

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação da UFMG

Lorene dos Santos

**SABERES E PRÁTICAS
EM REDES DE TROCAS:
A TEMÁTICA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA EM QUESTÃO**

Tese de Doutorado

Belo Horizonte

2010

Lorene dos Santos

**SABERES E PRÁTICAS EM REDES DE TROCAS:
A TEMÁTICA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA EM QUESTÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Educação Escolar:
Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2010

S237s
T Santos, Lorene dos.
Saberes e práticas em Redes de Trocas : a temática africana e afro-brasileira em questão / Lorene dos Santos. - UFMG/FaE, 2010.
334 f, enc,

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Lana Mara de Castro Siman.
Bibliografia: f. 323-334.
Inclui anexos.

1. Educação -- Teses. 2. Relações étnicas -- Teses. 3. África -- História -- Teses. 4. Cultura afro-brasileira -- Teses 5. Prática de ensino -- Teses.
I. Título. II. Siman, Lana Mara de Castro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, em 13 de abril de 2010, e submetida à banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman (UFMG) - Orientadora

Prof. Dra. Ana Maria F. C. Monteiro (UFRJ)

Prof. Dra. Junia Salles Pereira (UFMG)

Prof. Dr. Luis Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG)

Prof. Dra. Martha Abreu (UFF)

Prof. Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG)

Prof. Dra. Carmem Teresa Gabriel (UFRJ) - Suplente

Prof. Dr. Pablo Lima (UFMG) - Suplente

Ao Davi, Tuian, Dânia e Gielton, com quem partilho a construção cotidiana do amor e o aprendizado da convivência em família.

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível graças à participação e ajuda de muitas pessoas e instituições, em diferentes momentos e circunstâncias. Sendo impossível citar todos eles, deixo registrado meus agradecimentos a sujeitos mais diretamente envolvidos na sua concretização.

À orientadora e amiga Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman, pelas boas interlocuções, sugestões preciosas e suporte em momentos cruciais, pela relação de confiança e respeito, por ter sempre apostado no meu trabalho e ter me proporcionado a tranquilidade e incentivo necessários à realização de uma grande empreitada como esta.

À colega e amiga Prof. Dra. Junia Sales Pereira, pelas boas interlocuções e contribuições dadas através do parecer ao Projeto de Pesquisa, da participação na banca de Qualificação e da indicação de leituras instigantes e caminhos promissores.

Aos professores Ana Maria Monteiro e Luis Alberto Oliveira Gonçalves, pelas valiosas contribuições na banca de Qualificação.

À todos os professores que colaboraram com esta pesquisa, incluindo os que participaram das Redes de Trocas e me autorizaram a dispor de seus depoimentos e, de maneira especial, àqueles que se dispuseram a participar do grupo focal, cujos nomes foram alterados ao longo do texto, mas que não posso deixar de registrá-los neste momento. O meu sincero agradecimento, então, às professoras Eloísa Campos Lopes, Érica Melaine R. Nunes e Fernanda Silva B. Abreu, e aos professores Anderson Cardoso Duque, Jackson Almeida Leal, José Luis Rodrigues, José Martins da Silva Matos, Maurílio José Amaral Assis e Sérgio Donizeti Ferreira, cujas contribuições foram valiosas para o sucesso desta investigação. Ao professor Jackson também agradeço pela generosidade e receptividade com que me acolheu em sua sala de aula. À direção e ao grupo de professores da Escola Municipal Ana Guedes Vieira responsáveis pelo projeto “Cultura afro-brasileira”, por terem me permitido compartilhar, por diversas vezes, suas reuniões de planejamento e discussões pedagógicas.

Aos gestores e equipes pedagógicas da Secretaria de Educação e Cultura de Contagem, por me acolherem e me permitirem compartilhar seus momentos de discussão, planejamento e ações de formação, além de me fornecerem prontamente todos os dados solicitados: Adalete Pacheco, Juliana Diniz, Alair Magalhães, Ana Maria Santana, Cláudia Harmes, Irani Torquato, Maria Efigênia Souza e Michelle Soares.

À Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pela liberação de parte da minha carga horária, através do Programa Permanente de Capacitação Docente (PPCD), fundamental para o sucesso deste Doutorado.

Às “meninas do CEFOR”, Carla Ferreti Santiago, Valéria Roque e Marta Bouissou, pelos bons momentos partilhados, intensas trocas profissionais e tão importantes

aprendizados, que também fizeram parte da minha formação nestes “tempos de Doutorado”.

Aos colegas do Instituto da Criança e do Adolescente – ICA/PROEX/PUC Minas, pela paciência e compreensão nos momentos finais da elaboração da tese.

Ao Tuián, historiador em formação, que acompanhou parte desta investigação, como meu “assistente de pesquisa”, e também como filho disponível para ajudar em momentos decisivos.

Ao Gielton, pelos muitos momentos de escuta e partilha das minhas “questões de pesquisa” e pelo auxílio nos momentos finais.

Às amigas Marinês Mafra e Malba Tahan Barbosa, pelo ombro amigo em momentos decisivos.

Ao João Carlos Andrade e ao Luiz Eduardo Oliveira, pela camaradagem e auxílio nos momentos finais.

Resumo

A temática africana e afro-brasileira remete a uma longa trajetória de debates e polêmicas, constituindo-se como tema de fortes significações políticas e sociais, no âmbito da sociedade brasileira. Sua transformação em conteúdo curricular obrigatório da Educação Básica, a partir da Lei 10.639/03 e de suas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, tem gerado novas tensões e dilemas de ordem política, pedagógica e historiográfica, entre outras.

Esta pesquisa procura mapear e analisar os “saberes escolares” e os “saberes e práticas docentes” mobilizados e em processos de construção no interior de escolas e salas de aula, no bojo do processo de recepção à Lei 10.639/03, enfocando-se, de maneira especial, o lugar dos “saberes históricos escolares” no trato da temática africana e afro-brasileira.

Recorre-se a aportes teóricos de diferentes campos de conhecimento, especialmente os campos historiográfico e da educação. No interior desse último, privilegiam-se os estudos sobre currículo e sobre formação e trabalho docente. No campo historiográfico, retomam-se estudos sobre África e sobre a presença africana e afro-descendente no Brasil, especialmente os estudos sobre escravidão. Aborda-se, ainda, o ensino de História como campo de pesquisa e prática social.

A investigação foi desenvolvida no município de Contagem, Minas Gerais, e pautou-se pelo investimento em um conjunto de instrumentos metodológicos de natureza qualitativa, privilegiando-se a análise de depoimentos de professores da Educação Básica, recolhidos em dois momentos distintos: um evento denominado “Redes de Trocas”, em que participaram mais de cem professores, com formações distintas e atuando em diferentes níveis de ensino; um Grupo Focal, constituído por nove professores de História que participaram das Redes de Trocas.

Os resultados apontam para a configuração de um quadro multifacetado de saberes e práticas nucleadas em torno da perspectiva de posituação da história e cultura africana e afro-brasileira, com vistas à promoção de uma educação antirracista. Ficou evidenciada a dimensão axiológica dos saberes escolares e as relações de poder que atravessam o processo de recepção à Lei 10.639/03 e, por último, a investigação contribuiu para a identificação de desafios e dilemas envolvidos nesse processo, além de trazer pistas sobre o reposicionamento de questões consideradas relevantes, ou mesmo prioritárias, para a educação brasileira atual.

PALAVRAS CHAVE – História e cultura africana e afro-brasileira - educação antirracista - saberes e práticas escolares – saberes e trabalho docente

Abstract

One of the central discussions among researchers, teachers and other social groups that has a strong political meanings in Brazilian society nowadays is the subject related to African and Afro-Brazilians theme. This subject was transformed into mandatory curriculum content in Basic Education through the Law 10.639/03 and its “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*”, that regulates the teaching about this subject, and has been generated political, pedagogical and historiographic tensions.

This research seeks the comprehension of the “school knowledge” and “teaching knowledge and practices” already in use and under construction under the Law 10.639/03, focusing especially on the “historical school knowledge” concerning the Afro-Brazilian subject.

This study is based on different fields of knowledge specially historiographical and educational fields. Considering the latter the focus was placed on the studies about curriculum and about teacher’s learning and practice. On historiography, the research includes studies of Africa and Afro- descent in Brazil, specially studies on slavery. We also analyse the teaching of history as a field of both research and social practice.

The research was conducted in Contagem, Minas Gerais and followed a set of methodological tools of qualitative nature. The analysis was mainly based in the reports of teachers of Basic Education in two different moments: a) the “Exchange Network”, an event involving over a hundred teachers with different backgrounds and levels; b) a “Focal Group”, with nine history teachers who participated in the “Exchange Network”.

The results lead to a configuration of a complex framework of knowledge and practices placed around a perspective of positivation in the context of the African and Afro-Brazilian history and culture, that promotes an anti-racist education. We found also the axiological dimension of the school knowledge and the power framework towards the reception of the Law 10.639/03. At last, the investigation contributed to pointing out the challenges and dilemmas that belongs to this process, and brought clues about the repositioning of issues considered relevant, or even priority for the Brazilian education today.

Key words – african and Afro-Brazilian history and culture – anti-racist education – school and teaching knowledge – school and teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. DELIMITAÇÃO DO OBJETO.....	2
2. OBJETIVOS DA PESQUISA	5
<i>Objetivo Geral</i>	5
<i>Objetivos Específicos</i>	5
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS	6
<i>Configuração do campo de pesquisa: instrumentos e procedimentos de coleta de dados</i>	7
<i>A pesquisa qualitativa em questão: pressupostos teóricos e desafios metodológicos</i>	17
4. APRESENTAÇÃO.....	27
1. A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: LONGA HISTÓRIA DE EXCLUSÕES E LUTA PELA CONQUISTA DE DIREITOS.....	30
1.1 DA ESCRAVIDÃO AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: O LUGAR DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	31
1.1.1 <i>A experiência da escravidão: alguns aspectos gerais</i>	31
1.1.2 <i>De escravo a (não) cidadão: dilemas e disputas em torno do processo emancipador</i>	33
1.1.3 <i>O racismo científico e sua vertente brasileira</i>	49
1.1.4 <i>Democracia racial, nacionalismo e organizações negras</i>	56
1.2. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX... 66	66
1.2.1 <i>A afirmação dos direitos humanos e o combate ao racismo a partir de alguns fóruns mundiais</i>	66
1.2.2 <i>Luta anti-racista no Brasil, no bojo do processo de (re)democratização</i>	69
1.2.3 <i>Políticas públicas e ações de combate ao racismo e de educação das relações étnico-raciais no século XXI</i>	78
2. SABERES E PRÁTICAS NO CONTEXTO DE RECONFIGURAÇÕES CURRICULARES: CONSIDERAÇÕES E APORTES TEÓRICOS.....	84
2.1 OS ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA “SABER ESCOLAR”	87
2.1.1 <i>Teorização curricular e novas categorias de análise: cultura, identidade e poder</i>	88
2.1.2 <i>Saberes escolares: múltiplas abordagens</i>	91
2.1.3 <i>Currículo e cultura escolar: a escola como produtora de uma cultura própria</i>	97
2.2 OS PROFESSORES E SEUS SABERES	101
2.2.1 <i>Vidas de professores</i>	102
2.2.2 <i>Professor reflexivo, Prática reflexiva</i>	104
2.2.3 <i>Saberes e práticas em uma “profissão de interações humanas”</i>	109
2.2.4 <i>A relação dos professores com os saberes que ensinam</i>	116
3. SABERES E PRÁTICAS EM REDES DE TROCAS, NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM	126
3.1 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: CONTAGEM E SUA POLÍTICA PÚBLICA ANTIRRACISTA	126
3.1.1 <i>O município de Contagem: breve caracterização</i>	127
3.1.2 <i>Políticas públicas municipais de promoção da igualdade racial</i>	132
3.1.3 <i>Configuração e dinâmica das sessões de “Redes de Trocas”</i>	137
3.2 O QUE SE “TROCOU” NAS REDES DE TROCAS	139
3.2.1 <i>Positivando identidades, desnudando práticas racistas</i>	139
3.2.2 <i>Saberes escolares em construção: inventário de práticas e especificidades do conhecimento escolar</i>	158
3.2.3 <i>As trocas em rede como instrumento de formação docente: partilhando experiências e saberes</i>	171
3.2.4 <i>Saberes docentes em processos de reconfiguração curricular: os professores discutem currículo</i>	190
4. ENSINO DE HISTÓRIA E LEI 10.639/03: DIÁLOGOS ENTRE CAMPOS DE CONHECIMENTO, DIRETRIZES CURRICULARES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA.....	205
4.1 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPO DE PESQUISA E PRÁTICA SOCIAL	206
4.1.1 <i>A História como disciplina escolar: sentido social, apropriações, debates e combates</i>	206
4.1.2 <i>A consolidação do ensino de História como campo de pesquisas e debates acadêmicos</i>	210
4.2 HISTORIOGRAFIA E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE ÁFRICA, AFRICANOS E AFRO-DESCENDENTES: BREVE PANORAMA	213
4.2.1 <i>Renovação historiográfica: novos personagens e abordagens</i>	213
4.2.2 <i>A África “também” tem história</i>	216
4.2.3 <i>Múltiplos olhares sobre a escravidão e a presença africana no Brasil</i>	223
4.3 CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E IDENTIDADE NEGRA: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS E DIALOGANDO COM ORIENTAÇÕES DAS “DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS...”	230
4.3.1 <i>Identidades em questão: estratégias e riscos</i>	233

4.3.2 <i>Culturas negras</i>	239
4.3.3 <i>Datas, heróis, acontecimentos: novos conteúdos, velhas abordagens?</i>	245
5. SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES NO TRATO DA TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: QUE LUGAR É ESTE?	251
5.1 PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE UM GRUPO FOCAL: OS SUJEITOS, SUAS TRAJETÓRIAS E A PROPOSTA DE DEBATE	252
5.1.1 <i>Os professores participantes: perfil e trajetória profissional</i>	252
5.1.2 <i>Dinâmica de funcionamento e proposta de debate</i>	258
5.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM QUESTÃO.....	260
5.2.1 <i>Ensino de História em debate: currículo, livro didático, temas e problemas</i>	260
5.2.2 <i>A temática africana e afro-brasileira: múltiplas concepções e abordagens</i>	268
5.2.3 <i>A escravidão em debate: saberes escolares e diálogos com a historiografia</i>	277
5.2.4 <i>África em debate: saberes escolares e diálogos com a historiografia</i>	288
5.2.5 <i>A História e seus professores: desafios na implementação da Lei 10.639/03</i>	308
CONSIDERAÇÕES FINAIS	313
REFERÊNCIAS	323

Introdução

Entre os desafios que se colocam hoje para a sociedade brasileira, com vistas à construção da democracia e da inclusão social, em uma perspectiva ampla, destaca-se o combate às desigualdades e às diferentes formas de discriminação racial. Herança de mais de 300 anos de escravidão e da perpetuação, no período que antecede e sucede a abolição, de inúmeras formas de exclusão e discriminação da população negra e afro-descendente, o enfrentamento da questão racial implica garantir direitos ainda hoje negados a essa população, entre os quais, o direito à educação.

Uma série de manifestações e iniciativas tem sido empreendida no âmbito dos movimentos sociais, da legislação, das políticas públicas em diferentes instâncias e da prática de diversos sujeitos e grupos sociais, mobilizados não apenas pela ampliação do direito à educação, mas em prol de uma educação antirracista. Neste sentido, não apenas a população negra ou afro-descendente torna-se alvo de investimentos, mas toda a população brasileira, dentro da perspectiva de que a superação do racismo implica uma re-educação das relações étnico-raciais, como requisito para se erigir uma sociedade efetivamente democrática.

Tendo em vista o duplo papel que, historicamente, tem sido atribuído à escola – de socialização e instrução das novas gerações – aposta-se na ideia de que os saberes e práticas escolares podem se tornar importantes veículos para a construção de novas atitudes e a interiorização de novos valores, pautadas pelo respeito às diferenças e pelo enfrentamento das desigualdades e combate a qualquer tipo de discriminação. É a partir dessa compreensão, e como fruto de pressões e reivindicações há muito tempo presentes na arena social, que se pode entender a promulgação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis da educação básica.¹

¹ Em 2008, foi promulgada a Lei 11.645/08, que também altera a LDBEN 9.394/96 e inclui, ao lado da temática afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. A promulgação desta Lei tem gerado polêmicas e diferentes interpretações sobre a validade da Lei 10.639/03. Para alguns, a nova lei substitui a anterior, uma vez que é mais abrangente e abarca o conteúdo da Lei 10.639/03. Há, no entanto, uma compreensão de que a Lei 11.645/08 não substitui a Lei 10.639/03, uma vez que esta não foi revogada. Esta última posição foi reafirmada pela Coordenadora Geral de Diversidade da Secretaria de Alfabetização,

1. Delimitação do objeto

Pelo menos desde fins do século XIX, em nosso país, identificamos a emergência de estudos e debates públicos em torno da questão racial, envolvendo diferentes sujeitos e instituições, tanto em nível acadêmico, quanto nas instâncias de deliberação política e de formação de opinião. As polêmicas em torno do assunto atravessaram todo o século XX e se ramificaram em uma infinidade de posicionamentos políticos e abordagens teórico-metodológicas, neste início do século XXI. A recente discussão em torno da implementação de políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra e afro-descendente tem trazido novos elementos para este debate, que atinge públicos cada vez maiores². Em meio a este processo, a promulgação da Lei 10.639/03 veio contribuir para uma intensificação dos debates e da produção de pesquisas em diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais, podendo-se destacar os campos da Educação e do Ensino de História, que nos interessam mais de perto. As pesquisas atuais se voltam para a compreensão de diferentes aspectos envolvidos neste processo e apresentam uma multiplicidade de abordagens. Sobre o que efetivamente tem acontecido no interior de escolas e salas de aula, temos, no entanto, uma produção ainda bastante incipiente.

É fato que, em todo o país, diversos professores já vinham, há algum tempo, empreendendo propostas de ensino pautadas pelo combate ao racismo, como atestam, por exemplo, as mais de 1.000 experiências inscritas nas quatro edições do Prêmio “Educar para a igualdade racial”, promovido pelo CEERT, desde 2002.

Não se pode ignorar, entretanto, que o momento atual, marcado pela implantação da Lei 10.639/03, tem sido rico não apenas na produção de debates e pesquisas, mas também na gestação de novas práticas e no favorecimento das condições necessárias à sua realização, podendo-se observar o surgimento de

Diversidade e Formação Continuada, do Ministério da Educação – SECAD/MEC, Leonor Franco de Araújo, durante evento de lançamento 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 – Lei 10639/2003*, em Minas Gerais, em outubro de 2009. Neste trabalho, tomaremos como referência a Lei 10.639/03, posto que a investigação aqui apresentada se iniciou antes da promulgação da Lei 11.645/08 e considerando, ainda, que a pesquisa de campo diz respeito ao processo de implementação da Lei 10.639/03, na perspectiva dos sujeitos investigados.

² A esse respeito ver, por exemplo, a análise de um fórum de discussões entre os professores da Rede Pública Municipal de Contagem, sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras (SANTOS e SIMAN, 2008)

políticas públicas, promovidas por diferentes instâncias e órgãos oficiais; a multiplicação de programas de formação de professores, em diferentes níveis; a promoção de eventos acadêmicos, escolares e culturais; a publicação de obras didáticas e de referência e o empreendimento de práticas pedagógicas diversas, entre outras iniciativas.

Esse último elemento, ainda pouco conhecido e estudado no âmbito das pesquisas acadêmicas, nos instigou a querer compreender de que formas o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira vem sendo trabalhado no interior de escolas e salas de aula da educação básica e qual a sua relação com a perspectiva de promover uma educação das relações étnico-raciais. Tendo como centralidade o trabalho pedagógico em torno desses conhecimentos, nosso olhar se volta para os saberes e práticas, reconhecidos como elementos indissociáveis e intercambiáveis.

O trabalho aqui apresentado é, dessa forma, resultado de um esforço em mapear e decodificar lógicas, critérios de seleção, especificidades e formas assumidas pelos **saberes escolares** e pelos **saberes e práticas docentes**, mobilizados e construídos no momento em que esses novos conteúdos – ou suas novas formas de abordagem – passam a fazer parte dos currículos de escolas públicas de um município mineiro – o município de Contagem -, que integra a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Busca-se compreender as relações que os professores estabelecem com esses saberes e práticas, as interações estabelecidas com seus alunos e seus pares, e os significados aí construídos, relacionando-os, também, às suas experiências de vida, de formação e profissionais.

A complexidade do tema em questão – um conteúdo de fortes significações políticas e sociais - e dos processos envolvidos em sua transformação em conhecimento escolar nos impõe recorrer a referências históricas e instrumentais teóricos e metodológicos diversos, buscando construir um percurso de elucidação e análise do objeto proposto. Esse percurso inclui uma compreensão de como a questão racial vem se configurando e sendo problematizada e debatida, no seio da sociedade brasileira, assim como alguns dos desafios que ainda se colocam para o seu enfrentamento. Inclui, ainda, um levantamento de produções teóricas e metodológicas em diferentes campos do conhecimento, desde aqueles diretamente relacionados à temática em questão, aos estudos que têm focado os saberes escolares e os saberes e práticas docentes.

Devemos considerar inúmeros fatores neste processo. Em primeiro lugar, que a introdução dessa temática nos currículos escolares se faz em estreita interlocução com uma legislação e com as políticas públicas que engendra, marcadas por um conjunto de prescrições e diferentes formas de pressão, que demandam um esforço coletivo de diferentes profissionais que atuam na ou com a escola, mas que recaem, de forma especial - embora não exclusiva -, sobre os professores de algumas áreas de conhecimento, sobretudo as áreas de História, Literatura e Artes, conforme expresso na Lei. A própria formulação da Lei, ao focar a “história e cultura africana e afro-brasileira” demarca a centralidade de alguns campos de conhecimento, fazendo uma clara alusão aos conhecimentos de natureza histórica.

Diante disso, e tendo em vista a formação e percurso profissional da pesquisadora, o objeto será abordado a partir do entrecruzamento de conhecimentos advindos, predominantemente, do campo do ensino de História, e do campo dos saberes e práticas docentes, e que nos ajudam a pensar as especificidades e contribuições do **saber histórico escolar** para os estudos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira. Isso não significa, no entanto, restringir a pesquisa ao ensino de História ou aos professores de História. Afinal, como dissemos, a discussão proposta recai sobre a escola a partir da ideia de interdisciplinaridade, sendo que a re-educação das relações étnico-raciais exige muito mais do que o trabalho com conhecimentos de áreas específicas. E, de fato, a pesquisa aqui apresentada envolveu professores de diferentes áreas e níveis de ensino, com distintas formações. No entanto, os dados também evidenciaram uma contínua e complexa interlocução desses professores com conhecimentos de natureza histórica, seja pelo empreendimento de trabalhos envolvendo diretamente conhecimentos históricos escolares, seja pela constante mobilização de conhecimentos históricos aprendidos em diferentes momentos de sua formação escolar e/ou profissional, ou, ainda, pela expressão de dificuldades e lacunas em sua formação, no que se refere a uma compreensão histórica da questão racial brasileira.

Há que se considerar, ainda, que os dois conceitos destacados na formulação da Lei e em suas *Diretrizes* correlatas - história e cultura - remetem a um debate e investimentos há muito tempo presentes na produção das ciências humanas e sociais, incluindo a produção historiográfica e as discussões sobre o ensino de História, em que a relação entre história e cultura vem sendo problematizada e

equacionada de diferentes maneiras. Por tudo isso, ao enfocarmos saberes e práticas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que vêm sendo mobilizados e construídos nas escolas de educação básica, buscamos compreender suas interfaces, aproximações e distanciamentos em relação aos conhecimentos de natureza histórica, assim como às condições em que eles se manifestam e se constroem no interior das escolas, em diálogo com um contexto social mais amplo.

2. Objetivos da pesquisa

Os objetivos pretendidos por esta pesquisa vão desde a identificação e análise dos saberes e práticas que vêm sendo mobilizados e construídos a uma compreensão de como se relacionam com a perspectiva de educação das relações étnico-raciais, incluindo, entre estes, os tantos processos e percalços vivenciados por diferentes sujeitos, em espaços e momentos distintos.

Pode-se assim sistematizar e desdobrar os objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral

- Identificar e analisar saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados e construídos no interior de escolas e salas de aula de Educação Básica, e sua relação com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais.

Objetivos Específicos

- Identificar alguns dos enfoques que estão sendo dados à temática africana e afro-brasileira no interior das escolas, em termos da abordagem dos conteúdos e das metodologias propostas;
- Identificar saberes mobilizados pelos professores ao trabalhar com o tema, procurando perceber a conjugação de saberes oriundos de sua formação e experiências profissionais, de suas histórias de vida e trajetórias escolares, entre outros;

- Identificar quais os critérios de seleção e quais propósitos orientam as escolhas dos professores, buscando perceber alguns dos dilemas e dificuldades vivenciados pelos professores nesse processo, assim como os processos formativos que engendra;
- Identificar as interfaces entre os saberes e práticas mobilizados e os conhecimentos de natureza histórica, buscando compreender o papel do ensino de História e dos conhecimentos históricos escolares no ensino da temática africana e afro-brasileira na educação básica e na formação de seus professores;
- Buscar compreender as relações entre os saberes mobilizados e a cultura escolar: organização de tempos e espaços, materialidade, rituais, calendários, etc.
- Identificar as relações entre os processos de seleção de saberes ensinados e as condições do trabalho docente, assim como as disputas e conflitos no interior das escolas em torno da introdução desse novo componente curricular;
- Compreender a relação entre os saberes ensinados e a perspectiva de educação das relações étnico-raciais, sob diferentes pontos de vista (das *Diretrizes Curriculares*, dos professores pesquisados, de outros atores sociais);

3. Percursos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da escuta e registro, em vídeo, de depoimentos de professores da educação básica envolvidos em situações, relações e práticas em torno do trabalho pedagógico com a temática africana e afro-brasileira. Esses sujeitos, além de relatarem as práticas por eles vivenciadas, através de descrições muitas vezes minuciosas das atividades desenvolvidas, materiais utilizados e diálogos estabelecidos com seus alunos, teceram diferentes reflexões e atribuíram significados ao que se passa na escola e em suas salas de aula, quando está em pauta a discussão das relações raciais, ou a possibilidade de re-educação das relações raciais a partir do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Para chegar a esses professores e aos contextos em que os relatos foram feitos, percorremos um longo e sinuoso trajeto, marcado por apostas, tateamentos, investimentos, expectativas, frustrações e descobertas, até nos depararmos com um caminho que nos pareceu promissor e que acabou se configurando como campo de nossa investigação. Vale a pena, então, traçarmos um relato desse percurso não linear, mas indicativo da complexidade das questões envolvidas nesta pesquisa.

Configuração do campo de pesquisa: instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Ponto de partida e fase exploratória da pesquisa

O interesse pela temática em questão é fruto de uma trajetória de formação e experiências profissionais, que teve como marco definidor de sua transformação em objeto de pesquisa a experiência de coordenação acadêmica do curso de Atualização “Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, ofertado na modalidade Educação à Distância, pelo Centro de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – CEFOR-PUC Minas, no qual atuei como Assessora de História, entre 2004 e 2009. Em 2006 e 2007, duas das primeiras ofertas desse curso tiveram como público alvo professores da Rede Pública Municipal de Contagem, Minas Gerais. O contato sistemático com esses professores, através do ambiente virtual do curso, despertou-me para a riqueza de experiências e a complexidade do desafio enfrentado por aqueles professores, ao desvelar uma diversidade de saberes e práticas que vinham sendo mobilizados em diferentes situações e momentos da prática escolar. Senti-me, assim, instigada a melhor compreender os processos em curso, no interior de escolas de Educação Básica, como parte do processo de recepção e implementação da Lei 10.639/03, o que me levou, inclusive, a mudar radicalmente o objeto de pesquisa proposto no momento de ingresso no curso de Doutorado.

Em um primeiro momento, a ideia era privilegiar, como sujeitos da pesquisa, os professores de História que haviam participado do curso, tanto os que concluíram essa formação, quanto os que a abandonaram no meio do caminho. Pretendia-se compreender as interfaces entre os saberes e práticas mobilizadas no trabalho pedagógico e os percursos de formação vivenciados por esses professores, em

diferentes tempos e espaços. Por isso, um dos primeiros investimentos que fizemos, no início de 2008, consistiu na elaboração e envio de um questionário eletrônico³, direcionado a esses professores de História, com vistas a identificar os possíveis sujeitos e escolas que poderiam se transformar em sujeitos e lócus de nossa investigação. O retorno dos questionários eletrônicos foi, entretanto, muito baixo: um reduzido número de professores nos reenviaram o questionário respondido⁴.

Ao mesmo tempo, desde o início de 2007, havíamos iniciado nossos contatos com gestores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem – SEDUC -⁵, contatos esses que se tornaram mais sistemáticos a partir do final de 2007 e se intensificaram no início de 2008, quando passamos a acompanhar alguns dos fóruns de discussão e elaboração das políticas públicas de combate ao racismo, no âmbito da SEDUC.

Esses primeiros contatos, juntamente com informações e percepções obtidas através do curso ministrado pelo CEFOR PUC Minas, nos permitiram traçar uma primeira configuração de situações e contextos em que a temática africana e afro-brasileira vinha sendo trabalhada nas escolas do município de Contagem, e que serviriam de parâmetros para a seleção de casos – escolas e/ou professores - a serem investigados. Identificamos, então, pelo menos quatro situações distintas em que a temática era abordada: 1) Em projetos interdisciplinares, mas cuja ênfase recaía sobre o conhecimento escolar/disciplinar, sendo desenvolvido no interior das salas de aula, por dois ou mais professores; 2) Em projetos interdisciplinares, cuja ênfase recaía sobre a realização de atividades diversas, tais como oficinas, exposições, etc., em eventos e comemorações ocorridos fora do âmbito das disciplinas escolares, em momentos determinados do calendário escolar; 3) Em projetos isolados de professores, tanto aqueles desenvolvidos no interior de disciplinas tradicionais (privilegiando-se, nesse caso, a disciplina História), quanto

³ Em anexo.

⁴ Dos 105 questionários enviados, apenas 13 foram respondidos e enviados de volta.

⁵ Como parte de uma pesquisa exploratória sobre o campo pesquisado, realizamos, em 06/02/2007, uma conversa com Adriana Costa dos Santos, responsável, na época, pela Assessoria Étnico-racial da SEDUC, cargo que representava, na prática, uma espécie de coordenação das políticas educacionais de combate ao racismo, tendo como principal programa as ações voltadas à implementação da Lei 10.639/03. A então assessora nos forneceu dados sobre algumas das ações que vinham sendo desenvolvidas até aquele momento, especialmente programas de formação continuada de professores. Em 08/10/2007, tivemos um encontro com a então Coordenadora de Projetos Especiais da SEDUC, Adalete Pacheco, que nos forneceu dados sobre a estrutura de funcionamento, programas e ações em andamento, promovidas pela SEDUC e outros órgãos municipais, além de um breve panorama de trabalhos pedagógicos sobre a temática étnico-racial que estavam sendo desenvolvidos por escolas públicas municipais de Contagem. Em ambas as conversas, foram produzidos registros escritos sobre os dados fornecidos (Notas de campo).

projetos desenvolvidos a partir de uma nova disciplina, criada especialmente para o trabalho com a temática africana e afro-brasileira; 4) Em contextos que apresentassem mais de uma das situações anteriormente descritas.

Esse primeiro desenho do campo de pesquisa significou uma tentativa de garantir uma amostra representativa de diferentes situações identificadas, com vistas a traçar um panorama mais amplo de como a temática africana e afro-brasileira vinha sendo trabalhada em escolas do município de Contagem. Por mais que já tivéssemos, na época, uma perspectiva de investigação qualitativa, esforçávamos por estabelecer critérios claros e bem fundamentados de escolha dos casos a serem investigados.

Dessa forma, começamos a investir na identificação de contextos que fossem representativos dessas “situações modelo” previamente delineadas numa primeira configuração do campo de pesquisa. A intenção era selecionar um pequeno número de escolas para serem pesquisadas, tendo em vista que o acompanhamento sistemático da sala de aula de um ou mais professores, em cada escola, é algo que demanda grande investimento de tempo e pode gerar uma quantidade expressiva de dados. Essa perspectiva nos levou, nesta fase exploratória da pesquisa, a visitar algumas escolas de Contagem e iniciarmos os diálogos com alguns de seus professores. Assim, em novembro de 2007, duas escolas foram visitadas⁶ e, no início de 2008, outras três⁷.

Uma dessas escolas chegou a tornar-se objeto de nossos investimentos, com o acompanhamento sistemático de reuniões e a realização de observações na sala de aula de um professor de História⁸.

⁶ Uma das visitas foi realizada no dia 14 de novembro de 2007, em companhia da equipe pedagógica do Núcleo Sede-Petrolândia, onde tivemos a oportunidade de registrar (em notas de campo) a apresentação do trabalho realizado por um grupo de professores durante o ano de 2007. Outra visita foi realizada no dia 20 de novembro de 2007, durante as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra, onde pudemos conversar com alguns professores e acompanhar atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos neste momento destinado à celebração de uma data.

⁷ Em uma das escolas, a convite da equipe pedagógica do Núcleo de Educação Industrial, acompanhamos um momento de formação organizado por esta equipe, no dia 18/03/2008. Outras duas escolas visitadas foram selecionadas após o contato com alguns de seus professores, durante as sessões de Redes de Trocas (que serão abordadas mais adiante)..

⁸ Ao todo, presenciamos 10 reuniões entre um grupo de professores desta escola, localizada no bairro de Nova Contagem, no período de 31/03 a 25/08 de 2008 (com produção de notas de campo e algumas gravações em áudio). Também observamos sete aulas de um desses professores, no período de 25/04 a 05/09, e também no dia 09/12 de 2008, momento em que o professor realizou uma avaliação do projeto desenvolvido junto aos alunos. Todas as aulas foram registradas através de notas de campo e, algumas delas, por meio de gravações em vídeo. Tais dados, entretanto, não foram utilizados nesta pesquisa.

Mas à medida que íamos nos aproximando do campo de investigação, novos elementos começaram a emergir, levando-nos a um progressivo redirecionamento do percurso metodológico que significou, entre outras coisas, o abandono da perspectiva de desenvolver a pesquisa, prioritariamente, no interior das escolas. Significou, também, o arquivamento de muitos dos dados coletados durante a fase exploratória da pesquisa – e mesmo em momentos posteriores -, pois se tornou inviável analisar todo o material empírico disponível. A pesquisa atingia uma fase em que era preciso fazer escolhas e definir mais claramente o campo pesquisado.

Não consideramos, entretanto, que os tateamentos e ensaios experimentados nesses primeiros momentos tenham sido “perda de tempo” ou esforço desnecessário. Ao contrário, compreendemos que a complexidade da questão investigada requer uma dedicação maior à fase exploratória da pesquisa, momento importante não apenas para definir os sujeitos e contextos pesquisados, mas para o próprio delineamento do objeto de investigação e suas formas de abordagem. Momento importante na própria formação da pesquisadora, que aprende a lidar com as incertezas e percalços do caminho, a abrir mão da ilusão de um percurso prévia e definitivamente traçado, a atentar para o fato de que o campo empírico tem uma dinâmica própria, que precisa ser considerada, ao mesmo tempo em que se aguça o olhar para esse campo à luz dos referenciais teóricos escolhidos.

Observação junto às instâncias organizativas da SEDUC e suas ações de formação

Como dito anteriormente, desde o final de 2007, iniciamos um contato mais estreito com as equipes pedagógicas da SEDUC, com objetivo inicial de reunir elementos que ajudassem a construir os critérios de escolha das escolas a serem pesquisadas. Os contatos com essas instâncias organizativas da SEDUC se intensificaram a partir do início de 2008, quando passamos a acompanhar mais sistematicamente alguns dos fóruns de discussão e deliberação dessas equipes, na condição de observador participante.

Uma parte importante dessas observações deu-se através do acompanhamento de reuniões entre Grupos de Trabalho (GTs) que integram as equipes pedagógicas da SEDUC, especialmente as reuniões do GT Raça e as reuniões conjuntas entre os GTs Raça e Gênese (Gênero e Sexualidade), durante as quais foram produzidas notas de campo, buscando-se registrar as discussões e

deliberações do grupo. Foram acompanhadas 10 reuniões dessas equipes pedagógicas da SEDUC⁹. Além disso, boa parte das ações ali planejadas tornou-se objeto de nossas observações.

Ao iniciar o acompanhamento das reuniões do GT Raça e dos GTs Raça e Gênese, nos deparamos com um momento de planejamento de uma grande ação a ser promovida por estas equipes: a preparação e realização da Semana de Combate ao Racismo¹⁰. Parte importante de nossas análises dirige-se a uma das ações consideradas de “preparação” desta Semana: as Redes de Trocas entre professores.

Além das Redes de Trocas, também acompanhamos e registramos outras atividades planejadas pelo GT Raça e realizadas durante a Semana de Combate ao Racismo, tais como sessões de debates entre grupos de professores sobre temas específicos (Religiosidade, Literatura e Manifestações artísticas de matriz afro-brasileira); duas sessões de Redes de Trocas entre alunos oriundos de diferentes escolas do município, e que haviam vivenciado projetos e estudos diversos sobre a temática; um evento celebrativo, realizado em um parque de Contagem, como culminância da Semana de Combate ao Racismo, e que envolveu a realização de oficinas com os alunos e apresentações artístico culturais. Todos esses eventos foram gravados em vídeo. Entretanto, no escopo desta pesquisa, devido às opções realizadas, tais dados também foram arquivados, não tendo se transformado em objeto de nossas análises.

As Redes de Trocas e o novo delineamento do campo de pesquisa

As Redes de Trocas entre professores foram realizadas entre o final de março e meados de abril de 2008, como parte de um programa de formação de professores e de preparação para o evento maior, denominado “Semana de Combate ao Racismo”. Ao todo, foram organizadas dez sessões, sendo duas (uma pela manhã e outra à tarde) em cada um dos cinco Núcleos que compunham a estrutura

⁹ As reuniões acompanhadas foram realizadas nos dias: 07/11/2007; 01/02/2008; 15/02/2008; 22/02/2008; 29/02/2008; 05/03/2008; 07/03/2008; 04/04/2008; 11/07/2008; 07/11/2008;

¹⁰ A “Semana de Combate ao Racismo” foi proposta pelas equipes pedagógicas da SEDUC como resposta à aprovação do dia 13 de maio como “Dia de Combate ao Racismo”, deliberação da II Conferência Municipal de Educação de Contagem, ocorrida em novembro de 2007. Além de ampliar o evento para uma semana inteira (entre 12 e 16 de maio de 2008), foram empreendidas ações de formação que antecederam esta data e visaram fomentar a realização de trabalhos pedagógicos no interior das escolas, buscando ultrapassar a perspectiva de uma comemoração pontual, circunscrita a um dia do calendário escolar.

administrativa da Prefeitura de Contagem. As experiências aí relatadas foram previamente selecionadas pela equipe do GT Raça, que mapeou experiências desenvolvidas no ano anterior, ou que estivessem em desenvolvimento, e pudessem ser socializadas entre outros professores de cada um dos Núcleos. Ao todo, foram formalmente apresentados 26 relatos de experiências, envolvendo 31 professores, com formações variadas, representando 22 escolas do município. Outros 88 professores participaram dos encontros, debatendo com os colegas e, muitos deles, também relatando experiências desenvolvidas e apresentando diagnósticos e reflexões acerca de como a questão racial vem sendo – ou não – abordada em seus locais de trabalho. Cada uma das sessões de Rede de Trocas foi gravada em vídeo¹¹ e transcrita¹². Esse material, associado a registros escritos (notas de campo) produzidos durante a realização de cada evento, constituiu-se em fonte privilegiada de boa parte das análises propostas neste trabalho.

Entre as especificidades desse fórum de discussões denominado “Redes de Trocas”, podemos destacar o fato de terem sido atravessados por relações de poder e por diferentes formas de interação entre sujeitos que ocupavam distintas posições, dentro do sistema público municipal de ensino de Contagem. Afinal, esse evento reuniu gestores da SEDUC e professores de diferentes escolas, com formações diversas e atuando em diferentes níveis de ensino (lembrando que esses dois últimos elementos costumam ser demarcadores de posições hierárquicas entre os professores da Educação Básica). Convidados a relatar e/ou ouvir experiências e debatê-las com seus pares, os professores não podiam ignorar o fato de estarem na presença de representantes da Secretaria Municipal de Educação, tratando-se, ali, de um fórum institucional, coordenado por sujeitos que, embora também professores, ocupavam posições hierárquicas de poder no âmbito da administração pública.

¹¹ Obedecendo aos protocolos exigidos pelo Comitê de Ética da UFMG, órgão que acompanha as questões de cunho ético envolvendo pesquisas com seres humanos e responsável pela análise e aprovação de nosso Projeto de Pesquisa, as gravações realizadas foram previamente autorizadas pelos professores participantes, que assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Em anexo). Também de acordo com as exigências deste Comitê, será garantido o anonimato de todos os professores e, à medida em que estes forem citados no presente texto, terão seus nomes alterados para nomes fictícios.

¹² Apenas nove das dez sessões de Redes de Trocas puderam ser transcritas. Uma das sessões, ocorrida no Núcleo Vargem das Flores, turno da tarde, teve sua gravação danificada, impossibilitando a transcrição. Para análise desta sessão, contou-se apenas com as notas de campo. Das nove sessões transcritas, em quatro delas foi feita uma transcrição descritiva, com transcrição literal de diversos trechos. Em outras cinco, foi feita a transcrição literal de toda a gravação. Todas as transcrições se encontram no anexo digital.

A situação ali criada pode ser caracterizada, então, como um fórum com características muito próprias, em que, embora sendo um espaço de trocas de experiências, foi perpassado por relações de poder e constrangimentos diversos. Também foi, ao mesmo tempo, um momento marcado pela aposta de que os professores ali presentes tinham algo a dizer; pela possibilidade de que muitos deles expressassem diferentes percepções e conhecimentos sobre a temática em debate e ainda abordassem questões diversas enfrentadas na escola e na relação com a administração pública municipal; e, ainda, pela perspectiva desses professores serem reconhecidos como sujeitos de conhecimento e terem suas práticas legitimadas como dignas de serem socializadas junto a outros sujeitos e instâncias ali presentes.

Vale ressaltar, ainda, a natureza e especificidade de alguns dos dados obtidos nesse tipo de coleta, que não resultaram de uma observação direta, mas que foram acessados a partir dos depoimentos de quem os viveu, com todos os filtros e interpretações a que estão sujeitos. Assim, por mais que os depoimentos dos professores tenham trazido evidências significativas dos saberes e práticas em torno da temática africana e afro-brasileira que vêm sendo mobilizados no interior de escolas públicas do município de Contagem, devemos considerar que o acesso a tais dados se deu a partir do que disseram os professores. Como atores privilegiados e profundamente imbricados em tais processos, os professores falaram a partir desse lugar e expressaram certo ponto de vista sobre as experiências vividas – como acontece, aliás, em qualquer outra situação discursiva. Como nos alertam Cardoso e Penin (2009),

[...] Descrever as representações de atores de campo é mais do que registrar o que eles dizem ou fazem: é buscar compreender suas palavras e suas outras práticas sociais também por meio de suas ausências – por meio da compreensão de por que eles não fazem uma parte do que dizem, por que eles jamais falam sobre uma parte do que fazem e por que eles não falam ou não agem sobre alguns dos aspectos do trabalho de sua área de atuação.

Por fim, vale ressaltar que, embora o percurso da pesquisa exploratória apontasse para outro delineamento do campo de pesquisa, este acabou se reconfigurando a partir das Redes de Trocas. Inicialmente, esta seria apenas mais uma das fontes a ser considerada. No entanto, a participação nesse evento

descortinou um universo de novas possibilidades, com a oportunidade de acesso a depoimentos de um número significativo de professores, representando uma amostragem também expressiva de escolas da rede Municipal de Contagem. A grande quantidade de dados ali recolhidos engrossou enormemente nosso corpo documental e, à medida que iniciamos o tratamento dessas fontes, fomos nos surpreendendo com seu potencial. A análise foi, pouco a pouco, desvelando um universo de saberes e práticas extremamente instigante e bastante revelador de dilemas e desafios postos, hoje, ao trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira e, conseqüentemente, ao tratamento da questão racial, no âmbito dos currículos escolares. Por essa razão, as Redes de Trocas tornaram-se uma das principais fontes desta investigação, ao mesmo tempo em que também nos fizeram levantar novas questões, instigando-nos a buscar novas fontes e propor outros instrumentos de pesquisa.

A centralidade dos “saberes históricos escolares” no trato da temática e a proposta do Grupo Focal

O que nos foi sendo revelado pelas Redes de Trocas – o evento reuniu professores de diferentes áreas e atuando em diferentes níveis de ensino - levou-nos a reconfigurar o lugar dos professores de História, situando-o não só como mais um dos professores a se envolverem na implantação da Lei 10.639/03 mas, sobretudo, como um professor a quem os outros professores atribuem um papel de referência, de suporte para suas dúvidas e necessidades quanto aos conteúdos relacionados à implantação da referida lei. Ao mesmo tempo, na medida em que iniciamos o trabalho de transcrição das gravações e de análise dos dados, fomos percebendo a importância – e mesmo centralidade, em algumas situações – dos conhecimentos de natureza histórica, com os quais tanto os professores de História quanto os de outras áreas dialogaram constantemente. O próprio campo empírico nos convidou, assim, a reconsiderar a contribuição dos saberes históricos escolares em nossa pesquisa, levando-nos a estabelecer um maior diálogo com questões, problemas e linhas interpretativas presentes no campo de investigação denominado “ensino de História”, campo esse que se configura na confluência dos campos historiográfico e da educação, entre outros. Com isso, sentimos a necessidade de também ampliar os diálogos com aqueles professores que possuem formação específica na área ou que atuam/atuaram como professores de História.

Vale lembrar, ainda, que a Lei 10.639/03, ao convocar privilegiadamente os professores de três áreas de conhecimento, incluindo a História, contribui, em certa medida, para um reposicionamento do lugar ocupado pelos professores de História e pelos conhecimentos históricos, dentro da escola. Ao fazer isso, exige que seus profissionais também repensem pressupostos e representações arraigadas em torno da disciplina, que prevejam um alargamento de suas fronteiras e se disponham a negociar a entrada e saída de conteúdos escolares, assumindo a discussão sobre a validade e legitimidade dos conhecimentos históricos ensinados na escola.

Tais perspectivas nos levaram a investir em outro instrumento de coleta de dados: um grupo focal formado apenas por professores de História que participaram das Redes de Trocas. Para constituir o grupo focal, fizemos, inicialmente, um mapeamento dos professores de História que haviam participado das sessões de 2008 e também daquelas que ocorreram em 2009¹³. Também identificamos aqueles professores que, embora não possuam formação específica em História, deram notícia de já ter trabalhado com esta disciplina em escolas municipais de Contagem. Ao todo, foram identificados quinze professores que atendiam a esses requisitos. Conseguimos entrar em contato e fazer o convite a doze deles, sendo que apenas nove puderam comparecer no dia marcado para a realização do Grupo Focal¹⁴.

Dos nove professores que constituíram o grupo focal, sete haviam participado das Redes de Trocas em 2008¹⁵ e dois haviam participado apenas em 2009.

O primeiro contato com esses professores foi feito por telefone e, em seguida, lhes foi enviado uma carta-convite¹⁶, com esclarecimentos sobre a pesquisa e a proposta de realização do grupo focal, assim como a dinâmica prevista para o mesmo. Também foi esclarecido aos professores que eles receberiam um certificado de participação, emitido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de

¹³ Em 2009, as equipes pedagógicas da SEDUC optaram por realizar uma nova edição do evento Redes de Trocas e nos convidaram a acompanhar o mesmo. Assim, embora não tenhamos analisado os dados referentes à estas sessões ocorridas em 2009, tendo em vista o grande volume de dados já analisados sobre o evento de 2008, aproveitamos a oportunidade para identificar outros professores de história ali presentes, os quais também foram convidados a participar do grupo focal.

¹⁴ O Grupo Focal foi realizado no dia 03/10/2009, sábado, no turno da manhã, em uma sala de aula da Faculdade de Educação da UFMG, e contou também com a presença da Prof. Dra. Lana Mara Siman, Orientadora desta pesquisa, desempenhando o papel de observadora das atividades, que duraram cerca de 3 horas.

¹⁵ Pelos menos três destes participaram também em 2009.

¹⁶ Disponível nos anexos.

História – LABEPEH/FAE-CP/UFMG – e que receberiam, ainda, um kit com materiais sobre a temática africana e afro-brasileira¹⁷.

Sobre dinâmica de funcionamento do grupo focal, pode-se dizer que o encontro foi dividido em duas partes: um primeiro momento dedicado ao acolhimento dos participantes, distribuição de materiais e certificados e apresentação da pesquisa; um segundo momento (mais extenso) dedicado ao debate das questões propostas. Assim, após um breve esclarecimento sobre a programação e objetivos do encontro, foi realizada uma apresentação, em Power Point¹⁸, com dados sobre: o contexto de realização da pesquisa, seu objeto de estudo e objetivos pretendidos, abordagem teórica e uma apresentação dos resultados parciais, ressaltando-se as principais questões que emergiram na análise preliminar, realizada por ocasião da apresentação do texto de Qualificação. Ao final desta apresentação, foram propostas algumas questões para o debate, tendo como foco o papel do ensino de História e dos professores de História no processo de implantação da Lei 10.639/03. O detalhamento das questões e a análise das discussões ocorridas no grupo focal se encontram no capítulo 5, deste trabalho.

Outras fontes coletadas

Como dissemos, as principais fontes que tornaram-se objeto de análise desta pesquisa foram os depoimentos de professores, recolhidos durante as sessões de Redes de Trocas e no grupo focal constituído por professores de História. Mas além destas, inúmeras outras fontes foram coletadas, em diferentes etapas da pesquisa. Boa parte delas foi incorporada às análises, enquanto outras foram descartadas, em razão das escolhas feitas.

Entre as fontes consultadas, podemos citar: folders e outros materiais de divulgação produzidos pela SEDUC e por outras instâncias da Prefeitura de Contagem; Projetos Político Pedagógicos e outros documentos e registros elaborados por escolas de Contagem; documentos e dados sobre o sistema público

¹⁷ A entrega do kit foi uma forma de retribuir a disponibilidade dos professores em colaborar com a pesquisa, através de sua participação no Grupo Focal. O kit foi composto pelos livros “Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, produzido pelo CEFOR PUC Minas, e “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola”, produzido pela Ágere Cooperação em Advocacy (ver referências completas nas referências bibliográficas). Os professores também receberam um CD contendo uma coletânea de 28 textos acadêmicos sobre a temática em questão e/ou sobre o ensino de história, disponibilizados em bases de dados da Internet, como por exemplo, a base Scielo. Cada professor recebeu um kit com estes três materiais.

¹⁸ Apresentação disponível nos anexos digitais (CD).

municipal de Contagem, tais como quadro de escolas, quantitativo de alunos por nível e modalidade de ensino, quantitativo de professores efetivos e contratados¹⁹, entre outros; documentos oficiais produzidos pelo governo federal, podendo-se destacar as leis 10.639/03 e 11.645/08, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, entre outros.

Além das fontes consultadas, foram realizadas entrevistas informais com gestores da SEDUC e uma entrevista semi estruturada com um professor de História²⁰. Também foram produzidas inúmeras filmagens e notas de campo sobre eventos diversos, conforme apresentado no item “Ponto de partida e fase exploratória da pesquisa”. Boa parte dessas fontes não chegaram a tornar-se objeto de análises sistematizadas, mas deve-se reconhecer que todo esse percurso de coleta e produção de fontes diversas constituiu-se como parte importante do processo de delimitação do objeto e de configuração do campo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa em questão: pressupostos teóricos e desafios metodológicos

Há muitas formas de caracterizar a pesquisa aqui apresentada, do ponto de vista metodológico. Apresentaremos alguns apontamentos que ajudam a fundamentar as escolhas feitas e a tecer algumas análises sobre seus limites e possibilidades.

Problematizando a pesquisa qualitativa

Essa investigação se situa no amplo espectro de pesquisas denominadas “qualitativas”, rótulo que não deve ser visto a partir da oposição qualitativo/quantitativo. A filiação a uma perspectiva qualitativa não implica, dessa forma, uma desconsideração ou mesmo rejeição de dados quantitativos. Em alguns

¹⁹ Tais dados foram fornecidos pela Coordenadoria de Funcionamento Escolar e Gestão de Trabalhadores, da SEDUC.

²⁰ O professor entrevistado foi aquele cujas aulas foram acompanhadas, dentro do desenho inicial do campo de pesquisa, conforme apresentado no item “Ponto de partida e fase exploratória da pesquisa”. Embora esta entrevista não tenha se transformado em fonte de nossas análises, ela nos serviu como mais um indicativo de algumas das questões que inquietam e orientam as práticas pedagógicas de professores de história.

momentos, eles se fazem necessários, tendo em vista o propósito de traçar um panorama de alguns dos dilemas e questões envolvidos no processo de recepção da Lei 10.639/03, no município de Contagem, a partir de diferentes instrumentos de pesquisa e da reunião de dados de diferentes naturezas.

No entanto, como a “ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 146), assumimos o rótulo “qualitativo” como mais adequado à caracterização de nossa pesquisa.

Ao assumir tal perspectiva devemos atentar para algumas ponderações e críticas dirigidas às pesquisas qualitativas em educação, com intuito de preservar sua validade e confiabilidade. Concordamos que o atendimento a critérios de relevância social e rigor metodológico deve constituir-se como importante meta política a ser perseguida pelos pesquisadores (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Uma das primeiras ponderações em torno das pesquisas qualitativas refere-se à sua representatividade, sobretudo quando se trabalha com estudos de caso. Por mais que a perspectiva de generalização seja sempre problemática e não costume apresentar-se como objetivo das pesquisas qualitativas, alguns pesquisadores têm ponderado sobre a necessidade de se escolher casos que sejam representativos de situações partilhadas por diferentes grupos sociais, que sejam capazes de “descrever características que possivelmente se apresentam em uma quantidade significativa de outros contextos” (CARDOSO e PENIN, 2009). Ao escolher o município de Contagem como campo de pesquisa, não temos a pretensão de que os dados ali obtidos possam ser generalizados para qualquer sistema público de ensino do país. Na verdade, nem mesmo podemos dizer que os dados obtidos junto aos professores pesquisados sejam válidos para todo o sistema público de ensino de Contagem. Mas, para além de uma aposta de que muitos dos dilemas e desafios expressos pelos professores deste município sejam partilhados por inúmeros outros docentes, em diferentes contextos educativos, o empenho em realizar um estudo em profundidade e de construir algumas chaves interpretativas para as questões observadas coaduna-se com a perspectiva de contribuir para a construção de referenciais teóricos mais amplos, elaborando alguns modelos explicativos que, ainda que não sejam generalizáveis, trazem referências a partir das quais se pode empreender a análise de outras situações e contextos (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Outro ponto crítico que tem sido ressaltado em relação às pesquisas qualitativas diz respeito à complexa relação objetividade X subjetividade, sobretudo quando está em jogo uma metodologia baseada na observação participante.

Partimos do pressuposto, amplamente reconhecido por pesquisadores, de que “na pesquisa sociológica não é possível ignorar a influência da posição, da história biográfica, da educação, interesses e preconceitos do pesquisador”, sendo possível afirmar que neste tipo de pesquisa “a neutralidade não existe e a objetividade é relativa” (MARTINS, 2004, p. 292).

Ainda que se reconheçam tais limites, muito se tem discutido sobre a necessidade de se construir alguns critérios e parâmetros capazes de garantir um maior rigor metodológico, buscando assegurar a validade das pesquisas realizadas. As atenções se voltam, especialmente, para as situações que envolvem maior participação do pesquisador em campo, em que, segundo André (1995, p. 48): “o grande desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor”.

Entre os mecanismos que podem ser mobilizados pelo pesquisador, destaca-se o exercício do “estranhamento” diante de uma situação que é, a princípio, familiar (o que é comum nas pesquisas em educação). Uma das estratégias para se perseguir esse estranhamento consiste em cercar-se de uma ampla visão teórica, além de recorrer a procedimentos metodológicos específicos, tais como a triangulação, que exige que o pesquisador inclua uma diversidade de sujeitos (ocupando posições distintas no contexto investigado), uma variedade de fontes de dados e diferentes perspectivas de investigação dos dados, cuidados que “poderiam ajudar a manter certo distanciamento”. (ANDRÉ, 1997).

É importante, nesse processo, que o pesquisador não veja seu próprio trabalho como cópia fiel do real - e, portanto, isento de valoração -, mas como uma interpretação (ANDRÉ, 1997). Para isso, precisa ter em vista que, embora sejam parte de um mesmo processo, existe “certa diferença” entre observação e interpretação, como nos lembram Cardoso e Penin (2009):

O que a pesquisa de campo apresenta são dados construídos pelo pesquisador. [...] Todas as informações obtidas pelo pesquisador em campo são fontes e não dados. Os dados são construídos com base nessas informações por um meio formal de análise (Erickson, 1985).

A pesquisa de campo apresenta as interpretações do pesquisador sobre as representações dos atores de campo.

Ainda que as tentativas de distinguir observação de interpretação não sejam garantia de objetividade, elas constituem-se em importante exercício por parte do pesquisador. Um dos recursos que podem ser usados nesta direção consiste em relatar, o mais detalhadamente possível, o processo que permitiu a realização do produto, pois:

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos. (DUARTE, 2002, p. 140)

A autora aposta na viabilidade de se estabelecerem critérios rigorosos de avaliação da confiabilidade de conclusões e cita um estudo publicado na revista *Sociology*, em 1997, em que pesquisadores ingleses sugeriram um procedimento denominado *inter-rater reliability*, no qual

[...] os relatos gravados e transcritos, assim como os procedimentos utilizados para colhê-los, sejam acessíveis a diferentes pesquisadores que não participam da pesquisa em questão, para que cada um possa fazer sua própria interpretação do conteúdo dos relatos colhidos e, dessa forma, auxiliar na validação dos resultados apresentados [...].(DUARTE, 2002, p. 149)

Uma das formas de garantir essa disponibilização consiste em anexar transcrições completas de parte das entrevistas ou depoimentos. O acesso ao chamado “material bruto” pode favorecer o diálogo com as interpretações feitas e até mesmo gerar outras interpretações.²¹

Por fim, e como parte das preocupações anteriormente descritas, um dos importantes aspectos a serem considerados nas pesquisas qualitativas – como, aliás, em qualquer outra -, diz respeito às questões de natureza ética e política que perpassam a relação pesquisador-pesquisados.

²¹ Atentos a esta ponderação, estamos anexando ao texto escrito, um CD com as transcrições das Redes de Trocas e do Grupo Focal, fontes privilegiadas desta pesquisa.

Tais dimensões requerem maior atenção em situações de grande proximidade entre pesquisador e pesquisados, como é o caso da observação participante. Além disso, também tendem a assumir maior complexidade quando o pesquisador possui alguma identificação política com os grupos sociais investigados, transitando, às vezes perigosamente, entre o papel de cientista social e de militante político (MARTINS, 2004).

A atenção a estas tênues fronteiras não deve significar a pretensão de abrir mão de suas concepções de mundo e projetos políticos. Nenhum pesquisador se despe desses preceitos. Além disso, cada vez mais se discute a necessidade de que o conhecimento produzido seja efetivamente orientado por um projeto ético voltado à conquista de justiça social. Nesse aspecto, a atenção aos movimentos sociais adquire importância e pode se constituir em baliza para definição da relevância social de uma pesquisa.

A antropóloga francesa Yolande Cohen (1993) fala da importância dos movimentos sociais para essa retomada de sentido, na medida em que os movimentos sociais passaram a exigir das ciências sociais uma outra postura diante deles. A aproximação do pesquisador em relação a seu objeto de pesquisa atende, antes de tudo, à necessidade de ele se colocar ao lado dos movimentos sociais, realizando pesquisas que lhes sejam úteis. (MARTINS, 2004, p. 298).

Tais discussões nos remetem diretamente a alguns dos desafios postos em nossa pesquisa, tendo em vista que a temática em questão é carregada de fortes significações sociais e políticas e devemos considerar o fato de partilharmos com os sujeitos pesquisados – supostamente com todos, ou pelo menos com boa parte deles - um projeto político de combate ao racismo e enfrentamento das desigualdades raciais.

Tal pressuposto marcou toda a nossa estadia em campo, desde a nossa aceitação como pesquisadora às expectativas quanto aos resultados que poderiam ser produzidos pela pesquisa. O estabelecimento de uma relação de confiança, especialmente junto às equipes pedagógicas da SEDUC, com as quais tivemos um contato mais próximo e prolongado, foi um dos desafios que se impuseram desde o

início²². Não bastou nos apresentarmos como alguém que compartilhava uma postura antirracista e que demonstrava interesse pelas ações empreendidas por estas equipes com vistas a fomentar o trabalho pedagógico nas escolas. A construção de uma relação de confiança, como em qualquer contexto, demandou tempo, troca de ideias, demonstração de interesse pelo que diziam e faziam, e um compromisso com o acompanhamento de boa parte das ações empreendidas. Ao fazer esse acompanhamento e registrar as ações em vídeo, uma relação de cumplicidade foi, pouco a pouco, se estabelecendo. Essa era uma maneira de atribuir importância ao que faziam, de legitimar suas ações e de lhes prometer que tais esforços não cairiam no esquecimento, pois seriam de alguma forma, registrados e divulgados para outras pessoas. Além disso, ao “estar junto” das equipes durante as ações, acabava me solidarizando com seus dilemas e dificuldades, tanto aqueles de ordem prática – a escolha dos locais, materiais e infraestrutura necessárias -, quanto os dilemas surgidos na dinâmica de relação com os professores, marcadas pela complexidade das questões envolvidas no trato da temática racial na escola. E não apenas as dificuldades, mas também o entusiasmo e satisfação de conhecer as experiências relatadas e ter contato com a riqueza de ideias, conhecimentos e experiências que emergiram nos encontros entre professores tornaram-se objeto de partilhas entre pesquisadora-pesquisados. Por tudo isso, concordamos com Cardoso e Penin (2009) quando defendem a necessidade “da ‘solidariedade’ e da ‘camaradagem’ dos atores de campo [...] para garantir que sua convivência no contexto seja a mais significativa possível”. Vale atentar, ainda, para as ponderações de André sobre o quanto a partilha de projetos políticos comuns entre pesquisador e pesquisados pode contribuir para a construção de projetos emancipatórios, trazendo à tona a questão da relevância social das pesquisas:

Erickson defende uma postura cooperativa, de diálogo aberto, de modo que a pesquisa não se limite a mostrar o que e como algo está ocorrendo, mas, também, como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor. Se queremos mudar a escola no sentido emancipatório, diz ele, temos que mudar as relações de poder.

²² Vale lembrar que o percurso de aproximação com estas equipes se deu a partir de um contato inicial com a então Coordenadora de Projetos Especiais da SEDUC, Adalete Pacheco. Nesta ocasião, além de obtermos algumas informações sobre a política de implantação da Lei 10.639/03 no município de Contagem, tivemos oportunidade de expor nossos propósitos e planos iniciais de investigação. Foi, assim, através da indicação desta Coordenadora, que passamos a participar das reuniões de planejamento das equipes pedagógicas.

Temos que estabelecer relações de parceria entre pesquisador e agentes escolares. (ANDRÉ, 1997)

Se devemos perseguir o propósito de que os resultados da pesquisa sejam úteis aos indivíduos ou grupos a eles relacionados, tal perspectiva exige, no entanto, que evitemos cair em prescrições, o que ocorre quando abandonamos o propósito de entender a realidade como ela é e passamos a postular como gostaríamos que ela fosse. (MARTINS, 2004)

Observação participante: esclarecimentos e questões

Conforme temos afirmado, boa parte dos dados coletados se deu através de uma observação participante. Vale a pena, no entanto, discutir sobre as especificidades dos espaços observados e suas implicações para o tipo de observação e de participação realizada.

De acordo com Alves-Mazzotti (2004, p. 166), “na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Mas a autora também nos diz que “o nível de participação do observador é bastante variável, bem como o nível de exposição de seu papel de pesquisador aos outros membros do grupo estudado”.

Os resultados apresentados neste trabalho dizem respeito a distintos contextos de coleta de dados. Sobre um deles - as reuniões das equipes pedagógicas da SEDUC e algumas das ações por elas empreendidas - podemos dizer que permanecemos por algum tempo acompanhando o grupo (cerca de um semestre), mas apenas em parte dos tempos-espacos que compunham sua jornada de trabalho. De fato, estivemos presentes e registramos, em notas de campo, quase todas as reuniões e boa parte das ações planejadas pelo GT Raça, entre os meses de fevereiro e maio de 2008, além de outras fora desse período. No entanto, vale lembrar que o trabalho dessas equipes envolve uma multiplicidade de tarefas e lhes exige estar em diferentes espaços, tanto os fóruns específicos da instância administrativa quanto as escolas públicas municipais, junto às quais realizam trabalhos de acompanhamento e formação diversos. Partilhamos, dessa forma, uma parte reduzida do cotidiano de trabalho dessas equipes.

Mas, como dito anteriormente, os momentos em que estivemos presente foram marcados por interações diversas, com a partilha de dilemas e dificuldades - e também satisfações e alegrias -, e o estabelecimento de cumplicidades e cooperações, em diferentes níveis. Foram marcados, também, pela busca de maior transparência possível quanto aos objetivos e propósitos da pesquisa realizada. Vale ressaltar que, desde o início, foi disponibilizada ao grupo uma cópia do Projeto de Pesquisa, onde se encontram explicitados, de forma detalhada, os objetivos, pressupostos e referenciais teórico-metodológicos da pesquisa. Pressupúnhamos, assim, que aqueles sujeitos tivessem clareza do que pretendíamos com este estudo e de como nos situávamos frente ao trabalho que realizavam, caracterizado pela construção de uma política de formação voltada ao empreendimento de uma educação antirracista.

Situação diversa ocorreu na relação com outros sujeitos pesquisados, como foi o caso dos professores participantes das Redes de Trocas e do grupo focal.

Embora nas Redes de Trocas a situação também possa ser caracterizada como observação participante, esta foi caracterizada por especificidades que valem a pena explicitar. Em primeiro lugar, embora todas as 10 sessões acompanhadas tivessem uma dinâmica e objetivo semelhantes, o público participante era diferente, em cada uma delas. O convite à participação era dirigido aos professores das escolas que compunham um determinado Núcleo Administrativo da Prefeitura de Contagem²³, em seu respectivo turno de trabalho (daí terem ocorrido dez encontros, abrangendo dois turnos em cada um dos cinco núcleos administrativos). Em função disso, o contato da pesquisadora com cada um dos professores pesquisados foi bastante restrito, limitando-se àquele momento determinado em que cada professor participou de uma das sessões das Redes de Trocas. Com isso, podemos dizer que nossa condição de observador participante, nesse contexto, assumiu características próprias, que contrariam o pressuposto de uma interação sistemática e de grande proximidade com os sujeitos pesquisados, como costuma acontecer nas observações de sala de aula. Em meio a um grupo também praticamente estranho entre si, nossa presença pareceu ganhar menor destaque. Por mais que não se possa ignorar as perturbações e constrangimentos causados pela presença de uma filmadora, sobretudo quando esta é manipulada por alguém que ocupa um lugar

²³ No convite, as equipes pedagógicas sugeriam que cada escola enviasse pelo menos um representante, em cada turno.

social de poder – representado pela pesquisa acadêmica -, o impacto de tal presença nos pareceu, em certa medida, diluída, face aos inúmeros outros constrangimentos, hierarquias e demais elementos que configuraram aquela situação. Além disso, ainda que tivéssemos o cuidado de nos apresentar, ao início de cada sessão, explicitando, verbalmente, a razão de estarmos ali presentes, e solicitando a autorização (verbal e escrita) daqueles professores para a realização das filmagens e para o possível uso de seus depoimentos na pesquisa, as informações que puderam ter sobre esta, pelo menos naquele momento, foram bastante restritas.

Grupo Focal: pressupostos e procedimentos

Outro importante instrumento metodológico desta pesquisa - o grupo focal - embora se situando no âmbito das abordagens qualitativas, apresenta particularidades, do ponto de vista de seus objetivos e procedimentos, que merecem ser discutidas.

Citando Powell e Single (1996), Bernardete Gatti (2005, p. 7) apresenta a seguinte definição para grupo focal: “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Kind (2004) diz que “é essencialmente uma técnica de coleta de dados”, enquanto Gondim (2002) nos lembra que “como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade”.

O grupo focal tem a vantagem de possibilitar ao pesquisador reunir boa quantidade de informações em um curto período de tempo. Para isso, entretanto, é necessário ter critérios claros e bem definidos para a seleção dos participantes, que devem estar qualificados para a discussão da questão que será o foco do trabalho. De acordo com Gatti (2005):

[...] o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (p. 9), [...] constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão

por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (p. 11).

Gatti (2005) nos apresenta várias situações em que um grupo focal pode ser proposto, podendo constituir-se como elemento central de uma investigação ou como recurso complementar, desde a fase exploratória até um momento de “busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas” (p. 12). Gondim (2002) também apresenta uma classificação para os diferentes tipos de grupos focais, entre os quais aquele que se insere em “uma proposta multi-métodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade.” A proposição do grupo focal como parte da coleta de dados de nossa pesquisa se coaduna com estas duas situações descritas pelas autoras: a partir da análise de dados provenientes das Redes de Trocas, convidamos professores de História que haviam participado desse evento para discutir e se posicionar sobre questões diversas que emergiram naquele momento, buscando aprofundar a compreensão sobre o lugar dos saberes históricos escolares no trato da temática africana e afro-brasileira. Como dissemos, o critério de composição do grupo foi a área de atuação profissional dos professores – o ensino de História -, partindo-se do pressuposto de que tais sujeitos, por dominarem conhecimentos específicos desse campo, estariam qualificados para debater questões relativas à natureza e especificidades desses conhecimentos, assim como para identificar algumas das dificuldades e desafios envolvidos em seu ensino.

Para composição e realização do grupo procuramos nos cercar de alguns cuidados, ressaltados na bibliografia consultada. Entre esses cuidados, podemos destacar: a previsão de um número de participantes entre seis e doze pessoas; a explicitação dos objetivos do grupo focal, no contexto da pesquisa em questão; a apresentação de um roteiro de questões, buscando garantir o foco das discussões (diretividade) e, ao mesmo tempo, possibilitar certa flexibilidade dos assuntos e temas abordados; explicitação das regras de funcionamento do grupo focal, antes do início das discussões²⁴; disponibilização de folhas de papel em branco para o

²⁴ Vale ressaltar que, após a apresentação do roteiro de questões, foi apresentado um slide com estas regras, extraídas de Gondim (2002) e assim sistematizadas: “Só uma pessoa fala de cada vez; Evitam-se discussões paralelas para que todos participem; Ninguém pode dominar a discussão; Todos têm o direito de dizer o que pensam – não há “acerto” ou “erro”.”

rascunho de ideias, favorecendo a que o participante as expressasse no momento oportuno; a presença de um moderador e de um observador, durante a realização do grupo; gravação em vídeo, com vistas a garantir um registro fiel das falas e debates; uso de um instrumento complementar (questionário) para obter informações sobre o perfil e trajetória profissional e de formação dos participantes.

Após a realização do grupo focal, procedeu-se à transcrição da gravação²⁵ e à análise dos dados. Para esta análise, recorreu-se a procedimentos semelhantes àqueles já utilizados na análise das Redes de Trocas: leitura cuidadosa das transcrições com vistas a identificar os principais aspectos abordados; categorização desses aspectos, à luz dos referenciais teóricos escolhidos, dos objetivos da pesquisa e das questões propostas para o debate do grupo; novas leituras das transcrições, com marcações no texto, a partir das categorias propostas; busca de articulação entre os diferentes depoimentos e construção da análise.

A análise dos dados recolhidos no grupo focal, assim como o perfil dos professores participantes se encontra no capítulo 5.

4. Apresentação

Este texto é composto, além desta introdução, por mais cinco capítulos, considerações finais, referências e anexos.

O capítulo 1 apresenta um panorama da questão racial brasileira, em diferentes contextos históricos, buscando compreender os múltiplos significados que vêm sendo construídos em torno dessa questão, sobretudo a partir do século XIX, assim como os conflitos, embates e disputas presentes na arena social. Procura discutir a atuação de diferentes sujeitos históricos mobilizados em torno do combate às desigualdades raciais e a favor de uma educação antirracista, buscando compreender o contexto de lutas que desembocam na promulgação da Lei 10.639/03 e de suas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*.

²⁵ Disponível no anexo digital.

O capítulo 2 representa um esforço de situar alguns dos referenciais e marcos teóricos a partir dos quais está sendo conduzida parte de nossas análises. O foco, neste momento, recai sobre o campo da Educação e, mais especificamente, os estudos sobre currículo e formação de professores, no interior dos quais buscamos mapear tendências de pesquisa e categorias analíticas, detendo-nos na compreensão da natureza e especificidades dos “saberes escolares” e dos “saberes e práticas docentes”, categorias centrais nesta investigação. Embora este capítulo privilegie a exposição desses referenciais teóricos, ele também se configura como um primeiro exercício de diálogo com o campo empírico, buscando-se antecipar algumas das questões que serão alvo de análises mais detalhadas nos capítulos seguintes.

O capítulo 3 apresenta a análise de uma parte significativa dos dados coletados, especialmente aqueles recolhidos durante as sessões de Redes de Trocas. Traz, em primeiro lugar, alguns dados sobre o município de Contagem e sua rede de ensino, sua política pública de educação antirracista e o contexto de coleta dos dados que serão analisados. Em seguida, dedica-se a mapear e compreender saberes escolares e saberes e práticas docentes mobilizados no bojo do processo de implementação da Lei 10.639/03, e relatados pelos professores participantes das Redes de Trocas. Tais análises são organizadas em quatro grandes temas, assim nomeados: 1) Positivando identidades, desnudando práticas racistas; 2) Saberes escolares em construção: inventário de práticas e especificidades do conhecimento escolar; 3) As trocas em rede como instrumento de formação docente: partilhando experiências e saberes; 4) Saberes docentes em processos de reconfiguração curricular: os professores discutem currículo. Neste último item, sinaliza-se para a centralidade dos conhecimentos históricos no trabalho com a temática africana e afro-brasileira na Educação Básica, tema a ser explorado nos dois últimos capítulos.

O capítulo 4 se dedica a mapear um novo conjunto de estudos e referenciais teóricos produzidos em diferentes campos das ciências humanas e sociais, notadamente aqueles que contribuem para a compreensão das especificidades e natureza dos conhecimentos históricos escolares. Busca-se, em primeiro lugar, apresentar algumas das tendências e linhas de pesquisa que vem se desenvolvendo no campo do ensino de História. Em seguida, aborda-se o processo de renovação do campo historiográfico, privilegiando-se as novas perspectivas de análise sobre a África e sobre a presença africana e afro-descendente, em nosso país, com

destaque para o tema da escravidão. Apresenta, por fim, uma problematização dos conceitos de cultura e identidade, que se articula à análise crítica dos pressupostos, concepções e orientações presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*.

O capítulo 5 apresenta um novo olhar para os dados empíricos, tendo como referência o papel dos conhecimentos históricos no trato da temática africana e afro-brasileira. Para isso, retoma dados das Redes de Trocas e introduz a análise dos dados referentes ao grupo focal. O capítulo se inicia com uma apresentação do perfil dos professores participantes do grupo focal e das questões propostas para debate. Em seguida, dedica-se a compreender alguns dos temas e problemas levantados por esses professores em relação ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, assim como as múltiplas concepções e abordagens que vêm comparecendo nas escolas, quando professores de diferentes campos do conhecimento trabalham esta temática, especialmente quando abordam – ou não - o tema da escravidão e quando mobilizam conhecimentos sobre África. Por fim, discute-se sobre os desafios colocados ao ensino de História e a responsabilidade de seus professores no processo de implantação da Lei 10.639/03.

1. A questão racial no Brasil: longa história de exclusões e luta pela conquista de direitos

O desafio de mapear e analisar saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados por professores da Educação Básica, com vistas a promover uma educação das relações étnico-raciais, nos demanda uma compreensão da historicidade das relações étnico-raciais, em nosso país. Torna-se necessário, assim, destacar alguns dos contextos e principais conflitos, vivenciados em nossa história, desde o período da escravidão aos dias atuais, buscando perceber como vai se configurando a “questão racial”, no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, no bojo do processo de transição do escravismo para o regime de trabalho livre. E ainda, perceber de que forma e através de quais estratégias vai se constituindo um movimento de combate ao racismo e às desigualdades raciais perpetuadas em nosso país, movimento esse que ganha maior visibilidade a partir de fins do século XX e vai sendo, pouco a pouco, institucionalizado, através da emergência de leis e políticas públicas de combate ao racismo.

Este capítulo representa, então, um esforço de contextualização da questão racial brasileira, assim como uma tentativa de compreender algumas das lutas e conflitos em torno da formulação e estratégias de implementação de uma legislação e suas respectivas políticas públicas, especialmente a Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes* correlatas, tomadas como referências fundamentais para o processo de inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 Da escravidão ao mito da democracia racial: o lugar do negro na sociedade brasileira

1.1.1 A experiência da escravidão: alguns aspectos gerais

Entre os séculos XVI e XIX, mais de 11 milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas, para trabalharem como escravos¹. No Brasil, entre 1550 e 1850, aproximadamente, teriam desembarcado entre 3,6 e 5,6 milhões de africanos². Ainda que as estimativas apresentem grandes variações, é inegável a expressiva participação africana na formação da sociedade brasileira, assim como é inegável que a condição inicial de escravo deixaria marcas duradouras, demarcando lugares sociais a serem ocupados por esta população e seus descendentes, ao longo da história brasileira.

A complexidade do sistema que se constituiu a partir da exploração de mão-de-obra escrava negra, as múltiplas relações estabelecidas no âmbito desse sistema e os inúmeros significados aí construídos, em torno do “ser escravo” e, concomitantemente, do “ser livre”, são questões que exigem, para sua compreensão, um mergulho na produção historiográfica e em outros campos da produção acadêmica que extrapolam os limites deste trabalho.

Por ora, vale traçarmos um brevíssimo panorama de aspectos marcantes do período de vigência da escravidão e, mais especificamente, de alguns dos debates e polêmicas que emergiram no bojo do processo de transição da sociedade escravocrata para uma sociedade “livre”, identificando alguns dos interesses e disputas que se fizeram presentes no cenário político nacional. Trabalhamos com a ideia de que o momento de transição, situado entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, apresenta aspectos cruciais para a compreensão do lugar social reservado à população negra e afro-descendente ao longo do século XX e neste início do século XXI.

A chamada “escravidão moderna” ou “escravismo colonial” – para citar algumas das expressões consagradas pela historiografia -, que se desenvolveu

¹ As estimativas sobre o tráfico de escravos no atlântico são motivo de polêmicas entre os estudiosos. Tomamos como referência, os dados apresentados por Eltis, Behrendt e Richardson (2000), em que os autores calculam cerca de 11.062.000 africanos embarcados no continente africano, dos quais cerca de 9.599.000 teriam chegado vivos aos portos americanos.

² Essas estimativas variam entre os estudiosos, de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência. PNUD, 2005, p. 20.

principalmente na América colonial, entre os séculos XVI e XIX, expandiu-se significativamente graças a um intenso tráfico de povos africanos, através do Oceano Atlântico – de onde provém a expressão “tráfico atlântico”.

Os africanos eram capturados em diferentes pontos da África, inicialmente em regiões mais próximas da costa e, à medida que a demanda por essa mão-de-obra cresceu, em outras regiões do continente. Com isso, diferentes grupos foram escravizados e trazidos para a América, fazendo com que a população de escravos fosse formada por uma variedade de povos, que falavam diferentes línguas, tinham religiões distintas e maneiras próprias de organizar a vida social e econômica, possuindo habilidades e saberes também diversos. A historiadora Marina de Mello e Souza apresenta um panorama dessa diversidade – mas também de traços de identidade entre os diferentes povos - quando nos diz:

Cada grupo tinha suas tradições e seus hábitos particulares, suas normas de conduta e seus valores. Mas, apesar das diferenças entre as várias etnias, as pessoas que haviam sido comercializadas pelo golfo da Guiné, pertencentes a diversos povos, tinham algumas semelhanças que faziam com que elas se identificassem umas com as outras. O mesmo acontecia com as pessoas de diversos grupos da família linguística banta, vindas da África central, que ao longo do caminho do interior para a costa, e na espera nos barracões costeiros que guardavam a mercadoria humana a ser transportada pelos navios, percebiam o que havia de comum entre si, mesmo sendo membros de etnias diferentes.

Os escravos que chegavam ao Brasil eram embarcados em alguns portos africanos como Luanda, Benguela e Cabinda, na costa de Angola, Ajudá e Lagos, na Costa da Mina, e mais tarde no porto de Moçambique. De Benguela vinham principalmente ovimbundos; de Luanda, dembos, ambundos, imbangalas, quiocos, lubas e lundas; de Cabinda vinham congos e tios. Todos pertencentes ao grupo linguístico banto. No Brasil, essas diferentes etnias foram reagrupadas com os nomes de Angola, Congo, Benguela e Cabinda, identificando os africanos pelos portos nos quais haviam sido embarcados ou pela região na qual eles se localizavam. Também os nomes das feiras interiores nas quais os escravos haviam sido negociados, como no caso dos chamados de cassanjes, eram usados para identificar um conjunto de etnias, cujos nomes se perdiam no transporte de pessoas para o Brasil.

Quanto aos escravos embarcados no golfo da Guiné, eles passaram a ser, a partir do século XVII, conhecidos como Minas. Mais tarde, além das designações mais gerais de Negro Mina, ou Negro da Guiné, na Bahia os escravizados vindos de áreas mais a oeste eram chamados de Jêjes, e os Iorubas de regiões mais a leste de Nagôs. [...] No século XIX chegaram à Bahia muitos hauçás, aprisionados nas guerras contra os Iorubas, seus vizinhos do sudoeste (SOUZA, 2006, p. 85).

Pode-se dizer, então, que oriundos de lugares diversos e tradições culturais distintas, os milhões de africanos que desembarcaram no Brasil trouxeram junto consigo uma rica bagagem cultural, diferentes maneiras de compreender o mundo e de se relacionar com o sagrado, uma infinidade de saberes no campo da metalurgia, da mineração, da construção civil e da agricultura, saberes culinários, medicinais e muitos outros. Tais conhecimentos foram amplamente utilizados na produção de riquezas e na prestação de serviços os mais diversos, embora seja comum associar a exploração do trabalho escravo quase exclusivamente à utilização de sua força física, braçal. No caso brasileiro, os escravos desempenharam papéis variados na economia ao longo do período de colonização (século XVI ao início do XIX) e durante praticamente todo o Império (1822-1889), sendo mão-de-obra hegemônica na produção de açúcar, na mineração de metais preciosos e em boa parte da produção cafeeira, além de atuarem em inúmeros outros setores da economia e da produção artístico-cultural.

A despeito dessa intensa participação na vida econômica e cultural, durante mais de trezentos anos, período em que perdurou o sistema escravista no Brasil, os africanos escravizados e seus descendentes foram tratados como “coisa”, “mercadoria”, mão-de-obra a ser explorada, numa permanente tentativa de destituí-los da própria condição de seres humanos. Submetidos a uma exploração exacerbada e a péssimas condições de vida e trabalho, que resultavam em baixa expectativa de vida e numa permanente realimentação do tráfico atlântico, os negros escravizados desenvolveram variadas formas de resistência e diferentes estratégias de negociação, no âmbito da sociedade escravista brasileira. Desde a formação de quilombos às mais variadas formas de resistência cotidiana, incluindo as inúmeras manifestações e expressões no campo da resistência cultural, os negros escravizados reafirmaram, através de estratégias variadas, sua condição de sujeitos sociais.

1.1.2. De escravo a (não) cidadão: dilemas e disputas em torno do processo emancipador

Se está claro que a condição de escravo significava exclusão de quaisquer direitos de cidadania, mesmo os direitos civis, torna-se necessário compreender alguns dos mecanismos que garantiram a continuidade dos processos de exclusão

de direitos – sobretudo os políticos e sociais -, para os ex-escravos e a população negra e mestiça, em geral, antes e depois da abolição legal da escravidão³.

A compreensão dos momentos finais da escravidão pode nos trazer algumas pistas dos mecanismos pensados e postos em prática, naquele momento, enquanto parte da estratégia que visava a uma transição gradual e controlada para o trabalho livre, e que acabou contribuindo para manter os ex-escravos e a população negra e mestiça numa posição de subalternidade e exclusão dos direitos de cidadania.

Analisando o percurso de construção da cidadania no Brasil, durante o século XIX, José Murilo de Carvalho (1996) nos fala de uma cidadania construída de cima para baixo, com predominância de uma cultura política súdita ou mesmo paroquial.⁴

O autor retoma as análises de Pimenta Bueno, considerado o principal comentarista da Constituição de 1824, em que este assume a distinção entre cidadãos ativos e inativos, presente na Constituição francesa de 1791 e copiada em várias outras constituições europeias, assim como pela Constituição brasileira de 1824. O principal ponto de distinção consiste no fato de que os cidadãos ativos possuem, além dos direitos civis, os direitos políticos, sendo que esses não são considerados um direito natural, mas concedido pela sociedade a quem esta julgar merecedores. Já os cidadãos inativos, ou cidadãos simples, possuem apenas os direitos civis (CARVALHO, 1987, p. 44). De acordo com Carvalho, Pimenta Bueno aprofunda a compreensão do que seria esse cidadão ativo ou cidadão político:

Pimenta Bueno via na cidadania ativa bem mais do que o direito de votar e ser votado. Segundo ele, cidadão político, ou ativo, era aquele que podia participar do exercício dos três poderes, que podia exercer a imprensa política, formar organizações políticas, dirigir reclamações e petições ao governo (Bueno, 1978:381-481). Pode-se mesmo acrescentar como direito político o que o autor chama de direito civil, a saber, o direito, garantido pelo Código de Processo Criminal de 1832, de resistência à ação ilegal das autoridades (CARVALHO, 1996, p. 3)

³ Inclui-se, aqui, entre esta população, os chamados “ingênuos”, que segundo Fonseca (2001) é uma terminologia herdada do direito romano (que significa “não saber ler nem escrever”) e usada no Brasil no século XIX para designar as crianças nascidas livres de mães escravas (nascidas na Terra, de ventre livre), a partir de 1871.

⁴ Baseado em distinções apontadas por Gabriel Almond e Sidney Verba, José Murilo de Carvalho assim define os dois tipos de cultura política: “A cultura paroquial é definida como completa alienação em relação ao sistema político, como redução das pessoas ao mundo privado da família ou da tribo. Não haveria neste caso nem mesmo um sistema político diferenciado de outras esferas da vida social. A cultura súdita seria aquela em que existe um sistema político diferenciado com o qual as pessoas se relacionam. Mas o relacionamento limita-se a uma percepção dos produtos de decisões político-administrativas” (CARVALHO, 1996, p. 2).

Ainda que não seja a única dimensão da cidadania política, a capacidade de votar e ser votado configura-se como um dos principais – e talvez o mais proclamado - direito político. Carvalho (1987) nos lembra que a Constituição de 1824 era uma das mais liberais da época, no que se refere à amplitude do sufrágio, estendido a um número considerável de pessoas – ou melhor, de homens - nas eleições primárias. O baixo patamar de renda mínima exigida (100 mil réis) e a ausência de restrições quanto ao grau de instrução (os analfabetos podiam votar) e quanto à participação dos libertos, fez com que o número de votantes chegasse a um milhão nas eleições primárias de 1872 (correspondendo a 13% da população livre e 53% da população masculina de 25 anos ou mais). Essa situação, entretanto, seria drasticamente revertida com a introdução da eleição direta, em 1881, que trouxe, junto consigo, a exclusão do direito de voto por parte dos analfabetos, a duplicação da renda mínima exigida e maior rigor em sua aferição, fazendo com que o número de votantes despencasse para pouco mais de 100 mil. Tal situação não seria modificada com a República, que embora eliminasse o voto censitário, manteve a maioria da população - analfabetos, mulheres, mendigos, menores de idade, praças de pré e membros de ordens religiosas – alijados do processo eleitoral. A drástica redução do número de votantes – de cerca 10% para menos de 1%, depois de 1881 – foi pouco alterada com a República, alcançando apenas 2% da população nas eleições presidenciais de 1894 (CARVALHO, 1987, p. 43). De toda forma, não nos parece mera coincidência que a significativa redução do eleitorado tenha se dado no bojo do processo de transição da escravidão para o trabalho livre.

Mas a compreensão da trajetória de construção da cidadania, em nosso país, ao longo do século XIX, e mais especialmente em suas últimas décadas, requer a consideração de aspectos diversos. Jose Murilo de Carvalho (1996) identifica como principais pontos de contato entre o cidadão e o Estado brasileiro, no século XIX, além da capacidade de votar e ser votado, a Guarda Nacional, o serviço militar, o serviço do júri, o recenseamento e o registro civil, alguns destes tendo se tornado alvo de embates e de violentas reações da população às tentativas de controle estatal e de introdução de mudanças que interferiam diretamente em sua vida cotidiana. Para Carvalho (1996), tratava-se, muitas vezes, de reações a uma cidadania de cima para baixo. Apesar disso, tais contatos com o Estado, ainda que muitas vezes fruto de imposição, teriam contribuído para que muitos brasileiros

saíssem de seu paroquialismo e assumissem a condição de súditos (CARVALHO, 1996).

Isso teria acontecido, por exemplo, através da Guarda Nacional, uma das instâncias de participação política. Para Carvalho (1996), a despeito de seu caráter patrimonialista e de reforço da autoridade dos “coronéis”, a Guarda constituiu-se como uma milícia cidadã, na medida em que os guardas eram em grande parte os mesmos homens adultos que podiam votar antes da reforma de 1881, incluindo, entre estes, muitas pessoas de baixa renda.

Outra instância analisada por Carvalho foi o Exército. Segundo o autor, nesse caso, o exercício de uma cidadania ativa foi dificultado, na medida em que os chamados “praças de pré” ou soldados, recrutados entre os setores mais pobres da população, não podiam votar, inserindo-se assim na categoria de cidadãos inativos. A persistência do castigo físico, mesmo proibido por lei, fazia com que a situação dos soldados se assemelhasse a dos escravos, com a ausência até mesmo de direitos civis básicos. O reduzido número de pessoas que compunham o efetivo legal do exército seria substancialmente ampliado somente com a Guerra do Paraguai (1865-1870), que também teria desempenhado um importante papel na formação de uma identidade nacional, despertando sentimentos de patriotismo pouco presentes até então. Carvalho (1996) analisa a situação dos negros livres e libertos na Guerra, incluindo aqueles que foram libertados com o objetivo de serem recrutados.

A situação dos libertados era irônica. Pedia-se a não-cidadãos, não só no sentido político como civil, que fossem lutar pela pátria que os escravizava. No entanto, eles foram em bom número. Os negros, livres ou libertos, formavam a maioria das tropas, ao ponto de despertar reações racistas dos paraguaios e mesmo dos aliados argentinos. Os jornais paraguaios da época da guerra, como o *El Cabichuí*, descreviam as tropas brasileiras como compostas de macacos. O Imperador seria “*El Macacón*”. Para os ex-combatentes negros, a guerra tinha representado a experiência de luta lado a lado com outros brasileiros, em defesa de uma pátria a que agora tinham conquistado e direito de pertencer. É de supor que tenha sido forte a marca sobre o sentimento cívico dessas pessoas. (CARVALHO, 1996, p. 11)

Ademir Gebara (1986) também analisa a importante participação de escravos e ex-escravos na Guerra do Paraguai e como isso teria contribuído para reforçar a

posição abolicionista, seja porque evidenciou a fragilidade da defesa nacional por um exército com tal composição, seja porque dificultou ainda mais o controle da escravidão no pós-guerra, tornando-se mais difícil distinguir um soldado (voluntário da pátria) de um escravo fugitivo. A Guerra teria contribuído para disseminar as ideias abolicionistas no interior do próprio exército.

A construção da cidadania, ao longo do século XIX, embora tenha sido marcada por inúmeros mecanismos de exclusão, sobretudo no que se refere aos direitos políticos que configuravam a categoria dos cidadãos ativos, foi, ao mesmo tempo, um processo permeado por importantes e acirrados debates. Nas últimas décadas desse século, em um contexto marcado pela extinção legal do tráfico atlântico, por uma intensificação da resistência escrava e pelo crescimento das pressões abolicionistas, em âmbito nacional e internacional, as inquietações e polêmicas sobre o destino da população negra e mestiça ganhavam centralidade e tornavam-se relevantes para as definições em torno da cidadania.

Uma das maiores preocupações da elite agrária e de legisladores da época parece ter girado em torno da inserção dessa população no mercado de trabalho livre, como defende Gebara (1986; 1996). Para esse autor, a análise do processo de construção de alguns consensos que resultaram na aprovação da chamada “Lei do Ventre-Livre” (1871) e da conhecida “Lei dos Sexagenários” (1885), entre outras inúmeras leis e normatizações formuladas naquele momento, evidenciam uma forte perspectiva de controle sobre essa mão-de-obra, em um processo de abolição que se pretendia gradual e afinado com os interesses da elite agrária.

De acordo com Gebara, de 1867 até a aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, as discussões foram intensas e permeadas de polêmicas, evidenciando que não apenas os movimentos sociais tinham divergências quanto às estratégias de luta contra a escravidão, mas a elite também estava dividida. A aprovação da lei refletiria a vitória de posições marcadas pela intenção de se estabelecer um processo de desescravização lento e sob rigoroso controle. A Lei de 1871 tratava de três pontos principais: em primeiro lugar, decretava a libertação dos filhos de escravos nascidos a partir daquela data, sendo que estas crianças permaneceriam sob os cuidados dos proprietários até pelo menos os 8 anos de idade, podendo, depois disso, o fazendeiro optar por uma indenização de 660\$000 ou por utilizar os serviços do menor até que completasse 21 anos de idade. Em segundo lugar, a Lei criou um Fundo de Emancipação, destinado a libertar escravos, de acordo com a

renda anual disponível, sendo que essa renda seria obtida por meio de um imposto sobre escravos, um tributo sobre propriedade na transferência de escravos entre um proprietário e outro, e por meio de loterias. Também permitia aos escravos possuírem dinheiro ganho em heranças e presentes ou economizado, desde que com o consentimento de seu dono. O terceiro ponto da Lei referia-se à criação de sociedades emancipadoras e à libertação dos escravos pertencentes ao Estado, àqueles abandonados por seus donos ou os que fossem parte de heranças não reclamadas. Outros pontos da Lei tratavam da criação de instâncias para controlar tentativas de reescravização ou decisões judiciais contra a liberdade, e ainda a exigência de um registro especial de todos os escravos existentes no Império. Dizia, ainda, que todos os escravos libertados em virtude da Lei eram obrigados a trabalhar, podendo ser constrangidos a trabalhar nos estabelecimentos públicos se fossem considerados vadios. Nas palavras de Gebara (1986, p. 52), em qualquer um dos casos, “negro libertado tinha mesmo é que trabalhar”.

Como dissemos, a Lei do Ventre Livre representou a vitória de um projeto de emancipação gradual e sob estrito controle, buscando garantir que os proprietários tivessem tempo para se adaptar à transição para o trabalho livre. A justificativa teórica para esta perspectiva derogatória fica evidenciada no seguinte trecho:

...Envernizaríamos de liberdade turbas e turbas não educadas nela e incapazes de exercer as graves funções do cidadão. Forçaríamos a autoridade à imensa vigilância impossível, e mais impossível repressão por todo este Império, que é da grandeza da Europa. Converteríamos o país numa espelunca de malfeitores, porquanto o escravo, prematuramente libertado...faltando-lhe coação ou incentivo torna-se vagabundo.. Criaríamos uma repentina lacuna nos instrumentos de trabalho, e alteração radical e sem preparo no sistema dele. Não daríamos tempo à substituição de braços. Prejudicaríamos a nação, a classe agrícola (a mais importante do Brasil), e ao próprio escravo a quem a liberdade em massa e sem transição seria um presente de grego... (Anais do Parlamento Brasileiro – APB, 1871, citado por GEBARA, 1986, p. 53)

Como se pode ver, uma das maiores preocupações dizia respeito a como manter o ex-escravo no mercado de trabalho, sem contar com os tradicionais mecanismos de coerção física usados até então. Era preciso conseguir a aquiescência e a incorporação dos valores éticos do trabalho, o que só seria possível, de acordo com os legisladores, através de uma transição lenta e segura.

Essa perspectiva de controle se evidencia, por exemplo, na exigência de que os escravos, para obter a emancipação, por qualquer um dos meios previstos, precisavam contar com o consentimento de seus donos⁵. O trecho do debate entre parlamentares nos ajuda a compreender as estratégias aí implicadas:

“Ora, a proposta do Governo estabelece que a redenção não seja forçada, seja com o consentimento do senhor, não posso compreender como o ilustre deputado enxergou em tal proposta afrouxamento dos laços de disciplina... O indivíduo que atualmente vive no estado servil terá necessidade de ser um bom escravo, de agradar a seus senhores, e então, longe de vir a afrouxar os laços de disciplina, o projeto em discussão vai dar-lhes mais força e vigor. (Anais do Parlamento Brasileiro – APB, 1871, citado por GEBARA, 1986, p. 55)

A polêmica entre parlamentares revela, ainda, uma importante dimensão do imaginário das elites naquele momento: o medo. Medo não apenas da recusa ao trabalho, mas da possibilidade de uma insurreição com proporções incontroláveis, que ameaçasse a grande propriedade e os poderes instituídos (AZEVEDO, 1987).

O debate sobre a questão escrava voltaria a se intensificar a partir de 1880, em um contexto marcado pelo crescimento da resistência escrava e das pressões abolicionistas. As lutas intra-elite gerariam uma acirrada disputa em torno da discussão e aprovação, em 1885, da Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe. Além de libertar os escravos maiores de 60, que eram obrigados, no entanto, a prestar serviços a seus senhores por três anos ou pagar-lhes uma quantia de 100\$000, esta Lei trazia a exigência de uma nova matrícula de escravos, vinculada à matrícula anterior, decretada pela Lei de 1871. Previa a libertação de todos os escravos inscritos num período máximo de 13 anos, e criava novas taxas destinadas ao Fundo de Emancipação e ao incremento da colonização agrícola, incluindo o pagamento do transporte de colonos. De acordo com Gebara (1986), uma das maiores preocupações da Lei dizia respeito à perspectiva de fixação da mão-de-obra, como se pode ver pelo seguinte Artigo:

“14. É domicílio obrigatório por tempo de cinco anos, contados da data da libertação do liberto pelo fundo de emancipação, o município onde tiver sido alforriado, exceto o das capitais.”

⁵ Decreto nº 5.135, de 13 de dezembro de 1872, (GEBARA, 1987, p. 54).

“15. O que se ausentar de seu município será considerado vagabundo e apreendido pela policia para ser empregado em trabalhos públicos ou colônia agrícolas” (Artigo 3 da lei dos Sexagenários, citado por GEBARA, 1986, p. 94)

Com isso, a perspectiva de controle não cessava com a libertação e pode-se dizer que as estratégias estabelecidas em 1885 não diferiam, em essência, daquelas estabelecidas em 1871, no sentido de que o lento processo de desescravização significasse ter tempo suficiente para organizar e disciplinar o mercado de trabalho livre, o que implicava, entre outras coisas, coibir qualquer tipo de recusa ao trabalho.

A abolição aconteceu tão gradualmente e tão lentamente quanto possível, não apenas para controlar os escravos existentes, mas também para prevenir, através da coação, se necessário, mas preferencialmente através da recompensa, o surgimento do vagabundo. [...] o objetivo principal era criar um longo período para a libertação dos escravos e abrir as melhores possibilidades de manobras para os senhores. (GEBARA, 1986, p. 60)

Mas se a estratégia básica continuava girando em torno da perspectiva de controle sobre a mão-de-obra, o cenário tinha se alterado significativamente da década de 1870 para a de 1880. Para Gebara (1986), o principal elemento dessa mudança seria o papel dos escravos, que passaram a exercer forte pressão por mudanças e soluções rápidas, intensificando a resistência e tornando mais frequentes as fugas e rebeliões. Essa atitude se somaria a um crescente apoio da sociedade de homens livres à causa abolicionista. Gebara assim define a força do movimento abolicionista:

Pela primeira vez na História do Brasil um movimento social unificava diferentes setores da população no apoio a uma causa que dividia a elite. Esse movimento espalhou-se pelo país todo. Pela primeira vez um movimento não se restringiu a uma determinada região. (GEBARA, 1986, p. 99)

O autor procura compreender o crescimento desse movimento levando em consideração as estratégias de controle formuladas pela legislação escravista. Se o projeto de transição foi definido pela legislação nacional, sua efetivação, no entanto, demandou um detalhamento de regulamentações, em nível municipal e local, que atingiu não apenas escravos, mas a população livre com a qual estes se

relacionavam cada vez mais. Algumas dessas regulamentações, definidas em um grande número de posturas municipais, requeriam uma participação maior da população livre no controle e repressão aos escravos, ao mesmo tempo em que esta própria população tornava-se alvo de penalidades pelo descumprimento das regulamentações como, por exemplo, as que se referiam à proibição de que escravos participassem de jogos e negócios em casas públicas e particulares; proibição de ajuntamento de escravos para danças e batuques em qualquer residência; proibição de que escravos participassem de venda e compra de “produtos de valor”, armas e poções, entre outros (GEBARA, 1986, p. 101).

A grande quantidade de posturas municipais direcionadas à regulamentação de transações comerciais envolvendo escravos refletiria, segundo Gebara, duas tendências básicas:

A primeira é a efetiva existência de um mercado onde o escravo atua progressiva e legalmente, não obstante os controles estabelecidos, que buscam dificultar e impedir sua penetração na rede comercial. Segundo, existe uma real interpenetração da legislação que, ao se referir ao escravo, também se refere, em muitos casos, ao homem livre, aliás, corroborando aquilo que ocorria ao nível da legislação nacional. (GEBARA, 1986, p. 106)

Em uma sociedade em crescente processo de urbanização, além de se ampliar a rede de relações – não apenas comerciais – envolvendo escravos e homens livres, assistia-se à multiplicação de atividades urbanas, que se tornavam um atrativo para escravos e ex-escravos e ameaçavam o projeto da elite agrária de uma transição gradual e segura, com fixação dessa mão-de-obra no campo. Registros de fugas indicam que diversos escravos carregavam consigo seus instrumentos de trabalho ou que tinham em vista possibilidades de incorporação ao mercado de trabalho urbano. A cidade passava a representar a possibilidade de associar liberdade e emprego e, dessa forma, as fugas do século XIX tiveram uma significação política diferente daquelas verificadas no século XVI, geralmente em direção às florestas ou regiões inabitadas. Tal situação teria criado um círculo difícil de ser rompido, em que fugas e protestos levaram a uma intensificação do caráter repressivo, estendido a parcelas significativas das populações urbanas, cada vez mais hostis à escravidão. Tudo isso contribuiu para um progressivo isolamento dos senhores de escravos em relação a outros setores da população livre, favorecendo,

dessa forma, os movimentos de resistência dos escravos, que contavam, cada vez mais, com o apoio e aquiescência dessa população.

Imigração, jornais, desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, diversificação social e maior complexidade nas relações sociais vieram a enfraquecer o papel hegemônico das elites exclusivamente agrárias. Mesmo os escravos passavam, agora, a ter possibilidade de negociar, poupar e participar, com maior liberdade de movimentos. (GEBARA, 1986, p. 151)

A própria radicalização do movimento abolicionista, às vésperas da extinção legal da escravidão, poderia ser compreendida como resposta à tensão social que se verificou naquele momento. Para Azevedo (1987), longe de serem “arautos de um novo tempo histórico”, os abolicionistas também foram movidos pelo medo e pela busca de controle social.

Foi [...] em reação às fugas e rebeliões de escravos nas fazendas, revoltas e manifestações cidadinas de negros e abolicionistas populares, que os dirigentes abolicionistas assumiram uma postura decisivamente pró-libertação, sem prazo e sem condições, combinada com projetos de integração do negro no mercado de trabalho livre e de conciliação sócio-racial. (AZEVEDO, 1987, p. 250)

A conjunção de diferentes elementos teria levado ao surgimento de um problema político difícil de ser contornado e que, associado a inúmeros outros fatores de ordem econômica e social, teriam contribuído para precipitar a abolição legal da escravidão, evidenciando, assim, a “exaustão da estratégia consensual estabelecida em 1871”, como afirma Gebara (1986).

Esse autor também nos diz que a própria redação da Lei Áurea, enxuta e usando termos poucos usuais⁶, seria uma evidência de que a Lei foi elaborada às pressas e objetivava uma aprovação rápida, sem maiores debates e propostas de mudanças. Dessa forma, a Lei Áurea teria sido mais discutida depois de sua aprovação, em uma conjuntura marcada pela emergência de novos problemas e por uma mudança de foco: as novas vítimas passaram a ser os fazendeiros, cujos prejuízos econômicos com a perda de escravos deveriam ser reparados. Imediatamente após a Abolição, além da apresentação de projetos visando à

⁶ O autor refere-se à expressão “revogam-se as disposições em contrário”, pouco usual na legislação da época.

indenização e extinção de dívidas fiscais dos fazendeiros, os conservadores desenvolvem uma linha de argumentação pautada na ideia de que “a nação tem uma dívida com os fazendeiros”, e que em função disso era preciso desenvolver mecanismos que coibissem a vadiagem e obrigassem ao trabalho, além da exigência de que o Estado financiasse maciçamente a vinda de imigrantes europeus.

Para Gebara (1986), além de fortalecer politicamente os fazendeiros, a Lei Áurea também contribuiu para desmobilizar os movimentos de protesto dos escravos e arrefecer o apoio que vinham recebendo de diferentes setores da população, tornando as condições de negociação no mercado de trabalho livre desfavoráveis para o ex-escravo. O autor assim resume a nova conjuntura que se instaura com a Abolição:

Em suma, a desmobilização dos escravos e a impossibilidade de se manter as pressões sobre o poder político seriam decisivas para o estabelecimento das condições para contratação de mão-de-obra. De um lado o fazendeiro, politicamente fortalecido, considerado fator decisivo na “redenção da raça negra”; de outro lado, ex-escravos desmobilizados pela liberdade, na qual os instrumentos de pressão exercidos durante a escravidão não tinham qualquer eficiência. O longo aprendizado de resistência dos escravos, fugas, doenças, sabotagem do ritmo de trabalho, por exemplo, não teria o mesmo alcance fora do sistema escravista. O que passou a ocorrer efetivamente é que o ex-escravo ia negociar seu contrato de trabalho sem saber exatamente o que estava sendo negociado; sua experiência de vida, de resistência era toda ela ligada aos mecanismos de protesto desenvolvidos dentro da escravidão. [...] Eis aí por que a lei de 1888 não apenas reteve a estratégia de 1871 mas, acima de tudo, estabeleceu ótimas condições políticas para os compradores de trabalho. (GEBARA, 1986, p. 198)

Um importante elemento nesse processo estaria relacionado ao crescimento da política imigrantista, que desde meados do século XIX apresentava-se, para alguns, como a grande solução para o problema da mão-de-obra, em face da perspectiva de fim da escravidão. De acordo com Azevedo (1987, p. 60):

Sob a influência das teorias científicas raciais que então se produziram na Europa e nos Estados Unidos e açodados pela percepção de que o fim da escravidão se avizinhava cada vez mais, vários reformadores passaram a tratar do tema do negro livre não mais do ângulo inicialmente proposto – o da coação do ex-escravo e demais nacionais livres ao trabalho -, mas sim da perspectiva de sua

substituição física pelo imigrante tanto na agricultura como nas diversas atividades urbanas.

A política imigrantista deve ser então compreendida, de um lado, pela perspectiva da busca de uma “solução” para o “problema da substituição da mão-de-obra escrava”, apresentando-se como importante alternativa para acalmar o temor das elites de que sem os mecanismos de coerção do sistema escravista não haveria mão-de-obra disponível. E, por outro lado, precisa ser vista no bojo das ideias racistas que se disseminaram na segunda metade do século XIX, e que, no Brasil, tiveram como importante pilar uma ideologia que apostou no progressivo branqueamento da população, como discutiremos no próximo item.

Abolição e República: mudança de regime, velhas ideias, novas formas de exclusão

A relação entre os dois grandes eventos políticos que ocorreram em fins da década de 1880 – extinção legal da escravidão e Proclamação da República - vem sendo há muito tempo discutida no âmbito da produção historiográfica. Vale a pena abordarmos, ainda que brevemente, a relação – pouco amistosa – entre o novo regime e a população negra e mestiça, cujas origens estavam de alguma forma ligadas ao passado de escravidão.

Analisando o contexto sócio-político da capital federal, Carvalho (1987) nos lembra que o novo regime não foi bem recebido pela população pobre, sobretudo a negra, que ainda festejava entusiasticamente a Abolição, em um momento de elevação da popularidade da Monarquia, personificada nas figuras de D. Pedro II e da Princesa Isabel. As manifestações negativas dessa população à República teriam se manifestado antes mesmo da Proclamação, através da Guarda Negra (CARVALHO, 1987), e se agravariam nos primeiros anos de República, marcados por grave crise financeira e intensas agitações políticas e sociais. A instabilidade política dos primeiros anos de República e a forma do novo regime lidar com as manifestações de diferentes setores sociais deixaram claro a indisposição do mesmo para quaisquer reformas democratizantes. Já vimos que, em termos de participação política, a República praticamente não alterou o cenário estabelecido durante a Monarquia, sobretudo a partir da Reforma de 1881. A perspectiva de inserção no mercado de trabalho livre também se mostraria bastante problemática para a população de ex-escravos e para a população pobre em geral, composta

majoritariamente por negros e mestiços. Tomando como referência a cidade do Rio de Janeiro, Carvalho (1987, p. 16) nos diz que:

A abolição lançou o restante da mão-de-obra escrava no mercado de trabalho livre e engrossou o contingente de subempregados e desempregados. Além disso, provocou um êxodo para a cidade proveniente da região cafeeira do estado do Rio e um aumento na imigração estrangeira, especialmente de portugueses.

A grande oferta de mão-de-obra acirrava a luta por empregos, existindo uma grande quantidade de pessoas em ocupações mal remuneradas ou sem ocupação fixa, que transitavam nas fronteiras entre a legalidade e a ilegalidade. Entre os vários grupos que compunham essa população, destacava-se a figura do capoeira, que às vésperas da República já constituiria um contingente de cerca de 20 mil pessoas (CARVALHO, 1987). O novo regime investiu pesado na repressão a esse grupo. Além de perseguir e deportar grande número de capoeiras para a ilha de Fernando de Noronha, o Código Penal da República (1890) transformou em crime a prática de capoeira.

Enfim, os primeiros anos de República deram o tom da relação do novo regime com a grande maioria da população: de um lado, a prevenção republicana contra pobres e negros, do outro lado a aversão à República por parte das camadas populares.

A ampliação dos direitos de cidadania, a partir da expansão dos direitos políticos, tornou-se uma possibilidade remota para a maioria da população, frustrando as expectativas de maior participação política que haviam florescido no bojo dos processos de transição para o trabalho livre e para o regime republicano (CARVALHO, 1987). A exclusão dos analfabetos do direito de voto, introduzida em 1881 e mantida pela Constituição Republicana (1891), representava, de acordo com Carvalho (1987), “barreira suficiente para impedir a expansão do eleitorado”, além de se tornar ainda mais discriminatória num contexto em que a obrigação do governo fornecer instrução primária era retirada do texto constitucional, retrocedendo, em certa medida, ao estabelecido pela Constituição do Império (1824). Dessa forma, “exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito.” (CARVALHO, 1987, p. 45)

A educação dos negros no século XIX e no bojo do processo de transição

É sabido que os escravos, destituídos de quaisquer direitos, em geral não tiveram acesso à educação escolar ou a outras modalidades de educação formal, a não ser por iniciativas pontuais e isoladas. Em diversas províncias do Império, a frequência de escravos às aulas públicas chegou a ser proibida por lei⁷. Tal proibição só seria eliminada com a Reforma do Ensino Primário e Secundário, de 1879 (Decreto 7.247) Um ano antes, o Decreto 7.031, que instituíra os cursos noturnos, determinava que os negros só poderiam frequentar a escola nesse período.

As diferentes referências a escravos e a negros, na legislação, costumam ser tratadas de forma indistinta e é comum a ideia de que os negros não tiveram acesso à educação durante quase todo o período de vigência da escravidão, fruto muitas vezes desse equívoco de se associar, indiferenciadamente, negros e escravos. Segundo Veiga (2008), no entanto, a escola pública elementar instituída no século XIX foi destinada basicamente a crianças pobres, em sua maioria negras e mestiças, “ainda que se tenha instalado em condições muito precárias e, portanto, não se tenha constituído como uma alternativa social”.

Mesmo que a educação dos negros, durante e depois da vigência da escravidão, não tenha chegado a se universalizar, pelo menos até as últimas décadas do século XX, não significa que essa perspectiva não tenha se colocado no horizonte de legisladores e da elite em geral, enquanto parte do projeto civilizador e de homogeneização cultural da nação, empreendido a partir do século XIX. E tal projeto se direcionava exatamente para aqueles grupos considerados “carentes de civilização” ou de “difícil educação” (VEIGA, 2008), inclusive porque a elite lançava mão de meios próprios para educar seus filhos. Os debates sobre “civilizar pela escola” foram, dessa forma, “perpassados por um conteúdo étnico e racial altamente significativo” (VEIGA, 2008, p. 510), denotando forte influência das teorias raciais que se disseminaram em fins do XIX.

⁷ A esse respeito, ver, por exemplo, o Decreto nº 1.331 A, de 1854, que “Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte”, e que em seu Artigo 69 inclui os escravos entre aqueles que “não serão admitidos à matrícula nem poderão frequentar as escolas”. (Coleção das leis do Império do Brasil. Disponível em “Navegando na História da Educação brasileira”, http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html, acessado em 07/11/2009)

Tais debates se intensificaram durante o processo de transição para o trabalho livre e a questão da educação dos negros pode ser identificada, por exemplo, no bojo das discussões em torno da Lei do Ventre Livre (1871). Existiram, naquele momento, propostas que buscavam associar a transição para o trabalho livre com um projeto de educação dessa população de ex-escravos, especialmente o que se referia à educação das crianças nascidas no “ventre livre”, que se tornou mote de polêmicas no interior do Parlamento, envolvendo a responsabilização por esta educação: se a cargo dos senhores ou assumida pelo Estado (FONSECA, 2001). A despeito de diversas posições favoráveis a um projeto educacional mais amplo para estas crianças⁸, a Lei do Ventre Livre acabou por veicular uma posição vaga, que deixava aos senhores de escravos a escolha por esse empreendimento, ao colocar que estes proveriam a instrução elementar destas crianças “sempre que possível”, ou que teriam a opção de entregá-las ao Estado, aos oito anos de idade, para que este se encarregasse desse processo. Os anos que se seguiram a esta lei revelaram que a esmagadora maioria dos senhores optaram por não entregar estas crianças ao Estado, “educando-as” da forma como sempre haviam feito, no âmbito da sociedade escravista, já que poderiam se servir de seu trabalho até os 21 anos de idade. Mas, a despeito de não ter se construído e posto em prática um projeto mais amplo de educação para as “crianças do ventre livre”, não se pode desconhecer a importância que adquiriu, nesse momento, a questão educacional. Segundo Fonseca (2001, p. 15), “a análise do processo de execução da Lei do Ventre Livre revela que a educação passou a ser um dos aspectos importantes do discurso e da ação do poder público em relação às crianças que nasciam livres e, aos negros, de um modo geral,” revelando que havia uma preocupação, entre diversos setores da sociedade, de se “constituir uma nova forma de educar esses *novos sujeitos*, que adentrariam o espaço social na condição de seres livres” (p. 28). Ainda de acordo com Fonseca (2001, p. 34)

A educação foi um dos elementos levados em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo, gerando debates e até mesmo a constituição do que poderíamos chamar uma política pública voltada para a educação dos negros. Porém, devido aos interesses escravistas predominantes no Império, essa política não

⁸ De acordo com Fonseca (2001), posições mais contundentemente favoráveis à educação dessas crianças, embora partindo de pressupostos e concepções diferenciadas, podem ser encontradas em políticos e intelectuais como Perdígão Malheiros, Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar, entre outros.

teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888 [...] excludente, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dispensado aos negros escravizados.

A grande distância entre os discursos que apostavam na perspectiva de “civilizar pela escola” e as ações efetivas para expandir e consolidar a instrução pública para todos levaria a um fracasso da escola imperial em sua missão de “educar as procedências”. A responsabilidade por esse fracasso seria atribuída à própria clientela escolar, a suas cores e pobreza, enfim, à sua “má procedência”.

Dessa maneira, ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos também no ambiente escolar. Isso ensejou a busca de técnicas voltadas à depuração dos alunos de “todas as procedências”, a partir da elaboração de testes escolares e da instituição da escola seriada (grupos escolares) como práticas científicas de organização escolar. Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de “boa procedência” –; pelo menos é o que podemos verificar, em geral, nos alunos das escolas públicas brasileiras, principalmente das principais capitais, até por volta da década de 60 do século XX. (VEIGA, 2008, p. 514).

Vale lembrar que a instrução pública não foi o único veículo de educação dos negros. Ao fazer um balanço dessa situação, na obra “500 anos de educação no Brasil”, Gonçalves (2000) discute o papel da Igreja Católica na catequização dos negros escravizados, afirmando que não há indícios de que a educação fizesse parte dos projetos de evangelização empreendidos. O tipo de catequização direcionado aos negros prescindia da leitura dos evangelhos, uma vez que foi estruturado a partir da devoção aos santos e à Virgem Maria. Papel importante nesse processo tiveram as irmandades religiosas, difundidas a partir do século XVIII. Espaços de sociabilidade e cooperativismo, as irmandades funcionaram também como mecanismo de segregação, garantindo que as práticas religiosas católicas de brancos e negros se dessem em espaços distintos. Além disso, uma vez subordinadas ao poder do vigário, dificultaram a constituição de uma “consciência de raça” em seu interior e a partir de suas práticas. Mas embora não tenham contribuído com a escolarização dos negros, Gonçalves (2000) defende que elas tiveram sim um papel na educação desses sujeitos. Entendendo a educação como

“técnica social capaz de influenciar comportamentos”⁹, as irmandades teriam exercido o importante papel de educar “para a vida associativa no mundo urbano”, formando “um embrião do que seriam as organizações negras combativas que dominaram a primeira metade do século XX” (GONÇALVES, 2000, p. 335).

A existência de tais organizações, que serão abordadas mais adiante, é mais uma evidência dos processos de exclusão social e de discriminação racial vivenciadas pela população negra e mestiça, no período pós-abolição e nas primeiras décadas republicanas. Mesmo sem ser formalizada em leis, a discriminação racial se impôs pela ausência de políticas de inclusão e por uma série de mecanismos de marginalização da população pobre, composta majoritariamente por negros e mestiços. Tornou-se frequente a atribuição de boa parte dos problemas sociais vividos na época à “turba”, “escória” ou simplesmente “bandos de negros e mestiços”, expressões comumente utilizadas naquele momento (CARVALHO, 1987).

As transformações na vida política, econômica e social que se intensificaram a partir de fins do século XIX constituíram um terreno fértil para a proliferação de um conjunto variado de ideias agrupadas sob o rótulo de “racismo científico”, que tinham como ponto comum a ideia de superioridade de uma suposta “raça” em detrimento de outras. Se a escravidão moderna já não se sustentava em meio ao crescente processo de industrialização e expansão das ideias liberais e dos interesses burgueses, novas formas de dominação e exploração, que emergiram na segunda metade desse século, encontrariam no racismo científico um importante aparato ideológico. No Brasil, não por acaso, a disseminação de tais ideias se deu concomitante ao processo de transição para o trabalho livre.

1.1.3. O racismo científico e sua vertente brasileira

Empregado desde o século XVI, o termo “raça” assumiria a conotação de “conceito científico” somente no século XIX, com a difusão da corrente poligenista – que negava a existência de uma origem humana comum – e sua associação com a teoria darwinista que, aplicada à sociedade, oferecia elementos de classificação e hierarquização dos diferentes grupos humanos.¹⁰ De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência. PNUD, 2005:

⁹ O autor recorre, aqui, ao conceito de educação formulado por Karl Mannheim.

¹⁰ A obra “A origem das espécies”, do biólogo Charles Darwin, publicada em 1859, representou uma das importantes referências para a elaboração de teorias pautadas na ideia de que existiriam diferentes “raças

Essa corrente abrangia diversas vertentes, e a que mais influenciou o pensamento social naquele período fundava-se sobre três pontos. Um afirmava a existência de diferenças entre os grupos humanos que poderiam ser classificados como se fossem espécies animais ou vegetais. O outro ponto defendia a continuidade entre os aspectos físicos e os morais, de modo que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. O terceiro ponto considerava que os aspectos raciais e étnicos do indivíduo determinavam seu comportamento. Esse pressuposto fundou uma doutrina psicológica contrária à ideia do livre arbítrio do indivíduo.

Dessa forma, os “darwinistas sociais” não apenas defendiam a existência de diferenças essenciais entre as “raças” humanas, como também as hierarquizavam, apostando em um progressivo domínio das raças “superiores” – leia-se “branca” - sobre aquelas consideradas menos evoluídas, ou seja, todas as “não brancas”. A ciência oferecia, então, as bases para a gestação de um ideal político – a eugenia -, cuja meta era intervir diretamente na reprodução das populações, com vistas a garantir a permanência de “raças puras” e evitar, assim, a degeneração que os processos de miscigenação acarretariam, de acordo com os darwinistas sociais.

No Brasil, tais ideias encontraram um campo fértil de proliferação, sobretudo a partir de meados do século XIX, momento caracterizado por transformações no plano político e social, especialmente aquelas relacionadas à transição de uma sociedade escravocrata para uma sociedade baseada no trabalho livre.

A ideia do Brasil como “um grande laboratório racial” já aparecia, por exemplo, em relatos de viajantes estrangeiros, como Agassiz, que, em 1865, concluía “que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que a separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo” (citado por SCHWARCZ, 2006, p. 38).

Tal “realidade” não podia ser ignorada pelo pensamento racista brasileiro, que foi se configurando, então, de maneira muito peculiar e em meio ao grande “mal estar” ocasionado pela composição majoritariamente mestiça da população brasileira. E assim, embora afinado com o “racismo científico” difundido na Europa e nos Estados Unidos, a vertente brasileira exigiu a elaboração de explicações e soluções próprias, com a incorporação de alguns de seus elementos e a

humanas”, que se encontrariam em estágios evolutivos distintos. A tentativa de explicar comportamentos sociais a partir de uma suposta determinação biológica - racial – tornou-se conhecida como “darwinismo social”.

desconsideração de outros. Afinal, não era possível negar o fato de sermos um país profundamente miscigenado e com expressiva população negra, ao mesmo tempo em que era preciso apostar no progresso da nação. A temática racial emergia, então, como uma das grandes questões nacionais, ameaçando nosso futuro e mobilizando uma elite política e intelectual.

No plano intelectual, vale destacar os debates ocorridos no interior das faculdades de direito e medicina. Na escola de Direito de Recife, por exemplo, as teorias do darwinismo social tornaram-se uma importante inspiração, mas a necessidade de adaptá-las à realidade nacional levou muitos de seus líderes, como Sílvio Romero, à apostarem em uma solução ao mesmo tempo teórica e prática: promover um progressivo branqueamento da população brasileira, pela via da imigração europeia. Com isso, afirmava-se o princípio de superioridade da raça branca, apostando-se na ideia de que esta prevaleceria sobre a negra, ao mesmo tempo em que se deixava de lado a ideia da miscigenação como erro a ser evitado. No Brasil, a miscigenação, apoiada pela entrada maciça de imigrantes europeus, passou a ser vista como única saída para “branquear” a população. Para Guimarães (2005, p. 53)

A idéia de “embranquecimento” foi elaborada por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório. Foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instilados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX.

As escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, embora focadas na ideia de “missão higiênica” dos médicos, também se tornaram cenário de elaboração de teorias que justificavam e respaldavam investimentos em projetos imigrantistas. Nina Rodrigues, líder da escola baiana, por exemplo, era um dos que advogava a tese da existência de diferenças essenciais entre os homens e defendia a perspectiva do branqueamento como solução para o grande dilema nacional. A questão racial também mobilizou intelectuais dos Institutos Históricos e Geográficos e dos museus etnográficos. João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional, ao participar do I Congresso Internacional das Raças, de 1911, afirmou que “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (citado por SCHWARCZ, 2006, p. 40). A tese do branqueamento tornou-se,

assim, amplamente difundida e, segundo Guimarães (2005), ela constituiria mesmo a especificidade de nosso pensamento racial, uma maneira muito peculiar de reinterpretar o racismo científico.

No plano parlamentar, sobretudo no estado de São Paulo, as ideias racistas tornaram-se importante instrumento para justificar projetos políticos imigrantistas. Estes, por sua vez, precisam ser compreendidos a partir da própria dinâmica social, marcada pelo acirramento dos conflitos no âmbito da sociedade escravista. Para Azevedo (1987, p. 255), quando os políticos paulistas colocaram em prática o projeto imigrantista

Não o fizeram, porém, por uma questão de pura adesão aos ideais racistas ou às modernas teorias científicas raciais trazidas na bagagem de diversos jovens de elite que faziam seus cursos superiores na Europa. Longe de constituir uma mera importação de idéias, esta adesão ao racismo científico transcorreu na medida mesma da exacerbação das lutas entre escravos e senhores.

As ideias racistas atendiam, então, a um propósito político diretamente relacionado à perspectiva de controle social e se desdobraram em diferentes argumentos. Elas foram largamente empregadas para culpabilizar os negros pelo atraso da nação, justificando, dessa forma, os processos de exclusão, inclusive do mercado de trabalho, que se verificaram no período pós-abolição. A perspectiva de culpabilização dos negros não era uma novidade e já se colocara desde o início da escravização em massa de africanos, justificada por motivos religiosos e civilizatórios. Mas a partir da segunda metade do século XIX, com a incorporação de argumentos pretensamente “científicos” e “racionais”, assumiria novas conotações. Um dos importantes defensores da política imigrantista, o deputado formado em Direito, Tavares Bastos, foi um ativo divulgador da ideia de inferioridade dos africanos, desde os anos 1860. Para ele, o fim da escravidão não deveria se justificar primordialmente por questões humanitárias, mas pelos “prejuízos” advindos desse regime de trabalho, prejuízos estes diretamente relacionados à própria “raça” de escravos originários da África. Estes passavam a ser responsabilizados pelo não surgimento de indústrias no Brasil, assim como pela predominância da monocultura e da grande propriedade, uma vez que não possuíam, como os brancos europeus, a “tendência para a pequena propriedade, cujo ‘espírito’ é ‘de conservação e

liberdade” (AZEVEDO: 1987, p. 64). E assim, Tavares Bastos considerava que cada africano trazido para o Brasil,

[...] além de afugentar o emigrante europeu, era, em vez de um obreiro do futuro, um instrumento cego, o embaraço, o elemento de regresso das nossas indústrias. O seu papel no teatro da civilização era o mesmo do bárbaro devastador das florestas virgens. (citado por AZEVEDO: 1987, p. 64).

De acordo com Azevedo (1987), Tavares Bastos é um bom exemplo de associação das ideias liberais - que consideravam irracional o trabalho forçado da escravidão e apostavam na racionalidade do trabalho livre -, com as ideias racistas, que apregoavam a inferioridade racial dos escravos africanos. Liberalismo e racismo convergem, dessa forma, criando as bases ideológicas que justificariam não apenas a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, mas a defesa contundente de que esse último fosse assumido privilegiadamente pelo imigrante europeu, como diz explicitamente Tavares Bastos: “Para mim, o emigrante europeu devia e deve de ser o alvo de nossas ambições, como o africano o objeto de nossas antipatias” (citado por AZEVEDO: 1987, p. 65).

Na mesma linha de argumentação, o médico positivista Luis Pereira Barreto condenava a escravidão não por razões humanitárias, mas pelos prejuízos que a presença de uma “raça inferior” causara ao país. Barreto dirigia-se especialmente aos abolicionistas, na década de 1880, alertando-os para os riscos de, movidos pela compaixão, ignorarem o perigo representado pela “onda negra” que lançava na sociedade “uma horda de homens semibárbaros, sem direção, sem um alvo social”. (citado por AZEVEDO: 1987, p. 68).

Paradoxalmente, no mesmo momento em que se afirmava as diferenças raciais, pautadas pelo pressuposto de superioridade dos brancos europeus e de inferioridade dos africanos e seus descendentes, também se começava a gestar a ideia do Brasil como um “paraíso racial”, ou seja, um lugar onde as relações raciais seriam isentas de preconceito e onde o tratamento dos senhores para com seus escravos seria mais benevolente (AZEVEDO, 1987). Tal ideia seria partilhada, inclusive, por iminentes abolicionistas, como o pernambucano Joaquim Nabuco, que assim escreveu em sua conhecida obra, “O Abolicionismo”:

A escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor, falando coletivamente, nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos. Por esse motivo o contato entre elas foi sempre isento de asperezas fora da escravidão, e o homem de cor achou todas as avenidas abertas diante de si. (citado por AZEVEDO, 1987, p. 91).

Outro importante protagonista do debate em torno da questão racial, o médico e biólogo francês Louis Couty, também apostou em uma especificidade - positiva - das relações raciais brasileiras:

No Brasil, o liberto entra em pé de igualdade em uma sociedade onde ele é tratado imediatamente como igual (...). No Brasil, não somente o preconceito de raça não existe e as uniões frequentes entre cores diferentes formaram uma população mestiça numerosa e importante; sobretudo estes negros forros, estes mestiços, misturaram-se inteiramente à população branca (...). Não é apenas à mesa, no teatro, nos salões, em todos os lugares públicos; é também no exército, na administração, nas escolas, nas assembleias legislativas, que encontram-se todas as cores misturadas em pé de igualdade e de familiaridade a mais completa (...). O escravo propriamente não é em lugar algum considerado uma besta, como um ser inferior que se utiliza: é o trabalhador preso ao solo em condições sempre mais doces que aquelas de muitos de nossos assalariados da Europa. (citado por AZEVEDO, 1987, p. 78)

Ao mesmo tempo em que reforça a ideia do Brasil como um “paraíso racial”, Couty engrossa a lista dos que atribuem aos negros a responsabilidade por sua situação miserável, vista como fruto de sua tendência à vagabundagem, ao alcoolismo e à marginalidade. Para ele, uma característica inata das raças negras seria a manifestação de total indiferença em suas relações sociais: o negro não teria qualquer apego familiar, não se importaria com filhos e trataria sua mulher com indiferença ou violência. “Preenchia deste modo a figura do criminoso em potencial” (AZEVEDO, 1987, p. 80).

Dessa forma, se para alguns o “paraíso racial” favoreceria a plena inserção dos negros, que teriam “todas as avenidas abertas diante de si”, para boa parte dos intelectuais e parlamentares que se debruçaram sobre o tema tal ideia servia a outros propósitos. O argumento de que a escravidão brasileira não produzira ódios e barreiras entre as diferentes raças alimentava o otimismo frente à perspectiva de branqueamento da população, através de uma intensa miscigenação com os

imigrantes europeus. Afinal, somente uma sociedade livre de preconceitos tornaria viável essa miscigenação, que não era considerada apenas possível, mas absolutamente necessária.

Pode-se dizer, então, que a segunda metade do século XIX, em nosso país, foi marcada por um intenso debate em torno da questão racial, debate este que não se limitou ao plano das ideias, mas que adentrou o legislativo e ofereceu sustentação teórica à política imigrantista. Especialmente na Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo a tendência imigrantista prevaleceu sobre aquela que defendia a possibilidade de aproveitar os chamados “nacionais livres”, favorecendo a aprovação de vultosos investimentos em projetos de imigração (AZEVEDO, 1987).

Atravessada por um forte componente racial, a política imigrantista demarcou claramente quais imigrantes seriam bem-vindos e quais não seriam, como se pode perceber pelo artigo 1º do decreto nº 528, de 28/06/1890:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, exceptuando os indígenas da Ásia, ou da África, que somente mediante autorização do Congresso nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições que forem então estipuladas. (citado por VAINER, 1990, p. 106)

Muitas das ideias formuladas pelos aqui citados e por inúmeros outros intelectuais e reformadores, durante a segunda metade do XIX, ganhariam novos contornos no período pós-abolição e nas primeiras décadas do século XX, sem entretanto, sofrer grandes alterações quanto ao seu conteúdo básico: a tese da inferioridade dos negros e a defesa de uma política imigrantista como solução para algumas das principais questões que se apresentavam naquele momento. Tais questões iam desde o problema da substituição da mão-de-obra escrava à necessidade de “civilizar” o país, o que significava, para muitos, uma profunda mudança de costumes e de mentalidades. Chegava mesmo a significar a necessidade de (re)inventar o “povo brasileiro”¹¹, já que o que aqui se encontrava não parecia corresponder ao lema de “ordem e progresso” que se afirmava com a implantação da República,

¹¹ Essa ideia foi expressa por diversos observadores estrangeiros e brasileiros. O médico e biólogo francês Louis Couty é autor da emblemática afirmativa “o Brasil não tem povo” (CARVALHO, 1987).

Assim, as inquietações e dilemas acerca do futuro da população brasileira, majoritariamente negra e mestiça, que já se apresentavam nos momentos que antecederam a abolição e a República, transformaram-se em diretrizes políticas pautadas pela exclusão dos direitos de cidadania, conforme discutimos anteriormente. Embora no Brasil não tenham se constituído alguns dos mecanismos formais de discriminação racial como os que se verificaram, por exemplo, nos Estados Unidos e África do Sul, por meio de uma legislação assumidamente segregacionista, outros mecanismos de discriminação contribuíram para a perpetuação de hierarquias sociais há muito instituídas, reservando a esses grupos tradicionalmente marginalizados papéis sociais subordinados, com pouco ou quase nenhum acesso a bens primordiais, como saúde, educação e moradia, além dos mecanismos de exclusão no mercado de trabalho.

O “racismo científico à brasileira” contribuiu para responsabilizar os próprios ex-escravos por esta situação, pois

Ao transferir aos próprios negros a responsabilidade de sua exclusão e marginalização na fase pós-Abolição, o senso comum do imaginário racial omitiu o essencial: essa exclusão foi programada e imposta num contexto de relações de poder extremamente desfavoráveis para os ex-escravos. (Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência. PNUD, 2005, p. 35)

1.1.4. Democracia racial, nacionalismo e organizações negras

Esse lugar de inferiorização social da população negra e afro-descendente não seria alterado ao longo do século XX. Pelo contrário, as desigualdades sociais – e raciais – foram sendo reatualizadas e, por diversas vezes, mascaradas, ao longo de nossa história recente.

Mas o debate envolvendo a questão racial assumiria uma nova conotação, sobretudo no bojo do nacionalismo que emergiu nos anos 1930. Desde a década de 1920 já se ensaiara novas possibilidades de compreensão da sociedade brasileira, sobretudo a partir dos modernistas, que haviam lançado seu olhar para o “nacional”, num claro contraponto à tradicional valorização da cultura estrangeira. Mas seria principalmente a partir da década de 1930 que o nacionalismo se institucionalizaria, tornando-se marca indelével do Período Vargas e disseminando-se pelo país, através das “ondas do rádio”.

Em meio ao conjunto de simbologias forjadas no governo Vargas, o mestiço emergiu como um dos grandes símbolos nacionais, exaltado como sujeito-autor de inúmeras manifestações culturais consideradas “genuinamente brasileiras”, num claro processo de “desafricanização” de vários elementos culturais (SCHWARCZ, 1998). Foi assim, por exemplo, que o samba, a feijoada ou até mesmo a capoeira, considerada crime pelo Código Penal Brasileiro de 1890, se transformaram em símbolos de brasilidade e motivo de orgulho nacional. A publicação de “Casa Grande & Senzala”, do sociólogo Gilberto Freyre, em 1933, seria fundamental nesse processo, ao oferecer sustentação teórica e ideológica ao projeto de construção do “Brasil nação”. De acordo com Schwarcz (1998, p. 193-195):

Retomando a temática e a experiência da convivência entre as “três raças”, Gilberto Freyre trazia para seu livro a experiência privada das elites nordestinas e fazia desta um exemplo de identidade. A obra oferecia um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo os estudos culturalistas como alternativa de análise. [...] Era assim que o cruzamento de raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade. [...] Freyre mantinha intocados em sua obra, porém, os conceitos de superioridade e de inferioridade, assim como não deixava de descrever e por vezes glamourizar a violência e o sadismo presentes durante o período escravista. Senhores severos mas paternais, ao lado de escravos fiéis, pareciam simbolizar uma espécie de “boa escravidão”, que servia para se contrapor à realidade norte-americana.

A ideia da boa convivência entre raças já estava presente no pensamento racial brasileiro desde a segunda metade do século XIX, conforme discutido anteriormente, mas a antropologia social de Gilberto Freyre contribuiu significativamente para a legitimação e divulgação desta ideia, tornando-se representativas de uma nova fase do pensamento racista brasileiro.

Gilberto Freyre (1933), ao introduzir o conceito antropológico de cultura nos círculos eruditos nacionais, e ao apreciar, de modo muito positivo, a contribuição dos povos africanos à civilização brasileira, representou um marco no deslocamento e no desprestígio que, daí em diante, sofreram o antigo discurso racialista de Nina Rodrigues e, principalmente, o pensamento da escola de medicina legal italiana, ainda influente nos meios médicos e jurídicos nacionais. (GUIMARÃES, 2005, p. 64).

E assim, utilizando como importante argumento a intensa miscigenação presente na formação do povo brasileiro, Freyre notabilizou-se como grande divulgador da ideia de que no Brasil teria se constituído uma “democracia racial”. “Viagens ao exterior, conferências e seminários nos EUA e Europa, publicação de artigos e livros na Argentina, nos EUA e na França, participação em órgãos intergovernamentais – ONU e UNESCO” (GOMES, 2005, p. 58) contribuiriam para que o conceito de “democracia racial” atravessasse fronteiras territoriais e temporais. No Brasil, a disseminação dessa ideia favoreceu a consolidação de uma auto-imagem de sociedade livre de preconceitos e conflitos raciais, ou, quando muito, uma sociedade em que o racismo se apresentaria de forma mais “branda” e menos violenta. Nas palavras de Guimarães (2005, p. 54), “[...] a ideia de ‘democracia racial’, tal como reinterpretada pela antropologia de Freyre (1933), pode ser considerada um mito fundador de uma nova nacionalidade”. Para esse autor, o “orgulho nacional” de sermos uma “democracia racial” significou uma rejeição tanto do conceito de raça quanto da existência do racismo, pois “no Brasil, o ideário antirracista de negação da existência de ‘raças’ fundiu-se logo à política de negação do racismo, como fenômeno social” (GUIMARÃES, 2005, p. 65).

Freyre, juntamente com Donald Pierson e Thales de Azevedo seriam alguns dos mais importantes representantes do novo pensamento antropológico brasileiro dos anos 1930, 1940 e 1950, respectivamente. A mutação no pensamento racista brasileiro, verificada nesse momento, não abalaria, no entanto, suas estruturas mais profundas, sobretudo a que se refere ao ideário do embranquecimento, que adquiria, na obra destes e de outros autores, uma versão culturalista (GUIMARÃES, 2005).

“Embranquecimento” passou [...] a significar a capacidade da nação brasileira [...] de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” transformaram-se, pois, em categorias de um novo discurso racista. (GUIMARÃES, 2005, p. 55)

Desmontando o mito

A ideia de que o Brasil teria se constituído como uma “democracia racial” ainda está muito presente em nosso imaginário social. Para diversos analistas e ativistas sociais, o poder de convencimento de tal ideia constituiria um dos entraves

ao reconhecimento e mobilização social para o combate às práticas e ideias racistas.

No plano da pesquisa acadêmica, entretanto, o mito da democracia racial começou a ser desmontado já nos anos 1950. Parte importante desse processo está relacionado ao programa mais amplo de debate e combate ao racismo que emergiu no período pós Segunda Guerra Mundial, capitaneado pela UNESCO, e que incluiu, entre outras coisas, a busca de compreensão de realidades racistas e de outras, onde esse racismo pudesse – ou tivesse sido – enfrentado ou superado. A aposta na ideia de que o Brasil poderia representar um bom exemplo de relações raciais democráticas, a serem propagandeadas para todo o mundo, levou à aprovação, em 1951, de um amplo projeto de pesquisa sobre as relações raciais brasileiras, financiado pela UNESCO, e envolvendo diversos intelectuais atuantes em universidades brasileiras. Os resultados, entretanto, representaram “um tiro pela culatra” no projeto inicial: ao invés de uma comprovação empírica da suposta democracia racial, as pesquisas evidenciaram a forte presença do preconceito e da discriminação racial no Brasil¹². A partir desses estudos, prevaleceu, “na academia brasileira, de Norte a Sul, a ideia de que o ‘preconceito de cor’ era, de fato, racial e não de classe, e que a democracia racial, no Brasil, era, a um só tempo, um ideal e um mito” (GUIMARÃES, 2005, p. 100).

Foi no âmbito desses estudos que se começou a mapear as especificidades do preconceito racial brasileiro, um tipo de preconceito bastante peculiar, caracterizado por Florestan Fernandes, principal expoente da chamada “escola paulista”, como “preconceito de ter preconceitos”. Ou seja, um tipo de preconceito dissimulado, envergonhado de si mesmo, que se manifesta no plano das relações privadas e que é sempre atribuído ao outro, tanto por parte de quem discrimina quanto por parte de quem é discriminado, como bem expressa a frase “todo brasileiro parece se sentir como uma ilha de democracia racial cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 2006, p. 44).

¹² O ciclo de estudos patrocinados pela UNESCO ou desenvolvidos no âmbito do convênio Estado da Bahia – Columbia University, costuma ser identificado por duas grandes escolas: a “escola baiana”, que reúne intelectuais da Bahia, Recife e norte do Brasil; e a “escola paulista”, reunindo intelectuais de São Paulo, Rio de Janeiro e sul do Brasil. Embora sejam tradicionalmente apontadas diferenças de interpretações entre as chamadas “escolas baiana e paulista”, identificando-se, na escola baiana, uma maior continuidade das análises anteriormente formuladas por Gilberto Freyre e Donald Pierson, pautadas no conceito de democracia racial, Guimarães (2005) defende que o consenso entre estudiosos de ambas as “escolas” acerca da existência do preconceito racial no Brasil era muito maior do que se supõe.

Além disso, diversos estudos vêm mostrando, há muitas décadas, o quanto a discriminação racial, no Brasil, é real, concreta, ainda que não formalizada no plano das leis. Ela se evidencia em dados estatísticos sobre o acesso à educação, lazer, saúde e condições de saneamento básico, na expectativa de vida, nos índices de mortalidade infantil, na distribuição desigual de renda e de bens culturais produzidos pela sociedade, em que a população negra ocupa uma posição sempre desfavorável, evidenciando a ausência de uma distribuição equitativa dos direitos.¹³ Ainda que nosso intenso processo de mestiçagem gere dúvidas sobre quem é negro no Brasil, tendo em vista que essa definição, em nosso país, se dê a partir do fenótipo, onde a categoria “cor” prevalece, é notória a exclusão que se dá por critérios raciais, e não apenas sócio-econômicos. De acordo com Schwarcz (2006, p. 44), “o uso privado do racismo, a manipulação social da raça e das cores, uma mestiçagem avançada, mas, também, um claro processo de exclusão social” caracterizam uma forma de racismo bastante peculiar, que passa a ser chamado de “racismo à brasileira”. Identificado nas pesquisas acadêmicas desde os anos 1950, esse racismo começou a ganhar maior visibilidade social a partir de fins dos anos 1970, do século XX, no bojo do processo de (re)democratização da sociedade brasileira, como será discutido adiante.

Organizações negras, educação e combate ao racismo

É importante lembrar que as denúncias do racismo brasileiro não se iniciaram nos anos 1950, tampouco se resumiram ao âmbito das pesquisas acadêmicas. Muito antes disso, ainda no século XIX, em meio à difusão das ideias agrupadas sob o rótulo de “racismo científico”, já se pode observar contrapontos à ideologia que pregava a inferioridade dos negros e os desqualificava como mão-de-obra a ser aproveitada no mercado de trabalho livre que então se instaurava no país. Intelectuais, ativistas abolicionistas e poetas¹⁴ criticaram, de forma muitas vezes irônica, a divisão racial vigente, chamando a atenção para a realidade de um país miscigenado e antecipando a ideia de um povo brasileiro formado a partir da fusão secular de raças, conforme seria posteriormente enfatizado por Gilberto Freyre (AZEVEDO, 1987).

¹³ A esse respeito, ver Atlas Racial Brasileiro, PNUD, 2005.

¹⁴ Um exemplo poderia ser encontrado na obra “Os Latifúndios”, do poeta Hippolyto da Silva, citado por Azevedo (1987).

Logo após a Abolição e, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, surgiram diferentes organizações negras, que atuaram tanto no plano das atividades recreativas e sociais quanto no plano da conscientização e reivindicações de cunho político¹⁵, muitas delas divulgando suas ideias e noticiando eventos e celebrações diversas através de uma imprensa própria. Ainda no século XIX, surgiram jornais como *A Pátria* (fundado em 1889, em São Paulo) e *O exemplo* (criado em 1892, em Porto Alegre, circulou até 1930), ambos voltados à comunidade negra.

Mas seria, sobretudo, nos primeiros anos do século XX, em um “contexto de agitada imprensa alternativa que nasceram os jornais produzidos por negros e voltados para a luta em defesa de suas questões, chamados, em seu conjunto, de ‘imprensa negra’” (DOMINGUES, 2009, p. 96). Essa imprensa direcionada à população negra, comumente chamada de “classe dos homens de cor”, se multiplicou em dezenas de jornais¹⁶, quase todos com circulação restrita e vida curta¹⁷. Tratavam-se, quase sempre, de produções artesanais, feitas por jornalistas amadores provenientes de camadas populares e médias da população, geralmente homens. Para Domingues (2009), muitas dessas publicações, embora tenham se constituído em veículos de denúncias públicas do “preconceito de cor” e de divulgação dos problemas que atingiam a população negra, não romperam com o discurso nacionalista e moralizante que prevalecia na época. E assim, além de negar as origens africanas, desqualificando muitas das manifestações culturais afro-brasileiras e exaltando a cultura europeia, essa imprensa adotou, por diversas vezes, o “discurso puritano, de combate à vadiagem, ao jogo de azar, à vida boêmia e ao uso de bebida alcoólica. O negro deveria ser trabalhador, honesto e cumpridor de seus deveres, além de zelar pela moral e bons costumes” (DOMINGUES, 2009, p. 98).

De toda forma, a imprensa negra exerceu um importante papel, não apenas de denúncia, mas de formulação de propostas para a superação do racismo na

¹⁵ Gonçalves (2000) lista algumas das associações de assistência registradas em São Paulo, entre 1906 e 1940: “Flor de Maio”, em São Carlos; “José do Patrocínio”, em Rio Claro; “Luis Gama”, em Jundiá; “Organização de Cultura e Beneficência Jabaquara” e “Sociedade Beneficente 13 de Maio”, ambas em São Paulo.

¹⁶ Entre os vários jornais da imprensa negra surgidos neste período pode-se citar: *O Baluarte* (1903), *O Alfinete* (1918), *O Kosmos* (1922), *Tribuna Negra* (1928), *Progresso* (1928), *o Clarim da Alvorada* (1924-1932), *Getulino* (1923) e *A voz da Raça* (1932-1937), em São Paulo. E ainda, *A Cruzada* (1905) e *A Revolta* (1925), no Rio Grande do Sul (DOMINGUES, 2009).

¹⁷ Exceções a estes limites seriam os jornais *O Clarim da Alvorada*, de São Paulo, que chegou a ter uma tiragem mensal entre 1.000 e 2.000 exemplares, e *Getulino*, de Campinas, que alcançou a tiragem semanal de 1.500 exemplares. Um tempo maior de existência tiveram os jornais *O Exemplo*, de Porto Alegre, que circulou entre 1892 e 1930, e *A Alvorada*, de Pelotas (RS) que circulou entre 1907 e 1965 (DOMINGUES, 2009)

sociedade brasileira, em que a educação emergia como poderoso instrumento para assegurar a igualdade de oportunidade para negros e brancos no seio desta sociedade. Colocando-se na contramão do imaginário social que negava a existência do preconceito racial no Brasil, essa imprensa contribuiu, de alguma forma, para a conscientização e mobilização da “classe dos homens de cor” (DOMINGUES, 2009). Entre os jornais que apresentaram um discurso mais contundente de denúncia do racismo, incluindo aquele verificado no âmbito da educação, pode-se citar o jornal *Quilombo* (1948-1950), informativo do *Teatro Experimental do Negro*, movimento que será citado logo a seguir.

No plano das associações, merece destaque a *Frente Negra Brasileira* (FNB), fundada em São Paulo, em 1931, e que chegou a ter 200.000 sócios, com representantes e sedes em diferentes estados do Brasil, tais como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco (NERES *et al*, 1997; SILVA e ARAÚJO, 2005). Transformada em partido político, em 1936, suas aspirações de representatividade da população negra seriam abortadas com o golpe do Estado Novo, em 1937. Mas em seus poucos anos de existência, a *Frente Negra Brasileira* teve uma importante atuação na educação coletiva dos negros, propondo-se a assumi-la “do curso primário até as noções necessárias para as lutas do trabalho cotidiano”¹⁸. Para tal, criou uma escola própria, em que “[...] os professores davam aulas gratuitas. Os fretenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas [...]”¹⁹. Tal experiência tornou-se fundamental na vida de diversos associados, como se percebe pelo seguinte depoimento: “Na Frente Negra eu fiz o curso de Admissão ao Ginásio, estudei música e inglês. Tudo isso me ajudou nos meus objetivos de vida. Depois eu dei aulas.”²⁰

Outro importante movimento negro do século XX surgiu no Rio de Janeiro, em 1944: o *Teatro Experimental do Negro* (TEN). Nas palavras de dois de seus fundadores, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, tratava-se de “um empreendimento de caráter pedagógico que tem por objetivo contribuir para que se desfaçam as tensões ainda discerníveis nas relações de raça no Brasil”²¹. O TEN atuou por mais de 20 anos nas áreas da educação e do teatro, formando

¹⁸ Citado por Gonçalves (2000, p.342)

¹⁹ Depoimento do militante negro Francisco Lucrecio, citado por Gonçalves (2000, p. 342).

²⁰ Depoimento do militante negro Aristides Barbosa, citado por Silva e Araújo (2005, p. 74)

²¹ Citado por Romão (2005, p. 118).

profissionais no campo artístico do teatro e mantendo um curso de alfabetização de adultos, no qual se destacaria a atuação do professor Ironildes Rodrigues, que deu o seguinte depoimento:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. [...] Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças (...) de forte conteúdo racial. (citado por ROMÃO, 2005, p. 125)

O depoimento do professor Ironildes nos dá notícia de que a preocupação em veicular conteúdos relativos à cultura afro-brasileira – por ele chamado de “folclore afro-brasileiro” – junto com o estudo dos feitos “dos maiores vultos de nossa raça”, conteúdos estes presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira* (2004), já fazia parte dos projetos educativos do TEN. Tal informação é mais uma evidência de que a Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes* correlatas representam uma conquista – no plano oficial - de reivindicações históricas do movimento negro brasileiro. Tratava-se, como diz o professor, de uma educação popular “de forte conteúdo racial”. Tal proposta também pode ser associada a diversas iniciativas atuais que se voltam para a ampliação do acesso à educação por parte da população negra, especialmente aquelas que se dedicam a favorecer o acesso ao ensino superior, através de cursos pré-vestibulares, muitos deles funcionando à base de trabalho voluntário e/ou pela promoção de ONGs e associações dos movimentos negros.

A população atendida por esses projetos, em diferentes épocas, é muito semelhante. Segundo Romão (2005), o curso de alfabetização promovido pelo TEN teria atendido mais de 600 pessoas, pelas estimativas de remanescentes do grupo. Entre os diferentes sujeitos que se beneficiaram e/ou militaram no TEN, pode-se destacar a participação e mobilização de mulheres negras que, segundo Romão

(2005), teriam se organizado em pelo menos duas frentes: a Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras. Além de atuarem nas peças de teatro e/ou nos cursos de alfabetização, as mulheres negras do TEN foram importantes militantes de causas relativas às condições de trabalho de empregadas domésticas e de temas variados, tais como a participação política e o voto das mulheres negras e a questão do descuido com a educação da infância e da juventude negra, entre outros. Maria Nascimento, uma das líderes do movimento das mulheres negras no âmbito do TEN, escreveu em um de seus artigos no jornal *Quilombo*:

“[...] Quando todo negro souber ler e escrever teremos dado o passo mais decisivo para a nossa recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de liberar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão. (citado por ROMÃO, 2005, p. 133)

Enfim, o TEN pode ser considerado um dos importantes espaços de mobilização da população negra, em meados do século XX. Segundo Guimarães (2005, p. 227), o TEN teria contribuído para ampliar “a agenda antirracista no Brasil, incluindo, de forma incisiva, a luta contra a introjeção do racismo pela população negra, por meio da aceitação do ideal de embranquecimento, dos valores estéticos brancos e da detração da herança cultural africana”, mas mantendo, entretanto, uma ideologia “nacionalista e integracionista”.

Seria também a partir desse espaço que teriam se organizado alguns importantes fóruns de debate e luta, como a Convenção Nacional do Negro Brasileiro (1946), com reivindicações direcionadas à criminalização do preconceito de cor e ao reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Nos anos 1950, pode-se destacar, ainda, a realização do 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950) e a fundação, em São Paulo, da *Associação Cultural do Negro*, responsável pela edição dos *Cadernos de Cultura Negra* (NERES *et al*, 1997, p. 166). Embora tais movimentos tenham atingido parcelas pequenas da população negra brasileira, e quase sempre tenham restringido sua esfera de atuação ao eixo Rio-São Paulo, constituem evidências da mobilização e denúncia das práticas racistas, assim como da tentativa de constituição de uma certa “identidade negra” no Brasil.

Mesmo com todos os limites e dificuldades que tais movimentos enfrentaram, sobretudo até meados do século XX, não se pode desconhecer o importante papel que tiveram e o quanto a educação ocupou lugar central em suas denúncias e reivindicações. Como bem sintetiza Gonçalves (2000, p. 337):

[...] no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

A grosso modo, a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, sempre estiveram no topo das reivindicações desses movimentos.

Boa parte dos movimentos de luta e afirmação da identidade negra que surgiram nas primeiras décadas do século XX seriam, entretanto, silenciados, em meio às práticas autoritárias e de repressão aos movimentos sociais, instauradas a partir do golpe de 1964, que colocou os militares no poder, em nosso país. O tipo de ideologia nacionalista que se difundiu no período da Ditadura Militar brasileira (1964-1984), calcado numa tentativa de apagamento das diferenças e dos conflitos sociais e na difusão de uma visão harmônica de sociedade, favoreceu um forte investimento em ideias que já possuíam certo enraizamento como auto-imagem – e imagem externa – do país, como é o caso do mito da democracia racial.

Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade. (GOMES, 2005, p. 58)

Seria no bojo do processo de contraposição à Ditadura Militar, em meio à efervescência dos movimentos sociais, durante o período que passou a ser chamado de “re”democratização, que o movimento negro despontaria como um dos grandes expoentes de denúncia do racismo e de conscientização e mobilização da

população negra e afro-descendente, multiplicando-se em inúmeras organizações e vertentes de atuação.

1.2. Diversidade cultural e educação antirracista a partir da segunda metade do século XX

1.2.1 A afirmação dos direitos humanos e o combate ao racismo a partir de alguns fóruns mundiais

A compreensão do movimento de combate ao racismo, no Brasil, requer que consideremos, também, algumas das interlocuções e compromissos assumidos pelo governo brasileiro junto a organismos e fóruns internacionais. Torna-se, importante então, fazer uma breve retrospectiva de como vem se configurando o movimento de combate ao racismo, em nível internacional, sobretudo a partir de iniciativas coordenadas pela *Organização das Nações Unidas* – ONU, através de um de seus organismos especializados, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO). Tais iniciativas se inscrevem em um movimento mais amplo, direcionado à construção de uma agenda mundial em prol da defesa dos direitos humanos e, mais recentemente, de valorização da diversidade sócio-cultural²². Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a ONU vem atuando em prol da universalização desses direitos, buscando construir o Direito Internacional dos Direitos Humanos, através da formação de um sistema internacional de proteção de direitos.

Mas a trajetória de luta e conquista de direitos não se limita ao âmbito desse organismo, envolvendo grupos sociais diversos, em diferentes partes do mundo, configurando um movimento multifacetado e polissêmico. Entre as várias questões que emergem nesse cenário composto por realidades diversas, destaca-se a demanda pelo reconhecimento e garantia do direito à diferença e pela valorização da diversidade cultural, compreendidos como direitos sociais fundamentais dos seres humanos, condição para a diminuição das desigualdades sociais que persistem em nossas sociedades. A busca por uma maior equidade social e a

²² Sobre a valorização da diversidade cultural, vale mencionar a recente *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*, aprovada durante realização da 31ª Conferência Geral da UNESCO, em 2001.

valorização da diversidade sócio-cultural vem sendo reconhecidas, cada vez mais, como dimensões inseparáveis na universalização de direitos.

Além disso, a própria dinâmica de desenvolvimento econômico das sociedades contemporâneas também tem trazido novas exigências e contribuído para reconfigurar o papel e importância atribuídos à diversidade cultural. Discutindo as razões sócio-econômicas para combate ao racismo e valorização da pluralidade cultural, em escala mundial, WEDDERBURN (2005, p. 333), nos diz que:

O caráter regenerador da diversidade e da pluralidade cultural e étnico-racial nas sociedades do século XXI é uma descoberta recente oriunda do crescente transnacionalismo do sistema capitalista mundial e do concomitante fenômeno de globalização. [...] Um ambiente composto por pessoas com experiências históricas diferenciadas, acostumadas a lidar com a complexidade das diferenças, tem maior capacidade de responder às mais variadas tarefas e demandas com flexibilidade. [...] É por isso que a globalização capitalista implica também uma certa adaptação dos mecanismos econômicos mundiais à diversidade cultural, étnica, religiosa e racial do planeta.

Seja por uma exigência do mercado ou no âmbito dos movimentos em prol dos direitos humanos, a valorização da diversidade sócio-cultural requer, entre outras questões, o enfrentamento das desigualdades raciais. Em grande medida, a justificativa para o aprofundamento e perpetuação dessas desigualdades se pautou por uma sistemática desvalorização da herança cultural de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, especialmente aqueles que vivenciaram, em seu passado, a experiência da diáspora seguida de escravização ou que, além de escravização, também foram vítimas de genocídio – físico e/ou cultural -, como é o caso, também, de populações indígenas.

A percepção de tais realidades e a existência de inúmeros conflitos motivados e/ou justificados por critérios pautados na ideia de “raça” – e de uma suposta hierarquia entre diferentes “raças” – fez com que a então recém criada ONU assumisse a tarefa, ainda nos anos 1950, de promover debates e ações visando o combate ao racismo. Pretendendo uma abrangência mundial, os esforços desse organismo para eliminação das desigualdades e formas de discriminação raciais vem sendo marcados, desde então, por uma trajetória que inclui a realização de diferentes fóruns e manifestos, a assinatura de acordos e declarações, a promoção de pesquisas e a elaboração de propostas de intervenção na realidade dos países

que a compõe. Podemos citar, como exemplos das primeiras iniciativas capitaneadas pela UNESCO, a escolha do dia 21 de março como *Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial*²³ e a aprovação, em 1965, da *Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial*, ratificada hoje por 167 Estados, entre os quais, desde 1968, o Brasil (PIOVESAN, 2005). Esta Convenção já afirmava que qualquer “doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum” (citado por PIOVESAN, 2005).

Um dos últimos grandes fóruns internacionais promovidos pela UNESCO, a *Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, África do Sul, em 2001,²⁴ representou um importante momento de mapeamento das atuais formas de discriminação racial e estratégias de seu combate, empreendidas em diferentes partes do mundo. A conferência de Durban se desdobrou em novos fóruns, no âmbito latino-americano, tais como a *Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe*, realizada no México, ainda em 2001, e que resultou na proposta de novos estudos e pesquisas e na elaboração de orientações aos Estados, como a de “ressaltar a educação em direitos humanos nos planos de ação e políticas nacionais contra a discriminação em todas suas formas, já que a educação em direitos humanos é um dos instrumentos para fortalecer a democracia e uma cultura de paz diante da ameaça do terrorismo, do racismo, da xenofobia e da intolerância”²⁵.

A existência de fóruns como este, embora represente significativos avanços na luta pela eliminação das desigualdades raciais, não significa que haja um consenso, entre os países membros da ONU, quanto às avaliações e estratégias de combate ao racismo. Carneiro (2002) usa a expressão “batalha de Durban” para se referir aos inúmeros conflitos e disputas em torno da problemática étnico-racial que se evidenciaram antes e durante a realização da conferência, ameaçando, inclusive, a aprovação de seu documento final. A tensão se fez presente, por exemplo, através

²³ A escolha do dia 21 de março se deu em função do massacre, ocorrido nesta data, no ano de 1960, em Shaperville, de negros sul-africanos, durante manifestação contra o regime do *Apartheid*, que vigorou na África do Sul, entre 1948 e 1990.

²⁴ Antes desta, outras duas Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial foram realizadas em Genebra, nos anos de 1978 e 1983, respectivamente.

²⁵ A esse respeito, ver Candau (2003).

da decisão dos Estados Unidos de abandonar a Conferência, em apoio ao Estado de Israel, acusado de práticas racistas e colonialistas contra o povo palestino, e ainda, segundo a autora, de

[...] uma evidente disposição dos países ocidentais, em seu conjunto, de fazer naufragar a Conferência caso esta caminhasse no sentido da condenação do colonialismo e suas consequências. Entre as questões mais polêmicas destacaram-se a exigência de reconhecimento do tráfico transatlântico como crime de lesa-humanidade e de reparações pelos séculos de escravidão e de exploração colonial do continente africano. (CARNEIRO, 2002, p. 211)

Os conflitos ocorridos em Durban e em inúmeros outros fóruns confirmam a complexidade subjacente ao enfrentamento das desigualdades raciais e a permanência de interesses divergentes, mesmo em um cenário mundial marcado pelo crescente reconhecimento de que tais desigualdades devem ser combatidas.

Da mesma forma, não se pode dizer que haja consenso quanto aos interesses e às estratégias de valorização da diversidade sócio-cultural e étnico-racial, no Brasil e no mundo.

Torna-se importante, por isso, compreender alguns dos dilemas e desafios colocados ao enfrentamento dessas questões, no âmbito da sociedade brasileira, focando-se, de maneira especial, a educação escolar, considerando que vivemos um momento privilegiado de investimentos em uma educação antirracista ou uma educação das relações étnico-raciais.

1.2.2 Luta antirracista no Brasil, no bojo do processo de (re)democratização

O momento de transição democrática no Brasil, ocorrido a partir de fins dos anos 1970, tem como importantes referências o processo de abertura política e a emergência dos movimentos sociais. Esses últimos são fundamentais para compreendermos o processo através do qual a questão racial ganhou nova visibilidade no cenário social, tornando-se tema de debates e embates políticos, e passando a ser tratado como uma das importantes questões a serem enfrentadas pela sociedade brasileira, em sua caminhada rumo à consolidação da democracia e conquista de justiça social.

A intensa mobilização que emergiu em fins dos anos 1970 e se expandiu nos primeiros anos da década de 1980 foi protagonizada por diferentes atores sociais, que apresentaram reivindicações e propostas de mudança as mais diversas. Seu âmbito de atuação e abrangência foi também variado, envolvendo desde aqueles que se circunscrevem a determinadas localidades e cujas reivindicações apresentaram um caráter local e pontual, até aqueles que tiveram a pretensão de uma abrangência nacional e cuja repercussão atingiu parcelas mais significativas da população brasileira, como ocorreu com o movimento negro, entre inúmeros outros²⁶.

Interessa-nos destacar, nesse cenário, a reorganização do movimento negro, podendo-se considerar como um de seus importantes marcos a criação do Movimento Negro Unificado - MNU, em 1978, com intuito de articular entidades diversas e demarcar o caráter político da luta contra a discriminação racial. Tratou-se, assim, de um momento de rearticulação e instauração de uma nova agenda política de combate antirracista, que segundo Guimarães (2005, p. 228), passa a se organizar em três frentes:

(a) recuperação da auto-estima negra, por meio da modificação de valores estéticos, da reapropriação de valores culturais, da recuperação de seu papel na história nacional, e do avivamento do orgulho racial e cultural; (b) combate à discriminação racial, por meio da universalização da garantia dos direitos e das liberdades individuais, incluindo os negros, mestiços e pobres; (c) combate às desigualdades raciais, por meio de políticas públicas que estabeleçam, a curto e médio prazo, um maior equilíbrio de riqueza, prestígio social e poder entre brancos e negros.

Programas mais amplos de combate ao racismo e de valorização da população negra desdobraram-se em diferentes frentes de atuação, dando origem a algumas centenas de entidades, associações e Organizações Não-Governamentais, em todo o país. Entre os inúmeros grupos que surgiram nas últimas décadas, poderíamos citar aqueles ligados aos movimentos de mulheres negras, tais como o *Geledés*, o *Fala Preta!* e a *Casa de Cultura da Mulher Negra*, entre outros; os grupos que surgiram a partir de associações culturais, como por exemplo, *Olodum* e *Ilê Aiyê*, em Salvador, *Tambor Mineiro* e *Tambolelé*, em Belo Horizonte, diversos

²⁶ Acerca da importância e significado dos movimentos sociais dos anos 1970/1980, ver, entre outros: Chauí (1987), Telles (1987; 1994), Durhan (1984), Barreira (1995), Dagnino (1994).

grupos ligados à prática e difusão do Hip Hop e muitos outros. Além desses, inúmeros outros grupos se articularam em torno de questões diversas ligadas ao mundo do trabalho e à conquista de direitos em diferentes setores, tais como educação, saúde, moradia, bens culturais etc.

Entre os tantos projetos e entidades, poderíamos destacar o surgimento do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, “uma organização não-governamental, apartidária e sem fins lucrativos”, fundada em 1990, com intuito de “combinar produção de conhecimento com programas de treinamento e intervenção comprometidos com a igualdade de oportunidades e de tratamento e a superação do racismo, da discriminação racial e de todas as formas de discriminação e intolerância”²⁷. Atuando em diversas áreas, tais como a da diversidade no trabalho, direito, acesso à justiça e saúde, entre outros, o CEERT tem se destacado no campo da educação, através, por exemplo, de assessoria à órgãos públicos e secretarias de educação, promoção de programas de formação continuada de professores, desenvolvimento de pesquisas sobre o tema da diversidade racial na escola, produção de materiais didáticos e paradidáticos e incentivo à elaboração e divulgação de experiências pedagógicas voltadas para o trato da diversidade humana e a busca de igualdade racial. Sobre esse último campo de atuação, merece destaque a gestão do prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, realizado desde 2002, tendo sido realizadas, até o presente momento, quatro edições, nas quais emergiram mais de 1.000 experiências educativas de combate ao racismo no interior de escolas brasileiras²⁸, constituindo-se como importante evidência de que práticas docentes orientadas para a promoção da igualdade racial pela educação já vêm acontecendo há algum tempo, em nosso país, antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/03.

As várias associações e entidades surgidas a partir de fins dos anos 1970 tornaram-se responsáveis pela organização de fóruns de debate e pela promoção de grandes eventos, alguns deles com forte repercussão no cenário nacional, como foi o caso de eventos organizados em torno do Centenário da Abolição, em 1988, e dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. Ambas as datas constituíram-se em marcos de mobilização, de denúncia e reivindicações em prol da conquista de igualdade racial no país.

²⁷ Dados transcritos do site da entidade www.ceert.org.br.

²⁸ Para maiores informações sobre o CEERT e o prêmio “Educar para a igualdade racial”, ver www.ceert.org.br.

O momento de mudanças políticas e sociais vivenciado pela sociedade brasileira no bojo do processo de (re)democratização também favoreceu uma crescente institucionalização de alguns das instâncias reivindicatórias, num processo de oficialização de lutas protagonizadas pelos movimentos sociais.

Combate ao racismo pela via legal e institucional

No caso da luta antirracista, um dos primeiros órgãos surgidos, em âmbito federal, foi a Fundação Cultural Palmares, criada no momento de comemoração dos 100 anos de Abolição, em 1988. Embora o contexto de seu surgimento tenha transformado esse órgão em alvo de críticas por parte do movimento negro²⁹, a criação da Fundação Cultural Palmares é representativa do início de um novo momento, na história brasileira, marcado pela crescente institucionalização de ações e políticas de combate ao racismo e de busca de reversão do processo de marginalização da população negra. Isso se evidenciará pelo surgimento de inúmeros outros órgãos e instâncias, em âmbito federal, estadual e municipal, tais como secretarias especiais, delegacias para crimes de racismo, conselhos, fóruns e programas diversos de luta contra a discriminação racial³⁰.

A própria Constituição Federal, de 1988, é um exemplo de como as denúncias e reivindicações há décadas formuladas, especialmente pelo movimento negro, transformaram-se em conquistas no plano legal. Ainda que o racismo tenha sido primeiramente criminalizado, no Brasil, através da Lei Afonso Arinos, de 1951, é a partir da Carta de 1988, considerada bastante avançada, no que se refere ao reconhecimento de direitos e ao trato da diversidade, que essa criminalização ganhou maior evidência e radicalidade, ao transformar o racismo em crime “imprescritível” e “inafiançável”. Mas apesar do rigor da Lei, o combate ao racismo pela via legal tem se mostrado, em certa medida, pouco eficaz, diante das especificidades de manifestação do racismo brasileiro. Em primeiro lugar, porque a lei se refere exclusivamente às práticas de discriminação que possam ser publicamente reconhecidas e, assim, “apesar de bem-intencionado, o texto não dá

²⁹ O empenho do movimento negro, naquele momento, era no sentido de desmistificar a ideia da Abolição como ato “salvador” ou como “dádiva” da Princesa Isabel, tal como se consagrou em parte da produção historiográfica e nos currículos escolares, ao longo do século XX.

³⁰ Apenas a título de exemplos, pode-se citar a Secretaria para Assuntos da Comunidade Negra, de Belo Horizonte (SMACON); Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania do Governo do Rio de Janeiro; criação do grupo de trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, entre inúmeros outros.

conta do lado intimista e jamais afirmado da discriminação brasileira” (SCHWARCZ, 1998, p. 213). Em segundo lugar, porque opera basicamente com um conceito de racismo restrito à ideia de impedimento, recusa, negação: “Racismo é, portanto, de acordo com o texto da lei, proibir alguém de fazer alguma coisa por conta de sua cor da pele” (SCHWARCZ, 1998, p. 211). E assim, embora possa ser considerada uma conquista e importante marco político, a criminalização e combate ao racismo pela via legal e punitiva não parece suficiente para enfrentar as desigualdades raciais historicamente construídas, em nosso país.

Além disso, devemos considerar que, se é possível combater práticas de discriminação pela via legal, esse caminho se mostra ineficaz quando se trata de enfrentar o preconceito racial. Para compreender as diferentes estratégias envolvidas em cada um dos casos, podemos recorrer à distinção entre os dois conceitos, apresentada por Gomes (2005), quando nos diz:

O preconceito é um julgamento negativo prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005, p. 54)

Sobre a discriminação, a autora afirma que:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivem (GOMES, 2005, p. 55).

Gomes também retoma as contribuições de Luciana Jaccoud e Nathalie Begin³¹, que apresentam uma distinção entre discriminação direta e indireta, a primeira sendo fruto de atos concretos de discriminação (como por exemplo, a exclusão explícita de acesso a um lugar, um emprego ou outro bem social) e a segunda sendo “aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos

³¹ Refere-se à obra “Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental”, Brasília, IPEA, 2002.

concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório”³².

Tomando como referência os conceitos e distinções apresentados por Gomes, podemos dizer, então, que cada uma das manifestações exige formas de enfrentamento distintas, embora em estreita relação entre si. Assim, enquanto a chamada discriminação direta pode ser combatida pela via legal e punitiva, a discriminação indireta exige um conjunto de ações e políticas públicas voltadas à sua reversão. Já o preconceito, entendido como determinada concepção de mundo, crença, julgamento, opinião, só pode ser enfrentado através de processos de socialização e educação dos sujeitos, seja a educação escolar ou a chamada educação informal, a partir de suas várias instâncias e dimensões. Ao mesmo tempo, as várias formas de enfrentamento desses diferentes tipos de manifestação se encontram interligadas, ou seja, através do combate ao preconceito tende-se a diminuir a incidência de práticas de discriminação direta e cria-se condições para a minimização da discriminação indireta. As diferentes formas de combate à estas duas últimas – pela via legal e punitiva ou através de políticas públicas, por exemplo - também podem se configurar como atos educativos e contribuir, assim, para a reversão de ideias e julgamentos preconceituosos. Enfim, não é possível pensar em combater a discriminação sem atacar o preconceito e vice-versa.

Pode-se dizer, então, que no bojo do processo de redemocratização do país, cada vez mais se consolida a perspectiva de investimento em uma educação antirracista ou uma educação das relações étnico-raciais, enquanto estratégia privilegiada para alterar a realidade de discriminação e desigualdade racial que ainda caracteriza a sociedade brasileira. A legislação educacional brasileira surgida a partir de fins dos anos 1980 irá refletir, de forma crescente, essa preocupação e investimento.

De acordo com Dias (2005), a abordagem da questão racial pode ser identificada em nossa legislação educacional, ainda que de forma tímida e pontual, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024, aprovada em 1961. Esta traz em seu Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

³² *Op.cit.*

solidariedade humana, tem por fim “A condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Apesar de constar no texto, a dimensão racial não recebeu centralidade na LDB de 1961, cujo foco voltava-se à defesa de uma escola para todos.

A LDB 5.692/71 manteve o mesmo texto de condenação ao preconceito de raça, embora tenha sido aprovada em um contexto de regime autoritário que excluiu as possibilidades de discussão presentes no processo envolvendo a LDB 4.024/61.

Já a LDB 9.394/96 foi discutida e aprovada em um contexto de (re)democratização do país, momento marcado por intensa mobilização da sociedade civil, incluindo a forte pressão que passou a ser exercida pelo movimento negro em prol do combate às desigualdades raciais. Esta LDB veio no esteio de conquistas democráticas no plano legal, como as que se expressam na nova Constituição Federal, que entre outras coisas, criminalizou o racismo. Ainda assim, a determinação prevista na LDB 4.024/61, de condenação ao preconceito de raça, desaparece na nova lei de 1996 que, de acordo com Dias (2005), não ignora a questão racial, mas a aborda pelo viés da tolerância.

A temática étnico-racial aparece mais explicitamente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através de seu artigo 26, parágrafo 4º, que enfatiza o papel do ensino de História como espaço privilegiado para o tratamento dessas questões: “O ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDBEN 9.394/96, Art. 26 § 4º).

Combate ao racismo e a temática da diversidade em documentos oficiais e propostas curriculares

Embora a questão da valorização da diversidade sócio-cultural brasileira já estivesse colocada em debates e reivindicações dos movimentos sociais, tendo comparecido, também, em propostas alternativas de ensino surgidas nos anos 1980, esta década, em nosso país, será marcada pela significativa influência da chamada “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”³³, e que representará uma barreira à ideia da diversidade. Tal tendência caracteriza-se por uma defesa da existência de

³³ Entre os principais expoentes dessa tendência, destacam-se os pesquisadores Demerval Saviani e Carlos Libâneo.

“conhecimentos universalmente válidos”, considerados como “patrimônio da humanidade” e, portanto, legítimos de serem ensinados a todos os alunos, independente de sua origem social e étnico-racial. Ao privilegiar os tais “conhecimentos universais”, esta tendência acaba por desvalorizar conhecimentos e experiências relacionados a grupos historicamente marginalizados, reforçando a perspectiva do currículo como veículo de difusão de uma visão monocultural e excludente.

Ao mesmo tempo em que a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” tornava-se alvo de críticas e questionamentos, ganhava destaque, em nosso país, os debates e propostas em torno de uma educação voltada para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Tal perspectiva começou a se fazer presente em diferentes documentos oficiais e programas curriculares surgidos no bojo das reformas educacionais dos anos 1990³⁴. De acordo com Mattos e Abreu (2006, p. 49)

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, e de identidades e relações étnico-raciais passaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, com vistas a regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história.

Um dos importantes documentos publicados nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN – encontram-se entre os que operam com a ideia de valorização da diversidade cultural. Além de comparecer no volume dedicado à disciplina História, esta ideia ganha destaque nos chamados “temas transversais”, que conta com um volume denominado “Pluralidade Cultural”.

A divulgação dos PCN foi acompanhada de uma enxurrada de críticas, dirigidas a diferentes aspectos do documento e/ou de seu processo de elaboração³⁵. Algumas dessas críticas centram-se, de maneira especial, no tratamento dado à

³⁴ Vale lembrar que o movimento de reformas dos anos 1990 extrapola a realidade brasileira, constituindo-se como uma tendência em diferentes partes do mundo. A esse respeito, ver, entre outros, Borges e Tardif (2001).

³⁵ Uma das principais críticas a que estiveram sujeitos os PCN girou em torno da polêmica entre as perspectivas de unificação e diversificação curricular (SOUZA, 1989; APLE, 1994; SILVA, 1996; MOREIRA, 1996-a, 1996-b; ANPED, 1996; SANTOS, 1997). Sobre isso, vale lembrar que, embora se apresentando como um documento curricular único para todo o Brasil, paradoxalmente, o texto dos PCN afirma o propósito de *não* ser “um modelo curricular homogêneo e impositivo”. O texto enfatiza a importância da autonomia dos sistemas de ensino estaduais e municipais, das escolas, professores e equipes pedagógicas, no processo de decisões e definições curriculares, apontando, dessa forma, para uma perspectiva de flexibilização e diversificação curricular, perspectiva essa que se tornaria a tônica de diversos outros documentos educacionais do período.

questão da pluralidade cultural. Segundo Mattos e Abreu (2006, p. 52), “muitos críticos do texto dos PCN o acusam de estar baseado numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos [...]”. As autoras nos lembram, entretanto, que os textos dos PCN se abrem a múltiplas interpretações e revelam uma preocupação dos autores de “não dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, fossem elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas”. De toda forma, esse volume dos PCN tornou-se uma das principais referências para a abordagem da temática étnico-racial na escola básica. De acordo com Dias (2005, p. 58), “O Ministério da Educação considera esse volume, que teve o envolvimento de vários educadores negros, como uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial”.

As polêmica e dilemas em torno do tratamento que os PCN propõem sobre o tema da diversidade/pluralidade cultural são reveladores da complexidade desta temática, sobretudo no âmbito de uma sociedade como a brasileira, em que a grande diversidade cultural que caracteriza sua formação se dá em meio a um intenso processo de desigualdade social – e racial -, com a exclusão dos direitos de cidadania de diversos grupos que a compõe.

Embora presente na legislação educacional brasileira desde a década de 1960, o enfrentamento da questão étnico-racial a partir da educação escolar, com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais, ganhará maior evidência a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e de suas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas*. Estas últimas também têm gerado polêmicas e críticas que se dirigem a diferentes aspectos de seu conteúdo e processos de implementação, como veremos no capítulo 4. Por ora, vale ressaltar que um dos aspectos polêmicos dessa legislação diz respeito ao seu caráter de obrigatoriedade, num momento em que muitos dos debates e das orientações oficiais tendem a enfatizar a autonomia dos sistemas de ensino, escolas e professores diante das escolhas curriculares. A própria LDBEN 9.394/96 assume a flexibilização curricular e a autonomia docente como diretrizes da educação nacional. Não se trata, aqui, de discutir o mérito da inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura africana e

afro-brasileira, aliás, questão já devidamente justificada pelo panorama histórico traçado nas páginas anteriores. Trata-se, no entanto, de reconhecer que o caráter de obrigatoriedade desses conteúdos num contexto em que a flexibilização curricular desponta como orientação preponderante – ainda que paradoxal em um país que possui um documento como os PCN – é mais um ingrediente na complexa e tensa trama que envolve a recepção da Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes* correlatas.

Para além das críticas e polêmicas que acompanharam a elaboração e divulgação de documentos como os PCN ou as referidas *Diretrizes*, não se pode negar que esse período é marcado por conquistas, no plano formal e prescritivo, relativas ao trato da diversidade e ao enfrentamento das desigualdades raciais. Transformar tais orientações e normatizações em ações concretas de combate ao racismo e valorização da população afro-descendente, é, no entanto, um processo mais lento e complexo do que a simples aprovação de uma lei ou publicação de um documento. Para isso, entram em cena uma série de agências mediadoras entre as instâncias legais e prescritivas e as escolas de educação básica, tais como secretarias de educação e demais órgãos públicos, universidades e outras agências envolvidas na formação inicial e continuada dos professores, grupos de pesquisa, associações culturais, movimentos sociais, mercado editorial, meios de comunicação de massa e entidades diversas da sociedade civil, entre outros.

1.2.3 Políticas públicas e ações de combate ao racismo e de educação das relações étnico-raciais no século XXI

Os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na *Conferência Mundial de Combate ao racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlatas* (Durban, 2001), ao lado de mudanças no cenário político nacional nos primeiros anos deste novo século – e milênio – constituem um contexto favorável ao surgimento de um novo conjunto de legislações e normatizações, acompanhadas de políticas públicas e outras iniciativas visando o enfrentamento das desigualdades raciais. Podemos destacar, em âmbito federal: o Decreto nº 3.551, de 2.000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, dentre os quais se enquadram os registros de patrimônio afro-brasileiro; o Decreto 4.228, de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o *Programa Nacional de Ações Afirmativas*; a Lei 10.639/03, seguida das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR – juntamente com a instituição da *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial* (Decreto nº 4.886/2003)³⁶; o surgimento, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Esta Secretaria apresenta como meta o “enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania”³⁷. A SECAD se subdivide em quatro departamentos, entre os quais o *Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania*, no interior do qual se encontra a *Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão Educacional*, “responsável por elaborar e implementar políticas educacionais que favoreçam o acesso e a permanência de afro-descendentes em todos os níveis da educação escolar e por fortalecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira.”³⁸. Entre as ações dessa *Coordenação* podemos citar a realização, em 2004 e 2005, de 21 fóruns estaduais, com intuito de discutir a desigualdade no cotidiano escolar e formular estratégias de implementação da lei 10.639/03, além de mapear experiências bem sucedidas de ingresso e permanência de alunos e alunas negros nas escolas. Tais encontros resultaram na constituição de *Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial*, que pretendem ser espaço de articulação de uma rede de profissionais de educação comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial, “a partir da elaboração de uma carta de compromisso com a educação e a diversidade étnico-racial, assinada pelas Secretarias Estaduais de Educação, MEC/SECAD, ONG’s, IES (Instituições de Ensino Superior), Conselhos de Educação, associações e entidades do movimento negro organizado, dentre outras instituições”. Minas Gerais é um dos 17 estados que

³⁶ Na Lei 10.639/03 há citação explícita das disciplinas de história, educação artística e literatura como campos disciplinares que deverão privilegiar a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira na educação escolar. Tanto na Lei 10.639/03 quanto no Decreto 4.886/03 há destaque efetivo para abordagem das relações étnico-raciais brasileiras no processo educativo e priorização centrada especialmente na população negra do país. Também se determina o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

³⁷ Disponível no portal www.mec.gov.br/secad.

³⁸ Idem

constituíram seus Fóruns Permanentes³⁹. A SECAD também tem atuado no processo de formação continuada de professores e na publicação de obras direcionadas a professores da Educação Básica⁴⁰.

Uma das mais recentes iniciativas dessa Secretaria, juntamente com a SEPPIR e outras entidades governamentais e não governamentais, foi o lançamento, em maio de 2009, 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 – Lei 10639/2003*. Visando institucionalizar o processo de implementação, zelar pelo seu cumprimento e orientar gestores e diferentes atores envolvidos neste processo, o documento se propõe a focalizar “competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades” e apresenta como objetivo central “colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais”.

Outro exemplo de política pública federal instituída nos últimos anos pode ser encontrado na *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, criada em 2004, através da Secretaria de Educação Básica, do MEC, com intuito de institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada e garantir maior qualidade e abrangência dos programas. Embora não seja um programa voltado especialmente para o tratamento das questões da diversidade e da temática racial, a *Rede* possibilitou o surgimento de projetos nesta direção, como por exemplo, o que foi desenvolvido pelo CEFOR PUC Minas, um dos

³⁹ O Fórum Permanente Educação e Diversidade Étnico-Racial de Minas Gerais reúne organizações governamentais e não-governamentais e tem sido responsável pela promoção de eventos e ações diversas, como por exemplo, o evento de lançamento do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, ocorrido nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED, em 28/10/2009. O evento reuniu representantes das secretarias municipais de educação de Belo Horizonte, Contagem e Ribeirão das Neves; representante do Ministério Público de Minas Gerais; a Coordenadora Geral de Diversidade da SECAD, Leonor Franco de Araújo; o representante da SEPPIR, Marcos Antonio Carvalho das Chagas; a representante da UNESCO, Regina Couto Melo; a Coordenadora da COMACON - Coordenadoria dos Assuntos da Comunidade Negra, da Prefeitura de Belo Horizonte; e inúmeros outros representantes de IES – Instituições de Ensino Superior e entidades diversas da sociedade civil.

⁴⁰ Entre as publicações, podemos citar as coletâneas “Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003”; “Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas”; “História da Educação do Negro e outras histórias” e “Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior”, “O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista”, todos da *Coleção Educação para Todos* (MEC/UNESCO). Além disso, a SECAD reeditou, em 2005, a obra “Superando o racismo na escola”, cuja primeira edição é de 1999.

Centros que compõem a *Rede*, na área das Ciências Humanas e Sociais⁴¹. Entre os programas de formação desenvolvidos pelo CEFOR, destaca-se o Curso de Aperfeiçoamento *Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*⁴², direcionado a professores da Educação Básica e ofertado na modalidade Educação à Distância - EaD. A implementação desse curso junto a professores que atuam no sistema público municipal de Contagem, Minas Gerais, durante os anos de 2006 e 2007, possibilitou conhecer experiências aí desenvolvidas e levou à escolha desse município como locus privilegiado desta pesquisa.

O Curso ministrado pelo CEFOR é apenas um exemplo entre os inúmeros programas de formação inicial e continuada de professores que têm como foco a temática africana e afro-brasileira. No âmbito da formação inicial, temos notícia, nos últimos anos, de alguns processos de reformulação curricular que vêm resultando na introdução de disciplinas relacionadas à História da África e dos afro-descendentes, sobretudo nos Cursos de Graduação em História⁴³. Além disso, tem-se multiplicado a oferta de Cursos de Pós-Graduação⁴⁴ e de programas de formação continuada, promovidos por Instituições de Ensino Superior⁴⁵, por secretarias de educação e outras entidades formadoras. A participação de instituições de ensino superior tem se dado, ainda, através de uma crescente produção científica, tanto a partir de programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto através de centros de estudo e

⁴¹ Mudanças recentes nas diretrizes do MEC levaram a uma reconfiguração da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, que passou a ser composta apenas por universidades públicas.

⁴² Exercendo a função de Assessora de História do CEFOR PUC Minas, atuei durante quatro anos como coordenadora e professora deste curso.

⁴³ Em rápida pesquisa exploratória na web foi possível identificar a oferta de disciplinas relacionadas ao tema em diferentes universidades e faculdades do Brasil, tais como a Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Católica de Salvador, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Cândido Mendes (RJ), Faculdade de Pedro Leopoldo (MG), Fundação Monsenhor Messias (Sete Lagoas, MG). Uma lista mais abrangente das IES que introduziram disciplinas relacionadas ao tema em seus currículos demandaria uma pesquisa mais aprofundada, o que extrapola o âmbito deste trabalho.

⁴⁴ Em Minas Gerais, poderíamos citar, a título de exemplos, os cursos de especialização: “África: história e cultura” e “História e Cultura Afro-brasileira”, ambos ofertados pelo PREPES/PUC-Minas; “Estudos Africanos e Afro-brasileiros”, ofertado pelo IEC/PUC-Minas; História da África e Cultura Afro-brasileira: uma introdução à Lei 10.639/03, ofertado pela FaE/UFMG. Além disso, identificamos diversas universidades e outras instituições de ensino superior, em diferentes partes do Brasil, que ofertam/ofertaram cursos de especialização centrados nesta temática.

⁴⁵ Também em Minas Gerais, podemos destacar, além do curso do CEFOR, o Curso de Aperfeiçoamento “História da África e Culturas Afro-brasileiras” (UNIAFRO/MEC/SESU/SECAD), ministrado pela FAE/UFMG, em duas ofertas distintas. Além disso, inúmeros professores mineiros participaram do *Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas: Lei 10.639/2003 (Educação – Africanidades – Brasil)*, ofertado em 2006, na modalidade EaD, para professores dos sistemas públicos de ensino, em diferentes partes do Brasil, através de Convênio entre a SECAD e a Universidade de Brasília.

pesquisa focados na temática africana e afro-brasileira, como discutiremos no capítulo 4.

Vale lembrar que, desde os anos 1990, Constituições Estaduais, Leis Orgânicas e leis ordinárias municipais passaram a tratar da inclusão de conteúdos curriculares relacionados ao “estudo da Raça Negra” e contra a discriminação⁴⁶. Particularmente nos últimos anos, tem crescido, em âmbito estadual e municipal, o investimento de secretarias de educação e cultura, visando à introdução das temáticas africana e afro-brasileiras nos currículos escolares, em ações variadas, que incluem programas de formação continuada de professores, oficinas e palestras direcionadas a pais, alunos e comunidade em geral, distribuição de kits de materiais didáticos e paradidáticos⁴⁷, entre outras iniciativas.

Devemos considerar, também, a participação do mercado editorial na divulgação de obras sobre a temática africana e afro-brasileira. Ainda que os interesses aí envolvidos extrapolem ou sejam distintos daqueles que movem órgãos públicos e entidades da sociedade civil, não podemos negar que a multiplicação de obras paradidáticas ou de literatura destinadas ao público infantil e infanto-juvenil se apresenta como um dos importantes recursos para que a temática seja efetivamente incorporada aos currículos da educação básica. Além disso, a produção de livros didáticos no Brasil vem sofrendo mudanças significativas desde a instauração do Programa de Avaliação do Livro Didático, em meados dos anos 1990, e que tem contribuído para a revisão de preconceitos e imagens estereotipadas tradicionalmente veiculados pelos livros didáticos, ao longo de sua história. Atento às novas exigências do MEC, o mercado editorial tem investido tanto na reescrita de antigos manuais quanto na produção de novos, tendo como referência, entre outros aspectos, a orientação de se trabalhar com a diversidade cultural. Mesmo que os conteúdos sobre história da África e da população afro-descendente ainda ocupem pouco espaço no conjunto de conteúdos abordados, não se pode desconhecer que eles começam a comparecer nos sumários dos livros didáticos.

Pode-se dizer, então, que vivemos um contexto marcado por grande número de iniciativas e de sujeitos empenhados na efetivação da Lei 10.639/2003. A

⁴⁶ A esse respeito, ver texto das *Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, MEC, 2004, p. 9.

⁴⁷ Sobre distribuição de kits de materiais didáticos para as escolas, podemos citar as iniciativas da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte – SMED-BH, que já distribuiu três kits de livros de literatura Afro-brasileira, e da Secretaria de Educação de Contagem, que também já distribuiu dois kits de literatura afro-brasileira para suas escolas.

introdução da temática africana e afro-brasileira como conteúdo curricular obrigatório nas escolas de educação básica depende, no entanto, da conjugação de inúmeros fatores, grande parte deles relacionados ao contexto específico de cada instituição escolar e de cada sala de aula, em particular. Investigar o que está acontecendo efetivamente no interior das escolas e salas de aula, a partir do depoimento de seus professores, procurando compreender como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – seus saberes e práticas – tem comparecido nesses espaços, é o principal objetivo desta pesquisa. Tal empreendimento exige um estreito diálogo entre as evidências empíricas e referenciais teóricos de diferentes campos do conhecimento. O próximo capítulo volta-se à sistematização de conceitos, categorias analíticas e estudos desenvolvidos no campo dos currículos e da formação de professores, parte importante de nosso aporte teórico-conceitual.

2. Saberes e práticas no contexto de reconfigurações curriculares: considerações e aportes teóricos

No capítulo anterior, traçamos um panorama de como a questão racial vem sendo tratada - e enfrentada – em nosso país, desde os momentos finais do regime escravista aos dias atuais. Tal panorama ajuda a desnudar a complexidade e polissemia de tal questão, evidenciando a necessidade de análises cuidadosas tanto dos mecanismos de perpetuação e reatualização do racismo quanto daqueles que se voltam ao seu combate. Se a questão racial brasileira apresenta sutilezas e meandros que constituem sua própria especificidade, a construção de análises e estratégias para seu enfrentamento requer, por outro lado, uma postura crítica, no sentido de rejeitar – ou pelo menos desconfiar – de certezas e julgamentos prévios, buscando trilhar um caminho feito de interrogações e permanente exercício de diálogos e (re)negociações.

O desafio de investigar saberes e práticas escolares e docentes em torno da temática africana e afro-brasileira, no bojo do processo de recepção da Lei 10.639/03, nos demanda, assim, a busca de referenciais teóricos que ajudem a elucidar os problemas e qualificar as análises. Torna-se necessário compreender a natureza e especificidades desses saberes e práticas, como vão sendo constituídos e significados no contexto das reconfigurações curriculares em jogo, envolvendo processos de formação docente e em estreito diálogo com as culturas escolares.

Nossa investigação diz respeito à introdução de um supostamente novo componente curricular na Educação Básica. Não se trata, no entanto, da simples adição de um conteúdo aos programas de ensino. Trata-se da abordagem de um tema de fortes significações políticas e sociais, cuja transformação em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como de se rever posturas e posicionamentos em relação a uma questão de grande complexidade, no âmbito da sociedade brasileira. Na medida em que vem acompanhada da perspectiva de promover uma (re)educação das relações étnico-raciais, a entrada da temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares apresenta-se como processo extremamente complexo, envolvendo múltiplas variáveis e desdobrando-se em uma gama de possibilidades, sendo atravessada por

relações de poder e por conflitos entre diferentes concepções de mundo e projetos de sociedade.

Ao tocar em questões que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato da temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos envolvidos, sobretudo – e que nos interessa mais de perto nesta pesquisa – os sujeitos professores, que passam a mobilizar saberes construídos em diferentes espaços e fruto de múltiplas experiências – de vida, de formação e profissional, entre outras. Tudo isso engendra processos de reflexão sobre as experiências de formação anteriormente vivenciadas, assim como possibilita novas e diversificadas experiências formativas. As condições em que se realiza o trabalho docente e a própria natureza desse trabalho – caracterizado como um trabalho de interações humanas - são também componente primordial na compreensão dos processos investigados.

Além disso, devemos considerar as especificidades do contexto escolar, com sua cultura própria, seus ritmos, calendários, suas formas de organizar tempos e espaços, suas finalidades e papéis sociais – tanto os que desempenha quanto os que se espera que desempenhe.

Tratando-se de processos educativos, mais especificamente ligados à educação escolar, buscaremos no campo da Educação alguns dos referenciais – análises teóricas, conceitos, categorias analíticas e diferentes estudos – que contribuem para a análise do objeto de estudo. Sendo esse objeto relacionado ao “ensino de”, precisaremos recorrer também a campos disciplinares específicos, privilegiadamente o campo historiográfico, tendo em vista o papel estratégico da disciplina História na abordagem da temática africana e afro-brasileira. Compreender de que forma os conhecimentos históricos escolares contribuem ou podem contribuir para o trato dessa temática é um dos objetivos centrais dessa pesquisa¹.

A produção acadêmica no campo da Educação experimentou significativa ampliação, nas últimas décadas, no Brasil e no mundo. Tratando-se de um campo multidisciplinar, que integra conhecimentos oriundos de diferentes áreas – História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia e Didática, entre outros – os estudos em Educação multiplicaram-se em uma infinidade de abordagens conceituais e

¹ Tal discussão é abordada no capítulo 4, quando apresentamos um balanço da produção do campo historiográfico e de outros campos das Ciências Sociais que contribuem para a compreensão dos processos envolvidos no “ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”.

metodológicas. Em meio a grande diversificação de temas e problemas que passaram a ocupar a atenção dos pesquisadores, configura-se o interesse por compreender as especificidades dos “saberes escolares” e “saberes e práticas docentes”, categorias analíticas que se desenvolvem, especialmente, no interior dos estudos sobre **currículo** e sobre **formação e trabalho docente**, e que se mostram fundamentais para a compreensão do objeto aqui proposto.

Este capítulo representa o esforço de sistematizar alguns estudos e reflexões teóricas que vêm sendo desenvolvidos nesses dois campos de estudos: do currículo e da formação e trabalho docente. Percorreremos algumas de suas principais tendências de análise, apresentando seus fundamentos teóricos, alguns de seus conceitos e categorias analíticas, assim como alguns dos estudos já empreendidos. Buscaremos, ainda, tecer considerações e estabelecer diálogos entre tais referenciais teóricos e nosso objeto de estudo, anunciando algumas das análises desenvolvidas. A apresentação e análise mais refinada das evidências empíricas – predominantemente compostas por depoimentos de professores – ocorrerá nos capítulos três e cinco.

Poderíamos dizer, então, que este capítulo delinea uma trajetória que parte dos referenciais teóricos em direção às evidências empíricas. No capítulo seguinte, a direção se inverte: é a lógica e dinâmica própria do campo empírico que passa a guiar a apresentação, a tessitura do texto, convidando a teoria ao debate, à concordâncias e discordâncias, contextualizações, refinamentos de análise.

Antes de adentrarmos o conjunto de teorias que contribuem para a compreensão de nosso objeto de estudo, vale esclarecer que, ao longo do texto, alternamos o uso das expressões “saberes” e “conhecimentos”, sem uma preocupação em delimitar diferenças epistemológicas entre os dois conceitos, mesmo sabendo dos riscos daí advindos.

Valeria a pena, no entanto, recorrermos à distinção apresentada por Bernard Charlot, entre informação, conhecimento e saber, e que apresenta contribuições para se pensar nas especificidades dos saberes mobilizados na escola. Apropriando-se das definições de outro autor - J. M. Monteil (1985) -, Charlot (2000, p. 61) nos diz que:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. [...] Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

O autor conclui suas análises afirmando que “se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação” (p. 61).

2.1 Os estudos sobre currículo e a emergência da categoria “saber escolar”

O campo dos estudos curriculares possui uma longa trajetória, que remonta às primeiras décadas do século XX. Foi sobretudo nos Estados Unidos, em um contexto marcado pela expansão da industrialização e dos processos imigratórios, acompanhado de um acentuado crescimento da escolarização de massa, que se assistiu à emergência dos estudos e pesquisas sobre currículo, como parte de um esforço por garantir maior controle dos processos educativos (SILVA, 1999). O campo do currículo emerge, dessa forma, dentro de uma perspectiva pragmática e técnica, ligado a possibilidade de um planejamento científico e racionalmente orientado.

Mas seria somente na segunda metade do século XX que a categoria “saber escolar” ou “conhecimento escolar” seria incorporada aos estudos curriculares, como parte de um movimento muito maior que operaria transformações radicais na teorização curricular, com a emergência de novas interrogações e a formulação de categorias analíticas assentadas em bases epistemológicas distintas. De acordo com Monteiro (2001, p.24):

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar”. Esses estudos, voltados para as questões relativas ao currículo, são tributários de trabalhos desenvolvidos por autores ingleses da chamada Nova Sociologia da Educação, a partir da proposta de Raymond William (1961) de pensar a cultura como “tradição seletiva”, processo de decantação e de reinterpretação da herança deixada pelas gerações anteriores.

2.1.1 Teorização curricular e novas categorias de análise: cultura, identidade e poder

A emergência de um novo campo de investigação, denominado “Sociologia do Currículo”, representaria a consolidação do interesse por questões relativas ao “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar e não mais ao “como” o currículo é ou deve ser organizado. Tais estudos buscaram, dessa forma, “desnaturalizar” as questões relativas à organização curricular, interrogando-se sobre os interesses e as relações de poder que perpassam tal organização e investigando-se as formas particulares de identidades individuais e sociais que os currículos irão produzir, para entender a favor de quem o currículo trabalha e de como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Nas palavras de Michael Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma **tradição seletiva**, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O que **conta** como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e - não menos importante - quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma **política** do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 1994, p. 59/60).

A análise sociológica do currículo se voltou, então, para compreender, entre outras questões, as relações entre currículo e cultura, entre currículo e poder e entre currículo e constituição de identidades, numa concepção em que a cultura deixa de ser vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos a uma nova geração, passando a ser encarada como um campo e terreno de luta, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, em embates pela manutenção ou superação das divisões sociais. Na medida em que currículo e educação participam de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos, pode-se entendê-los como terreno privilegiado de manifestação de conflitos sociais. *“O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.”* (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 28).

Os currículos são também, nessa perspectiva, tanto resultado quanto constituidores de relações de poder. A busca de explicitação dessas relações, assim como a identificação de formas para combatê-las/transformá-las é assumida por diversos pesquisadores da educação, que passam a reconhecer que as relações de poder se manifestam tanto em nível do aparelho central - o Estado - na medida em que a educação é estatalmente controlada, quanto em nível das relações cotidianas estabelecidas nas escolas e nas salas de aula, que expressam formas diferenciadas, complexas e muitas vezes sutis dessas relações de poder. Atentos a isso, devemos evitar cair numa perspectiva maniqueísta, que identifica como conservador e reprodutor do *status quo* tudo que provém do aparelho estatal, e como transgressor e transformador da realidade tudo o que é proposto pelos movimentos sociais. As relações de poder, como já foi bem pontuado nas análises desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault (1985), são mais complexas, difusas e multidirecionais, constituindo-se em uma rede de relações que não se reduzem a esquemas previamente definidos e não se explicam pelo binarismo poder central X movimentos sociais.

No caso da introdução da temática africana e afro-descendente como um novo componente curricular, há que se reforçar a ideia de que os saberes relativos a essas temáticas, mais do que em outros casos, se mostram profundamente atravessados por relações hierárquicas de poder e por representações sobre o negro que foram se constituindo, historicamente, em meio a disputas, embates

ideológicos e conflitos no campo simbólico e da ação política. Não se pode ignorar, no entanto, que tais lutas e conflitos vêm assumindo novas configurações, nos dias atuais, com uma certa reorganização de forças no campo social. Ou seja, se é fato que, historicamente, o trato da temática africana e afro-brasileira esteve marcada por uma posição desfavorável da população afro-descendente no cenário social, o momento atual, ainda que não possa ser considerado totalmente favorável, em meio à permanência de exclusões e desigualdades historicamente construídas, é, no entanto, marcado por reposicionamentos e por alguns investimentos em prol da reversão desse quadro, através, por exemplo, de políticas públicas de combate ao racismo. A própria obrigatoriedade de inclusão dessa temática nos currículos escolares é evidência dessa reorganização de forças, exigindo-nos a construção de novos olhares para os processos de seleção de conteúdos que se põe em marcha. Quer dizer, muito se escreveu sobre os processos de seleção curricular que historicamente excluíram conteúdos ligados à memória e identidade de grupos socialmente marginalizados (SANTOMÉ, 1995; SILVA, 1999; CANDAU, 2003). Mas o que acontece quando o que está em jogo é exatamente a perspectiva de incluir esses novos conteúdos, como acontece com a história e cultura africana e afro-brasileira? Que novas relações de poder são engendradas neste processo e de que maneiras se pode perceber a dinâmica de mudanças, mas também a permanência de antigas formas de dominação e expropriação cultural?

Atentos a essa nova dinâmica, ao colocarmos o foco de atenção nos saberes escolares e saberes docentes que estão efetivamente circulando no interior das escolas, torna-se fundamental não perdermos de vista a complexidade das relações de poder aí envolvidas, num jogo de forças que envolve diferentes instâncias e atores sociais, desde o poder estatal central ao complexo de relações no interior de cada escola e de cada sala de aula, passando, ainda, pelas instâncias do sistema educacional local/municipal, por órgãos e instituições encarregados da formação docente, pelos movimentos sociais, mercado editorial, etc. Tudo isso complexifica a tentativa de compreender como um determinado conteúdo prescrito pelos currículos oficiais é efetivado – se o é – no currículo em ação ou currículo real. Além de um olhar para a prática, procurando dar voz aos sujeitos que participam diretamente do processo de educação escolar – especialmente educadores e alunos – a abordagem do objeto nos demanda uma análise das concepções e intenções que emergem das orientações oficiais, como é o caso das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

*educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas*². Nos demanda, ainda, considerar as diferentes instâncias comprometidas com a perspectiva de promover uma educação das relações étnico-raciais, compreendendo que tanto as orientações oficiais quanto aquelas oriundas de movimentos sociais – assim como as interseções entre as duas - são fruto de permanentes conflitos e negociações, envolvendo, em última instância, sujeitos sociais, seus posicionamentos, projetos, concepções de mundo e formas de atuação. Como nos lembra Kazumi Munakata, “após a ditadura, o que é oficial se tornou mais próximo de nós, somos muitas vezes nós que fazemos o oficial”.³

No campo da discussão curricular, podemos recorrer também ao conceito de “currículo oculto”, que embora desgastado pela utilização abusiva em discursos e análises sobre a escola, apresenta elementos interessantes para a compreensão do objeto proposto. Partindo da ideia de que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 78), encontramos aí elementos para elucidar algumas das formas pelas quais tem se dado o aprendizado do preconceito racial no interior da escola, seja através de rituais e práticas discriminatórias vivenciadas no cotidiano pedagógico, seja através do silêncio diante de manifestações de preconceito racial ou mesmo pela ausência de determinados conteúdos nos currículos (FORQUIN, 1993; CANDAU, 2003). Portanto, quando propomos nos debruçar sobre os saberes que têm circulado nas escolas em torno dessa temática, nos deparamos com a necessidade de também olhar para aqueles saberes que não fazem parte de uma intenção pedagógica deliberada e explícita, não são formalmente previstos nem estão sistematizados, mas, ainda assim, comparecem de formas variadas e transformam-se em saberes ensinados e aprendidos.

2.1.2 Saberes escolares: múltiplas abordagens

A compreensão do que efetivamente está acontecendo nas escolas, neste momento de introdução de um novo – e singular – componente curricular, nos

² Um esforço de análise crítica desse documento será apresentado no Capítulo 4.

³ Transcrição livre de fala do professor Kazumi Munakata, durante o Seminário “Processos e discursos educacionais I: Pesquisa sobre Livro Didático”, ocorrido entre 01/12/2005 e 07/12/2005, na Faculdade de Educação da UFMG.

demanda maior compreensão sobre a natureza e especificidade dos saberes escolares.

Um conceito que se tornou referência nas análises sobre saber escolar é o de “transposição didática”, desenvolvido inicialmente pelo pesquisador francês Yves Chevallard, em seus estudos sobre a didática da matemática⁴. Preocupado em compreender como se dá a passagem do saber sábio, de referência ou científico, para o saber ensinado, Chevallard contribuiu para a compreensão das especificidades desse saber, que não seria mera “simplificação” do saber de referência, mas um saber com estatuto e lógica próprios.

O conceito de “transposição didática” tornou-se uma referência para diversos autores, que buscaram problematizá-lo e aprofundá-lo, trazendo à cena novos elementos de análise. Ele aparece, por exemplo, nas análises de Forquin, quando nos lembra que

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado da sociedade. Ela deve também, a fim de tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática” (FORQUIN, 1992, p. 32).

Trabalhando com a ideia de “imperativos didáticos”, esse autor nos lembra que, além dos imperativos de “transposição”, devem ser considerados, ainda: os imperativos de interiorização, tendo em vista que os saberes escolares não devem ser apenas compreendidos, mas aprendidos, incorporados ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou de *habitus*, o que implica na necessidade de repetição; e ainda os imperativos institucionais, “que decorrem da natureza do contexto institucional no qual se desenrolam as aprendizagens”, o que faz com que os saberes sejam fortemente marcados, entre outras coisas, pelas formas escolares de decomposição do tempo (organização dos estudos por ano, ritmos de exercícios, etc.). Para Forquin, a necessidade funcional da didatização impõe aos saberes escolares certos traços morfológicos e estilísticos, como por exemplo:

⁴ No Brasil, tornou-se mais difundida a obra deste autor, *La Transposition Didactique*, em sua versão em espanhol, denominada *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*, de 1991.

(...) a predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos, aos comentários explicativos, às glosas e, simultaneamente, às técnicas de condensação (resumos, sínteses documentárias, técnicas mnemônicas), a pesquisa da concretização (ilustração, esquematização, exemplificação), o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle ou de reforço, todo este conjunto de dispositivos e de marcas pelo qual se reconhece um “produto escolar” (...) (FORQUIN, 1992, p. 34).

O autor nos oferece, assim, um conjunto de elementos que conferem especificidade aos saberes escolares e que se mostram úteis, como categorias analíticas, ao nos debruçarmos sobre nosso objeto de pesquisa, buscando identificar algumas das operações efetuadas nos saberes sobre a temática africana e afro-brasileira no momento em que estes se transformam em saberes a serem ensinados na escola. Os imperativos de didatização emergiram como importantes referências das escolhas feitas pelos professores pesquisados, tanto em relação aos conteúdos selecionados quanto em relação às metodologias e materiais utilizados. A análise de dados que apresentamos nos capítulos três e quatro coloca em evidência a importância atribuída aos materiais e estratégias didáticas, os dilemas relativos ao percurso seguido – por onde começar? Onde chegar? -, e a centralidade dos “produtos” gerados pelas tarefas escolares: aquilo que os alunos fazem e que precisa ter uma “materialidade”, algo para ser visto, valorizado por outros, como forma de também valorizar a própria temática, neste momento de sua legitimação como conteúdo escolar válido.

As análises de Forquin sobre os saberes escolares apontam, ainda, a necessidade de se considerar os fenômenos de hierarquização ou “estratificação”, que evidenciam graus diferentes de valoração daquilo que se ensina na escola. Forquin (1992) nos lembra que “os diferentes tipos de saberes ensinados nas escolas não são considerados como suscetíveis de fornecer a seus detentores benefícios sociais ou simbólicos equivalentes” (p. 41).

Questionando a ideia de que os processos de escolha e diferenciação sejam marcados, necessariamente, por uma hierarquização dos saberes, Lopes (1999) enfatiza a necessidade de também se considerar critérios epistemológicos na análise e decisões em torno do que “vale mais a pena” ensinar. A autora é uma das que denuncia os efeitos de um relativismo pernicioso em torno da validade e

legitimidade dos conhecimentos ensinados, na medida em que foram compreendidos como reflexo exclusivo dos embates e relações de poder na arena social. De acordo com Lopes (1999, p. 165):

[...] O fato de procurarmos compreender por que em tal contexto histórico determinado conhecimento é ensinado, bem como analisar conflitos, acordos e relações de poder que forjam tal currículo, não implica desconsiderarmos critérios epistemológicos de interpretação dos saberes, bem como a possibilidade de análise de justificativas para conhecimentos e pedagogias escolares. Entender o currículo como uma construção social não nos deve fazer considerar que qualquer conhecimento é igualmente válido, qualquer que seja o contexto de sua aplicação. Concordamos com Young quando afirma que essa escolha certamente passa por nossas opções políticas, éticas e, acrescentaríamos, estéticas. Mas enfatizo a necessidade de incluirmos a epistemologia nesse processo de análise: precisamos conceber uma epistemologia que leve em conta o caráter histórico dos conhecimentos. [...] Em outras palavras, não nos podemos furtar a discutir o que é fundamental ser ensinado na escola. Não podemos negar o papel preponderante da escola como socializadora de saberes, nem a importância de combatermos tendências relativistas que se negam a admitir alguns saberes como mais fundamentais do que outros, em função do desenvolvimento histórico do conhecimento e em função do modelo de sociedade que desejamos. Existem assuntos que são socialmente mais essenciais em função da importância que o próprio conteúdo já assumiu historicamente.

Tais ponderações nos fazem interrogar sobre as escolhas que têm sido feitas pelos professores pesquisados ao abordarem a temática africana e afro-descendente como conteúdos curriculares. Em primeiro lugar, há que se enfatizar que a determinação legal de trabalhar tais conteúdos não garante, por si só, seu comparecimento na escola. Novas disputas e conflitos vivenciados no interior de cada escola vão, aos poucos, redefinindo espaços e abalando hierarquias consolidadas, em meio a debates – explícitos ou silenciosos – sobre o lugar ocupado pela temática numa “grade curricular” desenhada a partir de embates pela legitimidade dos saberes ensinados e por uma dinâmica muito própria de divisão de tarefas e organização de tempos e espaços. Ter uma disciplina específica que trate da temática, conquistar espaços no âmbito das disciplinas já instituídas, definir quais professores – de quais áreas, com qual perfil profissional e de formação – se responsabilizam pelo seu estudo, delimitar tempos a ela destinados – um ano inteiro? Um projeto temporário? Apenas por ocasião das chamadas “datas comemorativas”? -, são alguns dos dilemas e conflitos identificados na análise dos

dados e que nos remetem à problemática da hierarquização dos saberes no contexto escolar.

Mas alguns dos dados que emergiram na pesquisa nos obrigam a prestar atenção às ponderações de Lopes acerca da necessidade de também considerar critérios epistemológicos. Se concordamos que a escola não deve abrir mão de seu papel de socialização de saberes e de que, para isso, precisa estar atenta ao próprio desenvolvimento histórico do conhecimento, admitindo a existência de “assuntos que são socialmente mais essenciais em função da importância que o próprio conteúdo já assumiu historicamente”, o que privilegiar na abordagem da temática africana e afro-descendente torna-se uma questão que merece ser melhor debatida. Vale lembrar que um dos dilemas que emergiu entre os professores pesquisados referiu-se à decisão de abordar ou não – e/ou em que momento isso caberia - a temática da escravidão. Afinados com a perspectiva de que é necessário promover uma valorização da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, a escravidão apareceu, assim, como um grande “mal-estar” e, para alguns, algo que não deveria ser mesmo abordado num primeiro momento. Tais dilemas nos levam a questionar: é possível promover um entendimento acerca da contribuição africana e afro-descendente para a sociedade brasileira sem uma compreensão profunda da condição de escravo que acompanhou esses sujeitos durante mais de três séculos, em nosso país? Uma abordagem da escravidão centrada em um tipo de resistência escrava, simbolizada pela figura heroica de Zumbi dos Palmares, como tem sido privilegiado por diversos professores – e que emerge nas próprias orientações oficiais -, é capaz de promover uma compreensão dos vários significados, interesses, conflitos e negociações que marcaram a experiência da escravidão? De que maneiras a vasta produção sobre o sistema escravista e sobre a presença africana e afro-descendente, em nosso país, pode – e deve - se transformar em referência para a constituição de saberes escolares, ainda que não se conceba este como fruto de um caminho linear e unidirecional, desde o conhecimento de referência até o saber ensinado?

Tais questões nos ajudam a lembrar que os processos de escolha e didatização de conhecimentos, intrínsecos aos saberes escolares, são atravessados por conflitos e dilemas de diferentes ordens – político, social e também epistemológico. Nos faz pensar que um conteúdo profundamente marcado por representações e disputas no campo político e social, ao adentrar a escola, precisa

suscitar, entre os diferentes atores envolvidos neste processo, uma permanente reflexão sobre seu estatuto epistemológico. Em outras palavras, colocar um conteúdo escolar a serviço de um fim social mais amplo – por mais legítimo, democrático e eticamente justificado que seja esse fim – não pode significar uma negligência ou abandono de preocupações que se situam no campo epistemológico, sob o risco de transformar tais conhecimentos em novos dogmas e verdades impostas. Tais questões serão retomadas nos capítulos 4 e 5, quando discutiremos o lugar dos conhecimentos históricos escolares no trabalho com a temática.

Além disso, devemos concordar com Forquin (1992) quando enfatiza que os processos de “rotinização acadêmica da cultura”, que são subjacentes ao conceito de transposição didática, não são suficientes para uma compreensão de aspectos específicos dos saberes escolares, tendo em vista que estes não são apenas fruto de “uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente”, mas que devemos considerar a escola como “verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais” (FORQUIN, 1992, p. 35), como bem mostrou a pesquisa desenvolvida por André Chervel (1990) sobre o processo de constituição da chamada “gramática escolar” na França.

Apostamos que a abordagem de um conteúdo supostamente “novo”, que se encontra em pleno processo de constituição enquanto “saber escolar” a ser incorporado aos currículos, pode contribuir para a compreensão dessa dinâmica que envolve tanto os processos de “transposição didática” – e a importância atribuída aos saberes de referência aí subjacente – quanto a forma como se dá a produção de “configurações cognitivas e de *habitus* originais”, enfatizada por diferentes pesquisadores.

O conceito de transposição didática, “banalizado” e indiscriminadamente utilizado nos últimos anos, embora tenha tido o mérito de ressaltar as especificidades do saber escolar, tornou-se alvo de inúmeras críticas, que questionam, sobretudo, o excessivo peso atribuído aos saberes de referência como fonte para a produção dos saberes escolares, desconsiderando, assim, outros elementos que se mostram tão – ou até mais – significativos na constituição dos saberes escolares. Como bem nos lembra Tomás Tadeu Silva,

[...] o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores

lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA, 1995, p. 8).

Quando lidamos com saberes que se referenciam na área das ciências sociais - e que na escola são representados, sobretudo, pelas disciplinas História e Geografia -, e mais especificamente, em nosso caso, quando tratamos de saberes relacionados à temática africana e afro-brasileira, não podemos desconsiderar toda uma gama de saberes e representações que advém da prática social, de múltiplas dimensões dessa prática, e que trazem, dessa forma, outros ingredientes para a configuração dos saberes escolares. O próprio título das novas diretrizes curriculares, denominada *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas*, nos dá pistas do quanto está em jogo, aqui, não apenas a divulgação de estudos produzidos no âmbito acadêmico acerca da história da África e da população afro-descendente, mas uma perspectiva formadora, de “educação das relações étnico-raciais”, pautada pela re-construção de valores, o que implica um intenso processo de axiologização dos saberes mobilizados.

Essa dimensão axiológica dos saberes escolares é apontada, por alguns autores, como importante elemento de sua especificidade e, em certa medida, de distanciamento em relação aos saberes de referência. Carregados de valores, investidos de perspectivas formadoras, os saberes escolares se colocam, quase sempre, “a serviço de algo”. De acordo com Monteiro (2001, p. 128), Develay é um dos críticos de Chevallard, no que se refere à “necessidade de se levar em conta o processo de axiologização concomitantemente com o de didatização, porque elemento estruturante do saber escolar (a dimensão educativa ou a razão pedagógica)”.

2.1.3 Currículo e cultura escolar: a escola como produtora de uma cultura própria

Algumas das principais críticas dirigidas ao conceito de transposição didática advém de autores que se propuseram a investigar o processo histórico de constituição do conhecimento escolar, e que desenvolveram uma perspectiva de

análise que passou a ser conhecida como “História das Disciplinas Escolares”. Nessa vertente se destacam, entre outros, os trabalhos de André Chervel e Ivor Goodson, autores que se contrapõem à ideia de que os saberes escolares sejam fruto de uma simples transposição didática do saber de referência, empenhando-se em apontar as profundas diferenças entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar, e ressaltando a originalidade irreduzível do saber escolar. Nas palavras de Chervel (1990, p. 184), “Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular”. Ao postular a inseparabilidade entre matérias ensinadas, finalidades educativas (tanto em sua formulação geral e oficial quanto nas múltiplas interpretações que suscita junto aos agentes educativos, em especial os professores) e as características do público atendido pela escola (crianças e adolescentes), Chervel traz à tona a problemática da cultura escolar, enquanto “uma criação específica e original da escola, uma cultura especificamente escolar em seu modo de difusão e origem tendo as disciplinas escolares como principal produto de criação” (SOUZA, 2005, p. 75). A compreensão dos conhecimentos escolares deveria levar em conta, dessa forma, que este é formado no interior de uma *cultura escolar*, assumindo, assim, objetivos próprios e irreduzíveis aos das ciências de referência. Sacristan (1996), ao discutir as relações entre escolarização e cultura, também enfatiza o papel ativo e criador das instituições escolares na configuração daquilo que será ensinado, quando nos diz que o currículo:

Não é apenas uma seleção, como se costuma dizer, da cultura, para essa escolaridade, não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique a priori para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Surge como fato cultural real das condições mesmas da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais está sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização (SACRISTAN, 1996, p. 36).

Reconhecendo a centralidade das disciplinas escolares nesse processo de reinterpretação e recriação de conteúdos culturais que adentram a escola, Bittencourt (2004, p.39) nos diz que:

(...) as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência.

A ênfase em não dissociar currículo e cultura escolar vem ganhando cada vez mais força entre diferentes estudiosos, sobretudo quando o foco são os saberes e práticas escolares. De acordo com Souza (2005, p. 76):

[...] a noção de cultura escolar – ao colocar em evidência os saberes e práticas escolares, o modo escolar de transmissão de conhecimentos, capacidades, códigos e hábitos, os dispositivos de normatização do ensino, o saber-fazer docente, as estratégias de apropriação e a história das disciplinas escolares – aproxima-se, intersecciona e abrange, de muitas maneiras, os sentidos implicados no termo currículo [...].

Tem sido, assim, sobretudo no âmbito dos estudos sobre o currículo real ou currículo em ação que a noção de cultura escolar se apresenta como uma profícua categoria de análise. E o trabalho com o currículo real ou em ação implica uma consideração das práticas escolares, sendo “necessário incorporar a própria prática educativa como elemento constituinte da explicação da cultura escolar” (SACRISTAN, 1996, p. 35).

Este estudo, ao focalizar os saberes que estão sendo mobilizados no interior das escolas, filia-se a essa perspectiva de investigação. Ao buscarmos nos aproximar do que efetivamente tem acontecido nas salas de aula, a partir do que dizem seus professores, nos deparamos com uma série de constrangimentos e direcionamentos das práticas que só podem ser compreendidos a partir de um olhar para a cultura escolar. O que ensinam, a forma como ensinam, em que momentos ensinam, as atividades que propõem, a necessidade de transformar essas atividades em produtos esteticamente e materialmente apreciáveis, a realização de rituais, festas e celebrações em determinados momentos do calendário, tudo isso nos diz que a introdução da história e cultura africana e afro-brasileira como conteúdos curriculares obrigatórios se submete às características e ao funcionamento próprio das instituições escolares, ou seja, está sujeita ao “conjunto

das teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos, práticas” (SOUZA, 2005, p. 74) que constituem a cultura escolar.

As práticas docentes resultam, então, de um processo complexo, em que se associam sua formação, trajetória de vida, os dados contextuais, as prescrições oficiais, a cultura, e as relações que estabelecem com o saber nos ambientes escolares.

Ao investigarmos como esse processo vem ocorrendo em algumas escolas do município de Contagem, Minas Gerais, nos deparamos, em certa medida, com uma nova configuração para algumas das disciplinas escolares tradicionais, tais como Português/Literatura, Artes e a própria História, ao incluírem ou mesmo priorizarem conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira. Nos deparamos, também, em alguns contextos, com um processo de constituição de uma nova disciplina escolar, especificamente destinada ao estudo desses conteúdos. Seja em forma de projetos temporários ou como uma disciplina a ser trabalhada durante todo o ano letivo, muitas escolas têm feito a opção de garantir o estudo da temática destinando um tempo e espaço específicos para ela na grade curricular. Embora quase sempre reconhecendo a inadequação dessa estratégia, que contraria as recomendações oficiais e contribui para uma maior compartimentação do conhecimento escolar, diversos professores defenderam a necessidade de garantir esse tempo-espaço, ainda que temporária e estrategicamente, como parte de um processo de legitimação dos novos conteúdos nos currículos escolares.

Estamos assim diante de um processo ainda bastante incipiente, cujos rumos não podemos antever, restando-nos algumas indagações: estaria se constituindo, de fato, uma nova disciplina escolar? Qual a sua perenidade? Quais professores – de quais áreas – tenderiam a assumi-la? Qual seria o papel dos professores de História, nesse processo? E a disciplina História, também tenderia a sofrer mudanças mais profundas, deixando de lado – finalmente – seu viés europocêntrico, para melhor equilibrar a contribuição de diferentes povos, especialmente africanos e povos indígenas, na formação da sociedade brasileira? Sem respostas em um curto prazo de tempo, tais questões desafiam as pesquisas futuras sobre a história das disciplinas escolares, em suas intersecções com o campo do currículo e dos estudos sobre cultura escolar.

Poderíamos dizer que, de certa forma, ao acompanhar um processo de introdução de novos conteúdos curriculares e os desdobramentos disso para a (re) configuração das disciplinas escolares, este estudo também se situa no campo da história das disciplinas escolares. Tal vertente de análise já vem orientando diversos trabalhos que se propõe a investigar a “história do ensino de História”, no Brasil, entre os quais poderíamos destacar as contribuições de autores como Bittencourt (1990), Mattos (1998), Cordeiro (2000), Martins (2002), Fonseca (1993), Fonseca (2004) e Cerri (2007), entre outros.

Sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira encontramos já um conjunto de trabalhos que vêm se dedicando a compreender alguns dos dilemas e questões envolvidas nesse processo de introdução da temática como componente curricular obrigatório, ou que tem se voltado a uma análise crítica das orientações legais e diretrizes curriculares⁵. Entretanto, sobre o que tem efetivamente ocorrido no interior das escolas, em relação ao trabalho com esta temática, pouco sabemos. Por isso, assumindo uma perspectiva de investigação histórica sobre os saberes escolares que vêm comparecendo nas escolas de Educação Básica, buscaremos contribuir para a compreensão da natureza e especificidade desses saberes, procurando, dessa forma, trazer novas contribuições para o estado de conhecimento nesse campo.

2.2 Os professores e seus saberes

Tal propósito nos leva, também, às pesquisas que, no campo da Educação, têm se voltado para a análise da formação e do trabalho docente e que, nos últimos anos, têm privilegiado os “saberes docentes” como importante categoria de análise.

Vários autores têm enfatizado o papel do professor na constituição dos saberes escolares, apontado a necessidade de não se dissociar “saberes escolares” de “saberes docentes” (BITTENCOURT, 2004; MONTEIRO, 2001). É importante lembrar, ainda, que muitos dos estudos que se direcionam para a investigação do chamado currículo real centram-se na compreensão do papel e atuação dos

⁵ Ver, entre outros, Mattos (2003), Gontijo (2003), Viana (2003), Mattos e Abreu (2006), Pereira (2008), Oliva (2003; 2008).

docentes, ressaltando a importância de saberes específicos que são constituídos no ofício de professor.

2.2.1. Vidas de professores

Assim como as análises sobre currículo, os estudos sobre formação e trabalho docente também se voltaram “para a análise da cultura da escola, suas práticas, seus rituais e para a estrutura de poder que preside as relações que se processam em seu interior, bem como para as formas que a escola processa e elabora diferentes tipos de saberes” (SANTOS, 1995, p. 18). Com isso, as pesquisas vêm abandonando uma perspectiva centrada nas questões estruturais da sociedade, em que o papel do professor esteve fortemente associado ao conceito de “intelectual orgânico”, desenvolvido por Gramsci, para centrar-se no professor como agente-sujeito.

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e por meio do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício. (SANTOS, 1995, p. 19)

Nessa perspectiva, história de vida e história profissional tornam-se indissociáveis, num movimento que se volta para a compreensão do desenvolvimento pessoal do professor, considerando que os modelos de ensino e de professor internalizados ao longo de sua trajetória como estudante exercem forte influência na constituição de sua identidade profissional. Esse movimento, que se expandiu significativamente no âmbito da pesquisa acadêmica, a partir dos anos 1990, também passou a orientar diferentes programas de formação continuada de professores, que começaram a investir numa reconstrução reflexiva dos processos vivenciados ao longo da trajetória pessoal e de estudante, em metodologias que passaram a ser conhecidas como “história de vida de professores” ou simplesmente “vida de professores”. Por trás desses investimentos, está a aposta de que ao tomar consciência de suas crenças, valores e dos próprios conhecimentos que interferem e influenciam seu saber-fazer, o professor tem maiores possibilidades de atuar e modificar sua prática pedagógica. Na obra “Vidas de professores”, bastante

representativa desta vertente de análise, seu organizador, Antônio Nóvoa, nos diz, no texto de Apresentação:

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. (NÓVOA, 1992, p. 9)

Entre os textos que compõe a obra, encontramos o de Ivor Goodson, intitulado “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”, em que questiona uma tendência das pesquisas de centrar-se na prática docente – considerado pelo autor como “aspecto mais ‘exposto’ e problemático do mundo dos professores” - em detrimento de estudos que assegurem que a voz do professor seja ouvida. Posicionando-se favorável ao modelo do “professor como investigador” e o método da “investigação-ação”, Goodson, entretanto, defende que a perspectiva de ouvir os professores pode permitir que estes tenham “maior autoridade e controlo da investigação do que num estudo orientado para a prática docente” (GOODSON, 1992, p. 69). Além disso, atento às questões de natureza curricular, o autor argumenta que o estudo das histórias de vida dos professores muito tem a contribuir para a análise do currículo e da escola:

A razão primordial é que, segundo a minha experiência, quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre as suas próprias vidas. (GOODSON, 1992, p. 69)

Em obra recentemente lançada no Brasil, intitulada “As políticas de currículo e de escolarização”, Goodson volta a afirmar a importância dos estudos focados na vida de professores e diz: “À base de grande parte de minha pesquisa existe uma crença de que para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico” (GOODSON, 2008, p. 13). O autor justifica seu interesse pelo que denomina “política de vida”:

[...] creio que a nova ordem mundial faz com que isso seja ainda mais importante do que era nos períodos anteriores [...]. Isso ocorre

parcialmente em virtude do triunfo da “sociedade individualizada” – mais que nunca, nesse contexto, a política da vida individual passa a ser o lócus da contestação social. Em um determinado momento, o foco estava voltado para os movimentos sociais coletivos, digamos, para mudanças na escolarização ou no currículo. Hoje, a estratégia principal para o entendimento da mudança social deve ter como foco a política da vida dos indivíduos. (GOODSON, 2008, p. 18)

2.2.2 Professor reflexivo, Prática reflexiva

A perspectiva de trabalhar com as “histórias de vida de professores” se associa diretamente a uma aposta de que tais narrativas podem se transformar em importantes estratégias de reflexão sobre a prática profissional.

Uma categoria que se tornou bastante conhecida e se integrou ao vocabulário educacional, nestas últimas décadas, foi a de “professor reflexivo”, desenvolvida por Donald Schön, que identificou duas modalidades ou momentos da reflexão docente: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. A primeira, como o próprio nome diz, refere-se aos processos reflexivos que se põe em marcha durante o ato pedagógico, no “calor do acontecimento”. A segunda exige certo distanciamento dessa prática e, segundo Schön, possibilita:

[...] olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

Philippe Perrenoud é outro autor que enfoca os saberes docentes, mas centra suas análises na questão das competências, que englobam os saberes, mas não se limitam a eles. Para o autor, conhecimentos são mobilizados nas competências, mas o processo não é automático. Apostando em uma progressiva “profissionalização do ofício de professor”, relacionada à crescente conquista de autonomia e responsabilidade por seus atos e decisões, Perrenoud reforça a ideia do profissional reflexivo, desenvolvida por Schön: “A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma *grande capacidade de refletir em e sobre sua ação*” (PERRENOUD, 2002, p. 13). No entanto, procura distinguir entre uma reflexão episódica - comum em qualquer profissional, mas não suficiente para caracterizá-lo

como profissional reflexivo – e uma postura reflexiva, que o leva a estabelecer uma “prática reflexiva”.

Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

O autor procura não apenas compreender como isso ocorre – e pode ser impulsionado – em processos de formação inicial e continuada de professores, mas se dedica a elencar diferentes elementos que podem contribuir para a constituição de uma “prática reflexiva”, e nos diz:

Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. O saber-analisar (Altet, 1996) é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade e um habitus específico (PERRENOUD, 2002, p. 24).

A ênfase na prática docente e sua associação com os conceitos de “professor reflexivo” ou ainda de “professor pesquisador”, que alcançaram grande repercussão nos meios educacionais, nestas duas últimas décadas, representou um importante contraponto aos esquemas de análise baseados na ideia de “racionalidade técnica”, que influenciaram profundamente os estudos e propostas de formação de professores em boa parte do século XX, e que supõem uma relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico (seja ele do campo disciplinar, seja do campo pedagógico) e a prática na sala de aula.

Reconhecendo que o professor enfrenta problemas de natureza eminentemente prática, muitos estudos atuais têm se pautado pelo investimento em uma “epistemologia da prática”, que busca reconhecer a complexidade e especificidade de saberes que se constituem **na** prática docente e que são, portanto, saberes **do** trabalho e **no** trabalho. Nesta concepção, a prática profissional não pode ser vista como local de mera aplicação de saberes oriundos de outros espaços de

produção (como as universidades), mas de filtro e recriação desses saberes em função das exigências do trabalho, em operações complexas e situacionais.

No entanto, a ampla disseminação e até mesmo uma certa “banalização” dos conceitos de “professor reflexivo” e “professor pesquisador” tem suscitado críticas e questionamentos. Na obra “Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, Selma Garrido Pimenta analisa as apropriações em torno desses conceitos no contexto das reformas educativas recentes, identificando certo esvaziamento de suas bases, sobretudo quando se tornam parâmetro de “competência profissional” em processos de avaliação das atividades docentes, e acabam contribuindo para uma crescente culpabilização dos professores e sua consequente desvalorização social. Ou ainda, quando apropriadas em programas de formação de professores que acreditam poder “treinar” os professores para que se tornem reflexivos. Questionando especialmente a noção de “competências”, que tem balizado muitos dos sistemas de avaliação atualmente em vigor, Pimenta (2002, p. 42) nos diz que:

[...] o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. [...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quês). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. [...] Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências.

Ainda que reconheça a fertilidade das análises desenvolvidas em torno dos conceitos de “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, sobretudo a partir das contribuições de Donald Schön, Pimenta levanta algumas preocupações quanto a: risco de se perder de vista a dimensão coletiva da prática reflexiva, encerrando-a no indivíduo e numa reflexão em torno de si própria; ênfase demasiada na prática e até um certo “praticismo” que despreza o papel da teoria na formação docente; perda de critérios externos, institucionais e sociais, de balizamento das reflexões, pautadas pelo significado político da ação docente; necessidade de se pensar na alteração das condições de trabalho dos professores com vistas ao desenvolvimento de uma

prática reflexiva. A autora propõe a expressão “intelectual crítico reflexivo”, ao invés de “professor reflexivo”, o que permitiria ultrapassar a dimensão individual da reflexão e ressaltar seu caráter público e ético, com vistas a desenvolver “um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária”. (PIMENTA, 2002, p. 45).

As ponderações apresentadas pela autora nos ajudam a pensar que ao abordar os saberes docentes estamos transitando por um terreno movediço, escorregadio e carregado de significação política e social. Por trás das discussões e tentativas de melhor compreender os saberes docentes, se colocam diferentes concepções de docência e diferentes projetos de escolarização e de sociedade. Por isso, para além das questões de ordem epistemológica que sustentam uma análise da especificidade, natureza e diversidade dos saberes mobilizados pelos professores, nos deparamos com a dimensão eminentemente política que a noção de saberes docentes suscita. Mais uma vez, vale lembrar, essa dimensão é potencializada quando abordamos saberes relacionados à temática africana e afro-brasileira, com todos os seus desdobramentos relativos à problemática racial brasileira e à necessidade de combate às desigualdades raciais a partir da escola.

Quando acompanhamos grupos de professores relatando suas experiências pedagógicas e debatendo as dificuldades e potencialidades de seu trabalho, nos deparamos com um rico processo de reflexões, individuais e coletivas. Por diversos momentos, ouvimos alguns deles dizerem que aquela situação – de relatar ou ouvir relatos de outros colegas – estava lhes proporcionando a oportunidade de pensar algo novo, que não havia sido notado ou pensado antes. Por diversas vezes, os professores reafirmaram a importância daqueles encontros, daquelas trocas, para sua formação. Em quase todos os encontros, esteve em pauta o significado social e político do trabalho em torno da temática racial, explicitamente assumido, por quase todos, como estratégia para enfrentar as desigualdades raciais presentes na sociedade e, muitas vezes, tragicamente expostas em suas salas de aula. Ao mesmo tempo, muitos deles ressaltaram a importância dos saberes acadêmicos sobre o tema, ressentindo-se das lacunas em sua formação inicial, no que se refere à história e cultura africana e afro-brasileira. Tudo isso nos leva a pensar que várias das ideias em torno das categorias “professor reflexivo” e “prática reflexiva”, assim

como os questionamentos a elas dirigidos, constituem importantes referências para a análise dos dados aqui apresentados. Compreender os processos de reflexão que se põe em marcha a partir do desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com a temática, antes e durante o momento de relatá-los a outros colegas; identificar elementos presentes nas histórias de vida e profissional dos professores envolvidos e buscar perceber as relações entre tais experiências e os processos reflexivos impulsionados ao longo do trabalho; inventariar algumas das práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas e o quanto estas favorecem - ou dificultam - reflexões sobre o lugar dos negros na sociedade brasileira e sobre o próprio papel da educação na vida desses sujeitos; perceber como os professores vão atribuindo significados ao trabalho que desenvolvem e o quanto isso é atravessado pelas interações que estabelecem tanto com seus alunos, quanto com seus pares e com outros sujeitos, na escola e no convívio social mais amplo; compreender a dinâmica dos processos formativos vivenciados pelos professores pesquisados, processos esses que se desenvolvem tanto a partir da própria prática pedagógica, quanto na relação com diferentes instâncias, desde a própria escola aos diferentes agentes formadores, tais como órgãos públicos, universidades, mercado editorial, etc.; enfim, pensar os saberes docentes a partir do que dizem os próprios professores acerca do que pensam, fazem e sentem, acerca de suas expectativas e sonhos, de seus projetos de vida e profissionais, de suas concepções de mundo e de sociedade. Nesse aspecto, nos identificamos e nos sentimos instigados com as análises de Pimenta sobre as tendências atuais da pesquisa, quando diz:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (PIMENTA, 2002, p. 36).

O desafio proposto e a própria complexidade que encerra nos convida a ampliar o instrumental teórico, buscando outros referenciais em torno dos saberes e práticas docentes.

2.2.3 Saberes e práticas em uma “profissão de interações humanas”

O interesse pelos saberes dos professores vem, há algum tempo, ganhando espaço nos estudos e produções teóricas do campo da educação, como vimos até aqui. Mas a incorporação da expressão “saberes docentes” como uma categoria de análise, acompanhada pela construção de tipologias que buscam explicar, categorizar, esquadrihar os saberes construídos e mobilizados pelos professores ao longo de sua trajetória de vida, profissional e de formação, é um empreendimento ainda incipiente, no campo educacional (BORGES, 2001; NUNES, 2001). Tal processo se associa diretamente às discussões sobre profissionalização docente que, por sua vez, balizam parte do grande movimento de reformas educacionais, em curso sobretudo a partir dos anos 1990, em diferentes partes do mundo, incluindo o Brasil. Tais reformas têm evidenciado grande preocupação e investimentos na formação docente, propondo

[...] uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. (BORGES e TARDIF, 2001, p. 16)

No Brasil, um importante marco na introdução desta categoria de análise foi representado pela publicação, em 1991, do artigo “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de Tardif, Lessard e Lahaye, que teria contribuído para a “demarcação de um novo idioma pedagógico” (LELLIS, 2001).

Desde então, esses autores têm se tornado importante referência em vários trabalhos que têm como objeto de estudo os saberes dos professores. As questões apresentadas por Maurice Tardif, em “Saberes docentes & Formação Profissional” (2002), nos dão um panorama de suas preocupações e nos ajudam a balizar algumas das problemáticas com as quais temos nos deparado em nossa investigação:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?
Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as

competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (...) Como esses saberes são adquiridos? (...) Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2002, p. 9).

Postulando que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado socialmente, constituindo-se em um amálgama de saberes que têm origens e naturezas diversas e que comparecem de forma também diferenciada no ofício de professor, Tardif insiste na necessidade de relacionar os saberes docentes com os condicionantes e com o contexto do trabalho, procurando compreender como o saber dos professores se relaciona com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos e com outros sujeitos que atuam ou interferem, de alguma forma, na escola.

Tardif parte do pressuposto de que o saber dos professores é um saber social, uma vez que: é partilhado por todo um grupo de professores, que possuem uma formação comum (embora diferenciada conforme os níveis, ciclos e graus de ensino) e vivenciam uma situação coletiva de trabalho marcada por condicionantes similares; a posse e utilização desse saber se assenta em um sistema que legitima e orienta sua definição, através de instituições credenciadas e socialmente reconhecidas, como universidades, administração escolar e associações profissionais, entre outros; os próprios *objetos* com os quais o professor lida são objetos sociais, uma vez que trabalha com sujeitos e em função de um projeto, que é o de transformar os alunos, educá-los e instruí-los, sendo, portanto, a relação com o outro – os alunos – parte essencial desses saberes; o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) modificam-se ao longo do tempo, condicionados por fatores diversos e fruto de um “arbitrário cultural” marcado por relações hierárquicas de poder; esse saber é construído no contexto de uma *socialização profissional*, sendo incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira,

constituindo, assim, um processo em construção ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2002).

A ênfase no caráter social do saber docente não pode significar, adverte Tardif, uma desconsideração dos atores individuais, sua personalidade e experiências pessoais e profissionais, que se concretizam na realização de seu trabalho cotidiano, assentando-se em “transações constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*”, entre o *ser* e o *agir* (TARDIF, 2002, p. 16).

Nesse aspecto, torna-se fundamental considerar diferentes dimensões da identidade dos sujeitos para melhor compreender a dinâmica, evolução e características da atividade docente. Nos últimos anos, as categorias “gênero” e “identidade étnico-racial” têm se tornado importantes referências de análise. Em nosso estudo, a questão étnico-racial apresenta-se não apenas como tema em torno do qual procuramos mapear “saberes escolares” e “saberes docentes”, mas como uma das dimensões da identidade dos sujeitos pesquisados que precisa ser considerada, buscando-se apreender alguns dos processos de construção de identidade étnico-racial que emergem nos relatos dos professores e procurando compreender de que formas tais experiências identitárias moldam o trabalho realizado, conformam práticas e saberes.

Essa análise, entretanto, não pode ser feita numa abordagem de exterioridade, mas a partir das próprias situações de trabalho relatadas. Sobre isso, compactuamos com Tardif (2002) quando nos alerta para o fato de que o saber dos professores só pode “ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (p. 16), posto que “o saber está a serviço do trabalho”, é mediado pelo trabalho, produzido e modelado no e pelo trabalho.

As análises de Tardif também apontam para a necessidade de se considerar a diversidade do saber docente, que “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18). O autor propõe um modelo de análise baseado na origem social dos saberes dos professores, lembrando que as relações que os professores estabelecem com esses saberes implicam em relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem, sendo necessário, então, levar em

consideração o que dizem os professores a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações. Partindo desses pressupostos, classifica os saberes docentes em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Além desses, também enfatiza a necessidade de se considerar os saberes pessoais dos professores (aqueles adquiridos na família e na sua trajetória de vida, em geral) e os saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola básica). Todos esses saberes se constituem ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional, sendo fundamental, então, considerar a dimensão da temporalidade para se compreender como se dá o aprendizado de diferentes saberes. A tipologia apresentada por Tardif traz contribuições para a análise que vimos desenvolvendo em torno dos saberes relativos à temática africana e afro-brasileira. Ao justificarem a opção em trabalhar com o tema ou apontarem potencialidades e/ou dilemas relativos ao mesmo, os professores pesquisados recorreram, com frequência, a suas experiências de vida e de formação escolar básica, à sua trajetória profissional e de formação, explicitando saberes aprendidos em diferentes instâncias e espaços formativos, e também expondo suas dificuldades e lacunas de formação, sobretudo no que se refere aos saberes disciplinares e, mais especificamente, em relação aos conhecimentos históricos escolares, como veremos no capítulo quatro.

Em outra obra, escrita por Tardif e Lessard, intitulada “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas” (2005), os autores aprofundam alguns dos conceitos e ideias anteriormente trabalhados e defendem a tese primordial de que a docência é, antes de tudo, uma **profissão das interações humanas** e, portanto, profundamente marcada pela complexidade e multiplicidade de aspectos relacionados ao seu objeto de trabalho: os seres humanos. A obra apresenta um cuidadoso trabalho de esquadramento do trabalho docente, com seus inúmeros componentes e suas várias interfaces, dentro do pressuposto de que o trabalho de ensinar é um trabalho heterogêneo, marcado por grande diversidade de tarefas a cumprir, e que comporta dimensões muitas vezes contraditórias e ambíguas.

Considerada uma das profissões interativas mais importantes da atualidade, a docência, enquanto tal, requer de seus profissionais “competências reflexivas de alto

nível”. Em função disso, também, defendem não ser possível pensar a profissionalização docente sem se considerar as questões de poder, de afetividade e de ética, posto que esse “trabalho sobre o outro” implica, sempre, em negociação, controle, persuasão, sedução, promessas, nele intervindo a linguagem, a afetividade e a personalidade dos trabalhadores.

Os autores identificam três grandes dimensões do trabalho docente: o trabalho como **atividade** (ensinar implica ações concretas realizadas em sala de aula com vistas a promover aprendizagens e a socialização dos alunos); o trabalho como **status** (a questão da identidade do trabalhador); e o trabalho como **experiência** (entendida tanto como fruto daquilo que vai sendo aprendido ao longo dos anos, pela repetição, quanto fruto de situações marcantes, que mudam o rumo das coisas). Em nossa investigação, temos podido identificar claramente tais dimensões, sendo que a forma mais comum dos professores relatarem suas experiências consiste em uma descrição de suas práticas, das atividades desenvolvidas, muitas vezes minuciosamente descritas. A dimensão da experiência também comparece sistematicamente nos relatos apresentados, tanto como um conjunto de certezas construídas ao longo dos anos de experiência no magistério, quanto pela descrição de experiências de forte significação – e emoção – vivenciadas em sala de aula e outros espaços, e que interferem diretamente na forma de abordagem e na própria decisão de trabalhar determinados conteúdos.

De acordo com os autores, embora o trabalho docente esteja condicionado por uma organização sociofísica baseada na **estrutura celular das classes**, os professores lidam com coletividades, em um espaço que, embora fechado, é público. Assim, o professor está o tempo todo em interação com uma coletividade que está, ao mesmo tempo, em interações entre si. Sendo formada por indivíduos, a coletividade não é homogênea, exigindo a coordenação das ações coletivas de indivíduos diferentes, autônomos e capazes mesmo de interditar a realização dos objetivos do trabalho docente. A necessidade de lidar com questões que os alunos vivenciam enquanto indivíduos que participam de diferentes grupos sociais, ao mesmo tempo em que é preciso manter a equidade no tratamento, faz com que a docência seja permanentemente atravessada por questões de natureza ética. Tal característica do trabalho docente é fundamental para compreendermos o que se passa hoje, dentro de algumas salas de aula, quando está em pauta a questão

étnico-racial. O objetivo de promover uma educação das relações étnico-raciais a partir do trabalho com a temática africana e afro-brasileira se mostra extremamente complexo quando analisamos o contexto da sala de aula sob essa perspectiva: um local onde se manifestam diferentes conflitos em torno da representação social sobre a população negra, conflitos estes que precisam ser constantemente mediados pelo professor, ele próprio em constante confrontação com suas próprias representações e conflitos em torno da questão racial.

Tais questões nos remetem à dimensão simbólica e interpretativa que caracteriza a interatividade em sala de aula, e que traz grande complexidade para a tarefa docente, marcada, segundo Tardif e Lessard (2005), pela multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação.

Os autores enfatizam, ainda, que a carga de trabalho dos professores comporta uma grande diversidade - em alguns casos imensurável - de tarefas e responsabilidades. O envolvimento pessoal com o trabalho, a história de vida, a experiência profissional e a própria personalidade do docente tornam-se elementos centrais na determinação dessa carga de trabalho, que é repleta de “tarefas invisíveis”, que demandam a afetividade e o pensamento dos professores, configurando aquilo que os autores chamam de “carga mental” de trabalho. A integração ou mesmo absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho, longe de ser um concorrente do processo de profissionalização, é um dos elementos definidores da profissão, classificada pelos autores como um **trabalho investido**. Essa dimensão do envolvimento pessoal com o trabalho e de uma forte “carga mental” em sua configuração também emergiu em diversos momentos dos encontros entre professores que acompanhamos. Para além de tensões e dilemas envolvidos com o trato da temática em questão, os professores trouxeram inúmeros exemplos, envolvendo situações diversas que os preocupam, os angustiam e interferem na forma como conduzem seu trabalho, sejam esses elementos impulsionadores de novas práticas ou situações que os paralisam, fazendo-os sentir-se num verdadeiro “beco sem saída”.

Essa dimensão emocional do trabalho docente, em que a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva, é cuidadosamente analisada por Tardif e Lessard (2005), enquanto elemento constituinte da própria profissão, e não como algo que interdite ou se

contraponha ao processo de profissionalização docente, como muitas vezes já se discutiu. Obrigados a se desdobrar em uma multiplicidade de papéis e responsabilidades, os professores se veem muitas vezes interditados em seu mandato principal: ensinar e fazer aprender.

Outro aspecto abordado pelos autores e que nos interessa de perto diz respeito à dimensão do trabalho coletivo entre os professores. Embora o central da atuação docente seja no “espaço privado da classe”, não se pode desprezar a importância de outros espaços de atuação - no interior da escola e fora dela -, que envolvem colaboração e trocas diversas, mas também disputas, conflitos, negociações. De acordo com os autores, as colaborações são mais desejadas do que efetivadas e, quando ocorrem, não implicam em quebra da estrutura celular do ensino (presença em sala de aula continua sendo individualizada), limitando-se, quase sempre, a planejamentos conjuntos entre professores de um mesmo grau e/ou matéria e à divisão de tarefas pedagógicas (sem partilhar a atividade em si). De toda forma, os autores ressaltam as dificuldades em estabelecer uma cultura de colaboração mais ampla na escola, onde parece sempre faltar tempo para a elaboração de projetos coletivos.

Em nossa pesquisa, a dimensão do trabalho coletivo foi recorrentemente abordada, seja pela descrição de projetos envolvendo grupos de professores, seja pelo ressentimento quanto às dificuldades em operacionalizar tais trocas dentro das escolas. As chamadas “aulas compartilhadas”, que fazem parte do espectro de possibilidades de organização dos tempos pedagógicos na estrutura da política educacional do município de Contagem⁶, foram mencionadas por vários professores, enquanto uma das formas em que se dá o trabalho com a temática. No entanto, não se detectou descrições de situações em que efetivamente dois ou mais professores partilhassem o mesmo espaço-tempo de aula. Pelo que observamos, os tempos de “aulas compartilhadas” são organizados de forma que não se quebre a “estrutura celular e individualizada das aulas”, com estratégias que envolvem a divisão de turmas (cada professor assume uma parte do grupo), revezamento de professores (enquanto um ministra a aula, o outro usa o tempo para planejamentos e outras atividades fora da sala de aula), etc. Enfim, embora a dimensão do trabalho coletivo tenha emergido com muita força e tenha se apresentado, em algumas situações,

⁶ As várias possibilidades de organização dos tempos pedagógicos serão exploradas no próximo capítulo.

como importante suporte para o trabalho com uma temática de grande complexidade e tantos conflitos, parece-nos pertinente a ponderação de Tardif e Lessard (2005) quanto às dificuldades em estabelecer uma cultura de colaboração mais ampla na escola.

2.2.4 A relação dos professores com os saberes que ensinam

Tardif e Lessard (2005) também discutem a relação que os professores estabelecem com os saberes que ensinam, ou seja, com os conteúdos curriculares. Sobre isso, retomam parte da literatura do campo do currículo que vem se dedicando a mostrar que:

[...] os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc.” [...em...] um contínuo vai-e-vem entre as exigências dos programas e as obrigações da realidade da matéria (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 211).

A experiência do trabalho curricular é fortemente atravessada, segundo os autores, pelo próprio tempo de experiência no magistério, com diferenças marcantes entre professores experientes e novatos. Sobre esse aspecto, o próprio conhecimento dos programas curriculares costuma ser bastante distinto entre os novatos e os experientes, estando esses últimos normalmente em vantagem. Além disso, a experiência do trabalho curricular é também condicionada pelo *conhecimento da matéria*, apontado pelos autores como um dos aspectos menos problemáticos, à exceção dos casos relativos à novos componentes curriculares ou a matérias sobre as quais a formação foi precária ou inexistente, caso que se aplica ao nosso objeto de investigação, conforme vimos discutindo. A investigação que realizamos tem evidenciado a conjugação das duas situações problemáticas apresentadas por Tardif e Lessard: por um lado, os professores têm se deparado com conteúdos curriculares efetivamente novos, até então ausentes ou periféricos nos currículos escolares, em que a história da África costumava comparecer apenas a partir de sua inserção no processo de colonização europeia e do tráfico negroiro,

assim como a história e cultura dos africanos e afro-descendentes esteve quase sempre restrita a uma abordagem economicista e restritiva da escravidão. Ao mesmo tempo, esses docentes se veem diante de conhecimentos que não estiveram presentes em sua formação, obrigando-os a buscar essa formação concomitante ao processo de introdução da temática nos currículos escolares.

Assim, se a relação dos professores com os programas curriculares já os obriga, constantemente, a realizar adaptações e improvisações, em função das exigências situacionais e experimentais vividas em seu trabalho, o trato de uma temática sobre a qual os professores têm, em geral, pouco domínio teórico e conceitual aumenta a frequência e intensidade desses mecanismos. Ao enfatizar essa necessidade intrínseca de adaptação e criação do currículo em ação, como algo que faz parte da própria natureza do conhecimento curricular, os autores contribuem para o reconhecimento da docência como uma atividade profissional, fazendo emergir as dimensões da autonomia e criação que caracterizam uma profissão. No caso da temática com a qual estamos trabalhando, as dimensões da autonomia e da criação adquirem grande importância, impondo-se, muitas vezes, como divisor de águas entre os professores que estão assumindo a tarefa de trabalhar tais conteúdos e aqueles que se recusam a fazê-lo, por razões variadas.

A quantidade e variedade de fatores que participam da experiência do trabalho curricular faz com que Tardif e Lessard (2005) afirmem que “o conhecimento curricular não existe independentemente do contexto interativo da classe”, reafirmando, assim, a centralidade das interações humanas na configuração do trabalho docente. Tal pressuposto dificulta dissociar aquilo que se ensina (os conteúdos curriculares) da gestão da classe ou das atividades normativas ligadas à socialização dos alunos.

Outro pesquisador que têm se destacado no cenário mundial ao discutir a temática dos saberes docentes é o americano Lee Shulman, “personalidade que tem influenciado não apenas o meio científico acadêmico, mas também o meio político educacional”, sendo “referência para as reformas educativas americanas durante toda a década de 1990” (BORGES, 2001, p. 61).

De acordo com Monteiro (2001), Shulman se destaca pela importância que atribui aos saberes relativos aos conteúdos de ensino, propondo “investigar o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os

conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula” (MONTEIRO, 2001, p.143).

No texto “Conocimiento y Enseñanza”, Shulman (2001) nos diz que as reformas educacionais das últimas décadas têm se preocupado em estabelecer uma **base de conhecimentos** para o ensino, compreendida como “[...] um conjunto codificado ou codificável de conhecimentos, destrezas, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva, e também um meio para representá-la e divulgá-la” (SHULMAN, 2001, p. 168)⁷. Tais parâmetros costumam se basear em resultados de investigações que buscam descobrir princípios gerais de um ensino eficaz, tomando algumas condutas de professores considerados eficientes como competências desejáveis a outros professores, mas desconsiderando aspectos críticos do ensino, tais como a matéria que se ensina, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos e o alcance de objetivos que não se avaliam facilmente por meio de testes padrão. Reconhecendo a importância de uma base de conhecimentos - intelectual, prática e normativa - para uma efetiva profissionalização da docência, Shulman, entretanto, defende a necessidade de se especificar conteúdos, caráter e fontes para uma tal base e pergunta: “Quais são as fontes da base de conhecimento para a docência? Em que termos se pode conceituar essas fontes? Quais são os processos de ação e raciocínios pedagógicos e quais as suas implicações para as políticas de formação docente?” (SHULMAN, 2001, p. 168).

Buscando obter subsídios para responder tais questões, Shulman e sua equipe têm observado grupos de professores, desde sua formação inicial, passando pelo ingresso na carreira, até os primeiros anos de docência, investigando “como se acrescentam os conhecimentos de pedagogia e das matérias na mente dos jovens professores”. De acordo com o autor, “o tropeço dos novatos se converte em uma janela para a investigação”, e as “observações revelam e sublinham os complexos acervos de conhecimentos e destrezas necessários para desempenhar com eficácia a docência” (SHULMAN, 2001, p. 169).

Shulman também constrói uma tipologia de saberes, a qual denomina “categorias da base de conhecimentos”, que inclui: conhecimento da matéria ensinada ou conhecimento disciplinar; conhecimentos pedagógicos gerais;

⁷ As citações apresentadas são fruto de uma tradução livre do texto de Shulman, o qual tivemos acesso em sua versão em espanhol.

conhecimento do currículo; o conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento de contextos institucionais e educativos em geral; conhecimento dos objetivos, finalidades e dos valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos; e, por fim, considerado de especial interesse, o conhecimento pedagógico do assunto: “esta mistura especial entre os conteúdos e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos mestres, sua própria forma de compreensão profissional” (SHULMAN, 2001, p. 174).

O autor nos diz que existem pelo menos quatro principais fontes de conhecimento para o ensino: 1) formação acadêmica na disciplina a ensinar; 2) os materiais e o ambiente do processo educativo institucionalizado (por exemplo, currículos, livros didáticos, organização escolar e o financiamento das escolas, bem como a estrutura da profissão docente); 3) os estudos acadêmicos sobre educação, que incluem a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem, o ensino e desenvolvimento dos seres humanos, e outros fenômenos sócio-culturais que influenciam o trabalho dos professores; e 4) a sabedoria que advém da própria prática (SHULMAN, 2001, p. 175).

Esta última fonte, segundo o autor, é extremamente ampla e a menos codificada de todas e, por isso, um dos maiores desafios das investigações em educação “consiste em recolher, cotejar e interpretar os conhecimentos práticos dos professores, para criar uma bibliografia de casos e começar a codificar os saberes oriundos da prática, identificando seus princípios, precedentes e parábolas” (SHULMAN, 2001, p. 181), o que demanda um trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores. Tal empreendimento exige cuidados quanto à contextualização desses saberes e práticas, especialmente no que se refere às características específicas que exibem as estratégias pedagógicas relativas a matéria de que se trate.

Segundo Shulman, os professores possuem uma extensa bagagem de conhecimentos que sequer tentam sistematizar. Por isso, nos diz o autor:

Uma das maiores frustrações da docência como fazer e profissão é o esquecimento individual e coletivo de práticas bem sucedidas, em que as melhores criações de quem se dedica a profissão se perdem e não se tornam acessíveis para os atuais e futuros profissionais. (SHULMAN, 2001, p. 180).

Diferentemente de outras profissões, a docência não possui uma história de suas práticas e, por isso, o autor pretende “contribuir para documentar práticas adequadas como uma importante fonte para estabelecer modelos de ensino”, e, ainda, “estabelecer as bases para uma bibliografia acadêmica na qual se registre os detalhes e fundamentos para práticas pedagógicas específicas” (SHULMAN, 2001, p. 180).

As advertências e propósitos de Shulman se coadunam, em certa medida, com a investigação que vimos desenvolvendo. Sem perder de vista a ponderação do autor, de que “a base de conhecimentos para o ensino não tem um caráter fixo e definitivo”, ao recolher, documentar e interpretar saberes e práticas docentes em torno do trabalho com a temática africana e afro-brasileira, a partir de depoimentos de professores, estaríamos contribuindo para construir um repertório de conhecimentos – ou uma base de conhecimentos, como diria Shulman – em torno do ensino desta temática. Ao atribuir centralidade ao “conhecimento pedagógico do assunto”, o autor nos instiga a olhar mais cuidadosamente para as estratégias e táticas que vêm sendo construídas pelos professores quando aceitam o desafio de ensinar uma temática específica – embora ampla em seus vários conteúdos e formas de abordagem – mas que, ao mesmo tempo, tanto o chamado “conhecimento disciplinar” ou “conhecimento da matéria ensinada” quanto o “conhecimento pedagógico do assunto” constituem-se em domínios pouco seguros para os professores. Dessa maneira, uma primeira sistematização, ou esboço de uma “base de conhecimentos” que tem como fonte o que Shulman chama de “sabedoria que advém da prática”, pode se constituir em importante referência para novos estudos, além de começar a constituir uma “memória de práticas educativas” desenvolvidas por professores da Educação Básica de um sistema público de ensino, em torno da temática africana e afro-brasileira.

Para Monteiro (2001), embora o trabalho de Shulman deixe em aberto a questão das diferenciações entre saber sábio e saber escolar e, portanto, não ofereça elementos para se pensar as especificidades do saber escolar, ao focar os chamados “conteúdos de ensino”, esse autor contribui para reverter um quadro que se configurou no bojo das críticas ao chamado “ensino tradicional” e que resultou em certo abandono das questões relacionadas com os saberes ensinados, em prol de uma ênfase nos processos de aprendizagem (o que Shulman chamou de “missing paradigm”).

Ao enfatizar essa “relação orgânica com o conhecimento de referência”, estaria Shulman operando uma nova “curvatura da vara”? De toda forma, concordamos com Monteiro quando nos diz que o trabalho de Shulman instiga-nos a querer saber: “Como os conteúdos ensinados são organizados e didatizados pelos professores? É na prática que eles aprendem a fazer isso? Ou os fundamentos teóricos dos saberes de referência atuam nessa mediação também?” (MONTEIRO, 2001, p. 138). Sem dúvidas, as proposições de Shulman contribuem para a abordagem de nosso objeto de pesquisa, sobretudo quando pensamos que a temática africana e afro-brasileira exige, para sua abordagem escolar, uma relação com conhecimentos oriundos de diferentes campos disciplinares, sendo necessário conhecer, esquadrihar, explicitar os pontos mais problemáticos dessa relação dos professores com os saberes disciplinares. Ao identificar as demandas dos professores por conhecimentos específicos, ou localizar lacunas e silêncios, a pesquisa pode contribuir para se pensar qual a “base de conhecimentos” necessária ao trabalho pedagógico com a temática e, assim, contribuir para a futura elaboração de programas de formação inicial e continuada de professores.

Embora não lidando diretamente com a categoria “saberes docentes”, devemos considerar também as contribuições de Basil Bernstein, ao desenvolver o conceito de *recontextualização*, em que nos diz:

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. [...] Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. (BERNSTEIN, 1996, p. 259)

Bernstein nos convida, assim, a enxergar a relação que o professor estabelece com os saberes que ensina como uma relação criativa e caracterizada por certo grau de autonomia em relação ao que é previsto nos discursos originais, sejam eles oriundos das disciplinas de referência, dos discursos pedagógicos, dos currículos e materiais didáticos ou de quaisquer outras fontes prescritivas que atravessam a educação escolar. O autor chama a atenção para a necessidade de direcionar o olhar para as alterações substantivas que são produzidas pelos

professores, ao introduzirem novos elementos, alterarem objetivos, definirem formas de abordagem, procurando adequar as propostas apresentadas pelas instâncias prescritivas às situações vivenciadas em sala de aula, tendo em vista as necessidades de aprendizagem de seus alunos e a sua maneira própria de conduzir o trabalho pedagógico.

Por fim, podemos destacar, ainda, as contribuições de Bernard Charlot para a compreensão da relação que os professores estabelecem com os saberes. Mesmo sem ter se debruçado especificamente sobre os saberes docentes, ao discutir a relação com o saber, ou mesmo ao afirmar que “não há saber em si, o saber é uma relação” (CHARLOT, 2000, p. 62), o autor nos instiga a refletir sobre alguns dos elementos presentes nessa relação que os professores pesquisados estabelecem com a temática africana e afro-brasileira, ao se deparar com o desafio de ensinar tais conteúdos.

Em primeiro lugar, nos parece pertinente a proposição de Charlot de se produzir uma leitura “positiva” da realidade social, que significa “prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências” (CHARLOT, 2000, p. 30). Por isso, ainda que atentos às dificuldades que os professores expressam por ensinar conteúdos sobre os quais não têm, em geral, muito domínio, é a atenção ao que eles têm feito, aos saberes que têm mobilizado, que orienta nossa perspectiva de investigação. Compactuamos, assim, com Charlot quando diz que “a leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica”.

Propondo “estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos”, Charlot postula que “toda relação com o saber, é relação com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. Para além da dimensão epistêmica:

[...] a relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Em nossa investigação, a dimensão da identidade dos sujeitos pesquisados emergiu com bastante força. Ainda que não tenhamos investigado histórias de vida particulares, essas são constantemente evocadas nos relatos dos professores, que

ao descreverem suas práticas e elucidarem saberes construídos ou em processo de construção, fazem referências constantes à suas experiências, expectativas, sua concepção de vida e suas relações com outros, especialmente com seus alunos. A relação que estabelecem com tais saberes são, assim, parte de sua identidade, pessoal e profissional, se é que se pode separar essas duas dimensões.

Enfim, pode-se dizer que o campo da Educação e, em especial, mas não exclusivamente, as áreas do currículo e da formação e trabalho docente, têm sido marcadas por pesquisas e constructos teóricos que procuram compreender a dinâmica de produção e circulação de saberes que ocorre no interior de escolas e salas de aula de educação básica. Esse processo, iniciado há algumas décadas, ainda tem muito a ser desvelado. A pesquisa aqui proposta pretende contribuir para isso, através da articulação dos conceitos de “saberes escolares” e “saberes docentes”, numa aposta de que

A articulação das duas vertentes pode auxiliar a iluminação de aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática relativos à mobilização dos saberes e competências que são ensinados e desenvolvidos nas escolas. Cabe realizar as pesquisas e testar seu potencial. (MONTEIRO, 2001, p. 139).

É o que procuramos fazer, ao investigar os saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados no interior de escolas e salas de aula e de que forma isso se coaduna com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais. Com a promulgação da Lei 10.639/03 intensificaram-se os estudos e debates sobre a possibilidade de uma educação antirracista, a partir da escola. Contamos, hoje, com uma significativa produção teórica e com a divulgação de diversas pesquisas que vêm mapeando os desafios e estratégias de implantação da Lei 10.639/03, sob o olhar de diferentes campos disciplinares. No entanto, são ainda bastante incipientes as investigações que se dedicam a mapear e compreender processos relacionados à elaboração de saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira no interior das escolas de educação básica.

A dinâmica bastante peculiar de uma instituição escolar, com sua história e sua cultura própria, com as relações que estabelece com seu entorno e com a realidade social mais ampla, incluindo-se as instâncias de poder às quais se submete e se relaciona, as histórias de vida e profissionais dos sujeitos que nela

interagem, as condições em que os docentes realizam o seu trabalho, tudo isso afeta diretamente a elaboração e circulação de saberes e práticas. A temática em questão contribui para tornar mais complexos tais processos e relações, demandando um olhar apurado e atento às nuances e interstícios aí envolvidos.

É o que procuraremos fazer nos próximos capítulos, quando nos dedicaremos à análise dos dados de pesquisa. Tal análise será balizada por um conjunto de perguntas, que emergem do diálogo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos e que orientam nosso esforço de compreensão do objeto, instigando-nos a buscar elucidar: Como tem se dado o processo de transformação de um conteúdo de fortes significações políticas e sociais em saber escolar? Quais critérios e pressupostos orientam a seleção de temas e problemas a serem ensinados? Quais sujeitos e instâncias se responsabilizam e/ou participam dessa seleção, e de que formas? Quais os conflitos e dilemas aí envolvidos? Partindo do pressuposto de que o currículo é um terreno de luta e contestação, como se dá o jogo de forças e relações de poder no interior de escolas e no âmbito de um sistema público municipal de ensino? Tendo em vista que o currículo é também constituidor de identidades, o que acontece quando um conteúdo diretamente relacionado à identidade étnico-racial dos sujeitos é transformado em saber escolar? Quais processos identitários têm sido desencadeados junto aos sujeitos envolvidos, sobretudo professores e alunos? Quais os diálogos e relações entre os processos de reconfiguração curricular e a cultura escolar? Em que medida seus ritmos, calendários, suas formas de organização de tempos e espaços interferem e/ou determinam quando, de que formas e o quê vai ser ensinado? Qual a participação dos chamados “imperativos institucionais” nestas definições? De que maneiras os “imperativos didáticos” configuram a produção de novos saberes sobre a temática em questão? Quais processos de didatização são acionados? Quais estratégias e materiais didáticos vêm sendo privilegiados? É possível perceber a conjugação de saberes oriundos da produção acadêmica – os saberes de referência – com saberes oriundos da prática social, na configuração de novos saberes escolares? Como isso ocorre? Qual a relação entre as matérias ensinadas, as finalidades educativas e as características do público atendido pela escola (predominantemente crianças e adolescentes) na configuração desses saberes? Como se dão os processos de reflexão empreendidos pelos professores ao relatarem experiências por eles vivenciadas? Quais elementos reflexivos são mobilizados? Quais saberes os

professores mobilizam ao trabalhar com o tema? De que formas as experiências anteriormente vivenciadas, assim como o contexto e as condições em que o trabalho docente se realiza, conformam os saberes mobilizados pelos professores? Por fim, qual a relação entre os saberes ensinados e a perspectiva de educação das relações étnico-raciais? Este é um princípio que tem efetivamente orientado a prática docente? De que formas?

Com tal abordagem do objeto, pretendemos iluminar aspectos da prática pedagógica ainda pouco evidenciados, contribuindo para o avanço das pesquisas nesta área e para a construção de estratégias em prol de uma educação antirracista.

Tal empreendimento exige que tomemos os referenciais teóricos aqui apresentados como instrumentos privilegiados, numa permanente busca de refinamento das análises que serão apresentadas nos próximos capítulos.

3. Saberes e Práticas em Redes de Trocas, no município de Contagem

Este capítulo apresenta um esforço de mapear e analisar saberes e práticas escolares e docentes em torno da temática africana e afro-brasileira que estão sendo mobilizados e construídos no interior de escolas públicas do município de Contagem, na região Metropolitana de Belo Horizonte, procurando compreender as relações destes com o propósito de promover uma educação das relações étnico-raciais.

Em um primeiro momento, faremos uma breve caracterização do município de Contagem e destacaremos aspectos que vêm configurando uma política pública de combate ao racismo, sobretudo através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDUC¹, da Prefeitura de Contagem. Destacaremos, entre as várias ações promovidas por gestores públicos desta Secretaria, os encontros de Redes de Trocas entre professores, ocorridos em março e abril de 2008. Tais encontros foram caracterizados pela apresentação de relatos de experiência e debates sobre questões diversas relativas ao processo de implantação da Lei 10.639/03 e aos desafios do trabalho pedagógico em torno do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, a segunda parte deste capítulo se dedica a analisar os depoimentos dos professores recolhidos durante tais encontros (gravados em vídeo e transcritos), buscando-se perceber as especificidades dos saberes escolares e docentes, que emergem em práticas pedagógicas diversas e em meio a relações e interações dos docentes com seus pares, com seus alunos e com outros sujeitos e instâncias.

3.1 O lócus da investigação: Contagem e sua política pública antirracista

Os dados e análises apresentados neste item são fruto da conjugação de diferentes instrumentos de coleta de dados e metodologias de pesquisa.

¹ Até 2008, esta Secretaria era denominada “Secretaria de Educação, Esportes e Cultura”. A partir de 2009, com uma nova administração pública municipal, os esportes ganharam uma secretaria própria, e a SEDUC passou a ser apenas Secretaria de Educação e Cultura, nome que será utilizado neste trabalho.

Recorremos à bases de dados estatísticos (INEP/MEC, IBGE) e fontes documentais, realizamos pesquisa bibliográfica, analisamos panfletos e outros materiais de publicidade da Prefeitura de Contagem, realizamos entrevistas informais com gestores municipais e observamos momentos diversos de planejamento e realização de ações por parte das equipes pedagógicas da SEDUC, além das observações e coleta de depoimentos durante as sessões de Redes de Trocas.

3.1.1 O município de Contagem: breve caracterização

Alguns dados históricos e indicadores sócio-econômicos

Existem distintas versões sobre a origem do município de Contagem. Sabe-se que sua história remonta ao auge do período de exploração aurífera, no início do século XVIII, quando a Coroa Portuguesa instalou, nos caminhos das minas, postos de arrecadação dos direitos das cargas, escravos e gados que aí entravam: os chamados “registros”. O arraial iniciado com a implantação de um desses postos fiscais da Comarca do Rio das Velhas, o “Registro das Abóboras”, teria originado o nome “Contagem das Abóboras”. Paralelamente, teria se constituído uma povoação denominada “Sam Gonçalo da Contagem das Abóboras”, surgida em torno da capela de adoração a esse santo. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o arraial teria se desenvolvido em torno das atividades agropastoris, experimentando relativa estabilidade econômica-financeira (CONTAGEM, 2009).

A história do município sofreria transformações mais profundas com a criação do Distrito Industrial de Contagem, em 1941 (Decreto-Lei n. 778), gerando significativo crescimento econômico e provocando intensa migração para a região, cujos limites urbanos tornaram-se contíguos à capital, Belo Horizonte. Com uma trajetória não linear de emancipação política, o município assistiu a um crescimento desordenado e desigual, entre suas várias regiões, que chegaram aos dias atuais com diferenças marcantes entre si, do ponto de vista sócio-econômico e populacional.

[...] as duas regiões polarizadoras de Contagem, a Sede e a Cidade Industrial, passam a ser o centro de um novo arranjo espacial. Enquanto as regiões formadas a partir dos bairros Eldorado e Petrolândia têm origem na ocupação de loteamentos destinados a receber os primeiros trabalhadores da indústria, as regiões polarizadas pelos bairros Ressaca e Nacional, formadas a partir da

divisão de fazendas, têm contribuído para ampliar cada vez mais a malha urbana de Contagem. Torna-se manifesto nesses empreendimentos a ausência de projetos urbanísticos ou de planos diretores que orientem o crescimento da cidade e as ofertas de infraestruturas. Neste contexto, a região de Nova Contagem, conhecida especialmente por conter a Represa de Vargem das Flores, também revela, em sua maior parte, uma ocupação extremamente danosa ao meio ambiente. (CONTAGEM, 2009, p. 12)

Com uma área de unidade territorial de aproximadamente 195 Km² e uma população de cerca de 625.393 habitantes, segundo estimativas do IBGE para 2009, Contagem é, atualmente, a terceira maior cidade do estado e uma das mais importantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte. O município abriga o maior complexo industrial do Estado, com amplo e diversificado parque fabril, embora sua produção industrial encontre-se em processo de estagnação e já tenha sido ultrapassada pelos municípios de Belo Horizonte e Betim. Ainda assim, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) tem sua maior parcela de arrecadação junto ao setor industrial, no interior do qual se destaca o setor metalúrgico. Já o setor comercial concentra o maior número de estabelecimentos e de trabalhadores empregados, sendo que Contagem sedia a segunda maior central de abastecimento do país, a CEASA.

Em relação ao patrimônio cultural de Contagem, pode-se identificar a existência de inúmeros bens tombados e uma rica e diversificada vida cultural, onde se destacam algumas festas e manifestações artístico-religiosas de origem afro-brasileira. Além da existência de inúmeros grupos de capoeira e também de vários terreiros de umbanda e candomblé, as festas religiosas de folia de reis e os congados constituem importantes tradições do município.

No passado, a presença de expressivo número de escravos na área de Contagem possibilitou a sobrevivência de diversos cultos de origem africana, destacando-se o Congado. A natureza da religiosidade vivenciada no Congado em Contagem e o processo histórico de sua formação evidenciam a reverência a Nossa Senhora do Rosário, aos antepassados escravos e também a São Benedito e a Santa Efigênia, dentre outros. [...] A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Contagem, integrada predominantemente pela Comunidade Negra dos Arturos, é considerada uma das mais tradicionais de Minas Gerais e do País. (CONTAGEM, 2009, p. 18)

A pesquisa de campo evidenciou uma preocupação, tanto por parte de gestores públicos quanto de professores que atuam nas escolas públicas municipais, com a valorização dessas manifestações artístico-religiosas locais, incorporadas a eventos diversos promovidos pelas secretarias e órgãos públicos, e também transformadas em objeto de estudos e apreciação, em diferentes práticas pedagógicas relatadas pelos professores participantes desta pesquisa, como veremos mais adiante.

Em termos administrativos, atualmente a administração pública municipal de Contagem se encontra subdividida em oito administrações regionais, assim denominadas: Sede, Eldorado, Riacho, Industrial, Ressaca, Nacional, Petrolândia e Vargem das Flores². No momento de intensificação da coleta de dados desta pesquisa, em 2008, eram apenas cinco administrações regionais, cada uma delas com seu respectivo “Núcleo Regional de Educação”: Sede-Petrolândia, Industrial, Eldorado, Ressaca e Vargem das Flores. Essa estrutura administrativa será evidenciada nos dados apresentados neste capítulo, tendo em vista que o principal evento a partir do qual esses dados foram coletados – as sessões de Redes de Trocas – foi organizado com base nessa estrutura, reunindo, em cada sessão, os professores que atuam em escolas públicas de cada um dos Núcleos Regionais de Educação.

O Sistema Público Municipal de Educação: dados gerais e estrutura de funcionamento

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem, através de sua Coordenação de Gestão de Trabalhadores e Funcionamento Escolar, em maio de 2009 a Rede Pública Municipal de Ensino era composta por 69 escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental Noturno³. Algumas dessas escolas ainda possuem anexos e pólos a elas agregados, contabilizando-se a existência de 19 pólos e 8 anexos. Além disso, a rede pública de ensino conta com 8 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI. O Ensino Médio e a Educação Profissional são ministrados pela Fundação de Ensino de Contagem – FUNEC -, que

² Lei Complementar n. 060, de 14 de janeiro de 2009.

³ A oferta dessas diferentes modalidades de ensino, entre as diversas escolas, é variada, com algumas delas ofertando todas as modalidades, enquanto outras apenas parte dessas modalidades.

possui 22 unidades de ensino, sendo o Ensino Médio ministrado em 16 delas, a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) em 7 unidades e o Ensino Técnico de Nível Médio em 5 unidades⁴. Outras instituições educativas, classificadas como “espaços alternativos”, também são mantidas pela Prefeitura de Contagem, destacando-se os EDUCARTES, que atendem alunos no contra-turno escolar.

De acordo com o Censo Escolar 2009 – EDUCACENSO/INEP/MEC – as matrículas em instituições públicas municipais de ensino de Contagem, nesse ano, foram assim contabilizadas: 5.170 matrículas na Educação Infantil (incluindo creches e Educação pré-Escolar); 51.403 matrículas no Ensino Fundamental (somando-se as séries iniciais e finais); 6.453 matrículas no Ensino Médio; 941 matrículas na Educação Profissional (nível técnico); 6.599 matrículas na Educação de Jovens e Adultos – EJA (incluindo Ensino Fundamental e Médio); 786 matrículas na Educação Especial (contando os alunos de Escolas Especiais, classes especiais e incluídos, em todos os níveis e modalidades de ensino)⁵.

Em relação ao número de professores em exercício na Rede Pública Municipal de Contagem, de acordo com dados fornecidos pela Coordenação de Gestão de Trabalhadores e Funcionamento Escolar, da SEDUC, no final de 2009 o quadro estava assim configurado: 1.420 Professores de Educação Básica 1 (PEB1) e 1.053 Professores de Educação Básica 2 (PEB2)⁶ efetivos (professores concursados); outros 251 PEB1 e 330 PEB2 contratados⁷; entre os professores efetivos e os contratados, 296 PEB1 e 267 PEB2 estavam em situação de “Prorrogação” de jornada, no final de 2009 (atuavam em mais um turno de trabalho); entre os PEB2, 160 eram professores de História (122 efetivos e 38 contratados), dos quais 29 com “Prorrogação”. Além dos professores em exercício, o quadro fornecido pela SEDUC aponta a existência de outros 857 (437 PEB1 e 420 PEB2) em situação de “Vagas Aparentes”, ou seja, trabalhadores que se encontravam em situação de “Restrições Médicas” (192), licença sem vencimentos (32), ou ainda em

⁴ Dados disponíveis em <http://www.contagem.mg.gov.br/?og=491&op=apresentacao>, acessado em 09-03-2010.

⁵ Os dados apresentados pela Diretoria de Funcionamento Escolar, da Secretaria de Educação e Cultura de Contagem, diferem um pouco dos contabilizados pelo EDUCACENSO. São eles: 5.288 estudantes na Educação Infantil (incluindo as escolas e os CEMEIs), 52.534 estudantes no Ensino Fundamental e 5.487 estudantes na EJA e Ensino Fundamental Noturno.

⁶ São considerados professores PEB1 os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e geralmente possuem formação em Pedagogia ou Normal Superior. Já os PEB2 possuem formação especializada nas diferentes áreas de conhecimento e atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

⁷ Também de acordo com dados fornecidos pela SEDUC, os professores que possuem contratos temporários são selecionados através de um “Processo Seletivo Simplificado” (PSS), com validade de um ano.

exercício de outras funções, tais como cargos da gestão pública municipal, diretoria de sindicato, direção e vice-direção de escolas ou à disposição de outros órgãos e municípios.

A jornada semanal prevista no contrato de trabalho de professor do município de Contagem é de 22:30 horas, das quais 4:00 horas são destinadas ao que se denomina “tempo pedagógico”, ou seja, um tempo para o professor dedicar-se a planejamento de atividades, reuniões, formação continuada e outras atividades escolares que não sejam ministrar aulas.

Sobre a organização dos tempos escolares, desde 2007 foi implantado um regime de distribuição de horas para cada instituição escolar calculado da seguinte forma: para cada turma constituída, a escola conta com 1,5 professores. É o chamado **1.5**. Para alcançar esse quantitativo de professores, cada escola precisa apresentar, a cada ano, uma proposta pedagógica, junto ao seu respectivo “Núcleo Regional de Educação”, em que especifica como será feita a distribuição dos tempos escolares. Além dos chamados “tempos pedagógicos” dos professores, que serão cumpridos em atividades individuais e/ou coletivas, a proposta de distribuição dos tempos pedagógicos pode prever a organização de “agrupamentos flexíveis”, “aulas compartilhadas”, oferta de “oficinas”, desenvolvimento de “projetos” e outras formas de agrupamento dos alunos alternativas às turmas formalmente constituídas. Os chamados “agrupamentos flexíveis” são constituídos a partir da identificação de dificuldades de aprendizagem ou de potencialidades dos alunos, que são reagrupados em turmas normalmente menores, em determinados momentos de sua carga horária semanal de aulas. Um ou mais professores assumem o trabalho com esses alunos, desenvolvendo atividades de reforço e/ou projetos especiais. As chamadas “aulas compartilhadas” consistem em se destinar mais de um professor para trabalhar com cada turma, de cada vez. Pode ser organizada, então, com a presença de mais de um professor em cada turma, ao mesmo tempo; com a divisão de turmas em dois ou mais grupos, com cada professor assumindo um desses grupos; ou ainda com o revezamento entre professores: enquanto um assume as aulas, o outro se dedica a outras atividades de planejamento, preparação de aulas, formação, etc. As escolas também reorganizam seus tempos de aulas com a oferta de oficinas (também significando novos agrupamentos de alunos) e com a realização de projetos sobre temas diversos, projetos estes que podem ser previstos para durarem todo o ano letivo ou serem desenvolvidos em momentos determinados

do calendário escolar. Durante a pesquisa de campo foi possível identificar temas diversos que vêm sendo trabalhados nas oficinas ou nas chamadas “aulas de projeto”, como por exemplo: jogos e desafios, meio ambiente, literatura, teatro e dança, história e cultura afro-brasileira e muitas outras. Sobre esta última, que nos interessa mais de perto, exploraremos, mais adiante, alguns dos dilemas e questões envolvidas em sua organização, ao desenvolvermos o item “Encontrando um “lugar” para a temática racial no currículo em ação: a organização dos tempos e espaços”.

São muitas as questões e dados referentes ao município de Contagem e à estrutura de funcionamento de seu sistema público de ensino. Entretanto, uma exploração mais cuidadosa desses aspectos extrapola os objetivos da pesquisa aqui proposta. Por ora, vale empreendermos um esforço de compreensão das políticas públicas de promoção da igualdade racial que vêm sendo empreendidas pela Prefeitura de Contagem.

3.1.2 Políticas públicas municipais de promoção da igualdade racial

Pelo menos desde 2005⁸, a Prefeitura Municipal de Contagem empreende uma Política Pública de Promoção da Igualdade Racial, através de suas secretarias e diferentes instâncias da administração pública, especialmente através de sua Coordenadoria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada à Secretaria de Governo, e de sua Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDUC.

A Lei Municipal 3.829/04, que estabelece uma cota de 12% do total de vagas abertas em concursos públicos do município para candidatos negros, e a Lei 3.936/05, que também reserva aos afro-descendentes⁹ um mínimo de 40% das vagas referentes a aparições em peças publicitárias de órgãos da Administração Pública Direta e Indireta do Município de Contagem, são exemplos desses investimentos.

Entre os programas e ações promovidos, muitos deles iniciados ou desenvolvidos nos anos anteriores à coleta de dados desta pesquisa¹⁰, podemos

⁸ Trabalharemos com dados relativos à administração pública municipal de Contagem, no período 2005-2008, momento em que se realizou a pesquisa de campo.

⁹ Enquanto a Lei 3.829/04 faz referência à reserva de vagas para candidatos negros, a Lei 3.936/05 usa o termo afro-descendentes para indicar seus beneficiários.

¹⁰ Os dados foram coletados entre o final de 2007 e o ano de 2009, sendo 2008 o ano de maior intensificação dessa coleta.

citar, também a título de exemplos: a realização, em parceria com o movimento negro, de duas Conferências Municipais de Promoção da Igualdade Racial¹¹; o desenvolvimento do projeto “Educação pelo Tambor”, no âmbito do Programa Federal Escola Aberta¹²; o Programa “Negro em Foco”, visando integrar ações e promover intercâmbio entre suas diferentes secretarias (de Educação, Saúde e outras).

Ações de formação docente da SEDUC

Várias das ações voltadas à promoção da igualdade racial foram empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDUC, que assim define sua Política de Promoção da Igualdade Racial:

É uma política que visa cumprir a legislação vigente na perspectiva de assegurar ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, em consonância com diretrizes curriculares nacionais, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta política está articulada pela diretoria de inclusão e tem como propósito implementar a lei 10.639/2000 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A Prefeitura investiu na formação de professores, nas relações inter-setoriais com os movimentos sociais e na aquisição de material pedagógico e literatura específica sobre o tema.¹³

Entre as ações de formação docente e outras voltadas à promoção de uma educação antirracista, foi possível mapear: a oferta de vagas para os professores participarem de seminários relativos à temática, realizados por outras instituições ou em parceria com a Prefeitura, tais como o *II Seminário Internacional de Diversidade e Igualdade Étnico-cultural* (Betim, 2006); o *Seminário Estadual de Políticas Públicas para a Igualdade racial* (promovido pela Escola Sindical 7 de Outubro em parceria com o Movimento Negro, Prefeituras, Universidades e outras entidades da sociedade civil, Belo Horizonte, 2007) e o *II Seminário Brasil-África* (em parceria com a PUC-Minas – Contagem, 2006). Outras ações consistiram em incentivar a

¹¹ A primeira Conferência foi realizada em 2005 e a segunda em 2009.

¹² Em material publicitário da Prefeitura de Contagem, o Projeto “Educação pelo Tambor”, empreendido pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, é apresentado como “uma proposta artístico-pedagógica que fundamenta-se na construção de instrumentos musicais percussivos, aprendizagem de ritmos, canos e danças como caminho para o reconhecimento histórico e político da cultura afro-brasileira na perspectiva da educação inclusiva”.

¹³ Retirado de informe publicitário da Prefeitura de Contagem.

participação de professores em cursos de pós-graduação e de atualização, através do financiamento de vagas (como no caso do Curso de Pós-graduação *Estudos Africanos e Afro-brasileiros*, ofertado pelo IEC/PUC-Contagem, em que foram distribuídas 10 bolsas de estudo) e do estabelecimento de convênios com universidades, como o que ocorreu com a FaE-UFMG, para oferta do Curso de Atualização *História da África e das Culturas Afro-brasileiras*, do qual participaram 36 professores do município de Contagem (2007); parceria com o CEFOR PUC-Minas, para a oferta do Curso de Atualização *Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, na modalidade EaD, concluído por cerca de 200 professores (2006/2007)¹⁴; aquisição de vagas para professores participarem do Curso *Educação-Africanidades-Brasil*, ofertado pelo MEC. Outros seminários e atividades foram realizados na própria cidade de Contagem, como *Seminário de Trocas de Experiências entre escolas* (novembro de 2006) e o *Seminário de Lançamento do kit de Literatura afro-brasileira* (maio de 2006)¹⁵. Pode-se destacar, também, a distribuição, até o momento, de dois kits de literatura afro (e outros materiais) para as escolas do município, contendo obras destinadas ao público infanto-juvenil (paradidáticos, livros de literatura e material áudio-visual) e livros de estudo para os professores. O primeiro kit, distribuído em 2006, foi composto por 32 livros, 2 CDs de música e 1 vídeo (VHS). O *II Kit de Literatura, Cinema e Roteiro Cultural Afro-Brasileiro*, distribuído em 2008, foi composto por livros, DVDs e um guia cultural da cidade de Contagem.

Para melhor compreendermos o contexto de formação docente no ano de 2008, quando a maior parte dos dados de pesquisa foram coletados, apresentaremos um pouco da estrutura organizacional, programas e ações educativas da SEDUC, lembrando que em alguns momentos estes tangenciam com as ações e programas da Coordenadoria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de outros órgãos e instâncias da administração pública municipal.

¹⁴ Vale ressaltar que, como Coordenadora deste último curso, pude entrar em contato com gestores e professores de Contagem, o que motivou a escolha deste município como locus da investigação.

¹⁵ Este Seminário contou com a participação, entre outros, de MV Bill, que reuniu uma plateia de cerca de 3.000 pessoas, entre professores, alunos e membros da comunidade escolar.

A estrutura organizacional da SEDUC e dilemas na implementação de políticas de educação antirracista

Em sua estrutura organizacional, a SEDUC encontra-se subdividida em diferentes coordenadorias, entre as quais a Coordenadoria de Projetos Especiais, responsável por empreender, entre outras, a Política de Educação Inclusiva. Como parte da estrutura organizacional em torno dessa Política, encontra-se uma Diretoria de Educação Inclusiva, que atua em pelo menos três grandes frentes: uma voltada à inclusão de pessoas com deficiência, outra voltada para a igualdade de gênero e sexualidade e uma terceira direcionada à implantação da Lei 10.639/03. Sobre estas duas últimas, embora apresentem programas e objetivos distintos, no ano de 2008 foram desenvolvidas diversas ações compartilhadas, possibilitadas pelo intercâmbio sistemático entre as equipes responsáveis por cada uma das frentes de atuação. Essas equipes encontram-se¹⁶ organizadas em Grupos de Trabalho – GTs – que reúnem-se sistematicamente, tendo sido frequentes, ao longo do primeiro semestre de 2008, reuniões conjuntas do GT Raça e GT Gênese (Gênero e Sexualidade), que passaram a se articular em torno de uma ação denominada “Jornada da Diversidade”, que se desdobraria em outras ações ligadas às discussões de gênero e sexualidade e/ou questão étnico-racial.

Sobre os GTs, vale ressaltar que são compostos por professores do sistema público municipal de Contagem, convidados¹⁷ a atuarem nos Núcleos Regionais de Educação, em um trabalho que envolve, entre outras tarefas: o planejamento e execução de eventos celebrativos e de formação, junto a profissionais da educação e outros públicos; o acompanhamento das escolas, com vistas a mapeamento e assessoria a projetos desenvolvidos, identificação de demandas de formação e encaminhamento de casos que evidenciem práticas de discriminação ou exclusão – racial, sexual, relativa a alunos que possuem algum tipo de deficiência, etc.; empreendimento de ações diversas propostas pela SEDUC. Cada Núcleo Regional possui uma equipe de assessores pedagógicos, responsáveis pelo acompanhamento de um número “x” de escolas. Além disso, esses assessores

¹⁶ Até o presente momento, esta estrutura tem se mantido relativamente estável, embora com pequenas alterações na composição das equipes e sistemática dos encontros. No entanto, sabemos o quanto são fluidas e mutáveis as estruturas organizacionais de diversos órgãos públicos, sujeitas a alterações em função de alternância das administrações públicas, ou mesmo no âmbito de uma mesma administração.

¹⁷ Tratam-se de cargos de confiança, cuja composição é feita por meio de convites de instâncias superiores da SEDUC.

dividem-se na composição dos referidos GTs, sendo que cada um dos GTs é composto, formalmente, por pelo menos um ou dois assessores de cada Núcleo¹⁸. Até o primeiro semestre de 2007, o GT Raça contava também com uma Assessoria Étnico-racial, responsável por sua coordenação e articulação. Com a saída da assessora, a partir do segundo semestre de 2007, o GT Raça parece ter passado por um processo de desarticulação, voltando a reorganizar-se a partir do início de 2008, quando passamos a acompanhar os trabalhos do grupo. As primeiras reuniões de 2008 foram marcadas por esta perspectiva de reorganização das atividades do grupo, que pleiteava, na época, a indicação de uma nova assessora, anunciada pela SEDUC no final do mês de fevereiro. Essa nova assessora passaria a coordenar não apenas o GT Raça, mas também o GT Gênese, tornando-se, então, uma espécie de “referência” da grande ação conjunta programada pelos dois GTs, denominada “Jornada da Diversidade”.

O intervalo em que o GT Raça ficou sem assessoria (2º semestre de 2007), com sua conseqüente desarticulação e perda de um canal de comunicação mais direto com instâncias superiores da SEDUC, assim como a própria indicação de uma única assessora para coordenar os trabalhos de dois GTs – Raça e Gênese - são alguns indícios de que os caminhos de construção de políticas públicas afinadas com a perspectiva de inclusão – racial, de gênero, sexualidade e outras - são mais tortuosos e descontínuos do que gostariam muitos dos sujeitos que estão à frente de tais políticas. Durante o processo de coleta de dados foi possível identificar que a Prefeitura de Contagem, através de sua Secretaria de Educação, vem investindo, efetivamente, na construção de uma política pública de educação antirracista. Essa construção, no entanto, não é linear ou livre de contradições, mas ao contrário, tem se mostrado um processo cheio de idas e vindas, avanços e recuos, permeado por disputas entre diferentes agentes que representam interesses e prioridades diversas no amplo espectro de questões sociais relacionadas à perspectiva de inclusão. Os sujeitos responsáveis pela efetivação dessa política de inclusão se envolvem, assim, em diferentes conflitos e embates, tendo, muitas vezes, que disputar espaços e recursos, junto aos órgãos e instâncias da administração pública, com vistas à priorização de suas bandeiras de luta.

¹⁸ No primeiro semestre de 2008, o GT Raça foi composto por cinco assessores, representando quatro dos cinco Núcleos, uma vez que o Núcleo Ressaca não havia indicado nenhum assessor para compor o GT Raça, ao passo que o Núcleo Sede-Petrolândia contava com dois assessores.

Assim, por mais que tenhamos identificado a formulação e esforços de implementação de uma política de inclusão racial, no município de Contagem, também percebemos a existência de dificuldades e interdições de diferentes naturezas. Estas evidenciam que a transformação de grandes metas e programas de governo em ações concretas é um processo bastante complexo e sobre o qual interferem inúmeros fatores, num jogo de forças e embates políticos que envolve diferentes atores sociais e suas estratégias de atuação.

Como nosso foco de atenção não se refere aos meandros das políticas públicas, priorizaremos, neste texto, entre as ações propostas pelo GT Raça, aquelas que nos permitiram um contato com professores do sistema municipal de ensino, reunidos com o propósito de relatar e debater experiências pedagógicas em torno da temática africana e afro-brasileira. Esse contato nos descortinou um rico universo de práticas e saberes mobilizados no interior de escolas públicas.

3.1.3 Configuração e dinâmica das sessões de “Redes de Trocas”

As dez sessões de Redes de Trocas, ocorridas nos meses de março e abril de 2008, foram programadas como parte do processo de preparação para um evento maior, denominado “Semana de Combate ao Racismo”, que ocorreu entre 12 e 16 de maio de 2008. Os integrantes do GT Raça mapearam, previamente, experiências de trabalho que estavam sendo desenvolvidas no interior das escolas, em cada um dos Núcleos Regionais de Educação, e que consideravam pertinentes de serem socializadas. Os professores - ou grupos de professores - responsáveis por estas experiências foram, então, convidados a relatá-las.

Ao longo das dez sessões de Redes de Trocas foram formalmente apresentados 26 relatos de experiências, envolvendo 31 professores, com formações variadas¹⁹ e representando 22 escolas do município. Outros 88

¹⁹ Não foram levantados dados específicos sobre a formação inicial de todos os professores que, formalmente, apresentaram relatos de experiência, mas durante as apresentações foi possível identificar algumas das formações ou inferi-las a partir das disciplinas que lecionam, estando assim configurado o perfil desses 31 professores: 9 lecionam Língua Portuguesa; 5 lecionam Artes; 5 são formados em Pedagogia; 3 são formados em Geografia; 1 em Ciências; 1 em Matemática; 1 em Filosofia; 6 professores são da área de História, sendo que entre estes, 1 é ainda graduando em História e outro graduou-se em Estudos Sociais. Os relatos apresentados foram desenvolvidos no âmbito das seguintes disciplinas e/ou projetos: 10 deles em Língua Portuguesa e/ou Literatura; 8 em Artes; 3 em Ensino Religioso; 3 em História; 3 em Geografia; 5 em aulas específicas sobre a temática (projetos e/ou novas disciplinas criadas). A distribuição dos relatos por ciclos ou modalidades de ensino foi: 2 na Educação Infantil; 3 no 1º ciclo do Ensino Fundamental; 8 no 2º ciclo; 5 no 3º ciclo; e 1 na Educação de Jovens e Adultos – EJA (nos outros 7 relatos não foi possível identificar o ciclo ou nível em que foi desenvolvido).

professores participaram dos encontros, debatendo com os colegas e, muitos deles, também relatando experiências desenvolvidas e apresentando diagnósticos e reflexões acerca de como a questão racial vem sendo – ou não – abordada em seus locais de trabalho. Além disso, os debates entre os professores participantes das Redes de Trocas envolveram questões diversas, evidenciando percepções e concepções acerca da sociedade brasileira e do papel da escola pública, da aprendizagem e formação dos alunos, de seus próprios processos de formação, das relações entre as escolas e as diferentes instâncias da administração pública, além de uma discussão sobre processos de seleção e organização de conteúdos curriculares, evidenciando dimensões importantes dos conflitos, disputas e negociações que fazem parte da elaboração e implementação de propostas curriculares em diferentes instâncias.

Os dez encontros da “Rede de Trocas” foram caracterizados por uma dinâmica semelhante, obedecendo à seguinte programação: uma fala inicial da equipe do GT Raça, em que eram apresentados os objetivos do encontro, um breve histórico da constituição e atuação do GT e da ação denominada “Jornada da Diversidade”, a programação completa da “Semana de Combate ao Racismo” e o convite à participação em tais atividades, assim como ao empreendimento de práticas pedagógicas, no interior das escolas, direcionadas à discussão da questão étnico-racial. Em seguida, era projetado uma sequência de pequenos vídeos da campanha “Onde você guarda o seu racismo?”, parte do projeto “Diálogos contra o racismo”²⁰. Após uma breve sessão de comentários sobre os vídeos, iniciavam-se as apresentações dos professores convidados a relatarem experiências, e em seguida o debate entre todos os professores participantes. Apresentaremos, neste capítulo, uma análise do conteúdo desses relatos e discussões, procurando elucidar e compreender alguns dos processos que vem ocorrendo no interior de escolas públicas de Ensino Fundamental, no que se refere ao movimento de posituação da história e cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista o empreendimento de uma educação antirracista.

²⁰ O projeto “Diálogos contra o Racismo” é fruto da parceria de mais de 40 organizações da sociedade civil, reunidas em 2001, com intuito de promover “uma ampla mobilização anti racista que envolva todos os setores da sociedade”. A campanha “Onde você guarda o seu racismo? Não guarde, jogue fora.” foi lançada em dezembro de 2004, e em sua segunda fase, em 2006, diversas redes de TV divulgaram, gratuitamente, os vídeos – spots de 30 segundos – que foram projetados nas sessões de Redes de Trocas. Os mesmos se encontram disponíveis em www.dialogoscontraoracismo.org.br.

As análises apresentadas, assim como a própria construção do objeto de estudo, são fruto de um diálogo entre os referenciais teóricos e os dados empíricos, buscando-se analisar esses últimos à luz de categorias e aportes teóricos anteriormente sistematizados.

3.2 O que se “trocou” nas Redes de Trocas

3.2.1 Positivando identidades, desnudando práticas racistas

A escola como local de reprodução das desigualdades raciais

Há um bom tempo, estudiosos do campo da Sociologia da Educação e áreas afins vêm chamando a atenção para o fato de que a escola é uma instituição social e, como tal, profundamente marcada pelo tempo, espaço e cultura em que se insere. Para além das análises deterministas que a viram como mera reprodutora de relações sociais características da sociedade capitalista, vem se afirmando, pelo menos desde os anos 1980, uma vertente analítica que privilegia a ação dos sujeitos que ali se encontram, sem desconsiderar as relações destes com as estruturas sociais dominantes. Para alguns estudiosos, considerar essa relação significa enxergar a escola como um “espaço sócio-cultural” (DAYRELL, 1996), no qual as ações dos sujeitos não estão pré-determinadas, mas, condicionadas pelo universo sócio-cultural no qual se inserem, abrem-se a múltiplas possibilidades e assumem feições próprias, numa dinâmica em que “[...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo [...]” (DAYRELL, 1996, p. 137).

Representando um microuniverso social, esse espaço sócio-cultural reflete muitos dos padrões de comportamento, conflitos e contradições que permeiam a sociedade em que vivemos, sendo também, potencialmente, espaço para sua reinvenção. Dessa maneira, através de seus inúmeros artefatos culturais, rituais e tudo o mais que configura a chamada “cultura escolar”, também o preconceito e as diferentes formas de discriminação existentes no contexto social brasileiro integram o cotidiano escolar.

Os veículos de discriminação vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas. (CANDAUI, 2003, p. 24)

De acordo com Candau (2003), diversos estudos têm demonstrado que crianças negras do sexo feminino são as maiores vítimas de preconceito, “alvo de práticas discriminatórias que afetam seu autoconceito e sua auto-estima e induzem-nas a ver a si mesmas como inferiores às demais” (p. 25).

De fato, um dos primeiros pontos que nos chamaram a atenção nos relatos e reflexões apresentados pelos professores durante as Redes de Trocas refere-se à alta incidência de práticas racistas – explícitas ou veladas – no cotidiano escolar, evidenciando que o preconceito e a discriminação racial perpassam as relações entre alunos, ou mesmo entre alunos e professores e entre os próprios professores, de forma muito mais frequente do que se possa supor em uma sociedade ainda hoje alimentada pelo mito da democracia racial. Suas manifestações são as mais variadas, como por exemplo, através dos apelidos pejorativos e tratamento desqualificador, em que crianças e adolescentes negros e negras ainda são chamados de “macaco”, “carvão”, “negrinho do pastoreio” e outros; da recusa de algumas crianças em formar pares com crianças negras nas danças de quadrilha, de se assentar ao lado de uma criança negra dentro da sala de aula ou mesmo de partilhar brincadeiras; da rejeição à bonecas negras ou a temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira, com especial destaque para o polêmico tema da religiosidade. Os relatos confirmam uma das especificidades do chamado “racismo à brasileira”, já apontado em pesquisas realizadas desde os anos 50 do século XX²¹, que é o fato de aparecer como “expressão de foro íntimo”, evidenciando “seu caráter privado e pouco formalizado” (SCHWARCZ, 1998, p. 204). Ao mesmo tempo, os relatos parecem contradizer o diagnóstico de um racismo “envergonhado de si mesmo”, naquilo que Florestan Fernandes caracterizou como “preconceito de ter preconceitos”. Levantamos a hipótese de que tais manifestações explícitas de racismo por parte das crianças e adolescentes seriam uma evidência de que esses sujeitos aprendem rapidamente as ideias e práticas racistas, mas demoram um pouco mais para perceber que tais manifestações devem ser evitadas, escondidas

²¹ Vale destacar a grande pesquisa patrocinada pela UNESCO, no início dos anos 50, conforme apresentado no capítulo 1.

ou camufladas, no âmbito das relações sociais. Como sujeitos em formação, as crianças e adolescentes ainda não conseguem dimensionar o significado de um apelido pejorativo ou de uma prática explícita de discriminação. O frequente silenciamento e omissão dos adultos diante de tais situações contribui, muitas vezes, para que estas crianças e adolescentes passem a naturalizar práticas desse tipo, ainda que mais tarde incorporem outros aprendizados a esse respeito, como a habilidade de camuflar ou negar as próprias atitudes discriminatórias – ou o que poderia ser caracterizado como a aprendizagem do “preconceito de ter preconceitos”.

As frequentes manifestações de racismo se coadunam com o diagnóstico, apresentado por diversos professores, de que prevalece uma baixa auto-estima entre estudantes negros(as), muitos dos quais apresentam problemas de indisciplina e baixo desempenho escolar, dado já apontado em diversas pesquisas realizadas nos últimos tempos²².

A esse respeito, Candau (2003) nos convida a refletir sobre as relações entre o chamado “fracasso escolar” e o caráter monocultural das práticas escolares, ressaltando que tal fracasso já não pode ser visto apenas pelo viés psicológico, enquanto “um *problema* exclusivo do/a aluno/a”, mas deve-se levar em conta que

[...] ele representa, muitas vezes, a inabilidade cultural de determinados grupos sociais presentes na escola em lidar com certos aspectos culturais valorizados pela sociedade e de cujo código algumas crianças não possuem o domínio. (p.26)

Enfatizando que “a diversidade de características culturais dos personagens acolhidos pela escola não garante por si só a superação do caráter monocultural das

²² Vale citar duas pesquisas recentemente divulgadas e que confirmam a desvalorização e preconceitos sofridos por crianças e adolescentes negros em escolas brasileiras, resultando no baixo desempenho escolar desses alunos. A primeira delas, realizada pela UNESCO, denominada “Relações Raciais na Escola: reproduções de desigualdades em nome da igualdade”, foi desenvolvida pelas pesquisadoras Mary Castro e Miriam Abramovay, que analisaram dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb 2003 – e constataram diferenças marcantes de desempenho entre crianças e jovens brancos e negros. (Agência Estado, Yahoo! Notícias, 07/02/2007). Outra pesquisa, denominada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, foi realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgada em meados de 2009. O estudo foi realizado em 501 escolas, com 18.599 estudantes, pais e mães, professores e funcionários da rede pública de todos os Estados do País, e mostrou que o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes entre todos esses seguimentos. Os principais atingidos são as pessoas com deficiência, principalmente mental, seguidas de negros e pardos (Disponível no portal do MEC).

práticas escolares”, Candau (2003) recorre às análises de Forquin (1993), cuja citação vale a pena reproduzir:

Um ensino pode, com efeito, dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino multicultural: ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas e deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais se dirige. (p. 137)

Tais questões põe em evidência a relação entre currículo e cultura e, como nos lembram Moreira e Candau (2003),

[...] ainda não podemos considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória (Sousa Santos, 2003) costume nortear as práticas curriculares das escolas e esteja presente, de modo significativo, nos cursos que formam os docentes que nelas ensinam. [mas] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. [sendo que] Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas [...].

Diversos professores que relataram suas experiências evidenciaram uma clara percepção dessa situação, muitos deles justificando o trabalho realizado em torno da temática africana e afro-brasileira em função da necessidade de enfrentar tal situação, investindo na elevação da auto-estima de alunos(as) que sofreram - e sofrem – discriminação racial e procurando contribuir, assim, para melhorar sua participação e desempenho dentro da escola. Os depoimentos a seguir dão uma ideia de como os professores vêm percebendo alterações de comportamento junto a alunos(as) considerados indisciplinados e de baixo rendimento:

[...] os alunos mais difíceis foram os que mais gostaram de aprender a contar histórias [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] O trabalho tem contribuído para elevar a auto-estima e melhorar a participação de alguns alunos que tinham muitos problemas de disciplina [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Ressaca, realizada no dia 11/04/2008, turno da manhã)

[...] eu tinha uma aluna que ela era lá da Comunidade dos Arturos e aí a gente foi estudar a Comunidade, o Congado, né, e ela ajudou demais no trabalho, né, das festas da comunidade, o Congado, e a gente fez maquetes das festas e eu fiquei tão admirada, eu não sabia que eles, eles “põe sentido” em tudo que faz [...] e eu percebi uma alegria muito grande dela, ela descobriu que pertencia, né, àquele grupo, isso deixou ela muito feliz e o rendimento dela melhorou, melhorou muito o rendimento escolar dela [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

A escola como local de descoberta e valorização da própria negritude

Diversos professores também enfatizaram que, embora exista um elevado número de alunos(as) negros(as) – sendo inclusive maioria, em alguns contextos -, a maior parte destes não se reconhece como negro, ou quando se reconhece, o faz numa perspectiva de auto-depreciação e de não aceitação da negritude. Tal situação, diagnosticada através de observações e interações no cotidiano escolar, parece ter se tornado mais evidente, em alguns contextos, a partir da aplicação de questionários sócio-econômicos, ou a partir do preenchimento do “Censo Escolar”, que desde 2005 passou a incluir o item “cor/raça”. Em pelo menos uma das escolas que teve sua experiência relatada, as dúvidas apresentadas por pais e alunos e o alto índice de absenteísmo em relação ao item cor/raça, durante o preenchimento do Censo Escolar, tornaram-se o mote para o empreendimento de uma proposta pedagógica em torno do tema racial. Em outros relatos, foi citado a aplicação de questionários sócio-econômicos como atividades diagnósticas, que precederam ou acompanharam o empreendimento de trabalhos pedagógicos em torno da temática e envolveram, muitas vezes, propostas de trabalhos interdisciplinares, em que, por exemplo, um professor de matemática se encarregou da tabulação de dados dos questionários junto com os alunos. Em alguns relatos, esses questionários foram usados mais de uma vez, antecedendo o trabalho e em etapas posteriores,

podendo-se observar, de acordo com os professores, mudanças no processo de auto-identificação.

Dessa forma, seja a partir de enquetes formais, ou de diagnósticos construídos no dia-a-dia, de acordo com os relatos dos professores, para muitos dos alunos envolvidos, o trabalho em torno da temática étnico-racial tornou-se uma oportunidade peculiar de auto-identificação, significando, em alguns casos, uma importante e surpreendente descoberta e valorização da própria negritude. Ao avaliar a repercussão dos projetos desenvolvidos no interior das escolas, este aspecto foi apontado como um dos mais importantes frutos do trabalho, expressos em falas do tipo:

[...] eu acho que isso está mudando a cara da nossa juventude, das nossas crianças [...] porque os meninos estão descobrindo sua beleza, os adolescentes, eles não têm mais vergonha de usar o cabelo Black power ou aquele cabelo todo cacheado, todo soltão, então as meninas também usam aquelas faixas, então isso tudo, de alguma maneira, eu acredito, que ta levantando a auto-estima desse povo que há tantos anos vem massacrado, né, vocês podem ver que na mídia, isso ta mudando, né, então, a própria aceitação, quando a gente trabalha esse projeto na escola, a gente ta reafirmando o valor desse menino, dessa menina negra, dessa mulata, sabe, e eles tão reconhecendo que eles são tão capazes quanto outros, né, somos todos iguais, que não é a cor de pele que vai definir nada, então, assim, se tiver outra oportunidade, um outro momento, eu gostaria de trazer as fotos lá da escola [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] as alunas começaram a ir para a escola com os cabelos todos arrumados, antes elas não iam não, os meninos também começaram a fazer penteados afro, foi uma coisa que marcou muito eles, eles gostaram muito, a intenção era ensinar a fazer, mas não deu, a menina fez mesmo os penteados, mas o resultado foi muito bom, elevou a auto-estima deles [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

O trabalho surtiu bom efeito para os alunos, hoje a gente vê que eles têm um olhar muito mais ampliado, eles já compreendem realmente a questão de ser negro, o que significa ser negro, não digo 100%, mas uma boa parte já se vê, já se enxerga como negro, ou parte, ou tem alguma coisa, mesmo aqueles que fisicamente não são, porque a gente vê o negro, a cor negra na pele [...] é isso que vale, hoje eles

já compreendem isso, então foi um trabalho que eu vi que é muito bom, que dá resultado, e eu quero continuar.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede/Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Em alguns momentos, a avaliação dos bons resultados do trabalho assumiu um tom bastante emotivo, evidenciando o forte envolvimento pessoal e afetivo de alguns professores, como se pode ver pelos relatos a seguir:

[...] a gente começa a amar esses meninos de uma maneira, né, quando eles começavam a contar história meu olho quase chorava de ver como eles estavam gostando e viajando nesses contos, eles fizeram várias apresentações no Heitor e na escola mesmo, pros colegas, e realmente elevou a auto-estima deles [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Ano passado eu trabalhei com a temática de manhã, e no final do ano uma aluna me entregou uma carta. Eu li a carta e no final ela escreveu assim, eu saí arrasada, ela escreveu assim “Professora Arilza²³, muito obrigada, porque se eu tenho orgulho de ser negra hoje, foi você que me ensinou”. Então vale a pena, gente, o resultado vem. Eu senti meu coração tranquilo e minha missão cumprida. Pelo menos uma aluna eu consegui tocar. [...] Aí eu olhei para ela assim e ela me falou: “professora você está chorando, eu não quero ver a senhora triste não”. E eu disse: “não, eu estou chorando de felicidade, porque você deu resposta do meu trabalho”. Então, gente, vale a pena trabalhar, os alunos dão resposta sim. É cada depoimento, cada ação maravilhosa.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

Embora tenha sido muito enfatizado a importância e bons frutos do trabalho em torno da positivação e aceitação da identidade negra, diversos professores também ressaltaram as dificuldades e dilemas aí envolvidos:

[...] porque se assumir como negro no Brasil é uma coisa dolorosa, se eu souber assim, eu sou negro, é se colocar no lugar de quem sofre preconceito... [...]

²³ Vale lembrar que, obedecendo aos protocolos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, visando a garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, todos os nomes de professores citados neste texto foram alterados, criando-se nomes fictícios para os mesmos.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Dessa forma, evidenciou-se que os processos relativos a essa construção e re-construção de identidades a partir dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos também foram, muitas vezes, atravessados por inúmeros conflitos pessoais, inquietudes e desconfortos. Alguns alunos expressaram claramente esses desconfortos, como se percebe pela avaliação escrita de uma aluna, lida pela professora durante uma das sessões:

[...] Teve uma aluna que escreveu assim: “Desde o início do projeto Educação pra as relações étnico-raciais, senti uma angústia e felicidade ao mesmo tempo dentro de mim, pois me incluíram mais nos trabalhos e também aprendi a respeitar mais os negros e seus valores. [...] Fizemos muitas atividades sobre o trabalho [...] Eu também descobri que sou negra e estou muito feliz por isso. Fiz uma máscara muito bonita, só eu não, todos nós. Adorei esse projeto. Sou negra.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Embora ressalte a alegria de se descobrir negra e de realizar aprendizagens significativas, a aluna não omite a ‘angústia’ que também sentiu ao realizar o trabalho. Algumas das experiências parecem ter mesmo desencadeado importantes processos de reflexão entre as crianças e adolescentes, como se percebe por mais este depoimento:

[...] uma criança chegou prá mim e falou assim, “ô professora, tá falando tanto de preconceito e discriminação, aí, professora, eu tenho uma dificuldade de entender, de aceitar, eu não sei, tem hora que eu acho bom ser negra...” Ela não se sente negra, mas assim, “será que eu to sendo preconceituosa de ter preconceito, de não gostar de ter...”, sabe, eu vi na cabecinha dela que tava assim uma... ela tava refletindo mesmo.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

A complexidade que caracteriza o trabalho com a temática racial e, em especial, com a discussão e positivação da identidade negra, não impediu que

diversos professores assumissem a necessidade e importância desse trabalho, grande parte deles ressaltando os bons resultados alcançados. Alguns deles chegaram a apontar essa perspectiva da auto-identificação e posituação como principal objetivo e mote para a introdução de conteúdos relacionados a tal temática, como a professora que nos diz:

[...] o que há de mais supremo é levar o aluno, a criança, a pessoa, se aceitar, se ver como pessoa, ter sua identidade, porque o resto ele vai conseguir construir, porque ele convive com o mundo [...]
(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Arriscaríamos dizer que a invisibilidade e a própria negação da identidade negra se encontra tão arraigada em uma sociedade ainda profundamente atravessada pela ideologia do branqueamento, que quando os professores empreendem propostas pedagógicas direcionadas à posituação dessa identidade, tal trabalho se apresenta, para muitas crianças e adolescentes, como uma primeira e importante oportunidade de reconhecer-se e afirmar-se como negro. Caminhando na contramão da tradicional sub-representação de populações e pessoas negras em diferentes ambientes, situações e processos históricos, tais práticas pedagógicas parecem ter desencadeado, junto a alguns alunos, processos imediatos de re-significação do lugar dos afro-descendentes na sociedade brasileira, como se pode inferir pelo relato de uma professora,

[...] Então, tem uma menininha que foi aluna da Arilza no ano passado, ela pegou uma palavrinha, falou tudo que tinha que falar; “não professora, porque eu acho que o negro tem que ter muito orgulho mesmo, porque hoje o negro está bombando”, [risadas]. Então assim, ela falava umas pérolas sabe, então assim, quando ela falou esse “bombando”, assim, é muito bom, é muito bom ouvir isso gente. Então sempre comentava com a Arilza, né, fulano falou isso, isso e isso. Então assim, gente, é muito gratificante sabe, então assim, aprendi, estou aprendendo muitas coisas com os meninos.
(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

Embora não se tenha cotejado dados relativos ao conhecimento que os professores participantes das Redes de Trocas têm acerca do conteúdo das *Diretrizes Curriculares*, pode-se dizer que muitos deles mostraram-se afinados com alguns de seus pressupostos e orientações, especialmente no que se refere a esta perspectiva de posituação da identidade negra, que perpassa todo o texto do documento, e se expressa em frases do tipo “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (p. 19). Em geral, apesar da ênfase na posituação da identidade negra, pouco de problematizou o conceito de identidade nos relatos e debates entre os professores. Em alguns poucos momentos foram mencionadas outras formas de identificação, fora do binômio negro/branco. Um dos professores, que se identificou como estudante de História, foi um dos poucos a trazer à tona a questão do multiculturalismo e da mestiçagem, enquanto chaves interpretativas para a História do Brasil. Ele assim relatou o trabalho que vinha desenvolvendo:

Lá na escola esse ano a gente está com um projeto (...) que a questão é multicultural, e eu acho que a gente entra muito na questão de tentar... a dívida que temos com povo africano, e a gente acaba esquecendo que o Brasil, a raça brasileira ainda está por vir, né. Então, assim, a gente esquece de que passaram por aqui muitos povos, e às vezes a gente corre o risco de fazer um preconceito com os outros, vamos trabalhar só a cultura negra, só a afro-descendência, vamos esquecer da euro-descendência, vamos esquecer dos indígenas, vamos esquecer dos japoneses, que faz cem anos que vieram pro Brasil, então assim... Nós vamos lançar uma campanha lá na escola, que... eu tive ideia de.. com esse multiculturalismo, fazer cartazes, inteirar os meninos na mestiçagem, aí colocar... eu boleei um cartaz (...) a gente tá pensando em fazer o seguinte, é que negro + índio + branco = brasileiro, ou Xuxa + Pelé + é (...) = André, mais ou menos assim, prá gente mostrar que não é só negro, não é só europeu, não é só índio, é uma mistura mesmo, é o que a gente vai tentar fazer na escola, aí o projeto é esse, é mostrar uma semana da cultura europeia, da cultura portuguesa, outra semana da indígena, outra da africana, e assim sucessivamente (...) e tem outras coisas também, dos homossexuais, de gênero, da mulher, da questão financeira (...)

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

A ênfase que o professor dá à necessidade de compreender a formação do povo brasileiro a partir da ideia de multiculturalismo e de mestiçagem vem acompanhada de uma preocupação em não se “fazer um preconceito com os

outros”. O professor parece alertar para os riscos de se tentar explicar a formação da sociedade brasileira abordando exclusivamente a contribuição africana e afro-brasileira, lembrando que é necessário “mostrar que não é só negro, não é só europeu, não é só índio, é uma mistura mesmo”. O tema da mestiçagem, que em nosso país, nas últimas décadas, foi em grande medida associado ao mito da “democracia racial”, parece ter se tornado mais um tabu, rejeitado em muitas análises sociológicas e cada vez mais rechaçado no imaginário social, sobretudo no âmbito dos movimentos de afirmação da identidade negra, sendo também um silêncio no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

A escola como local de denúncia e desvelamento de práticas racistas: rumo ao Estado de direitos?

Outro aspecto que emergiu nos relatos de trabalhos desenvolvidos diz respeito à busca de explicitação, compreensão e combate das práticas e mecanismos sob as quais o racismo se manifesta em nossa sociedade e se reproduz dentro da escola. Diversos professores relataram casos em que seus alunos começaram a assumir posições de protesto frente às atitudes e falas discriminatórias de outros colegas, inclusive evocando os direitos legais e as possíveis punições a quem os pratica. O relato a seguir evidencia uma dessas situações, vivenciada em uma sala de aula de crianças de 8 e 9 anos de idade:

Teve um dia que eu tava trabalhando, nem era com a discussão, era um horário de grupo flexível que a gente faz, eles estavam trabalhando com produção de texto, e um aluno fez uma brincadeira lá, chamou uma menina de macaca, [...] aí eu comecei a ver aquele zum zum zum na sala, um falou assim com o menino “olha, isso é preconceito, isso é racismo, a professora Marilda e a professora Ana já falaram, olha só, essas brincadeiras, que você tá fazendo com o colega aí, se ele quiser, ele pode te levar na justiça, isso é crime”. E esses meninos falaram tanta coisa, tanta coisa com essa criança, ele ficou assim, o olhar dele, o semblante dele caiu, e ele olhou prá mim, ele olhou prá mim e procurou uma ajuda, um apoio, né, um socorro, porque dentro dos pares dele não tinha, cada um dos meninos falou uma coisa, então um falou assim: “você acha que você é branco? Pensa, olha, você acha que você é branco?” Aí eu falei com ele, perguntei prá ele, olha, você antes fazia essas brincadeiras e tal, falava desse jeito porque você achava que era só uma brincadeira, né? “É, professora, eu tô só brincando”. Aí eu falei: e agora? Tanto eu quanto Ana, seus colegas, estamos conversando, nós falamos isso o tempo todo... Porque eu comecei a trabalhar pela fala deles, da forma como eles tratam, porque é muito assim, é carregada

mesmo de preconceito, as brincadeiras, a fala, os apelidos, então ele falou assim “É, eu sei que não é brincadeira”. Então, porque que você falou? Por acaso você acha que existe macaco só preto, você conhece as espécies de macaco, eu vou trazer fotos e vou te mostrar... Aí ele ficou assim, sem graça, e eu senti que os meninos ficaram assim, meio que revoltados com ele, aí eu parei a aula, eu achei que ali não era importante mais a produção de textos, que o foco da conversa tinha que ser diferente, e eu falei com eles, né, eu parabeneizei os outros meninos, e eu falei com eles que aquela discussão que eles fizeram ali, eles iam levar para qualquer lugar que eles tivessem, em outros espaços da casa, onde eles transitassem, com os coleguinhas, na hora do recreio. Aí eles começaram a me contar as coisas, eles chegavam e falavam assim: “olha professora, aquele menino ali me chamou de dentuço, me chamou de macaco, me chamou disso, me chamou daquilo, isso é preconceito não é?” Então, eles tinham uma abertura muito grande de conversar isso comigo e com a outra professora, porque a gente se abriu pra essa discussão mesmo...

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

A postura assumida pelos alunos e pela professora, durante a discussão em sala de aula, evidencia a construção de uma compreensão e de conquistas dentro da perspectiva do “Estado de direitos”. Tratando-se de uma sociedade fortemente hierarquizada e desigual como a nossa, em que os direitos de cidadania, formalmente previstos no plano legal, não costumam ser usufruídos da mesma maneira por sujeitos que ocupam posições diferenciados dentro do *status quo*, a evocação de direitos legais no âmbito das relações cotidianas e pessoais entre grupos de indivíduos traz indícios de algumas mudanças.

Chauí (2000) nos convida refletir sobre alguns traços da sociedade brasileira, por ela caracterizada como uma “sociedade autoritária”, que interpelam a vivência dos direitos de forma plena e igualitária. De acordo com a autora:

Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político (p.90).

Entre os traços mais marcantes dessa sociedade autoritária, Chauí (2000) inclui:

[...] estruturada a partir das relações privadas, fundadas no mando e na obediência, disso decorre a recusa tácita (e às vezes explícita) de operar com os direitos civis e a dificuldade para lutar por direitos substantivos e, portanto, contra formas de opressão social e econômica: para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Por esse motivo, as leis são necessariamente abstratas e aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para ser transgredidas e não para ser cumpridas nem, muito menos, transformadas (p. 90);

Assim, podemos dizer que quando professores e alunos evocam o uso da lei para interditar formas de opressão social, no caso manifestas em práticas de preconceito e discriminação racial, extrapolam o papel social de professor e de aluno, para se colocarem na posição de sujeitos que reivindicam o “estado de direitos”, abandonando a perspectiva de que as leis são “abstratas”, “inócuas” ou “inúteis” e exercitando uma prática social mais cidadã. O relato de outra professora confirma que essa perspectiva vem se ampliando em diferentes contextos escolares, no município de Contagem:

[...] Os meninos ficavam, alguns, até exaltados, né, no calor da discussão... Mas foi muito legal, muito legal mesmo, como que eles começaram a pensar sobre isso, e se respeitar e se impor, independente de cor de pele, como que alguns alunos conseguiram ficar mais firmes em cima dessa questão, né, e às vezes alguns soltavam piada, e eu falava com eles, “fala com ele que isso é crime, fala com ele que você pode processar, que você ainda vai ganhar um dinheiro em cima dele.” [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Dizer que os alunos começaram “a pensar sobre isso, a se respeitar e se impor”, que alguns ficaram “mais firmes” para se contrapor às piadas que costumam surgir no âmbito da convivência social, significa reafirmar que essa não é uma prática comum no ambiente escolar e, como é sabido, na sociedade em geral. Significa também que saberes de naturezas diferentes daqueles tradicionalmente reconhecidos como “saberes escolares” vêm comparecendo no cotidiano escolar, exigindo também dos docentes a construção de novos saberes e competências. Quando uma professora nos diz “aí eu parei a aula, eu achei que ali não era importante mais a produção de textos, que o foco da conversa tinha que ser diferente”, ou quando outra professora interfere na conversa entre seus alunos e

sugere que o aluno discriminado lembre ao colega que discrimina da possibilidade de ser processado pelo crime de racismo, estão construindo novas formas de lidar com situações rotineiras nas salas de aula brasileiras. Estão abandonando o tradicional silêncio diante de práticas discriminatórias que ocorrem em sala de aula, na escola e na sociedade para assumirem um posicionamento bem demarcado, colocando-se no lugar de quem reconhece tais práticas como desrespeito ao estado de direitos. Estão, assim, ensinando novos saberes e experimentando novas formas de intervenção pedagógica. Arriscaríamos dizer que tais professoras nos trazem exemplos de como a temática racial, ao transformar-se em saber escolarizado, pode promover uma re-educação das relações étnico-raciais, como preconiza a Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes* correlatas. Essa relação, entretanto, não é direta e mecânica. Como toda *relação*, é situacional e se configura a partir das interações que ocorrem no espaço escolar, especialmente entre professor e alunos, na configuração de uma das mais importantes dimensões do trabalho docente: o trabalho como **interação humana** (TARDIF e LESSARD, 2005).

Neste processo de construção de novos saberes e novas relações étnico-raciais, a explicitação e combate às práticas cotidianas de racismo, assim como o trabalho voltado à positivação da identidade negra apareceu, por diversas vezes, associado a uma busca de compreensão mais ampla da questão racial em nosso país. Alguns professores relataram seus dilemas ao terem de escolher conteúdos curriculares capazes de possibilitar que os alunos percebessem a negação da identidade negra como fruto de uma construção social e histórica, e de como o momento atual evidencia um novo jogo de forças na arena social. Alguns deles incluíram, em sua proposta pedagógica, uma apresentação da Lei 10.639/03, o que teria despertado surpresa e demandas de maior conhecimento por parte de diversos alunos, como é o caso de um professor que relatou a indignação de uma aluna ao tomar conhecimento da Lei somente no último ano do Ensino Fundamental:

[...] a gente começou discutindo a questão racial e a gente pensou: vamos começar por onde? Vamos começar pela Lei, e aí uma aluna virou prá gente e falou: “Mas porque agora, na 8ª série, vocês vêm me falar que tem que ser obrigatório, agora que eu vou estudar isso, quando eu tô saindo da escola?” E é interessante, pegando a fala da aluna, que ela passou por todo o período, né, e não parou prá fazer a discussão da questão racial. Então é interessante que quando ela começou pela Lei, então ela começou a antenar... Então a gente fez o inverso, ouvimos os alunos, e começamos pela Lei [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da tarde)

A denúncia de que a aluna “passou por todo o período” (escolar) e “não parou prá fazer a discussão da questão racial” nos faz pensar o quanto a omissão e o silêncio também são formas de se ensinar algo. Ou seja, a ausência de problematizações sobre a questão racial nos currículos brasileiros vem representando, de certa forma, também, um tipo de componente curricular que participa da formação de alunos e professores. Mais uma vez, vale a pena recorrer a Candau (2003, p. 28), quando nos diz:

Em relação aos diferentes tipos de discriminação na escola, entre os quais destacamos o de etnia e o de gênero, acreditamos que o currículo tenha uma importante contribuição no processo de inculcação desses valores no imaginário dos alunos e das alunas, através da omissão de componentes culturais diversos e da presença de estereótipos e preconceitos nos conteúdos curriculares. Neste sentido, a educação acaba sendo vivenciada de forma unilateral, uma vez que tem como preocupação central e quase exclusiva privilegiar conhecimentos considerados “universais”.

Diferença e alteridade: a escola como local de partilhar experiências

A experiência de ter sofrido preconceitos e discriminações, assim como a descoberta e valorização da própria identidade negra também transparece na trajetória de vida de diversos professores, tendo sido expressa em falas do tipo:

Ter me descoberto negra foi a coisa mais importante que aconteceu na minha vida, em toda a minha experiência humana.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Ressaca, realizada no dia 11/04/2008, turno da tarde)

Outros professores também enfatizaram a importância e os contextos em que vivenciaram essa “descoberta da negritude”, como foi o caso de uma professora que disse ter passado a se enxergar como negra a partir do Curso de Especialização que está fazendo. Por diversas vezes, o exemplo pessoal foi utilizado como justificativa e motivação para o empreendimento de propostas pedagógicas com este tema, como se pode perceber pelos depoimentos a seguir:

[...] Lá na escola, a gente, a partir desse trabalho, a gente começou a colocar pra pedagoga da importância de fazer esse trabalho, porque as crianças, entre nós duas, nós percebemos uma reação das crianças, que as crianças começaram a questionar, eu mesma, assim, eu falei com as crianças, eu já sofri muito preconceito e discriminação e sofro até hoje, eu moro no Brasil, eu sei perfeitamente que eu sou tratada e vista como negra [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

[...] porque eu também já sofri preconceito, e na época eu era até muito burra e eu não fiz nada [...] então essa questão é pessoal minha também, que eu tenho essa dificuldade porque passei por isso uma vez [...]Então são essas atitudes que a gente que é negro passa todos os dias, e as pessoas brancas, muitas, né, não percebem isso [...] mas já passei por tudo isso, então quem sente a discriminação é que sabe o que sente, a dor, né, de se sentir incapaz pela sua cor, porque a sua cor te condena, isso é muito triste pra quem já passou, porque quem não passou nunca vai sentir isso que a gente sente, é por isso que eu tenho essa vontade de trabalhar, essa vontade de mudar, e que as pessoas também mudem, porque eu já passei por isso e eu sei como que é triste ser diferente por causa da sua cor [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Outros professores trouxeram evidências de alguns dos dilemas vivenciados no que se refere tanto aos processos de construção e reconstrução de sua própria identidade, quanto às dificuldades para ultrapassar preconceitos e lidar com o racismo aprendido e introjetado ao longo da vida. Confirmam, assim, o que vem sendo apontado por diferentes pesquisas realizadas no Brasil²⁴, acerca das dificuldades dos brasileiros em assumir e lidar com o próprio preconceito.

[...] porque alguém falou aqui, a gente tem um racismo escondido em algum lugar, e a gente foi criado assim nesse Brasil e de alguma maneira está embutido no nosso caráter, de alguma maneira a gente sabe que não deve ser racista, que deve respeitar, mas de alguma maneira isso fica guardado, fica guardado, eu posso até estar enganada, mas assim, eu creio que a gente não é 100% não racista, a gente tem consciência, então, de alguma maneira, eu não sei se, eu sou uma mulata, mas assim, a pessoa que é mais escura que eu, o que que ela sente, sabe [...]

²⁴ A esse respeito, ver, por exemplo, a pesquisa realizada pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 1995, em que 89% dos brasileiros entrevistados diziam existir preconceito de cor contra negros no Brasil, mas apenas 10% desses mesmos entrevistados admitiram tê-lo. (citado por SCHWARCZ, 1998)

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Embora posicionando-se como alguém que não é tão discriminado quanto “a pessoa que é mais escura que eu”, a mesma professora dá notícia de discriminações vivenciadas na infância, evidenciando processos de reflexão sobre o lugar que ocupa na pirâmide racial da sociedade brasileira.

[...] quando eu era criança, a gente que ia de trancinha para a escola, que ia de cabelo preso, a gente se achava menos que alguém que tinha o cabelo lisinho, branquinho, porque na hora que as professoras escolhiam alguém prá apresentar alguma coisa, alguém para ser o Chapeuzinho Vermelho, a Branca de Neve, não ia ser a de trancinha pra ir lá [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

A questão do cabelo parece ser mesmo bastante central nesse jogo de identidades e hierarquias sociais, em nosso país. Outra professora relatou sobre o “horror” gerado por seu cabelo “black power” e de como a opção por esse penteado é também uma estratégia para promover a discussão e desconstruir estereótipos acerca do cabelo crespo.

Além dos argumentos de ordem pessoal, que emergiram de forma mais, ou menos explícita, nas falas de diversos professores, o engajamento em trabalhos com esta temática foi também justificado a partir de experiências de vida e profissionais as mais diversas²⁵.

O conceito de *experiência* nos parece, então, fundamental para compreendermos algumas das motivações que levaram professores a se engajarem em trabalhos com a temática étnico-racial. Partindo do pressuposto de que a experiência é uma das dimensões importantes do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005, p. 51) nos lembram que a experiência pode ser analisada como um “processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos”, mas também pode ser vista a partir da “intensidade e a significação de uma situação

²⁵ Algumas dessas experiências serão exploradas mais adiante, no item “Trajetórias profissionais e de vida: a dimensão do desejo”.

vivida por um indivíduo”, ou seja, a experiência enquanto aquilo que marca, que muda o rumo das coisas, a partir das vivências concretas dos indivíduos.

Da mesma forma que experiências de vida diversas, sejam elas repetidas e/ou de forte significação, se apresentaram como elementos cruciais para que professores se dediquem ao trabalho com a temática racial, também as experiências vivenciadas pelas crianças em torno da questão racial parecem provocar inquietações e gerar novas possibilidades de se posicionar na vida social. Pensemos a experiência e o sujeito da experiência, como nos propõe Larrosa (2004, p. 160):

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. [...] o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Analisando o episódio ocorrido na sala de aula da professora Marilda, por exemplo, poderíamos dizer que o debate entre as crianças, ao interpelarem um colega que usou uma expressão racista, evidencia que algo “se passou” com aquele grupo, e que esse algo não pode ser reduzido a uma mera aquisição de novas informações. Seja pelo lado de quem recrimina o colega de forma contundente, seja pelo lado de quem se vê questionado, acuado e busca um “socorro” junto à professora, o episódio parece carregado de forte carga emocional, evidenciando que *“aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”* nos sujeitos que ali se confrontam. O que, exatamente, se passou com aquelas crianças, antes e durante o referido episódio, não podemos saber ao certo. Mas tendo em vista o relato de diversos professores que vêm encarando o desafio de tematizar a questão racial em sala de aula, podemos arriscar a hipótese de que em muitas dessas salas de aula tem acontecido algo mais do que a introdução de um novo tema de estudo, com novas e

significativas experiências sendo compartilhadas pelos sujeitos que ali se encontram.

A novidade dessas experiências talvez resida no fato de que esses sujeitos estão sendo convidados e enxergar o “outro”, no contexto de uma sociedade que se propõe mais democrática e igualitária. Quando esse “outro” passa a representar um contraponto, interpelando e desnaturalizando práticas que promovem a desqualificação e/ou invisibilidade social de diversos sujeitos, podemos dizer que abre-se espaço, no contexto escolar, para a experiência da alteridade. E essa experiência já não se limita à questão racial, permitindo que outras formas de preconceito e discriminação, assim como outros tipos de violência, sejam desnudadas e passem a ser questionadas no âmbito das relações sociais.

Ao se identificarem com um “outro”, oprimido por razões diversas, as crianças e adolescentes não apenas explicitam as próprias formas de violência e opressão sofridas, mas parecem encontrar, aí, uma forma de re-significar tais experiências, como se pode perceber pelo relato de uma professora que se mostrou admirada pela reação das crianças ao tomarem contato com um conto de origem africana²⁶, cuja trama envolve a história de uma menina órfã maltratada por uma madrasta. Sensibilizadas pela história, as crianças passaram a relatar suas próprias experiências de relação com madrastas, partilhando sentimentos de opressão e se solidarizando entre si.

Assim como as crianças e adolescentes, também os professores evidenciaram a importância de suas próprias experiências no processo de reconfiguração de saberes e práticas curriculares. As inúmeras justificativas apresentadas por estes para empreenderem estudos sobre esta temática trazem evidências de que esta decisão é fruto de algum tipo de sensibilização, proporcionado por diferentes experiências pessoais, de formação, e/ou profissionais. Mais do que cumprir uma determinação legal de obrigatoriedade do trabalho com esses conteúdos, são as experiências anteriormente vivenciadas que parecem impulsionar – ou não – esse tipo de investimento. E são, quase sempre, experiências de alteridade, experiências que possibilitaram “*escutar os outros, cultivar a arte do encontro*”. E dessa forma, ainda que a determinação legal tenha um peso e venha acompanhada de uma série de ações e pressões por parte dos

²⁶ Trata-se do conto “As Pérolas de Cadíja”, que integra a obra “Gosto de África”, de Joel Rufino dos Santos, da Global Editora.

sistemas de ensino, a efetivação disso como prática curricular inserida no cotidiano escolar está muito mais sujeita a decisões – muitas vezes pessoais – de professores ou grupos de professores, que se mobilizam para “fazer acontecer” o trabalho com a temática étnico-racial ou com aspectos diversos da história e cultura africana e afro-brasileira.

Da mesma forma, as pressões de ordem legal e institucional não parecem suficientes para mobilizar inúmeros outros professores – talvez a maioria -, que se mostram alheios ou que não tomam conhecimento das determinações legais, por razões também diversas, inclusive pelo sentimento de despreparo e a insegurança para abordar uma questão de tamanha complexidade. Investigar quais experiências levam alguns professores a assumirem este trabalho, enquanto outros se mostram alheios ou resistentes em realizá-lo, é uma forma de contribuir para a efetivação de uma legislação educacional que, diferentemente de inúmeras outras, emerge a partir de pressões e disputas oriundas dos movimentos sociais e, portanto, vincula-se a questões sociais conflituosas e atravessadas por relações de poder. Mais do que um novo conteúdo curricular ou novos saberes escolares e docentes, o cenário nos remete a uma reorganização desse jogo de forças no seio da sociedade brasileira, com a emergência de outras vozes, por tanto tempo silenciadas, e a possibilidade de novas experiências, até então interditas.

3.2.2 Saberes escolares em construção: inventário de práticas e especificidades do conhecimento escolar

Diversificação de temas, materiais e estratégias didáticas

Os relatos mostraram que, ainda que alguns professores já venham se sensibilizando para a temática há algum tempo, sua introdução como conteúdo sistemático de ensino é ainda uma novidade para a grande maioria. Considerando que tais conteúdos possuem a peculiaridade de serem fortemente atravessados por questões sociais de grande significação, com toda uma trajetória de representações sociais baseadas em estereótipos, ideias, concepções e práticas racistas – e, portanto, desqualificadoras dos grupos afro-descendentes e suas respectivas matrizes culturais – , não se trata apenas de transformar um novo conteúdo em saber escolar. Trata-se, em primeiro lugar, de construir uma abordagem para a temática africana e afro-brasileira capaz de atender ao propósito estabelecido pela

Lei e suas *Diretrizes Curriculares*: promover uma (re)educação das relações étnico-raciais, tendo como parâmetro a perspectiva de posituação da identidade negra e de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Entre o leque de possibilidades de abordagem da temática em questão, quais temas e estratégias favorecem o atendimento de tal propósito? Como fazer dialogar antigos conhecimentos aprendidos com este propósito, que pode ser considerado uma “novidade” para a grande maioria dos professores?

O desafio parece exigir dos professores uma revisão de conhecimentos anteriormente aprendidos, assim como uma profunda reflexão sobre os fundamentos desses conhecimentos, como condição para a construção de novos saberes e práticas. Nos parece importante que ele perceba que muitos dos conhecimentos que possui sobre a temática em questão foram aprendidos nesta dinâmica de imersão em uma sociedade que difundiu e continua a difundir o preconceito e a discriminação racial. Mas ele não vivencia este processo como uma etapa anterior ou preparatória ao ato de ensinar. Ao contrário, se forma para uma educação das relações raciais no processo mesmo de ensinar. Por isso, uma segunda implicação disso diz respeito ao fato de que o professor precisa vivenciar um processo de desconstrução de antigas concepções e práticas sociais, re-significando conhecimentos e lacunas em seu processo de formação, ao mesmo tempo em que se depara com a tarefa – urgente, diga-se de passagem - de ensinar um novo conhecimento sobre este tema. Isso impõe um ritmo muito peculiar ao trabalho docente de seleção de temas e elaboração de estratégias pedagógicas e didáticas, com vistas a transformar tais conteúdos em “saberes escolares”. Afinal, conforme já amplamente discutido por estudiosos do currículo, e bem sintetizado por Verret (*apud* Forquin, 1992, p. 33): “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino”.

Uma das dimensões do trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2005), é o trabalho como **atividade**, ou seja, ensinar implica ações concretas realizadas em sala de aula com vistas a promover aprendizagens e socialização dos alunos, ações essas que se dão por meio de interações, o que afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as estratégias, recursos e saberes dos trabalhadores. Nesse trabalho, que implica preparação e realização de atividades, os autores destacam a fabricação dos próprios instrumentos de trabalho (textos, bilhetes, planos e materiais pedagógicos em geral) ou sua constante reinterpretação,

no caso de instrumentos fabricados por outros, com vistas a adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana.

Vale a pena, então, nos debruçarmos sobre algumas das práticas pedagógicas identificadas entre os professores que relataram suas experiências, práticas estas que se mostraram variadas, envolvendo uma diversidade de temas, estratégias e materiais didáticos.

De fato, a perspectiva da positivação, a busca por mostrar “coisas boas”, “imagens bonitas e positivas” acerca da história e cultura dos africanos e dos afro-descendentes sobressaiu nos relatos dos professores. Um levantamento dos temas mais citados nas sessões de Redes de Trocas nos confirma essa perspectiva de positivação, tendo sido possível identificar, entre outros: estudos sobre as diferenças de cor de pele e cabelos, buscando-se explicações do campo da Ciências que ajudam a compreender as mudanças e adaptações que levaram a tais diferenças (e junto a isso, a desconstrução do conceito biológico de “raça”); associados ou não a esses estudos, vários trabalhos consistiram na realização de oficinas de penteados, numa clara perspectiva de valorização da beleza negra; personalidades negras que se destacaram ou se destacam em diferentes ramos, tais como poetas, artistas, líderes políticos, intelectuais, jogadores, etc.; símbolos, mitos, máscaras e outras manifestações artístico-culturais e ritualísticas africanas; literatura africana, especialmente os contos; reinos africanos e outros aspectos da história do continente, incluindo a escravidão, mas numa perspectiva positivada; estudo e confecção de mapas, ressaltando-se o reconhecimento da África como um continente e o conhecimento da geografia e história dos países que o compõe; religiosidade de matriz africana, apontado como um dos temas mais difíceis de ser trabalhado em sala de aula; manifestações artístico-culturais afro-brasileiras, tais como Congadas, capoeira, samba, hip hop, etc.; Comunidade dos Arturos, de Contagem; luta e resistência negra no Brasil, especialmente o quilombo de Palmares e seu líder Zumbi. Além desses, que trouxeram mais claramente a perspectiva da positivação, outros temas ligados à denúncia do racismo e das desigualdades étnico-raciais foram citados (por exemplo, o estudo sobre a representação do negro na mídia) e também discussões sobre ações afirmativas, em especial a política de cotas.

Entre os materiais e estratégias didáticas mais utilizados para o trabalho com os temas acima, foram citados, além de textos e livros variados: o uso de diversos

vídeos²⁷; atividades de jogos e brincadeiras; análise de músicas e estudo de estilos musicais (especialmente o samba²⁸ e RAP); a realização de trabalhos de campo na própria cidade de Contagem²⁹ ou em outros municípios mineiros; a realização de eventos diversos, como sarau de poesias, desfiles de beleza negra ou de beleza “da diversidade”, oferta de merenda escolar com cardápio identificado com a herança afro-brasileira, etc.; e a realização de oficinas com temas variados. Este último tipo de estratégia se mostrou bastante recorrente, tanto em datas especiais do calendário, como a comemoração do 13 de maio e do 20 de novembro, quanto nos chamados “projetos” destinados ao desenvolvimento do tema no interior das escolas. Oficinas de penteados afro, de confecção de máscaras, panôs e bonecas negras, de contação de histórias, de capoeira e tantas outras, parecem ter invadido o cotidiano de muitas escolas, evidenciando uma forte tendência de abordagem da temática nos currículos. Muitas vezes, as oficinas eram apresentadas como desdobramento do trabalho com livros de literatura, numa configuração de trabalho pedagógico em que o estudo de um material didático de qualquer natureza se faz a partir da proposta de realização de uma atividade prática, implicando em algum tipo de produção final por parte dos alunos. Tais práticas parecem bastante representativas de uma das importantes características do conhecimento escolar, que se configura num processo de “atividade”, ou seja, no empreendimento de uma ação, que pode ser desde uma simples tarefa cotidiana realizada em sala de aula a um tipo de ação com um ritmo e planejamento próprios, como é o caso das oficinas.

Os materiais escritos também foram recorrentemente citados, incluindo-se, entre estes: textos avulsos, artigos e recortes de jornal e revista³⁰, obras didáticas,

²⁷ Entre os vídeos citados, destaca-se o desenho animado “Kiriku e a feiticeira”, bastante citado no trabalho com crianças, e o vídeo “Vista minha pele”, de Joel Zito, cujo enredo apresenta uma inversão de papéis sociais entre uma menina branca e uma negra. Este vídeo costuma ser usado na sensibilização das crianças e adolescentes para a percepção das manifestações de racismo, em nossa sociedade. Além desse, vídeos da série TV Escola e inúmeros filmes do circuito comercial, sobretudo os que abordam a realidade africana, foram citados pelos professores.

²⁸ Entre os trabalhos em torno do samba, vale mencionar o projeto “Cantando a história do samba”, uma proposta de intervenção pedagógica elaborada pela cantora e produtora cultural Dóris, que vem sendo implementada em escolas públicas com os recursos da Lei de Incentivo à Cultura. Uma das escolas participantes da Rede de Trocas que vivenciou este projeto escolheu-o como tema do relato apresentado. O RAP também apareceu como importante alternativa, tanto em propostas de músicas a serem analisadas, quanto em atividades de produção de RAPs pelos alunos. Entre as músicas analisadas, “Racismo é burrice”, de Gabriel, o pensador, foi das mais citadas entre os professores. Músicas do grupo paulistano “Racionais MC’s” também apareceram com frequências nos relatos de experiências.

²⁹ Um dos locais mais visitados no município de Contagem foi a Comunidade dos Arturos, em torno da qual diversos trabalhos de pesquisa foram relatados.

³⁰ No próximo item, “A pasta do professor”, trataremos especificamente destes materiais avulsos.

paradidáticas e de literatura³¹. A grande incidência de obras de literatura infantil e juvenil talvez se explique pela forte presença de professores com formação em Língua Portuguesa ou em Pedagogia, entre os que participaram das Redes de Trocas. Os contos africanos ou afro-brasileiros parecem ter constituído importante material pedagógico e, por diversas vezes, se desdobraram em trabalhos na área de Artes.

Um material didático que nos chamou a atenção, pela recorrência com que foi citado e elogiado pelos professores foi o *Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro*, de Rosa Margarida C. Rocha³². Obra incluída no *I Kit de Literatura Afro* distribuído pela Secretaria de Educação de Contagem – SEDUC - à todas as escolas municipais, o *Almanaque Pedagógico* parece ter se transformado em uma referência didática entre os professores do município, como se percebe pelas duas falas reproduzidas a seguir:

[...] Eu não conheço até hoje nada melhor que este livro pra trabalhar essa história, tá, ele tem uns dez projetos prontos pra gente elaborar, né, voltado pras áreas, então assim, o professor que não sabe nada, se ele pegou um livrinho pra ler, depois pegar esse manual, ele trabalha [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Eldorado, realizada no dia 10/04/2008, turno da manhã)

[...] ô gente, eu trabalhei muito com esse Almanaque Pedagógico, realmente ele é muito bom, tem muito tipo de atividade, muitos textos legais, esclarecedores, que faz os alunos pensar [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

As falas das duas professoras nos parecem representativas da relação que muitos docentes estabelecem com materiais didáticos, especialmente com os chamados “livros didáticos”, cujo tradicional formato, entremeando textos, imagens e propostas de atividades, é de certa forma reproduzido no *Almanaque*. Este talvez seja o grande mérito encontrado pelos professores no referido material e que o torna uma obra bastante peculiar, tendo em vista a escassez de obras sobre a temática

³¹ Entre as obras paradidáticas e de literatura mais citadas, podemos destacar: Bonequinha Preta; Menina Bonita do laço de fita; Ilê Ayê, um diário imaginário; Bruna e a galinha D´Angola; Duula, a mulher canibal; O filho do rei; Alfabeto negro; Bonecas negras, cadê?, entre outros.

³² Publicado pela Mazza Edições, editora belorizontina especializada na temática étnico-racial, sem data.

que apresentem o formato de “livro didático”, ou mesmo o pouco espaço que a temática ainda ocupa nos livros didáticos em circulação no país. Tratando-se de um tema que apresenta-se como novidade nos currículos escolares, pelo menos da forma como foi proposto pelas *Diretrizes Curriculares*, pode-se compreender o valor que os professores atribuem à obra, considerando-se que muitos sentem-se despreparados para trabalhar a temática e enfatizam a quase – ou mesmo total – ausência dessa temática em sua formação. Assim, contar com uma obra que apresenta “uns dez projetos prontos” pode se configurar como importante apoio em um momento de aprendizados e tateamentos para a introdução de um novo tema, sobretudo em se tratando de um tema de tamanha complexidade e com alta carga de significações políticas e sociais. A recorrente menção a temas e atividades³³ retirados ou inspirados em propostas presentes no *Almanaque Pedagógico* instigam a realização de pesquisas que se proponham a cotejar, de forma mais cuidadosa, os conteúdos deste material com as práticas que vêm sendo desenvolvidas no interior das escolas e salas de aula, a exemplo do que vem sendo feito com outros materiais didáticos, no campo de pesquisas relacionado a usos e leituras de livros didáticos. Essa investigação, entretanto, extrapola os objetivos propostos neste trabalho.

A “pasta do professor”

Ainda sobre o conjunto de estratégias pedagógicas e materiais didáticos apresentados, encontramos, entre os materiais descritos, artigos e recortes diversos de jornais e revistas (sendo muito utilizado imagens de pessoas negras, incluindo personalidades do mundo artístico, esportivo, político, etc.), além de textos avulsos, retirados de outros materiais didáticos. Diversos professores relataram e até mesmo trouxeram para as sessões de Redes de Trocas pastas-catálogo e outras que apresentavam coleções de recortes, incluindo textos, imagens e propostas de atividades, como se percebe pelo depoimento a seguir:

[...] uma coisa interessante que eu procurei fazer, eu procurei levar para sala muitos recortes, eu fiz um recorte de material de jornal, e aí dependendo do que eu queria trabalhar na sala, eu levava, eu pedia para os alunos, por exemplo, assim, personalidades negras, eu pedia

³³ Entre as atividades e temas desenvolvidos a partir do *Almanaque*, foi bastante recorrente o trabalho com símbolos africanos e com os textos “A cor da pele” e “O cabelo fala por você”, além de diferentes jogos propostos neste material.

pra eles levarem ou para eles citarem algumas personalidades que eles conheciam, e levar fotografias ou recortes de jornal, eles levavam, mas poucos, quase eles não achavam nada, e eu já tinha também, eu colecionei vários artigos de jornal, o ministro Gil, artistas de televisão negros, Lázaro Ramos, Ronaldinho Gaúcho, na questão da seleção, a Íris Amâncio, que é uma escritora lá da PUC, e coordenadora do curso da África, a Dóris, com a história do projeto do samba, Dayane, e... os meninos arregalavam o olho, tantos personagens; a questão da violência contra o negro, sempre saindo no jornal, a questão da discriminação com o negro, de ver que é o negro que está sendo preso, então essas discussões foram muito ricas em sala de aula, a questão do cabelo, a gente discutiu muito isso, eu pedia pra eles levarem gravuras de penteados, eu também levava... [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Este e inúmeros outros depoimentos nos levam a pensar que esse tipo de material parece se constituir em uma espécie de “dossiê docente”, ou o que estamos chamando de “pasta do professor”: um tipo de referência a que o professor recorre em função das necessidades e objetivos de cada momento, sejam estes rotineiros e previamente planejados ou fruto dos inúmeros “imprevistos” que configuram o cotidiano escolar, como é o caso da frequente substituição de outros professores, inclusive em turmas para as quais não leciona. As tais “pastas” seriam, assim, uma seleção prévia do que consideram adequado para o trabalho pedagógico e que vai sendo acessado tanto à medida em que o planejamento vai sendo materializado cotidianamente quanto nos momentos em que se precisa de uma espécie de atividade “curinga” para realizar uma típica tarefa “tapa-buracos”, no sentido de preenchimento do tempo escolar dos estudantes.

A “pasta” também parece atender a uma exigência do trabalho pedagógico, sobretudo em um contexto de escola pública que se depara com o desafio de incluir públicos até então excluídos do processo de escolarização: a opção pela realização de tarefas simples, envolvendo a leitura e interpretação de textos curtos e atividades capazes de serem realizadas em uma mesma aula. Um dos professores enfatizou essa perspectiva ao relatar que trabalha com textos bem curtos,

*[...] que são os que os meninos dão conta. Em uma hora e dez minutos tem que trabalhar o texto, fazer o debate e corrigir. A atividade tem que ter início, meio e fim na mesma aula [...]*³⁴

Esse tipo de dinâmica parece implicar em um determinado ritmo de atividade não apenas por parte dos alunos, mas do próprio professor. O mesmo professor relata que “os alunos gostam que você olhe o caderno, que dê o visto, sua assinatura”, o que, segundo ele, também precisa ser feito a cada nova atividade.

Alguns professores também ressaltaram o quanto a pasta se constitui em objeto de trocas e cooperação entre os pares, com o frequente intercâmbio dos recortes ali colecionados. De fato, nos momentos em que tais pastas eram apresentadas nas sessões de Redes de Trocas, despertavam grande interesse e curiosidade por parte dos colegas. E não apenas os materiais organizados em pastas, mas diferentes tipos de materiais didáticos utilizados com os alunos foram trazidos para as sessões de Redes de Trocas e quase sempre despertavam a atenção dos colegas. Alguns professores chegaram a ler para o grupo textos que foram trabalhados em sala e/ou textos e outras produções dos alunos, como forma de exemplificar o trabalho desenvolvido. Tais intercâmbios, que se mostraram constantes ao longo das dez sessões de Redes de Trocas, trazem novas pistas sobre a natureza híbrida – ou amalgamada, para usar uma expressão de Tardif - dos saberes docentes. A própria fronteira entre saberes escolares e saberes docentes, duas categorias centrais em nossa análise, se mostra tênue e até diluída, quando um texto didático se torna objeto de exposição e partilha em um fórum de debates entre professores.

Mostrar o que fez ou fazer para mostrar?

Muitas das atividades realizadas parecem obedecer a um pressuposto fundamental: devem, preferencialmente, transformar-se em uma produção esteticamente apreciável, algo “bonito de se ver”, feito para ser mostrado e apreciado por outras pessoas – pais, outros colegas, comunidade escolar, em geral.

Essa dimensão do trabalho pedagógico nos remete a uma das especificidades do saber escolar, que se constitui em estreito diálogo com a cultura

³⁴ Depoimento concedido por um professor de Ensino Religioso, registrado em “notas de campo”, durante visita realizada em uma escola do Núcleo Sede-Petrolândia, em 14/11/2007, como parte da fase exploratória da pesquisa.

escolar, com seus calendários e formas peculiares de organizar e demarcar os tempos e espaços. Por diversas vezes, escutamos professores justificarem a decisão de trabalhar com a temática em função de prepararem algo para ser apresentado em feiras de cultura e eventos similares, evidenciando que, em muitas situações, são esses elementos da cultura escolar – relacionados à dimensão temporal dos calendários, eventos e celebrações - que condicionam o quê e em que momentos serão abordados determinados temas.

[...] quando chegou mais ou menos agosto, começamos a discutir a Feira de Cultura e dentro da Feira de Cultura seria trabalhado o subprojeto “Diversidade cultural e racial”, porque eu queria trabalhar literatura com os meninos, aí eu escolhi esse tema, a questão da literatura afro-brasileira e foquei em contos [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Assim, durante as apresentações nas Redes de Trocas nos deparamos, muitas vezes, com relatos que evidenciavam o seguinte paradoxo: ao invés da feira de cultura e eventos similares serem momentos de culminância e exposição de trabalhos realizados no cotidiano das salas de aulas, tais eventos acabam se transformando em balizadores do que vai ser ensinado, pois o fato de ter que expor algo diferente e interessante em um determinado evento acaba por condicionar a seleção desse “algo” a ser trabalhado. Isso mostra que as escolhas curriculares ficam, muitas vezes, condicionadas pelo calendário de festas e exposições de trabalhos. Uma professora expressou alguns dilemas vivenciados em torno dessa “inversão”, evidenciando que a lógica de seleção de conteúdos curriculares obedece a critérios variados, não sendo mesmo um caminho linear e pré-determinado que vai do conhecimento de referência ao saber ensinado nas salas de aula, como sugere a ideia de “transposição didática”:

[...] Então discutimos, vimos a realidade e depois desse livro a gente caiu na questão, de que a feira de cultura, como sempre, a gente tem que fazer uma coisa para mostrar, mas eu acredito que vocês, como eu, a gente não faz nada pra apresentar, a gente apresenta para culminar, então eu precisava de ter uma apresentação depois desse trabalho todo com os meninos, que o tema da feira não era a questão africana, era a questão da paz, uma coisa assim, e prá pegar o gancho, pegamos a questão do algodão, que surgiu nestas questões

também, exploramos essa questão, e com o livro “Bruna e a galinha D’Angola”, a gente culminou com a confecção dos panôs, fizemos um desfile [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da tarde)

O depoimento da professora traz algumas pistas de como se vão tecendo as escolhas curriculares, de como se criam *links*, associações, “ganchos”, nesse processo em que professores vão tecendo a trama do currículo escolar. Ao mesmo tempo, também confirma essa estreita relação entre as escolhas curriculares e a cultura escolar, em que muitos dos saberes escolares mobilizados são fruto da exigência de um certo calendário de festas, rituais e mostras que configuram a cultura da escola. Com isso, tais momentos parecem se constituir muito mais como vitrine do que é episódico, do que foge aos tradicionais temas de estudo e atividades presentes cotidianamente nas “matérias escolares”, para expor “o que foi feito de diferente, de menos rotineiro”. Em muitos relatos, percebeu-se que esta foi uma importante “porta de entrada” da temática étnico-racial nos currículos escolares. Em alguns casos, chegou-se a programar determinados eventos com objetivo de instigar a realização de trabalhos pedagógicos com o tema, buscando envolver não apenas os alunos, mas também outros professores da escola, como se pode perceber pelo depoimento a seguir:

[...] então a gente pensou que ia começar com uma festa, porque festa é mais fácil de fazer, né, a princípio, do que fazer o debate; aí a gente dividiu por série, definiu que ia fazer uma grande festa, e que ia partir dos alunos, definiu assim, cada série ia ficar com um estilo musical, a 5ª ia ficar com o Congado, a 6ª com o reggae, a 7ª com o Hip Hop e a 8ª com o samba; os profs. de Português e História e Artes, eles iam trabalhar a história desse movimento em sala, e no final eles iam dançar; eles iam fazer uma apresentação daquele estilo [...] trabalhamos as letras de músicas, “O canto das três raças”, o do Gabriel pensador, trabalhamos aquela “Negro é a raiz da liberdade”, não sei como ela se chama, todas as salas trabalharam essas três músicas, trabalhamos os dois vídeos, “Vem dançar” e “Antonia”, aí toda a escola se envolveu, todos os professores trabalharam, mesmo os que não queriam fazer o debate, fizeram, por que aí os alunos acabam cobrando, eles cobram do professor trabalhar, porque o legal na festa é que não foi a música pela música, mas foi trabalhado, e aí acaba chegando no professor; aí no dia da festa fizemos um desfile de beleza negra, os meninos desfilaram, as meninas, foi muito lindo, e a gente fez um sarau de poesias sobre a questão racial, tem um material muito bom da Prefeitura que chegou há uns dois anos atrás, e aí a comida, a escola fez uma comida

típica, e teve também um trabalho muito bonito de Artes, as máscaras; [...] os RAPs que fizeram, as frases de efeito que a 5ª série trabalhou; o mais bacana de tudo foi que com a festa, com esse movimento do ano passado, a escola sentiu a necessidade de estar trabalhando com o 1.5 a questão racial, e aí o grupo está fazendo a discussão este ano... [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Mais uma vez, temos algumas pistas de como as escolhas curriculares realizadas no interior das escolas obedecem a critérios variados e seguem caminhos diversos. A estratégia encontrada para mobilizar os professores, em torno da programação de uma festa, “porque festa é mais fácil de fazer [...] do que fazer o debate”, é uma evidência desses múltiplos caminhos de construção coletiva dos currículos, no interior das escolas. Além disso, o relato também evidencia alguns dos sutis mecanismos para pressionar professores resistentes ao engajamento no trabalho: “os professores trabalharam, mesmo os que não queriam fazer o debate, fizeram, porque aí os alunos acabam cobrando, eles cobram do professor trabalhar”. Também se percebe uma preocupação em vincular a realização de um evento com o investimento em um trabalho pedagógico, “porque o legal na festa é que não foi a música pela música, mas foi trabalhado”. Enfim, mais uma vez estamos diante de evidências que expõem a variedade de situações e estratégias mobilizados por professores no processo de embates e disputas que configuram a construção do “currículo em ação”.

Exposição e descrição: uma epistemologia dos saberes docentes?

As dez sessões de Redes de Trocas entre professores do município de Contagem foram caracterizadas por relatos e debates que trouxeram à tona uma grande diversidade de saberes relativos aos conteúdos curriculares, às estratégias e materiais didáticos que vêm comparecendo em escolas básicas desse município. Embora permeados de reflexões acerca da realidade sócio-cultural, assim como dos propósitos e resultados que vêm sendo alcançados com o trabalho desenvolvido, os relatos de professores primaram, quase sempre, por uma exposição e descrição detalhada do que é efetivamente realizado em salas de aula e outros espaços escolares (estratégias didáticas, materiais utilizados e passos seguidos no trabalho pedagógico com os alunos). Muitos deles trouxeram para os encontros os materiais

didáticos que haviam utilizado, assim como diversas produções dos alunos. Essas trocas foram, em geral, bem recebidas pelos professores presentes e parecem evidenciar dimensões dos saberes escolares e docentes já apontados em pesquisas na área (ver, por exemplo, Tardif e Lessard, 2005): em primeiro lugar, como já analisado anteriormente, o trabalho como **atividade**. O que se faz e como se faz, tem uma importância grande na configuração desses saberes. Uma outra dimensão diz respeito ao trabalho como **experiência**. Ensinar conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira não é, efetivamente, transmitir um novo e desconhecido conteúdo a um grupo de alunos, mas, antes de tudo, partilhar uma experiência de ensino-aprendizagem, e, no caso específico desta temática, uma experiência quase sempre carregada de fortes emoções, permeada por descobertas compartilhadas e pela necessidade de administrar inúmeros conflitos. Considerando a docência como uma profissão caracterizada fundamentalmente pelas interações humanas, Tardif e Lessard (2005) nos lembram que os conteúdos de ensino que comparecem em sala de aula também estão condicionados ao contexto de interações com o grupo de alunos:

O conhecimento curricular não existe independentemente do contexto interativo da classe. [...] Ele [o professor] precisa interpretar os programas e objetivos, ou seja, operar uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas, permitindo a passagem entre um discurso codificado, formal, geral, e um “discurso-situado-na-ação”, regido por exigências situacionais do trabalho curricular feito com os alunos. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 223)

Tais elementos se mostraram presentes nos discursos dos professores e a ideia de um conhecimento “interagido”, que se configura no contexto concreto das interações em sala de aula, nos ajuda a compreender a necessidade de descrever detalhadamente “o que se passou”, como e através de que meios foi realizado o trabalho, ao invés de uma simples descrição dos conteúdos trabalhados. A forma como os alunos reagiram, a fala de um aluno que tocou e fez pensar em algo, que levou a um redirecionamento do trabalho, a importância atribuída a determinados temas, em detrimento de outros, tudo isso, que emergiu com certa frequência nos relatos apresentados, nos revelam um pouco dessa dimensão de conteúdo “interagido” (SHULMAN, 2001). Nos relevam, ainda, algumas das dimensões dos

processos de “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 1992) vivenciados coletivamente pelos professores, em que a própria “ação” precisa ser cuidadosamente esmiuçada, como parte dos processos reflexivos que engendra.

A forma de relatar, a própria condução da narrativa, apresentou um certo padrão e foram poucos os professores que escaparam a esse “inventário de práticas e materiais”. Alguns poucos professores apresentaram, de forma mais sistematizada, os objetivos pretendidos com o trabalho, evidenciando um certo nível de formalização dos seus planejamentos e intencionalidades que se aproximava de uma linguagem e formato mais acadêmicos, ou de padrões de formalização presentes em diferentes propostas curriculares.

As descrições detalhadas de estratégias e práticas também nos revelaram algumas das especificidades do conhecimento escolar que já vêm sendo apontada por diversos autores, como por exemplo, o constante uso de analogias e exemplos da realidade dos alunos como forma de ajudá-los a construir significados para os conteúdos estudados. A esse respeito, uma professora relatou:

[...] ele me disse que aquelas máscaras eram coisa de macumbeiro e eu falei com ele assim, é, nós usamos várias máscaras em nosso dia-a-dia, quando vestimos uma determinada roupa para ir a um evento, essa é a nossa “máscara” [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Outros professores falaram de seus dilemas para introduzir o tema no currículo em ação, e de algumas estratégias que lançaram mão, como se pode ver pelo depoimento a seguir:

[...] a gente tem horas que fica sem saber como começar, sabe, o que que eu falo, vou chegar na sala e falar, o que que é racismo, racismo é isso, não, aí a gente chega e fala, olha gente, vocês já viram que árvore interessante? Ela fica na África, aonde que é a África? Aí mostra o mapa, olha, né, aí a gente começou o projeto [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Em qualquer dos casos, pode-se perceber a imbricada relação conteúdo-forma que caracteriza os saberes escolares, numa configuração em que o que se

diz, como se diz, o que se propõe como tarefa escolar e todas as interações que ocorrem no interior de uma sala de aula são parte inseparável do que se pretende ensinar e fazer aprender.

3.2.3 As trocas em rede como instrumento de formação docente: partilhando experiências e saberes

Trajetórias profissionais e de vida: a dimensão do desejo

Os conteúdos e estratégias mais citados, assim como as justificativas apontadas pelos professores para o empreendimento de propostas pedagógicas focadas na temática africana e afro-brasileira nos levam a pensar sobre algumas das peculiaridades da formação docente, especialmente o que se refere aos saberes construídos pelos docentes ao longo de sua trajetória de vida e profissional. Tardif (2002) analisa o caráter plural e estratégico do saber docente e insiste na necessidade de compreender como o saber dos professores se relaciona com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos e com outros sujeitos que atuam ou interferem, de alguma forma, na escola. Para esse autor, a compreensão dos saberes docentes exige reconhecer as “transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem”, entre o ser e o agir (TARDIF, 2002, p. 16). No caso da temática em questão, envolvendo questões identitárias de alta significação – e com alto grau de complexidade, especialmente no caso da sociedade brasileira - as experiências de vida e profissionais anteriormente vivenciadas pelos professores parecem ser ainda mais determinantes na decisão de trabalhar – ou não – com tais conteúdos. Usando uma linguagem coloquial bastante conhecida em nosso país, um dos professores presentes nos pareceu ter feito uma boa síntese de tal premissa:

[...] porque se o cara não tiver tesão, não adianta dizer que ele tem que trabalhar [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da tarde.)

Outro depoimento também enfatiza a importância da mobilização pessoal, assim como um certo sentimento de “isolamento” vivenciado por alguns professores:

[...] eu com a minha turma, resolvi fazer esse trabalho, e assim, às vezes vocês podem estar se perguntando porque não com outros professores, primeiro porque eu li alguns livros disponíveis lá, né, a respeito do racismo, o professor mesmo, a questão pessoal, que isso acontece, depende do pessoal, do que que a pessoa acha, se deve ou não deve estar trabalhando a temática, alguns têm dificuldade, então assim, eu achei melhor assumir isso sozinha, e não ta colocando mais um peso na mão, né, de alguns professores [...]
 (Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

A recusa em “colocar mais um peso na mão de alguns professores” ou o tal “tesão” a que o outro professor se refere, parecem expressar uma compreensão acerca desse conjunto de experiências vividas, sejam elas positivas ou negativas, que provocam a mobilização – ou não - dos sujeitos em prol do empreendimento de propostas pedagógicas centradas nesta temática. O tom quase “culposos” da última fala, ao relatar a opção por um trabalho solitário, isolado, nos traz pistas de alguns dos “melindres” vivenciados nas relações entre pares, no interior das escolas. Ao dizer que “isso depende do pessoal”, a professora confirma o quanto a dimensão da subjetividade – a pessoa do professor – é parte indissociável da sua atuação profissional. Essa dimensão, em muitas situações, contribui para tornar mais complexas as negociações e a construção de parâmetros de atuação profissional. Não se trata apenas de um diálogo entre profissionais, mas entre profissionais cuja atuação é fortemente marcada pela dimensão pessoal, como vêm apontando diversas pesquisas na área³⁵.

Mas, em que medida essa subjetividade também é moldada e transformada ao longo da atuação profissional, incluindo os processos formativos a ela associados? Como se pode perceber a influência de estudos ou das experiências vivenciadas em diferentes espaços profissionais e formativos para a configuração de novas práticas?

Vimos, anteriormente³⁶, como a identidade negra de alguns professores - e todas as experiências, positivas ou negativas, a ela relacionadas - contribui para um sentimento de identificação com alunos e alunas negros(as). Mas, ao lado desse elemento, inúmeras outras experiências profissionais e de vida foram apontadas

³⁵ Vale retomar a citação de Nóvoa (1992), já apresentada no capítulo 2, quando este nos diz: *Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana*

³⁶ A esse respeito, ver item “Diferença e alteridade: a escola como local de partilhar experiências”.

pelos professores como fatores que promoveram uma sensibilização para as questões étnico-raciais e os levaram a empreender práticas pedagógicas centradas nesta temática. Entre as experiências relatadas, podemos destacar: a participação anterior em projetos sociais focados na temática; o contato com outros professores que, ao trazerem o tema para o interior da escola, “contagiaram” alguns colegas; o contato com alguma obra de referência ou material didático, que teria “despertado” para a questão; ou ainda alguns espaços de formação continuada, como a participação em cursos de aperfeiçoamento e especialização. A militância no movimento negro também foi citada por alguns professores como elemento fundamental em sua formação e, conseqüentemente, como algo que irá marcar toda a sua trajetória profissional.

Os depoimentos a seguir trazem exemplos de professores que experimentaram processos de mudança pessoal a partir de experiências em sua trajetória profissional e de formação:

[...] vou falar um pouquinho, antes, de como é que eu chego nessa questão [...]. Em 2004, eu estava no último ano de graduação em Filosofia, e comecei a trabalhar como voluntário, como professor voluntário num pré-vestibular chamado Educafro, educação e cidadania de afro-descendentes carentes. [...] além de ser um pré vestibular comunitário voltado pra pessoas, né, das camadas populares, tem um foco especial na questão racial. Ou seja, trabalhar pela inclusão, né, trabalhar como ação de cidadania e inclusão dessas pessoas na universidade, e principalmente na universidade pública. Bom, depois de 2004, a partir de 2005, me convidaram para trabalhar na coordenação do Educafro [...]. Então precisava de montar uma estrutura mínima, um escritório, computador, essas coisas, e a minha função seria de estar coordenando os núcleos, [...] e tal, articulando esses núcleos, enfim. É, com essa função, aí a gente criou a equipe regional de (...). É, a partir daí se deu, se deu o envolvimento com essas questões étnico raciais, da inclusão, do negro, enfim.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Ressaca, realizada no dia 11/04/2008, turno da tarde)

[...] e fui fazer um trabalho da Pós e eu comecei a me indagar, e a questionar a supervisão, a escola, a questionar os meus colegas, a me questionar, e comecei aquele processo, e eu percebi que em mim houve uma mudança, uma mudança de postura, porque a gente pode e deve fazer projetos, só que eu vejo que a proposta não é só fazer um projeto específico prá determinado tempo, mas é mudar a sua postura no seu planejamento, a cultura afro pode ser e deve ser retratada em sala em diversos momentos, não é uma ação

específica, e eu comecei a perceber isso nas minhas aulas, nos planejamentos, às vezes eu estava planejando uma aula de Ciências, opa, aí cabe falar sobre isso, a questão da pele, aí comecei a trabalhar isso com os meninos [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Os diferentes motivos apresentados pelos professores como fatores que lhes despertaram interesse e engajamento com o tema, nos instigam a refletir sobre a relação com o saber. Charlot (2000, p. 81) define a relação com o saber como:

O conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber.

O autor nos diz ainda que:

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. [...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber.

Charlot também nos lembra que a dinâmica do desejo, o próprio prazer de aprender e saber, estão intimamente relacionados à construção de significados e, mais do que isso, à atribuição de valor. Se a construção de um sentido, uma significação, implica no estabelecimento de relações com o que já é conhecido, com aquilo que produz inteligibilidade, a atribuição de valor se relaciona mais diretamente à dinâmica do desejo:

[...] dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. (CHARLOT, 2000, p. 82)

Quando um professor nos fala da importância do sujeito ter “tesão” pelo tema, ou quando outra professora nos relata seu processo de reflexões e questionamentos, e a percepção de “que em mim houve uma mudança, uma mudança de postura”, se apresentam como “sujeitos que experimentaram o prazer de aprender e saber”, que mobilizaram desejos, e se engajaram em algo. No caso desta segunda professora, em especial, a questão do engajamento, da atribuição de um “valor”, que extrapola a construção de um significado, parece latente. Ela se apresenta como alguém que vive um momento especial em sua trajetória profissional e de vida, como alguém que parece estar revendo parte de seus valores e posturas diante do mundo, pelo menos no que se refere à compreensão, posicionamento político e ações em prol do combate às desigualdades raciais.

Há muito vem se discutindo sobre a necessidade da escola básica abandonar uma perspectiva meramente transmissiva, para promover, junto aos educandos, processos educativos que instiguem a curiosidade, a dúvida, o espírito crítico e questionador, que engendrem relações de prazer pela descoberta do conhecimento, e fomentem o próprio “desejo de saber”. Pouco tem se discutido, no entanto, sobre o “desejo de conhecimento” por parte dos professores. Seria possível construir estratégias, no âmbito de processos formativos, capazes de despertar esse “gosto pelo aprender”? Para além das trajetórias e experiências individuais, que fazem com que alguns se engajem nesses processos e outros não, em que medida a educação voltada ao público docente pode – e deve – fomentar o “desejo de saber”? Estas nos parecem questões pertinentes, se apostamos que nossas pesquisas devem se pautar por um compromisso social, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação escolar tem a sua contribuição. É o que significa, também, assumir a dimensão ética de nossas pesquisas e projetos de extensão.

Críticas e auto-críticas: tocando o intocável

A questão da relação que os professores estabelecem com o saber foi alvo de debates durante as Redes de Trocas, onde também emergiram inúmeras críticas e auto-críticas em torno dessa relação e da própria atuação profissional de muitos colegas.

A fala de um professor, em uma das sessões, nos pareceu uma crítica contundente ao que ocorre dentro das escolas, tocando em questões centrais – e polêmicas – acerca do perfil e atuação profissional dos professores.

[...] porque se não tiver uma abertura prá querer dialogar, pra querer compreender a sociedade que nós vivemos hoje [...] quando eu cheguei na escola eu pensei que eu ia encontrar colegas que além de professores, fossem pessoas, né, inquietas, questionadoras, curiosas, que discutissem teórica, ou pelo menos tentassem discutir mais teoricamente as questões. Infelizmente, eu falo isso assim com muita tranquilidade, que não é o que eu to percebendo, né, porque quando eu quero discutir uma questão, quando eu vou discutir por exemplo, a educação como violência simbólica a partir do Pierre Bourdieu, por exemplo, a pessoa entende que eu to falando, que eu to criticando a escola, que a escola não presta, não é nada disso, por favor, [...] que a escola é um tipo de violência também, um tipo de violência simbólica, nós temos que ter essas coisas claras, isso a gente dá conta de fazer teoricamente, a gente precisa de pensar essas coisas teoricamente, então, nesse sentido, eu me sinto um pouco... meio que frustrado assim né..., e é lógico, sei de casos, por exemplo na minha área, que é Ensino Religioso, de professor que tem uma dificuldade tremenda de se colocar numa posição neutra, entre aspas, né, ou seja, [...] de dar conta de fazer isso, de se colocar nesse lugar de alguém que tenta possibilitar que todas as pessoas falem, que todas as pessoas dialoguem, se respeitem, entendendo que essa é a proposta, que a coisa é por aí. Vou discutir a Lei 10.639, quando eu vou falar de história da África, né, a pessoa não dá conta de, de, de, de pensar o papel, eu professor, eu e a minha vida pessoal, de desvincular a sua crença religiosa de um papel que você exerce na sala de aula, então você tem que se policiar muito pra você não cometer isso que a gente tá falando aqui, né, de discriminar alguém, e tal, aí eu vou passar um vídeo da minha igreja evangélica, convertendo os educandos... [...] isso é ingenuidade, é ingenuidade, mas tem gente que faz isso, entendeu, que xinga o menino lá de uma palavra qualquer lá, eu acho que isso é coisa muito complicada, né... Aí eu vejo que é... a dimensão afetiva também do nosso trabalho, o afeto, o prazer da gente tentar desconstruir as coisas e... Eu acho a escola um dos lugares mais interessantes em termos de vida humana, de um monte de coisas que ta acontecendo ali, interessantes, e que podem motivar o seu trabalho, você pode fazer ponte lá na sala de aula [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Ressaca, realizada no dia 11/04/2008, turno da manhã)

A fala do professor desencadeou um debate acerca da cultura brasileira, que seria marcada por uma certa tendência em evitar conflitos e polêmicas, não politizando, assim, algumas discussões. Diversos professores presentes concordaram que esse tipo de situação se reproduz dentro da escola, dificultando o

enfrentamento de questões que exigem, além de um aprofundamento teórico, um posicionamento político. De fato, ao falar de seu sentimento de decepção com o pouco espaço para críticas e reflexões no interior das escolas, o professor parece ter tocado em questões nevrálgicas acerca dos processos de formação e trabalho docentes. Se apostamos que o enfrentamento das injustiças e desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira demanda uma maior politização e desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, como (re)pensar o lugar da educação escolarizada e a própria atuação de seus profissionais junto às novas gerações? Como transformar a escola em local privilegiado para se desenvolver habilidades crítico-reflexivas, de questionamento e cultivo da dúvida, da curiosidade – objetivos que vêm sendo apontados em diversas propostas curriculares, nas últimas décadas - se os seus profissionais não se mostram capacitados e dispostos a esse tipo de exercício? Considerando que tem se ampliado os programas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, sendo cada vez maior o número de docentes que possuem uma formação superior – e portanto, passaram pelos bancos de uma universidade ou faculdade – em que medida essa experiência acadêmica vem contribuindo para fomentar o espírito crítico, a capacidade reflexiva, o hábito de se indagar e buscar novas respostas para os velhos problemas que atingem a nossa sociedade, como é o caso do racismo e das práticas discriminatórias de todo tipo? Para além de uma culpabilização dos docentes da Educação Básica – prática, aliás, bastante conhecida em nossa sociedade – as questões apontadas por esse professor - e confirmadas por diversos outros professores que participaram dos encontros - nos convidam a um olhar crítico acerca dos processos de formação de professores, em nosso país. Contribuir para a compreensão e enfrentamento de alguns desses problemas e dificuldades é também um dos objetivos dessa pesquisa, em suas dimensões éticas e políticas.

Em diversos outros momentos, os professores lançaram olhares críticos sobre a sua atuação, assim como a de outros colegas de profissão. Muitas das dificuldades encontradas no processo de implantação da Lei 10.639/03 foram associadas à indiferença ou resistência de alguns colegas em assumir o trabalho, ou até mesmo ao fato de que muitos desses continuam assumindo posturas preconceituosas e atitudes discriminatórias em suas práticas cotidianas. Para alguns professores, muitas dessas barreiras se explicam pela dificuldade e pouca disponibilidade para aprofundamento de conhecimentos na área, o que incluiria

leitura e estudos diversos sobre o tema. Quando uma das professoras diz: “e eu perguntava, gente, vocês leram o material que eles deixaram, e ninguém lia”, ou quando outra professora faz uma auto-crítica, reconhecendo suas dificuldades de registrar o trabalho (“eu sou muito indisciplinada, eu crio as coisas no meio da minha cabeça, mas eu não, eu tenho esse defeito...”) ³⁷, estão se referindo a duas habilidades e hábitos que se supõe fundamentais e mesmo intrínsecos ao trabalho docente: a leitura e a escrita. Seriam estas, de fato, práticas rotineiras entre os docentes brasileiros? Outra professora foi taxativa em sua avaliação, ao dizer:

[...] porque pra se fundamentar eu tenho que ler, né, coisa que professor não gosta, porque eu sou professora, por isso que eu tô falando, não gosta de ler, e tem que participar, dos seminários, ele tem que ir nesse tipo de coisa [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Eldorado, realizada no dia 10/04/2008, turno da manhã)

Novamente, parece que estamos diante de uma crítica contundente, um “dedo na ferida” da formação e perfil docentes, em nosso país, que precisa ser enfrentada, como condição fundamental para a alteração da realidade educacional brasileira. Afinal, o que significa dizer que “professor não gosta de ler”? Tal constatação (e esta professora não foi a única a denunciar essa situação), seria indício de uma “naturalização” dessa realidade? Ao se depararem com colegas que se recusam a ler, os professores tenderiam a achar esse fato “aceitável” ou “justificável”? Torna-se difícil avaliar essa situação sem uma problematização das condições de trabalho a que estão submetidos boa parte dos professores da Educação Básica, muitos deles com jornadas duplas ou mesmo triplas. No entanto, quando esse fato parece “natural” e passa-se a conviver com essa realidade dentro das escolas, nos encontramos diante de um grande paradoxo: como efetivar uma das principais finalidades educativas da escola básica – formar sujeitos leitores e produtores de textos, no sentido amplo – quando entre muitos professores essa é uma realidade distante? A responsabilidade pela reversão dessa situação envolve, certamente, múltiplas instâncias políticas, acadêmicas e sociais. No entanto, vale perguntar sobre o papel dos próprios professores na reprodução de uma cultura

³⁷ A transcrição, na íntegra, desses dois depoimentos, pode ser encontrada mais adiante, no item “Intercâmbios e complicitades: a dimensão do trabalho coletivo”.

profissional que estabelece cumplicidades e conivência com práticas contraditórias a um dos mais importantes fundamentos de seu ofício. Parece-nos pertinente perguntar se estaria em marcha uma alteração do próprio *status* profissional da docência, numa compreensão de que

[...] o status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 50)

Ao mesmo tempo, deve-se ter cautela com avaliações que parecem trazer perspectivas homogeneizantes e até estereotipadas acerca dos professores. As pesquisas sobre condição e ofício docente tem desvelado uma realidade bastante heterogênea, caracterizada por múltiplos perfis e formas de atuação. Essa diversidade pode ser observada não apenas entre realidades distintas, mas em cada região, município ou dentro de uma mesma escola será possível encontrar grande heterogeneidade entre os professores. A mesma professora que afirmou que “professor não gosta de ler” trouxe um depoimento que desmente, ou pelo menos relativiza, tal afirmação:

[...] E aí alguns professores foram, “Ah, mas eu não dou conta, não sei nada disso”. Aí o que que a escola fez? Então nós vamos adquirir um acervo desse material, e vocês vão estudar primeiro prá depois a gente fazer o trabalho. A gente até colocou algum material ali, alguns livros foram destaque depois [começa a mostrar os livros]: esse aqui é o “Drama racial de crianças brasileiras”, “O movimento negro” e “Professores negros”, foram os livros destacados aqui na escola. Então o pessoal foi estudar mesmo, foi ler e estudar. E nisso surgem os cursos de pós-graduação, que o grupo aqui entra, como se diz, de cheio, a gente tem hoje quase dez professores que já têm esse curso, acontece a Conferência, né, a primeira Conferência da Igualdade Racial em Contagem, a gente manda professores todos os dias, de um turno e do outro, e na dispensa eles fazem o relato. Aí foi buscando o material, quem tinha foi trazendo, então a gente ficou estudando o material antes de partir para qualquer trabalho voltado para o assunto [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Eldorado, realizada no dia 10/04/2008, turno da manhã)

De fato, ao longo das sessões de Redes de Trocas, outros professores também apontaram as leituras que fizeram ou estavam fazendo, de forma autônoma ou a partir de cursos de atualização e pós-graduação - como elementos fundamentais em sua disponibilização e instrumentalização para o trabalho com a temática, ressaltando a importância da leitura e dos estudos na sua atuação profissional.

As práticas de leitura entre professores também precisam ser analisadas à luz das condições de trabalho a que estão submetidos, do momento vivido ou de alguma outra situação circunstancial que faz, inclusive, com que um mesmo professor tenha posturas, atitudes e investimentos diferenciados, em diferentes momentos de sua vida pessoal e profissional. O relato de outra professora nos dá notícia de algumas das situações e estratégias encontradas pelos professores para se atualizarem, em meio a condições de trabalho pouco favoráveis:

[...] Eu acho interessante que quando eu, eu não sabia nada, né, eu cheguei na escola assim nua e crua de tudo, aí eu bati o olho nesse livro [refere-se ao Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro], porque o tempo que eu tinha também era pouco, né, porque eu dobrava, então eu já fiz aquela leitura assim rápida, aí eu já olhei, eu queria saber o objetivo, né, aí primeiro eu fui entendendo como que era inserido, foi falando, fazendo uma crítica, [...] a respeito de como que não pode ser trabalhado, como se fosse uma coisa distante, das pessoas, né, como se fosse um folclore, [...] e eu tive essa necessidade e falei pros alunos, né, qual é o objetivo, né... [...]
(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Eldorado, realizada no dia 10/04/2008, turno da manhã)

Diante da falta de tempo (“porque eu dobrava”)³⁸, a professora justifica as estratégias que encontrou para se atualizar em um tema em que se sentia “nua e crua de tudo”: fazer “aquela leitura assim rápida”, usando para isso um material didático.

Como dissemos anteriormente, os materiais didáticos, paradidáticos e artigos de jornais e revistas foram os mais citados pelos professores. Eles apareceram nos relatos das práticas pedagógicas, mas também foram citados como material de estudos pelo próprio docente, trazendo algumas pistas sobre as práticas de leitura e estudos entre professores que suscitam investigações mais cuidadosas: que tipos

³⁸ O termo “dobrar” corresponde ao que a SEDUC denomina “Prorrogação” e que diz respeito ao professor assumir mais um turno de trabalho, além daquele para o qual ele foi concursado.

de materiais têm efetivamente predominado? Quais tempos são dedicados aos estudos e leituras? Quais relações os docentes estabelecem com a prática de leitura? Este é, com certeza, um tema de pesquisa bastante instigante, mas que extrapola os objetivos da investigação aqui proposta.

Teoria X prática: um velho debate, dilemas persistentes

A discussão sobre leituras e estudos, sobre maior ou menor disponibilidade para investimentos teóricos, nos remetem a uma questão há muito debatida e tema de inúmeras pesquisas no campo da formação docente: o suposto confronto entre teoria e prática, ou a tentativa de melhor dimensionar o lugar de cada uma na formação e ofício docente.

Por diversos momentos, os professores fizeram referências aos aprendizados que têm realizado acerca da temática africana e afro-brasileira. Muitos deles ressaltaram a importância de terem lido uma obra de referência, ou terem participado de um seminário, um curso ou outro tipo de evento, além de alguns darem notícia de terem feito ou estarem fazendo uma pós-graduação na área. Outros tantos relataram sobre os aprendizados feitos a partir das trocas com outros colegas ou mesmo a partir das interações realizadas com os alunos, no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Inúmeros professores também ressaltaram a importância daquele fórum de debates – a Rede de Trocas – como espaço formador, tendo sido frequente o uso desse espaço como local de efetivas trocas - e não apenas para apresentar resultados finais de trabalhos já desenvolvidos. Era comum, assim, que perguntassem aos colegas como estes fazem diante de certas situações; como acham que deveria ser feito; ou dizerem que esperavam sair daquele encontro com ideias de como dar continuidade ao trabalho; ou ainda darem, espontaneamente, ideias para trabalhos em andamento, realizados por outros colegas, sem que estes tivessem chegado a pedir ajuda. As falas abaixo exemplificam algumas dessas situações:

[...] é isso, está começando agora, está só engatinhando, no mês de abril talvez a gente trabalhe alguma sugestão que sair daqui hoje, lá pra Mostra [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

[...] então, eu gostaria de saber como foi isso, se alguém já discutiu, [...] a resistência prá se discutir a religiosidade é muito grande, como é que foi prá vocês, algum projeto abordou ou não? Porque aí as manifestações preconceituosas elas surgem, e elas estouram, né [...]
 (Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Assumindo o risco de operar uma excessiva simplificação em nossas análises, diríamos que as referências a leituras, estudos, etc, assim como as referências à trocas e intercâmbios com colegas nos remetem às dimensões teórica e prática nos processos de formação docente. Ainda que uma das dimensões tenha sido mais ressaltada por alguns, enquanto a outra foi mais valorizada por outros, pode-se perceber, em geral, que ambas as dimensões têm comparecido na formação docente, tornando-se, muitas vezes, processos indissociáveis. Mesmo assim, a discussão sobre o lugar e importância de cada uma dessas dimensões nos processos formativos tornou-se, em alguns momentos, mote de polêmicas entre os professores. Em uma das sessões, em especial, a discussão ocorrida trouxe elementos muito interessantes para se refletir acerca das nuances da formação docente. Vale a pena acompanharmos um pouco do debate travado naquele momento:

[...] em outra administração tinham encontros, e às vezes vinha gente de faculdades, e tinha toda uma estrutura, bagagem, e teve uma época que não tinha dinheiro, não tinha como pagar essas pessoas, então a gente se reunia e, tinha um dia de curso, né, e a gente fazia essas trocas de experiência e era tão rico, tão rico, que eu acho que era o que estava faltando, eu estava sentindo falta disso, eu acho que isso há uns dez anos atrás, então a gente tinha esses encontros, sabe, e eu acho que a gente aprende muito mais com o colega, porque ele tá dentro da realidade, ele tá dentro da escola, ele sabe das nossas angústias, sabe das possibilidades, fala da falta de espaço e quem é só teórico, acha que é tudo magia, tudo é possível, dentro de uma ilusão, uma utopia, então isso aqui é tão rico, tão rico, que eu fico até assim, eu fico numa alegria tão grande de estar, eu vim pela manhã, e vim agora à tarde, na expectativa de também ter alguns informes de crianças menorzinhas, porque eu trabalho à tarde com crianças do 1º ciclo, então já liguei prá escola e disse, “olha, vai ter à tarde, eu vou prá escola ou vou pra lá”? “O que que você quer?” “Ah, eu quero ir prá lá, porque eu achei que foi bacana, foi rico...”. Porque eu também estou trabalhando com aula compartilhada com História, e tinha todas essas propostas, um pouco de cada coisa, não tudo, mas umas pinceladas assim, que reforça o pensamento da gente e dá ânimo “procê” começar, aí ela fez, foi bacana, deu certo, então também vou tentar, se a gente tá meio inseguro, dá coragem,

dá uma energia, um gás, então eu acho que tem que acontecer isso mais vezes, é positivo [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

O depoimento nos parece trazer duas questões centrais: em primeiro lugar, uma crítica à participação e às interações com os chamados “teóricos”, aqueles que vêm “de faculdades”, e que acham “que é tudo magia, tudo é possível, dentro de uma ilusão”. A crítica contundente aponta para a necessidade de rever alguns dos investimentos em formação continuada de professores e a própria relação academia X escolas de educação básica. O que, efetivamente, tem dificultado esse diálogo? Seria a indisponibilidade para aprofundamento teórico e as próprias fragilidades da formação docente os principais responsáveis por esse desencontro, como muitas vezes apontam algumas pesquisas e diagnósticos realizados por representantes da academia? A realidade da escola, sua dinâmica e desafios cotidianos são, de fato, profundamente desconhecidos pelos pesquisadores, que vivem “uma ilusão”, a despeito de todos os avanços da pesquisa na área, realizados nas últimas décadas? Se a universidade tem se afirmado, cada vez mais, como instância privilegiada da formação inicial e continuada de professores, nos parece fundamental que as pesquisas também se debrucem sobre essa questão, aceitando o desafio de compreender os interstícios desse diálogo – ou daquilo que o interdita – como condição para um real avanço nos processos de formação docente.

A segunda questão que ressalta na fala da professora, e que se relaciona diretamente com a primeira, diz respeito à legitimação das trocas entre pares, porque estes sabem “das nossas angústias, [...] das possibilidades, [...] da falta de espaço.” A ideia de que “a gente aprende muito mais com o colega” e de que tais aprendizados seriam os principais impulsionadores de mudanças nas práticas pedagógicas, porque “dá ânimo “procê” começar, [...] dá coragem, dá uma energia, um gás”, é algo que merece um olhar mais cuidadoso por parte de quem se debruce sobre o campo da formação docente. A professora opera uma clara hierarquização entre as contribuições vindas da academia e aquelas oriundas das trocas com os colegas, desqualificando as primeiras e super valorizando as segundas.

Sua avaliação, no entanto, não é representativa de um pensamento homogêneo entre os professores. A fala de outra professora, que estabelece um

debate com esta, traz elementos que relativizam essa hierarquia ou mesmo dicotomia.

[...] eu achei interessante a fala dela, da importância dessa troca com os colegas que estão na mesma situação que a gente, e aí a gente aprende muito com os colegas, mas na minha experiência, também, eu coloco como muito positivo o outro lado, a parte teórica ela também é muito importante, no meu modo de ver, lá na escola, como todas as escolas, chegou a discussão, que teria que ser trabalhado, só que a gente sabe que as coisas não funcionam dessa maneira, não é só chegar uma Lei, determinar e as coisas acontecem, é uma mudança de postura, é uma mudança de visão, e eu to fazendo o curso de Inclusão, que foi oferecido, né, de Pós, e a primeira disciplina foi de cultura afro, que faz parte desse processo de inclusão, que é muito mais amplo do que a inclusão de deficientes, então foi aí nesse momento teórico que mudou a minha postura e mudou a minha visão com relação ao trabalho, à necessidade desse trabalho [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Sem desconhecer a importância das trocas entre pares, é no momento em que tem oportunidade de realizar um aprofundamento teórico, através do curso de Pós, que a professora localiza sua mudança de postura, reconhecendo-a como elemento fundamental, já que “não é só chegar uma Lei, determinar e as coisas acontecem, é uma mudança de postura”.

A dicotomização entre teoria e prática talvez possa ser enfrentada e melhor equacionada na medida em que os momentos compreendidos como de “aprofundamento teórico”, como por exemplo durante cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação, incluam a partilha e análise de práticas docentes, buscando não só ampliar os diálogos entre teoria e prática, mas re-construir referenciais teóricos à luz de questões e problemas que emergem da prática. Ao mesmo tempo, criar mecanismos que favoreçam e incentivem os professores da Educação Básica a sistematizarem e registrarem suas práticas pode ser um fértil caminho para diluir barreiras e dicotomias entre estas dimensões. Os estudos e discussões em torno da ideia de “professor reflexivo” ou de “professor como investigador”, entre outros, têm ressaltado a potencialidade dessas estratégias. Trata-se não apenas de “dar voz aos professores”, mas de investir em uma “epistemologia da prática”, em que os próprios professores sejam autores privilegiados. Como nos diz Shulman (2001, p. 181), um

dos maiores desafios das investigações em educação “consiste em recolher, cotejar e interpretar os conhecimentos práticos dos professores, para criar uma bibliografia de casos e começar a codificar os saberes oriundos da prática, identificando seus princípios, precedentes e parábolas”. A possibilidade de realizar esse empreendimento **com** os professores, ao invés de **para** eles, talvez seja um dos maiores desafios para as pesquisas e os programas de formação continuada, como defende Tardif (2002, p. 54):

[...] caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle social legítimo. [...] Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?

Intercâmbios e cumplicidades: a dimensão do trabalho coletivo

Uma das dimensões do trabalho em torno da temática africana e afro-brasileira que se evidenciou nas sessões de Redes de Trocas foi a dimensão do trabalho coletivo. A esse respeito, pode-se dizer que não apenas as experiências anteriormente vivenciadas explicam a mobilização de uns e a indiferença ou recusa de outros. O contexto presente em que estão inseridos, aquilo que os professores estão vivenciando em seu local de trabalho, no que se refere à possibilidade de intercâmbios e ao estabelecimento de cumplicidades com colegas de trabalho, pode ser determinante na decisão de empreender certas propostas de trabalho. Diversos professores enfatizaram a importância de estarem desenvolvendo esse trabalho em parceria com outros colegas, mesmo sem partilhar com estes a mesma turma ou grupo de alunos.

[...] e foi muito interessante que eu e uma colega que veio de manhã, a Marilda, a gente se engajou bem, o contato e a percepção, e a gente começou a discutir muito as questões, os assuntos, o preconceito, e a gente começou a fazer um trabalho de identidade, e fluiu muito bem, e este ano a gente está dando continuidade, só que não eu e a Marilda, ela também estava fazendo esse curso de pós, né, a gente começou a questionar muito a supervisão e aí a escola começou a se movimentar e aí a gente está fazendo realmente uma Proposta Curricular [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] a gente tinha um projeto juntas na 4ª feira e a partir daí fomos pensando no projeto, gestando a ideia, e esses encontros foram muito importantes, esse ano não têm isso e está ficando difícil [...] eu sou muito indisciplinada, eu crio as coisas no meio da minha cabeça mas eu não, eu tenho esse defeito, sabe, eu sou professora de português, eu dou aulas no Estado há 21 anos, então são muitos projetos ao longo desses anos, a Suelen é muito disciplinada, ela anota tudo, então foi uma parceria beleza, aliás, a pasta, o portfólio, foi ela que fez, eu falo, Suelen, vamos fazer isso e isso, se eu não anotava, ela anotava, então é legal a gente trabalhar em conjunto por isso, porque você pensa uma coisa, outro pensa outra, então foi uma parceria legal demais...[...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Pelos depoimentos, percebe-se que diferentes circunstâncias favorecem a constituição de parcerias, variando também a percepção acerca dos benefícios daí advindos. Dessa forma, um “horário de projeto” coincidente entre duas professoras, ou a partilha de experiências de vida e de formação (“ela também estava fazendo esse curso de pós”), podem tornar-se ingredientes impulsionadores de trabalhos.

Ao refletir sobre o trabalho coletivo no interior da escola, Tardif e Lessard (2005) nos lembram que este comporta tanto elementos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas, etc.) quanto informais (conversas na sala dos professores, trocas de ideias ou de materiais pedagógicos, projetos envolvendo pequenos grupos de professores). Para os autores, embora o central da atuação docente seja no “espaço privado da classe”, não se pode desprezar a importância desses outros espaços de atuação, que envolvem colaboração e trocas diversas, mas também disputas, conflitos, negociações. As colaborações seriam, no entanto, mais desejadas do que efetivadas e, ao ocorrerem, não implicariam em quebra da estrutura celular do

ensino (presença em sala de aula continua sendo individualizada), limitando-se, quase sempre, a planejamentos conjuntos entre professores de um mesmo grau e/ou matéria e à divisão de tarefas pedagógicas (sem partilhar a atividade em si). De toda forma, os autores ressaltam as dificuldades em estabelecer uma cultura de colaboração mais ampla na escola, onde parece sempre faltar tempo para a elaboração de projetos coletivos.

Os depoimentos dos professores confirmam a pluralidade desses espaços de trocas e os diferentes tipos de intercâmbios empreendidos, mas também trazem, com frequência, a queixa da falta de tempo para encontros, reuniões, planejamentos conjuntos, evidenciando que o tempo é, de fato, um ponto nevrálgico, elemento crucial para a alteração das condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, para a possibilidade de transformações mais profundas na educação escolar brasileira, como já vem sendo analisado por diversos pesquisadores da área (HARGREAVES, 1998; TEIXEIRA, 1998).

Ter mais tempo para planejar, trocar, discutir. Organizar este tempo de forma mais coletiva, envolvendo diferentes possibilidades de agrupamentos no interior das escolas parece ser um dos maiores desafios colocados hoje em diferentes sistemas de ensino.

Pelos relatos apresentados, foi possível identificar pelo menos duas escolas em que os chamados “tempos de projeto” ou “horários pedagógicos” foram organizados coletivamente, reunindo grupos de professores mobilizados em prol do favorecimento do trabalho com a temática africana e afro-brasileira.

O depoimento a seguir nos dá notícia da dinâmica de encontros e trocas ocorridos em uma dessas escolas:

[...] então gente, terminada ai, né, essa experiência do ano passado, houve assim, uma necessidade da gente começar uma coisa esse ano mais organizada. Então, é, foi proposto um horário, a escola fez um horário no início do ano, em que ela dividiu, a os professores optaram por qual tema eles iriam trabalhar, “questão da África”, “Jogos e desafios”, “Sexualidade” e tal. E por exemplo, o grupo da África, eu, o Jair, a outra professora de História que é da sexta série, e os dois professores de Artes da escola. Nós pertencemos a esse grupo, e o de Ensino Religioso, [...]. Então, como foi organizado isso, o nosso horário pedagógico, desse grupo inteiro da África, é todo na segunda feira, nós temos nosso horário pedagógico junto. Então a partir desse horário pedagógico na segunda feira, que nós vamos traçar o que nós vamos trabalhar em sala, tá certo, então é como foi falado aqui, [...], não existe um

programa, tudo que você vai trabalhar, você que tem que correr atrás, porque a gente não acha nada pronto, né. Então a partir daí nós começamos a trabalhar, a programar as atividades que nós iríamos fazer, as nossas atividades são coordenadas, por exemplo, eu faço uma atividade e ela é passada pro grupo, apesar que o grupo, é, por ser professores de sexta, de sétima e oitava, cada um trabalha dentro da sua perspectiva, mas nós criamos uma, é uma linha a ser seguida [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

Como se pode ver, a organização dos tempos coletivos potencializa uma série de trocas e intercâmbios, que parecem fundamentais quando “não existe um programa, tudo que você vai trabalhar, você que tem que correr atrás, porque a gente não acha nada pronto”. A coordenação das atividades, mesmo entre professores com formações distintas e que trabalham com séries diferentes, lhes permite criar “uma linha a ser seguida”, contribuindo para que os professores se sintam mais amparados e, ao que tudo indica, mais seguros quanto aos rumos do trabalho.

Em outra escola, o trabalho coletivo em torno da temática parece ter sido realizado em condições mais precárias, sem um tempo formalmente estipulado para isso, levando os professores a desdobrarem-se para encontrar – ou criar – “brechas” para realizarem seus encontros. O depoimento a seguir nos dá uma ideia dessa “ginástica” e também de alguns dos conflitos e dilemas vivenciados. Pode-se perceber tanto a importância de alguns aspectos circunstanciais – como por exemplo, a chegada, na escola, de novos professores engajados no tema -, quanto a própria reconfiguração do jogo de forças e embates na arena social, e que comparecem de diferentes maneiras no contexto escolar:

[...] a discussão é difícil de acontecer em qualquer lugar, a própria dificuldade entre os colegas da gente, é um debate que há dez anos atrás ninguém se sentia a vontade de fazer, se sentiam inibidas com o tema, que não davam conta de fazer esse debate na escola, a gente vem acompanhando... e lá no [cita o nome da escola] a gente não conseguia fazer um debate. Uma vez eu convidei o pessoal, o Sabóia³⁹ foi, o grupo, eles iam voltar depois, e eu perguntava: “gente, vocês leram o material que eles deixaram?”, e ninguém lia. Aí cada um ia fazendo o seu trabalho lá, cada um do seu jeito. Aí nós demos

³⁹ Refere-se ao responsável, à época, pela Coordenadoria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada à Secretaria de Governo, da Prefeitura Municipal de Contagem.

sorte que chegaram novos professores, a (...), que tá aqui, e o Adelson, que foi do nosso sindicato, diretor do nosso sindicato, ele foi prá nossa escola ano passado, eles chegaram lá, e aí eles se dispuseram a fazer, os dois muito envolvidos politicamente, se dispuseram a dar linha na proposta. A gente queria fazer alguma coisa, mas essa coisa de escola, reunião pedagógica que nunca dá tempo de nada, muita informação, e a gente querendo fazer alguma coisa, aí a gente começou assim, deixava uma atividade na sala e ia reunir, mas aí cês sabem, aquela desorganização que vira [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

A discussão que não era possível fazer há dez anos atrás, as dificuldades para conseguir o engajamento de outros professores, a mudança de cenário ocasionada pela chegada de professores vindos de instâncias que parecem garantir certa legitimidade aos seus sujeitos (“foi diretor do nosso sindicato”, “os dois muito envolvidos politicamente”): tudo isso nos traz evidências dos embates e dilemas que tem ocorrido dentro das escolas e de como as parcerias e estabelecimento de cumplicidades parecem elementos cruciais para se conquistar espaço e alcançar posições, neste jogo de forças e disputas.

De acordo com os relatos de diversos professores, muitos colegas não são apenas indiferentes ou expressam suas dificuldades para lidar com o tema. Alguns deles fazem uma clara oposição, relativizando o valor e importância que vêm sendo atribuídos à temática, contestando a ideia de obrigatoriedade de seu ensino ou mesmo alegando que tal abordagem pode acirrar preconceitos e conflitos no ambiente escolar.

Além disso, em muitas situações, a entrada dessa temática como conteúdo de ensino envolve disputas em torno da organização dos chamados “tempos de projeto”. A recente conquista do 1.5 na organização do trabalho escolar em Contagem vem demandando negociações e acordos, no âmbito de cada escola, acerca dos critérios de organização e distribuição dos tempos escolares. Afinal, ter um “tempo de sobra”, antes não disponível, significa a possibilidade de usar esse tempo de diferentes maneiras, tanto em termos dos conteúdos que serão trabalhados, quanto em relação à organização de tempos e condições de trabalho dos professores, que passam a ter a possibilidade – ou mesmo obrigatoriedade - de assumir uma nova e específica disciplina, a compartilhar aulas com outros professores ou a dividir turmas e trabalhar com um número menor de alunos, de

cada vez. Embora a obrigatoriedade de trabalhar com a temática africana e afro-brasileira tenha sido assumida como norma e, portanto, sujeita a pressões e vigilância por parte de diferentes instâncias da Secretaria de Educação de Contagem, esse controle, entretanto, não é absoluto, e sua efetivação está sujeita a inúmeros fatores, inclusive um certo jogo de forças e embates que se estabelecem no interior de cada instituição escolar. Tudo isso ajuda a compreender a importância atribuída por diversos professores às parcerias e alianças com outros colegas, em uma arena de tantos conflitos e disputas.

3.2.4 Saberes docentes em processos de reconfiguração curricular: os professores discutem currículo

Encontrando um “lugar” para a temática racial no currículo em ação: a organização dos tempos e espaços

A inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, no município de Contagem, tem se mostrado um processo bastante complexo, marcado pela conjugação de diferentes elementos, entre os quais: a elaboração e implementação de políticas públicas que buscam favorecer e também pressionar as escolas e professores para que efetivem o trabalho; o engajamento de professores de diferentes áreas, que por motivos variados, “compram a ideia” e assumem os desafios de seu desenvolvimento; a necessidade de construção de estratégias pedagógicas e de materiais didáticos adequados a públicos escolares de diferentes faixas etárias e perfis sócio-culturais; uma reorganização de tempos e espaços escolares, com vistas a “fazer caber” um supostamente novo conteúdo nos currículos em ação.

Conforme discutimos anteriormente, essa reorganização de tempos tem implicado em processos de disputa e negociação dentro das escolas, espelhando o movimento de reconfiguração dos jogos de força e relações de poder presentes na arena social.

Encontrar um “tempo” e um “espaço” para inserir a temática no currículo em ação tem sido, dessa forma, um exercício permanente vivenciado por professores, coordenações pedagógicas e demais gestores escolares. Pelos depoimentos apresentados durante as sessões de Redes de Trocas foi possível perceber que professores de diferentes áreas e níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino

Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, têm desenvolvido trabalhos em torno desse tema. Esse trabalho vem sendo desenvolvido no tempo-espço das diferentes disciplinas escolares que tradicionalmente compõem os currículos da Educação Básica e também em novos tempos-espços, criados sobretudo a partir da implantação do chamado 1.5 nas escolas do município. Esses novos tempos-espços tem sido distribuídos a partir de orientações gerais da SEDUC, mas com certa autonomia das escolas para fazer adaptações e escolhas. Algumas escolas introduziram, em sua “grade curricular”, aulas de “projetos”, no âmbito das quais são tratados diferentes temas. Muitas vezes, a temática em questão tornou-se um desses “projetos”, desenvolvido em períodos determinados ou ao longo de todo um ano letivo. A temática também tem sido trabalhada nas chamadas “aulas compartilhadas” entre dois ou mais professores. Tanto nas “aulas de projeto” quanto nas “aulas compartilhadas”, a temática tem sido abordada a partir do campo disciplinar de formação do professor que assume tais aulas ou a partir de uma abordagem interdisciplinar, feita por um único professor ou por duplas, cada um trazendo contribuições de campos distintos. Em muitas escolas, essa organização se mostrou complexa e atrelada a outras questões e interesses relacionados à organização do tempo de trabalho dos professores. De toda forma, seja qual for a organização dos tempos assumida pela escola, essa organização parece ser fruto de uma permanente negociação, num processo marcado por idas e vindas, avanços e recuos, como se percebe pelos depoimentos a seguir:

[...] o mais bacana de tudo foi que com a festa, com esse movimento do ano passado, a escola sentiu a necessidade de estar trabalhando com o 1.5 a questão racial, e aí o grupo está fazendo a discussão este ano. [...] então, este ano, este projeto vai acontecer dentro do 1.5, o Vilmar vai explicar, é um grupo novo de professores que vai tocar o trabalho este ano [...] [Vilmar explica] este ano estamos trabalhando com aulas compartilhadas, pessoas que têm um número menor de aulas, 12 aulas, a gente pega aulas compartilhadas com outros colegas, às vezes de séries que não são suas, dessas aulas compartilhadas a gente trabalha a questão étnico-racial [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

[...]. E nós desenvolvemos isso em 2006 em todos os conteúdos, em todas as turmas e em todos os conteúdos. Em 2007, nós discutimos de ter um projeto, de ser um projeto específico e de ter um professor para isso, aí no caso eu fiquei com o projeto, com uma aula semanal

em cada turma, aliás, não era uma aula, uma aula e meia, porque tinha aula compartilhada também e na aula então eu dedicava uma aula para o projeto, era como se fosse uma aula de História, quase aula de História, peguei o conteúdo mesmo, e na aula compartilhada eu dediquei, né, à parte de literatura, peguei o kit, né, todas as escolas tem o kit, então fiz um trabalho com o livros do kit e outros também, então a literatura, uma literatura digamos afro, nessas aulas compartilhadas, então ficava com metade da turma, trabalhando essa parte de literatura. Então, na verdade, os alunos tiveram seis, mais ou menos seis aulas durante um mês, quatro semanais e mais duas compartilhadas [...] esse trabalho semanal, uma aula semanal, não tem este ano, só tem uma aula compartilhada, então, prá quem tinha seis, agora só tem duas, então eu acho um retrocesso muito grande, e eles perderam, e reclamaram, que não tem mais a aula. Os alunos também escreveram sobre isso, está começando, abriu na escola uma discussão, este ano nós regredimos um pouco com isso, mas espero que a gente retome [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Em muitos casos, as tais “aulas de projetos” tem significado a criação de uma nova disciplina escolar e diversos professores deram notícia de ter se criado, no interior das escolas, uma disciplina específica para a discussão da temática africana e afro-brasileira. A pertinência de se criar uma nova disciplina escolar focada no tema tem gerado polêmicas no interior de algumas escolas e foi assunto de debates e posicionamentos assumidos por alguns professores que compareceram às sessões de Redes de Trocas.

[...] quando surgiu a possibilidade do 1.5 na escola, nós começamos a elencar uma série de projetos que poderiam ser desenvolvidos. Eu mesma, eu fui uma das que defendeu ter um projeto específico de África. Eu sei que isso não deveria ser trabalhado assim, né, em um projeto específico, mas enquanto a gente espera que todos os professores passem a trabalhar, a alternativa é ter mesmo um projeto [...] tem um professor na escola, que ele encabeça o projeto e ele retira os alunos de sala e fica com metade da turma, as aulas compartilhadas, né, então cada turma tem o seu horário, o seu dia, e ele suscita várias discussões, várias metodologias, e é muito interessante, mas acaba que era o projeto do professor tal, e ficou muito personalizado, aí outros professores começaram a se questionar sobre isso, então continua existindo o projeto específico, encabeçado por este professor, mas agora uns 8 professores mais ou menos estão trabalhando com a temática, um professor de inglês, um de matemática, isso é bacana, porque está saindo dessa lógica de ficar somente nas mãos dos professores de Artes e História...

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da tarde)

[...] em algumas escolas, como na escola que eu tenho trabalhado à tarde atualmente, a história da África, com tudo que a temática envolve, virou uma disciplina, do currículo, e aí eu sinceramente eu sinto isso até como mais uma sobrecarga, né, então história da África não é pra ser mais uma nova disciplina, tem que tá ali, dissolvida no meio da nossa prática cotidiana [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

A criação de uma disciplina específica parece ter se transformado em uma alternativa provisória, algo que gera incômodos, mas que é visto por muitos como estratégia para garantir que a temática passe a fazer parte do currículo, uma espécie de “mal necessário” num momento ainda incipiente de trabalho com a temática nas escolas do município. Em alguns casos, essa estratégia tem contribuído para mobilizar outros professores, como se percebe no primeiro depoimento, em que a professora, inclusive, acha louvável o fato de estar “saindo dessa lógica de ficar somente nas mãos dos professores de Artes e História”⁴⁰. Em outros casos, a criação de uma disciplina específica parece acirrar as resistências e conflitos. De toda forma, foi possível perceber um movimento em que as escolas e seus professores estão procurando encontrar um “tempo” e um “lugar” para a temática africana e afro-brasileira nos currículos, movimento este marcado por tateamentos, experimentações, constantes negociações e debates que parecem buscar definir o *status* e legitimidade desse “tempo-espço”.

A temática racial nos currículos da Educação Básica: concepções, temas e dilemas

Muitos professores deram notícias de que as discussões provocadas pelo momento de “fazer caber” uma nova e polêmica temática entre o rol de conhecimentos ensinados nas escolas têm gerado um debate maior envolvendo questões de natureza curricular: qual a legitimidade desses novos saberes escolares? Trata-se de uma temática temporariamente inserida nos currículos, para resolver uma questão “emergencial” de combate ao racismo, ou de algo que “veio para ficar”? Isso deve constar formalmente nas propostas pedagógicas e planos curriculares das escolas? Deve permear todo o currículo ou entrar pontualmente, a partir de algumas disciplinas ou projetos desenvolvidos?

⁴⁰ Questões relativas ao papel e atuação de professores de diferentes áreas, assim como sobre a responsabilidade dos professores de História, neste processo, serão discutidas no capítulo 5.

Questões como estas compareceram em diversos momentos das sessões de Redes de Trocas, gerando debates e polêmicas entre os professores presentes. Muitos deles criticaram o trabalho episódico e às vezes meramente celebrativo, desenvolvido, por exemplo, por ocasião de datas como o 13 de maio e o 20 de novembro. Outros reconheceram que esta maneira, embora equivocada, representa um começo, uma “porta de entrada”.

[...] eu acho que esse projeto tem que continuar mesmo, e a gente tem que continuar avançando cada dia mais, a gente não pode parar por aqui, não é simplesmente fazer uma festa na escola, fazer um projeto e culminar aí com todos os meninos desfilando, essas coisas não, porque eu acho que é muito mais do que isso, mas eu acho que o início tá excelente, tá muito bom [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] eu fico extremamente satisfeita de perceber que os projetos estão caminhando, mas eu acredito que a gente ainda não chegou naquele ideal, que é realmente a questão étnico-racial permear o currículo de todas as disciplinas durante o ano, então é uma coisa que nós temos que lutar por isso, que é a temática racial no nosso currículo [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Outros professores deram notícias da descrença de seus colegas, que apostam ser este mais um modismo entre os muitos que invadem o cotidiano da educação escolar.

[...] tem uma dificuldade do próprio professor, que eles vão saindo, se esquivando de qualquer maneira, que uns falam: “é moda, se Deus quiser vai passar”, eu já ouvi isso [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] nós não trabalhamos com Semana da Consciência Negra, mas com um projeto anual. O próprio grupo de professores, tem gente, eles acham que isso é moda, outros acham que devem trabalhar apenas porque tem uma lei, então tem que colocar no caderno do menino e trabalhar de vez em quando [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da tarde)

Temporário ou não, enquanto projeto global ou pontual, a exigência legal de introdução da temática nos currículos é algo que tem, cada vez mais, obrigado as escolas e seus professores a lidarem com a questão. Pressionadas pela Secretaria de Educação, movimentos sociais, e por parte de seu corpo docente, as escolas públicas de Contagem não têm podido ignorar por completo essa obrigatoriedade, ainda que sua introdução seja, algumas vezes, apenas no plano formal, para atender a uma exigência da SEDUC de que o tema conste oficialmente no projeto pedagógico da escola, como relataram alguns professores.

[...] eu comecei a trabalhar com duas turmas, primeiro, porque eu descobri que não podia esperar que o grupo tivesse vontade de trabalhar [...] Depois eu fui ver, a ideia de trabalhar essa temática já estava na proposta pedagógica da escola de um ano atrás, mas parece que tinham feito só para constar, porque a Secretaria havia pedido, mas ninguém falou nada, porque estava escrito lá, mas não era trabalhado [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Em uma das sessões das Redes de Trocas, emergiu um interessante debate sobre esse processo de formalização da temática no currículo, quando uma das professoras presentes relatou o processo que estava sendo vivenciado em sua escola.

[...] e aí a escola começou a se movimentar e aí a gente está fazendo realmente uma Proposta Curricular, e aí a gente chamou o Núcleo, né, prá estar conosco, já era uma proposta do ano passado, prá dar uma formação, prá gente conhecer, porque quanto mais a gente lê, mais a gente conhece, mais vão surgindo ideias [...] não como um tema transversal, mas a cultura afro na proposta curricular, na grade curricular, então esse é o movimento que nós estamos fazendo agora, de estudar, de estudar algumas propostas, passaram prá gente vários textos, sugestões, livros, então a gente está nessa fase de leitura e estruturação do nosso currículo, reestruturação, porque o trabalho em si, ele já está acontecendo, eu já estou fazendo, a Marilda já está fazendo, outras professoras estão fazendo, isso é uma mudança de postura, só que isso precisa estar também na grade curricular [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

A ênfase que a professora dá à necessidade de inserir o tema na proposta ou na “grade curricular” da escola suscita um debate entre os presentes e, em especial, entre esta professora e uma outra, que se contrapõe a esta ideia, argumentando sobre a provisoriedade do problema. Vale a pena reproduzirmos uma parte da polêmica envolvendo estas duas professoras:

[...] porque eu acho que vai chegar uma fase em que a gente já vai ter sanado essa questão, se Deus quiser, da cultura, e aí terão outros problemas, outros agravantes, que a gente terá também que cuidar com carinho, como a gente ta cuidando agora da questão racial, que ta no auge agora, você vê televisão, em tudo tem o negro, como a novela das 8, está cheia de negros, é porque ta em alta, todo mundo ta discutindo isso, é como se fosse assim, a mortalidade infantil, numa época, “ah, então, vamos fazer uma profilaxia”, então acabou, de um ano para o outro, de 96 prá 97, é porque houve um programa que aconteceu, esse programa do negro que está acontecendo agora, e eu imagino que daqui há dez ele já vai estar superado, bem mais administrado, digamos assim, e aí virá outro, aí você muda a grade de novo, eu acho que dá prá permear em todas as matérias, sem essa imposição, porque eu tenho muito medo, como eu disse prá ela agora há pouco [...] eu tenho muito medo de que esse trabalho vire um apartheid, tipo assim, o negro, olhou prá mim torto, é porque eu sou negro, mexeu, falou de um cabelo, é porque eu sou negro [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] então assim, eu só queria fazer um comentário, eu não acho que daqui há dez anos não seja mais necessário, não é questão de superar, pelo que eu vejo, a visão que eu tenho pela Pós e pelo até que está proposto na Lei, é que essa cultura, ela veio prá ficar, não só prá fazer projetos contra racismo, não só pra gente ficar fazendo projetos falando do racismo, talvez daqui há dez anos a questão do racismo não esteja tão latente, mas isso não vai tirar da escola, do currículo da escola, a necessidade de se conhecer essa cultura, e eu acho que vão entrar outras culturas além dessa, porque a escola, ela trabalha uma cultura, etnocêntrica, é uma cultura só [outros professores interrompem, fazem comentários, surgindo um burburinho entre o grupo, até que a professora solicita que a deixem completar seu raciocínio e retoma a fala] é por isso que a nossa escola está com preocupação de construir uma grade curricular, porque não é, a proposta não são projetos emergenciais para resolver problemas específicos, a questão é, é uma cultura, né, que faz parte de nosso país, são as nossas origens, não aquele que é

negro, eu tenho essa cultura, eu tenho o cabelo liso, mas essa é a minha história, a minha origem, então, o que acontece, é uma coisa que veio prá ficar, porque você não pode trabalhar uma cultura só, que é o que tem na escola hoje, então a cultura afro eu acho que ela vai permanecer sim, podem entrar outras, né, como tem a nova Lei, a cultura indígena, pode entrar outras, mas não é uma coisa que vai sair, né, talvez, com as ações afirmativas, os projetos que a gente está desenvolvendo, talvez daqui há dez anos esteja mais tranquilo falar sobre preconceito, mas a cultura ela vai continuar sendo trabalhada, porque senão a gente abandona a cultura negra e vai voltar só prá branca, ou falar só da indígena [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Os depoimentos evidenciam diferentes concepções de sociedade, de história, assim como do papel da escola e dos currículos escolares. Quando compara a questão racial com a mortalidade infantil, uma das professoras demonstra uma compreensão equivocada e ingênua sobre ambos os temas, parecendo não diferenciar a natureza e complexidade relativa ao enfrentamento de cada um deles (inclusive com uma ideia equivocada de que a mortalidade infantil já teria sido superada em nosso país). Essa professora parece menosprezar os problemas e desigualdades históricas que envolvem a questão racial, em nosso país, quando acredita que tais questões estariam próximas de serem resolvidas, uma vez que “tá no auge agora, você vê televisão, em tudo tem o negro, como a novela das 8, está cheia de negros, é porque tá em alta”. Parece, assim, compactuar com a ideia de que trata-se de mais um “modismo”, desconhecendo as raízes históricas e a complexidade que envolve a superação das desigualdades raciais, em nosso país. A mesma professora também explicita seu temor “de que esse trabalho vire um apartheid”, trazendo à cena uma das questões que vêm sendo debatidas pela sociedade brasileira atual, em meio à emergência dos movimentos de combate ao racismo e de afirmação da identidade negra: a questão da racialização da sociedade e os riscos de se engendrar um “racismo invertido”. Guimarães (2005, p. 61) nos diz que “Os brasileiros são muito suscetíveis ao que chamam de ‘racismo invertido’ das organizações negras, ou ao que chamam de ‘importação de categorias e sentimentos estrangeiros’”. Não se pode, no entanto, supor que esses temores sejam apenas mais uma manifestação de nossas dificuldades em reconhecer e enfrentar o racismo, ou uma mera afirmação do mito da “democracia racial”. Como temos afirmado, a questão racial no Brasil é assunto de grande complexidade e a

ausência de consensos sobre as estratégias para seu enfrentamento não pode ser vista como mera oposição entre os que afirmam e os que negam o racismo, ou entre racistas e não-racistas. O debate em curso, acerca das políticas de ação afirmativa, por exemplo, tem desvelado uma infinidade de argumentos e ponderações que apenas confirmam a profundidade e complexidade da questão racial brasileira. os temas e questões.

Os argumentos apresentados pela segunda professora demonstram uma compreensão de que o currículo escolar, por mais que deva estar comprometido com o enfrentamento de questões-problema vivenciados em cada momento histórico, precisa ser capaz de abarcar dimensões mais amplas da história e cultura brasileiras (“não são projetos emergenciais para resolver problemas específicos”). Quando diz que os currículos precisam dar conta da “necessidade de se conhecer essa cultura”, uma vez que “são as nossas origens, é a minha história”, a professora ressalta a importância dos conhecimentos históricos escolares. Não de quaisquer conhecimentos históricos, mas daqueles que deem conta da diversidade cultural presente em nosso país, a partir dos diferentes povos e culturas que o constituíram. Evidencia, assim, uma determinada concepção de história e de conhecimento histórico escolar, ressaltando a centralidade deste no tratamento da temática africana e afro-brasileira, tema que será melhor explorado no capítulo 5 deste trabalho.

O debate entre as duas professoras se ampliou para outros professores presentes, que passaram a discutir possibilidades diferentes de se trabalhar com o tema da diversidade, para além da questão racial, e foram se posicionando mais claramente sobre a polêmica instalada. Um dos professores procurou fazer um balanço da situação presente e uma projeção de futuro, quando disse:

[...] quando ela diz que se deve colocar isso na grade, eu acho importante, só que isso demora, com o tempo, a gente só está aqui hoje, esses projetos só estão acontecendo, porquê? Porque a política educacional mudou, ta mais voltado prá isso agora sim, pode ser que daqui a dez anos não tenha tanta necessidade, se colocar na grade. Melhor, porquê? Porque por enquanto são alguns professores que estão fazendo pós-graduação, estão estudando, que tão colocando isso, na mídia, nas escolas, e daqui há pouco isso vai estar muito conhecido, todos vão estar conhecendo isso, e vai trazer aquela liberdade, que todo negro precisa, cada cidadão precisa, que é a liberdade de viver numa sociedade justa, sem preconceito,

admirando a beleza de... eu fico olhando os meninos, as meninas na sala de aula, e a maioria é negra, e como são bonitos [...]
(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Para além do debate em torno de seu objeto de trabalho, os professores explicitam posicionamentos diante da sociedade e colocam-se como sujeitos que desenham projetos de futuro, e que sonham com um mundo melhor para se viver. Enxergar os alunos dentro de sala de aula, perceber sua “beleza” e, ao mesmo tempo, o quanto isso é negado em uma sociedade que desqualifica a beleza negra, contribui para a formulação de um juízo de valor sobre a necessidade de transformações nessa sociedade. Ao mesmo tempo, ter construído determinado posicionamento diante das injustiças sociais – ou raciais – presentes na sociedade favorece o desenvolvimento de um determinado olhar sobre os alunos negros, possibilitando que o professor enxergue a beleza tradicionalmente negada a esses sujeitos.

As discussões de natureza curricular, travadas pelos professores, só podem ser compreendidas à luz das questões que envolvem a formação e ofício docente. O que os professores ensinam ou acham que deveriam ensinar, o que efetivamente fazem em seu trabalho, ou pensam que deveriam fazer, estão fortemente relacionados a sua experiência de vida e profissional. As experiências anteriormente vivenciadas condicionam o seu modo próprio de ser professor, assim como as experiências cotidianamente vivenciadas, os fazem re-significar experiências anteriores, olhar para o passado e reconstruí-lo à luz do presente, numa dinâmica de permanente re-significação da vida e da profissão.

Se concordamos com a ideia de que o currículo, enquanto artefato social e cultural, é um campo de embates e disputas políticas, ou um “campo contestado”, e que isso ocorre nos diferentes momentos de sua formulação e efetivação - das instâncias oficiais ao chamado “currículo em ação” -, no caso da introdução da temática africana e afro-brasileira como componente curricular obrigatório, tais questões assumem maior radicalidade e visibilidade. O fato de estarmos lidando com um tema com alta carga de significações históricas e de tensões políticas e sociais, expressas no plano geral da sociedade, e no plano da educação escolar, faz

com que alguns dos tradicionais conflitos em torno das definições de natureza curricular se acirrem.

As escolhas e decisões de âmbito curricular trazem à tona dilemas e desafios relacionados à formação e à autonomia docente. De acordo com Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é marcado por uma constante ambiguidade, em que os professores enfrentam, cotidianamente, tensões e dilemas por serem “executores de algo que não planejaram” (a seleção da cultura escolar e a definição de saberes necessários à formação dos alunos) e possuírem relativa autonomia em seu trabalho. Diante de uma infinidade e variedade de objetivos definidos para a educação escolar, os docentes se veem obrigados a um contínuo processo de seleção e hierarquização dos objetivos, abandonando alguns e buscando compatibilizar outros a partir de questões de caráter ético. É o que nos parece acontecer com a recente inserção do que pode ser considerado um novo objetivo para a educação escolar: o de promover uma educação antirracista ou uma educação das relações étnico-raciais.

Ensinando o que não se aprendeu ou (re)aprender para ensinar

Tardif e Lessard (2005) também discutem o quanto o *conhecimento da matéria* interfere nas decisões curriculares e chegam à conclusão de que este é um dos aspectos menos problemáticos, à exceção dos casos relativos a novos componentes curriculares ou a matérias sobre as quais a formação foi precária ou inexistente. A ponderação é válida para pensarmos o significado do momento atual, marcado pela introdução, como componente curricular obrigatório, da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Escola Básica brasileira. Algumas das dificuldades apontadas pelos professores referem-se exatamente à conjugação das duas situações problemáticas apresentadas por Tardif e Lessard: os professores têm se deparado tanto com conteúdos curriculares efetivamente novos, até então ausentes ou periféricos nos currículos escolares, quanto se veem diante de conhecimentos que não estiveram presentes em sua formação, obrigando-os a buscar essa formação concomitante ao processo de introdução das temáticas nos currículos escolares.

Talvez por isso, diversos professores não tiveram qualquer constrangimento em expressar as recentes descobertas e aprendizados que estavam fazendo,

explicitando, dessa forma, seu anterior desconhecimento em relação a aspectos diversos da temática em questão. Alguns, inclusive, relataram sobre as descobertas e desconstrução de estereótipos possibilitados pelas interações com seus alunos, como é o caso dos depoimentos transcritos a seguir:

[...] eu tive uma aluna que ela era africana, o pai dela veio fazer Doutorado no Brasil, e eu fiquei impressionada por que ela era uma menina muito educada, de classe média, e ela me ajudou muito, né, a desconstruir algumas imagens sobre a África, de ser um lugar somente de miséria, de guerras, essa aluna me ajudou a perceber que a África é outras coisas também [...] e ela tinha um respeito pelos mais velhos, ela era uma menina muito educada mesmo, vocês tinham que ver [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

[...] e aí dentro de sala eles começaram a mostrar os talentos que tinham, tem um aluno, específico, que ele se interessa muito por capoeira, e aí ele foi trazendo, eu falei “olha, você mexe com a capoeira, [...] então você vai trazer para nós os instrumentos da capoeira e você vai apresentar, quais são, nome, a utilização, vai trazer prá gente”. Aí ele trouxe [...] e ele foi explicar, o que era a roda da capoeira, porque que se faz a roda, qual que é a hierarquia da capoeira, as cordas, as cores, coisas que eu também não sabia, foi muito bom, eu aprendi muito com eles [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

A alegria de partilhar conhecimentos com os alunos e a própria surpresa diante de algumas descobertas e aprendizados evidencia algumas das fragilidades e lacunas da formação docente e também da formação escolar básica por eles vivenciada. De fato, parece impossível que a formação docente dê conta da gama de saberes e práticas culturais suscetíveis de se transformarem em conhecimentos a serem ensinados nas escolas (como no exemplo da capoeira). No entanto, algumas dessas lacunas parecem particularmente reveladoras de uma formação mono cultural e eurocêntrica. Em alguns casos, os docentes se mostram indignados por lhes ter sido negado o acesso a uma formação plural e voltada à compreensão da diversidade cultural.

[...] eu descobri que existem outras histórias sobre o começo do mundo, na África também têm histórias de como começou, os indígenas também tem, eu descobri isso, que todos os povos têm histórias sobre o começo do mundo [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] isso a escola não faz, mostrar o outro lado da história, e é isso que está sendo proposto prá nós, não é mostrar o negro a partir da escravidão, mas é mostrar, por ex., e por isso que eu te falei da questão da teoria, que é importante a gente procurar ler e conhecer, não é só a partir da prática, porque quando a gente começa a ler sobre esse assunto, a gente vai lendo esses livros, a gente vai descobrindo coisas que não sabia, eu sou alfabetizadora e não sabia que os primeiros registros de escrita surgiram no Egito, entendeu? O Egito está na África! Então são coisas que a gente não tem conhecimento, que a escola onde a gente estudou, por mais que trabalhasse a diversidade, não tocou nesse assunto, então essa cultura ela não pode sair mais da escola, a gente pode aprofundar nessa cultura também [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

As referências ao que estudaram ou deixaram de estudar na escola foram constantes e muitas vezes os professores ressaltavam que muitos desses aprendizados escolares costumam comparecer e mesmo influenciar sua prática docente.

[...] o paradigma tem que ser modificado porque, porque nós, quando estudamos, toda a literatura que a gente viu nos livros didáticos ela estava toda impregnada em cima dessa questão, da escravidão, então assim, isso mostra...

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

O depoimento confirma o tipo de abordagem restritiva que vem sendo dado à temática africana e afro-brasileira durante a formação escolar básica vivenciada pela maioria dos professores. Ao mesmo tempo, o que seria um tema supostamente mais estudado na escola – a escravidão –, emergiu em lembranças quase sempre fragmentadas e desconexas, muitas vezes marcadas por visões estereotipadas ou mesmo por erros conceituais e inverdades históricas. O mesmo se pode verificar em relação à história da África, praticamente desconhecida pela maioria dos

professores, ou conhecida apenas através de imagens e noticiários veiculados pelos meios de comunicação. Como ensinar conhecimentos que não se aprendeu? Como aprender para ensinar? Quais conhecimentos privilegiar na formação inicial e continuada dos professores? Tais questões nos remetem a novos desafios e nos levam a pensar sobre o lugar dos conhecimentos históricos escolares no trato da temática em questão.

Saberes docentes e conhecimentos históricos: encontros, desencontros e perspectivas de análise

Parte importante da coleta de dados desta pesquisa, as sessões de Redes de Trocas nos possibilitaram o contato com professores de diferentes níveis e áreas de atuação, com formações também variadas. Isso proporcionou uma visão abrangente de como a temática africana e afro-brasileira vem sendo tratada em diversas escolas do município de Contagem.

Tais dados nos mostraram que, embora a Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes Curriculares* apontem que a temática deva ser trabalhada, privilegiadamente, no âmbito das áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, sua entrada na escola tem se dado por diferentes caminhos, envolvendo professores de áreas e formações diversas, e que acabam privilegiando abordagens também distintas.

No entanto, não podemos desconsiderar que muitos dos conteúdos e conceitos que vêm sendo trabalhados se vinculam, de alguma forma, a uma perspectiva histórica, dizendo respeito tanto a conteúdos tradicionalmente identificados com os saberes históricos escolares, quanto a novos conteúdos que não costumam fazer parte dos currículos de histórica, mas que requerem um estreito diálogo com conhecimentos e conceitos do campo da História, em suas interfaces com outras áreas das ciências humanas e sociais.

De fato, os conhecimentos históricos emergiram em diferentes momentos das sessões de Redes de Trocas, tanto como referências explícitas quanto na condição de silêncios e lacunas, às vezes denunciados, outras vezes apenas latentes. Inúmeros professores mencionaram conhecimentos históricos aprendidos em diferentes instâncias e momentos de sua trajetória de vida e profissional - especialmente durante a formação escolar básica -, em recordações dispersas e até desconexas. Outros ressaltaram a ausência - ou insuficiência - de conhecimentos

dessa natureza em sua formação. Em ambos os casos, nos deparamos com o significado do ensino de História na formação dos sujeitos que passam pela escola básica, inclusive daqueles que um dia retornarão à escola, na condição de professores. Além disso, mesmo aqueles que tiveram uma formação específica na área – os professores de História – também evidenciaram suas dificuldades e ressaltaram a complexidade envolvida no tratamento de conhecimentos de natureza histórica.

Por tudo isso, esta investigação se caracteriza pelo esforço de compreender algumas das interfaces e diálogos estabelecidos com o conhecimento histórico escolar, ao se trabalhar a temática africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, levando-nos a indagar: qual o lugar dos conhecimentos históricos no trabalho com a temática? Que lugares têm efetivamente ocupado e quais as lacunas deixadas? Que diálogos os professores de áreas distintas têm estabelecido com informações, conhecimentos, conceitos e formas de abordagem produzidos no campo da História? Qual a contribuição do ensino de História para o tratamento da temática em projetos inter e multidisciplinares, no contexto escolar? Se o saber docente também se constitui no diálogo entre pares, quais intercâmbios podem ser estabelecidos entre professores de História e professores de outras áreas / formações? Por fim, uma questão do campo ético, diz respeito à relação entre ensino de História e formação de identidades, e nos remete à polêmica de colocar o ensino de História à serviço de um determinado projeto de sociedade e de constituição de subjetividades (LAVILLE, 1999).

Sem a pretensão de responder a todas essas questões, esta pesquisa pode levantar elementos que ajudam a melhor compreender o papel do ensino de História e dos conhecimentos históricos escolares no processo de inserção da temática africana e afro-brasileira como componente curricular obrigatório da educação básica brasileira. Os próximos capítulos são dedicados a isso.

4. Ensino de História e Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática

Nossos esforços se voltam, a partir daqui, à compreensão do lugar ocupado pelos conhecimentos históricos escolares e do papel dos professores de História no trato da temática africana e afro-brasileira. Para isso, além de referenciais teóricos do campo da Educação – especialmente as áreas do currículo e formação de professores -, conforme apresentado no capítulo 2 necessitaremos compreender um pouco da trajetória do ensino de História, enquanto campo de pesquisa e prática social, mapeando alguns dos questionamentos e transformações por que vêm passando o ensino dessa disciplina, sobretudo nas últimas décadas, em nosso país. A compreensão dessa trajetória requer que consideremos, por um lado, a reorganização de forças na arena política e social brasileira e suas implicações em termos de demandas sociais postas ao ensino da História, sobretudo no que se refere ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. E, por outro lado, que consideremos as contribuições de campos de pesquisa que se relacionam diretamente ao ensino da História, sobretudo – mas não exclusivamente - os campos historiográfico e da educação.

Este capítulo apresenta, então, um esforço de mapeamento de alguns dos temas, questões, categorias e conceitos que vêm sendo desenvolvidos no campo do ensino de História e de seu campo disciplinar de referência, notadamente a historiografia. Sobre esta última, traçaremos um breve panorama de alguns dos principais temas, questões e polêmicas que envolvem a produção do conhecimento sobre África e sobre presença africana e afro-descendente no Brasil. Buscaremos, ainda, algumas discussões relativas a conceitos-chave envolvidos no trato da temática, tais como os conceitos de cultura e identidade e cultura e identidade afro-brasileira, problematizando a abordagem de tais conceitos em documentos oficiais, especialmente o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*. Ao apresentarmos, ainda que brevemente, a produção acadêmica relativa ao que tem sido chamado de “saberes de referência” - ou “saber sábio”, ou “conhecimentos científicos”, para citar algumas das expressões mais recorrentes –

buscamos integrar à nossa análise parte importante - mas não exclusiva – do grande mosaico que constitui os saberes escolares e docentes sobre a temática africana e afro-brasileira.

4.1 O ensino de História como campo de pesquisa e prática social

4.1.1 A História como disciplina escolar: sentido social, apropriações, debates e combates

A História como disciplina escolar surge praticamente junto com a sua constituição como campo acadêmico, no século XIX. E não por acaso, esse processo coincide com a constituição dos estados nacionais modernos, passando a disciplina a desempenhar um importante papel de legitimação e fortalecimento do Estado-nação e de investimentos na construção de uma identidade nacional. A delimitação de um objeto próprio de estudo e a definição de um método são condição e caminho para o estabelecimento de um novo sentido da história:

Este sentido constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas ideias que se instala a “revolução” positivista: dá-lhes, as duas, a bênção da ciência. A história dali em diante já tem o seu campo e o seu método. Torna-se, sob os dois aspectos, a pedagogia central do cidadão. (FURET, s/d, p.135)

Sobretudo a partir dos anos 1970, diversos pesquisadores assumiram a tarefa de compreender a história dessa disciplina escolar, buscando os fios que a ligam tanto aos campos acadêmicos de referência, especialmente a produção historiográfica e educacional, quanto aos contextos históricos e práticas sociais em que se desenvolve, com especial atenção para o contexto escolar e a prática pedagógica. Entre as várias questões identificadas nesta trajetória do ensino de História como disciplina escolar, merece destaque o fato da disciplina ser alvo constante de investimentos e tentativas de controle por parte dos poderes instituídos, que reconhecem – ou até mesmo superdimensionam – sua influência no processo de constituição de identidades e de manipulação de consciências e

memórias sociais, buscando colocá-la a serviço de projetos e interesses políticos específicos. Da “pedagogia do cidadão”, discutida na clássica obra de François Furet (s/d) sobre a constituição da História como disciplina escolar, à “guerra das narrativas”, expressão cunhada por Christian Lavige (1999), as disputas pelo controle da história que é ensinada nas escolas têm sido uma constante. Lavige (1999) problematiza os desencontros entre os novos objetivos expressos pelos currículos de História, sobretudo depois da II Guerra Mundial, e as expectativas de diferentes instituições e grupos sociais de que a História escolar continue atendendo a antigas tradições de glorificação do passado da nação. O autor nos apresenta vários exemplos de como os poderes instituídos - e também os instituintes - vêm se empenhando em definir e fixar narrativas históricas legítimas de serem incorporadas à formação das novas gerações. Seja para manter a ordem estabelecida, seja em processos de reconstituição dos estados, o ensino de História tem sido alvo constante de debates e tentativas de intervenções, o que configuraria uma verdadeira “guerra de narrativas”.

A História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentares. Isso mostra quão importante é ela para o poder. (LAVILLE, 1999, p. 130)

Lavige (1999) também nos apresenta exemplos de grupos que lutam contra o estado ou de grupos que buscam definir uma identidade supranacional, e que têm, entre suas estratégias, o ataque às narrativas históricas hegemônicas, numa evidência de que a relação entre busca de poder e controle das narrativas históricas não se restringe aos poderes instituídos.

Pode-se dizer que, embora nos últimos anos a luta antirracista no Brasil venha sendo assumida como política oficial, a demanda pela participação do ensino de História neste processo é mais um exemplo de questionamento das narrativas históricas tradicionais por grupos contra-hegemônicos. Assim, a inclusão da História como uma das principais disciplinas a se responsabilizar pela educação das relações étnico-raciais na Educação Básica – como expresso na Lei 10.639/03 - obedece não apenas a critérios epistemológicos – a contribuição óbvia dessa disciplina para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira – mas a critérios político-sociais. Trata-se, também neste caso, de mais uma “guerra de

narrativas”, podendo-se identificar diferentes vozes realizando diferentes apropriações de discursos e narrativas históricas, em função de seus projetos políticos e concepções de mundo.

As reflexões de Laville (1999) contribuem para a compreensão de aspectos diversos da trajetória do ensino de História, no Brasil, desde a regulamentação desta como disciplina escolar, em 1838, em um processo que se liga diretamente à criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB. Esse último tornou-se responsável pela definição de programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina (CAIMI, 2001).

A trajetória da História como disciplina escolar, ao longo do século XX, no Brasil, é assim sintetizada por Caimi (2001, p. 43):

[...] destacamos a origem conservadora do ensino de história, determinada pela influência do IHGB; a dependência aos modelos franceses, denotativa de uma visão histórica eurocêntrica, tendo a civilização europeia ocidental como viés de análise historiográfica; os métodos de ensino fundamentados na memorização e na assimilação acrítica, com ênfase nos questionários e na repetição oral dos conteúdos; a transmissão de conhecimentos descolados do processo histórico e da prática social, baseados na biografia de brasileiros ilustres e nos seus feitos político-militares; a visão pragmática e utilitarista do ensino de história e sua contribuição para a construção e manutenção de uma identidade nacional e do Estado-Nação, entre outras características.

A síntese apresentada pela autora confirma a ideia proposta por Laville, evidenciando que, longo do século XX, a história ensinada foi alvo de uma constante busca de controle pelo Estado e grupos dominantes, sendo profundamente atravessada pelos conflitos e demandas políticas e sociais de cada momento.

Tais questões se tornaram mote de debates e combates públicos mais intensos a partir de fins dos anos 1970, quando se assiste à constituição de um campo de pesquisas em torno do ensino de História. Um dos elementos mobilizadores de profissionais da História e da Educação, naquele momento, era a luta contra Estudos Sociais, disciplina que substituiu, oficialmente, a História e a Geografia nos currículos do então “Ensino de 1º Grau”, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5.692/71. Inúmeros manifestos e críticas formulados naquele momento, alguns deles assinados por entidades profissionais, tais como a ANPUH – Associação Nacional de História - e a AGB – Associação dos

Geógrafos do Brasil -, denunciaram os propósitos e fundamentos dos Estudos Sociais, assim como suas nefastas consequências, em termos do esvaziamento da formação de professores e dos conteúdos tanto da História quanto da Geografia. Ao lado de disciplinas tornadas obrigatórias pela LDB 5.692/71, como a Educação Moral e Cívica – EMC - e a Organização Social e Política do Brasil – OSPB - os Estudos Sociais se configuraram, muitas vezes, como lócus de difusão de um civismo acrítico, quase sempre a serviço de uma propaganda oficial dos governos militares¹. A luta contra Estudos Sociais inseriu-se em um movimento maior de contestação às políticas e diretrizes educacionais impostas pelo regime militar instaurado em 1964. De acordo com Cerri (2007, p. 63), o atual debate sobre a Didática da História “nasce na formação de uma comunidade de profissionais que resistem à implantação dos Estudos Sociais em detrimento da História e da Geografia, e que lutam para derrubar o regime e redemocratizar o Brasil”.

Os inúmeros fóruns de debate que se instauraram ao longo dos anos 1980 tornaram-se espaços de questionamentos e de elaboração de propostas de mudança, envolvendo pesquisadores, professores, gestores educacionais e diversos outros atores sociais. Os primeiros anos do debate foram particularmente marcados pela crítica ao que passou a ser identificado como “ensino tradicional”, e que seria caracterizado pelo privilégio quase absoluto da memorização de datas, personagens e marcos históricos consagrados pela “história oficial”, ou seja, a história dos grupos sociais dominantes, contada a partir da perspectiva exclusiva dos vencedores, e transmitida sem maiores críticas pela educação escolarizada. A superação desse “ensino tradicional” deveria passar, de acordo com a crítica prevalecente, tanto por mudanças de caráter metodológico – a ênfase no desenvolvimento do raciocínio histórico em detrimento da exclusividade da memorização acrítica – quanto por uma transformação dos conteúdos a serem ensinados, ressaltando-se a necessidade de se incluir nos currículos escolares a história de importantes segmentos da população até então negligenciados como sujeitos históricos, como por exemplo, a população indígena e afro-descendente, entre outros.

Embora o uso do termo “ensino tradicional” tenha refluído nos anos 1990 e 2000, a questão de quais conteúdos devem ser privilegiados continua gerando polêmicas e alimentando o debate. Dessa forma, se a inclusão das temáticas

¹ Essa tendência hegemônica não elimina outras possibilidades encontradas por inúmeros professores, em todo o país, que transformaram os Estudos Sociais e a EMC e OSPB em espaços de debates e reflexões críticas.

africana e afro-descendente como conteúdos obrigatórios da Educação Básica atende a uma demanda social que vem sendo gestada há algum tempo, no bojo da luta antirracista no Brasil, ela também merece ser vista pela perspectiva dos debates e combates em torno da revisão do ensino de História, como parte de um movimento maior de reclame pela inclusão da memória dos grupos excluídos e marginalizados nos estudos sobre a história brasileira.

4.1.2 A consolidação do ensino de História como campo de pesquisas e debates acadêmicos

O campo acadêmico em torno do ensino de História passa por significativa expansão, nestas últimas décadas, com a multiplicação de estudos e a consolidação de algumas linhas de pesquisa. De acordo com Cerri (2007), as pesquisas sobre ensino de História têm comparecido de forma mais frequente nos cursos de pós-graduação em Educação, e em menor escala nos de História.

Pode-se registrar também o surgimento e consolidação de alguns fóruns de debate e socialização da produção do conhecimento na área. Vale destacar o surgimento de dois fóruns, de abrangência nacional, especialmente dedicados ao ensino de História: o Perspectivas do Ensino de História, cujo primeiro encontro aconteceu em São Paulo, em 1988, tendo sido realizados, até 2009, sete encontros; e o Encontro Pesquisadores do Ensino de História, inaugurado em 1993, e contando com oito eventos realizados, até 2008. Além desses dois, assistiu-se, nesse período, à constituição de GTs de Ensino de História nos encontros nacionais e regionais da ANPUH e à ampliação dos espaços dedicados ao ensino de História em uma variedade de outros eventos nacionais, regionais ou locais, muitos deles não específicos sobre o ensino de História, tais como os encontros da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -, o Congresso Brasileiro de História da Educação e o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, entre outros (FONSECA, 2004).²

Em cuidadoso mapeamento e análise de publicações sobre o ensino de História, nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, Flávia Caimi (2001)³ sistematiza

² Outra evidência da expansão do campo é a multiplicação de Grupos de Pesquisa (GPs) em ensino de história, cadastrados junto à base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sobretudo a partir dos anos 2000, como mostra pesquisa realizada por Evangelista & Triches (2006).

³ A autora analisou 124 artigos publicados em diferentes veículos, entre revistas especializadas, coletâneas e obras diversas que traziam discussões sobre o ensino de história

algumas das tendências que emergem nos debates ao longo desses dois decênios. Entre os temas de discussão mapeados pela autora, vale destacar o que ela denomina “identidade nacional X pluralidade cultural: a incorporação das experiências coletivas no ensino de História”, no âmbito do qual se encontram produções acadêmicas e relatos de práticas pedagógicas mais diretamente relacionados à perspectiva de educação das relações étnico-raciais, que nos interessa mais de perto nesta pesquisa.

Seja por meio de discussões, da formulação de leis e propostas oficiais de ensino ou das pesquisas acadêmicas, a questão da pluralidade cultural tornou-se tema e problema para o ensino de História, sendo notório o comparecimento sistemático e cada vez maior de alguns conceitos e categorias analíticas, tais como os conceitos de identidade, alteridade, memória e cultura. Essa incorporação evidencia uma aproximação cada vez maior da História com outros campos de saber, especialmente a antropologia e os chamados “estudos culturais”, que englobam múltiplas abordagens e articulações disciplinares. Caimi nos lembra que a chegada de tais discussões ao ensino de História é parte de um movimento maior que, embora não hegemônico, se expressa em nível mundial, pela

[...] tendência a conceber o outro não como inferior, mas como diferente; em defender o direito de as culturas vivenciarem plenamente sua alteridade; a valorizar as experiências individuais e coletivas de outros grupos culturais; a condenar concepções e práticas que conduzam à segregação e à discriminação de grupos étnicos, religiosos, sociais, sexuais, etc. (CAIMI, 2001, p. 165).

Em âmbito historiográfico, esse movimento se expressa pelo interesse em estudar e compreender outras temporalidades também a partir da pluralidade de experiências sócio-culturais, multiplicando-se os objetos, enfoques e problemas de pesquisa assumidos pelos historiadores, como discutiremos adiante.

Todas essas preocupações, interesses e formas de abordagens que têm comparecido nos debates e pesquisas sobre o ensino de História constituem mais um dos motivos que nos levam a tomar essa produção como importante referência – embora não única – para a compreensão dos saberes e práticas mobilizados em torno do trabalho com a temática africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica. Além disso, vale lembrar que a temática em foco tem despertado cada vez

mais o interesse de pesquisadores do ensino de História, como se pode perceber pelo breve levantamento quantitativo apresentado a seguir.

A pesquisa sobre a temática africana e afro-brasileira em dois fóruns nacionais de ensino de História

O mapeamento aqui apresentado tomou como fontes de pesquisa cadernos de resumos e anais dos dois principais encontros, em âmbito nacional, dedicados ao debate de questões específicas sobre ensino de História: o *Perspectivas do Ensino de História* e o *Encontro de Pesquisadores do Ensino de História*.

Foram mapeados 541 trabalhos, inscritos para apresentação em sessões de Comunicações, ao longo de seis, dos oito encontros *Pesquisadores do Ensino de História*, realizados entre 1993 e 2008⁴. E, ainda, outros 851 trabalhos inscritos em sessões de Comunicações, apresentadas ao longo de seis, dos sete encontros *Perspectivas do Ensino de História*, realizados entre 1988 e 2009⁵.

Ao todo, identificamos 18 comunicações e/ou trabalhos inscritos para apresentação nos *Encontros de Pesquisadores em Ensino de História* que guardam alguma relação com a temática em questão, sendo que 8 deles foram apresentados no último encontro, ocorrido em São Paulo, em julho de 2008.

Sobre os encontros *Perspectivas do ensino de História*, o mapeamento indicou a presença de 50 comunicações inscritas e/ou apresentadas que se relacionam com esta temática, sendo que 40 delas nos dois últimos encontros, ocorridos em Natal, RN, em 2007, e em Uberlândia, MG, em 2009. Nesse último, registrou-se a constituição de um Grupo de Trabalho denominado “História e cultura africana, afro-brasileira e indígena”, no interior do qual foram inscritas 12 comunicações, sendo 10 delas relacionadas à questão africana e/ou afro-brasileira. Também aconteceu, nesse último encontro, uma mesa redonda denominada “História e cultura africana e afro-brasileira na educação escolar”, fato inédito, não registrado em outros encontros.

Uma análise mais cuidadosa dessas produções, buscando-se identificar suas principais tendências, recortes temáticos e abordagens teórico-metodológicas, ainda

⁴ Não tivemos acesso aos documentos referentes ao I Encontro de Pesquisadores em Ensino de História, ocorrido em Uberlândia, em 1993, nem do V Encontro, ocorrido em João Pessoa, em 2001 (não houve publicação de Anais desses encontros).

⁵ Não tivemos acesso aos documentos referentes ao II Encontro *Perspectivas do Ensino de História*, ocorrido em São Paulo, em 1996.

está por ser feita. No âmbito desta pesquisa, interessa ressaltar a significativa multiplicação dos trabalhos focados nesta temática, nos últimos encontros realizados, tanto de *Pesquisadores* quanto o *Perspectivas*. Nesse último, os dois últimos encontros contaram com mais trabalhos apresentados do que a soma de todos os trabalhos apresentados em outros cinco encontros e também do total de trabalhos apresentados nos oito encontros de *Pesquisadores*.

Tais dados nos levam a identificar um certo “boom” de pesquisas sobre a questão africana e afro-brasileira, no âmbito das produções sobre ensino de História, nesses últimos anos, reforçando nossa hipótese inicial de que o momento atual tem sido rico, não apenas pelo surgimento de novas práticas, mas também quanto ao interesse dos pesquisadores por compreender questões diversas relativas à transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo curricular obrigatório da Educação Básica.

4.2 Historiografia e as novas perspectivas de análise sobre África, africanos e afro-descendentes: breve panorama

Ao abordar o objeto a partir de referenciais do ensino de História não podemos ignorar que este se encontra na confluência de pelo menos duas grandes áreas de conhecimento: o campo disciplinar – notadamente a historiografia -, e o campo da Educação. Por isso, o esforço de elucidar saberes e práticas em torno da temática africana e afro-brasileira, tendo como referência o conhecimento histórico escolar, exige que tracemos um breve panorama sobre a produção acadêmica voltada à história da África, dos africanos e afro-descendentes, especialmente no que tange à produção e divulgação de pesquisas em nosso país. É necessário, ainda, situarmos essa produção no âmbito de alguns dos movimentos e debates por que vêm passando a historiografia, em nível nacional e mundial, nas últimas décadas.

4.2.1 Renovação historiográfica: novos personagens e abordagens

A produção historiográfica é caracterizada por uma grande variedade de tendências e correntes de pensamento, cuja enumeração extrapola os limites do

trabalho aqui proposto. Desde o positivismo e a escola metódica, passando pelo marxismo e por inúmeras outras formas de abordagem, a historiografia é marcada pela multiplicidade de paradigmas, muitos deles convivendo em uma mesma época e se amalgamando em uma mesma produção.

No Brasil, os pesquisadores estabeleceram diálogos e foram influenciados por diferentes tendências, podendo-se identificar forte presença das análises marxistas, sobretudo entre os anos 1950 e 1980. Desde os estudos da chamada “escola paulista” aos estudos de Jacob Gorender sobre o “escravismo colonial”, os conceitos e análises marxistas apresentam-se como forte referência para a produção nacional sobre escravidão e sobre a questão racial, de forma geral. Ainda que reconhecendo a força dessas análises, destacaremos, neste momento, algumas das correntes historiográficas que tornaram-se particularmente influentes junto aos pesquisadores brasileiros, no bojo do processo de expansão dos programas de pós-graduação e sua conseqüente ampliação e diversificação de temas de pesquisa, a partir de fins dos anos 1970.

Entre as importantes referências para a produção nacional, podemos destacar o movimento dos *Annales*, surgido nos anos 1930, na França, e que se desdobrou em diferentes perspectivas de análise, envolvendo diferentes gerações de historiadores, mas que passaram a ser identificados como integrantes da denominada *História Nova*. Outra importante referência pode ser encontrada no movimento de releitura do marxismo, empreendido por um grupo de historiadores ingleses, a partir dos anos 1950, e que configurou o surgimento de uma nova corrente historiográfica, conhecida como *Historiografia Social Inglesa*. Mais recentemente, estudos originados em diferentes áreas disciplinares, agrupadas sob o rótulo de *Estudos Culturais* ou ainda *História Cultural*, vêm ganhando cada vez mais espaço, tornando-se importante referência para pesquisadores brasileiros do campo das Ciências Humanas e Sociais, incluindo os historiadores. Mas além de movimentos mais claramente identificáveis como “correntes de pensamento” – embora, quase todos, caracterizados por forte heterogeneidade de tendências e opções teórico-metodológicas – outros pensadores, cujas ideias não se identificam com nenhuma corrente ou movimento organizado, também tornaram-se importante referência para a produção nacional, podendo-se destacar, por exemplo, a obra do filósofo francês Michel Foucault.

Ainda que tratem-se de movimentos e ideias diversas - e às vezes até divergentes – essas tendências têm em comum a perspectiva de ampliação dos objetos de estudo da História, aliado a um alargamento da noção de fonte histórica. Desde os *Annales*, a noção de fonte histórica passou a englobar, além dos documentos escritos, outros de diferentes naturezas e linguagens, como os documentos arqueológicos, pictográficos, fotográficos, cinematográficos, numéricos e orais, incluindo uma documentação massiva e involuntária (lista de preços, de salários, estatísticas, séries de certidões de batismo, óbito, casamento, nascimento, contratos, testamentos, inventários), o que tem permitido trabalhar com a vida cotidiana das massas anônimas - sua vida produtiva, comercial, seu consumo, suas crenças coletivas, suas diversas formas de organização social. (BURKE, 1992; LE GOFF, 1993; REIS, 2000).

Seja pela ênfase em uma história-problema, referenciada nas vivências cotidianas e nas chamadas “mentalidades”, tendências que se destacam no interior da *História Nova*, seja pelo privilégio da história do trabalho e dos trabalhadores, tendo como centralidade os conceitos de *experiência* e de *cultura*, como se verifica na produção inglesa, a historiografia – em nível mundial e nacional - começou a dedicar atenção especial aos chamados “excluídos da história”, passando a se interessar por diferentes grupos sociais até então desconsiderados em seu fazer histórico. A investigação de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, à vida cotidiana dos trabalhadores, à “história da cultura enquanto todo um modo de luta”, nas palavras do historiador inglês E. P. Thompson, denota uma opção política de diversos historiadores: dar voz a quem nunca a teve; trazer à tona projetos políticos que, uma vez vencidos, foram “apagados” da história; discutir a própria contemporaneidade de alguns desses projetos e explicitar o potencial transformador da história que não é feita apenas por grandes personagens (sejam eles membros das elites dominantes ou das camadas populares, como alguns líderes sindicais, por exemplo), mas que é feita por **todos** os homens em todos os momentos de sua existência, seja num esforço para transformar ou para conservar as estruturas sociais.

Segundo Castro (1997), o interesse pela história social do trabalho, no âmbito da *Historiografia Social Inglesa*, e em especial a partir das contribuições de E. P. Thompson, abriu um amplo leque de perspectivas de análise tendo como foco a experiência das pessoas comuns. Para a autora:

Tal postura implicou profundas reavaliações metodológicas. Que fontes utilizar para dar voz às pessoas comuns? A prática e o debate metodológico em relação ao uso da técnica de história oral neste campo tem sido intensos nos últimos vinte anos, mapeando seus avanços e limitações. Um intenso intercâmbio com a antropologia permitiu transformar mitos, rituais e imagens em fontes históricas. O uso antropológico de fontes ligadas à repressão, como os processos da inquisição, inquéritos policiais e processos judiciais, tem-se mostrado extremamente fértil. [...] Novos métodos de leitura e tratamento de fontes demográficas ou cartorárias, em níveis de agregação menores que os praticados nas décadas anteriores, e sua combinação com fontes qualitativas também vêm produzindo expressivos resultados (CASTRO, 1997, p. 51).

As novas abordagens e perspectivas de análise abertas por esses movimentos de renovação historiográfica são de fundamental importância para compreendermos o processo de reescrita da história africana, em nível mundial, assim como a revisão historiográfica brasileira no que se refere à história da escravidão e de diferentes facetas relativas à presença africana e afro-descendente, no Brasil.

4.2.2 A África “também” tem história

Seria somente a partir de meados do século XX, no bojo do processo de independência das antigas colônias europeias na África, que se constituiria um movimento de reescrita da história africana, sendo beneficiado pelas novas perspectivas de análise historiográfica. Tal movimento se caracterizou pelo propósito de romper com uma história da África restrita à história da dominação europeia no continente, buscando ter como referência a história do próprio continente – sem desconhecer, obviamente, suas relações com outros povos. O novo contexto político favorecia a desmontagem da concepção hegeliana, que postulava, no século XIX: “A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios” (Hegel, citado por ARNAUT e LOPES, 2005). A negação de uma história própria ao continente, ou a descrença na possibilidade de se escrevê-la, ainda encontrava eco nos meios acadêmicos, em meados do século XX, como se percebe pelo exemplo do famoso professor de Oxford, “Sir Hugh Trevor-Hoper, que afirmou, em 1963, não haver uma história da África subsaariana, mas tão-somente a história dos europeus no continente, porque

o resto era escuridão, e a escuridão não é matéria da História.” (SILVA, 2003, p. 229)

A “escuridão” a que se refere o professor de Oxford diz respeito a uma suposta ausência de fontes, especialmente as escritas, capazes de sustentar o que tradicionalmente se compreendia por produção do conhecimento histórico. Não é por acaso que um rompimento com essa perspectiva se anunciou, de forma mais marcante, em um momento de transformações políticas no continente, contexto no qual se tornaria possível – e legítimo - o investimento em uma (re)escrita da história da África, valendo-se do processo de ampliação do conceito de história e de fontes históricas, já em curso no âmbito de diferentes tendências historiográficas. Tal situação nos confirma a ideia de que a produção do conhecimento histórico, longe de obedecer a critérios puramente acadêmicos e epistemológicos, se relaciona diretamente com o contexto histórico, sendo fruto, também, dos interesses políticos, disputas e relações de poder presentes em cada momento histórico. E o contexto sócio-político inaugurado com os processos de independência favoreceu a construção de novos olhares e novos conhecimentos sobre a milenar história do continente africano. Uma história que, de certa forma, começara a ser escrita desde o século IX, por viajantes e eruditos árabes, e que ganharia novos registros, a partir de fins do século XV, através de navegadores e cronistas europeus, multiplicando-se, nos séculos seguintes, em uma infinidade de novos e ricos registros, em que

[...] marinheiros, comerciantes, aventureiros, missionários, militares, enviados diplomáticos, exploradores e homens de ciência registraram em diários, descrições de viagem, memórias, relatórios e ensaios as informações que recolhiam das crônicas de corte, naqueles poucos lugares que conheciam a escrita, como a Etiópia ou os litorais suaílis da África Índica, e do que ouviam dos bardos, dos griots, dos línguas, dos velhos, dos guias e dos serviçais. (SILVA: 2003, p. 231)

A combinação entre um contexto político favorável e o alargamento do campo da História permitiu, então, a incorporação dessa infinidade de fontes e a multiplicação das pesquisas e publicações, muitas delas elaboradas por historiadores e cientistas sociais africanos.

Tal movimento de reescrita da história africana tem sido marcado pela heterogeneidade, tanto em seus fundamentos epistemológicos quanto em suas

concepções e propósitos políticos. O historiador guineense Carlos Lopes (1995) identificou a existência de três grandes momentos de interpretação histórica da África: a corrente da Inferioridade Africana; a corrente da Superioridade Africana; e os novos estudos africanos. A corrente da Inferioridade Africana, fruto de séculos de dominação e espoliação do continente, teria como importante marco teórico o paradigma hegeliano, sendo responsável por uma visão marginal da contribuição africana, “de que a África não pode produzir conhecimento ou História por si só” (p. 23). Embora ultrapassada do ponto de vista acadêmico, esta visão ainda prevalece no imaginário coletivo ocidental. Para Lopes (1995, p. 22), “O desconhecimento da História do continente é patente em qualquer significativa amostragem literária, dentro e fora do continente, com exemplos até nas luxuosas enciclopédias universais ou outros tomos de referência cartesiana do saber ocidental”. Ao mesmo tempo, o autor apresenta uma visão crítica da corrente da “Superioridade Africana”, por ele chamada de “pirâmide invertida”, que teria partido do equivocado argumento de que “a África **também tem** uma História [...], em vez de apenas **temos** História”. Caracterizada pela perspectiva de se contrapor ao paradigma da “inferioridade”, essa corrente buscou promover uma supervalorização do continente, mas acabou não conseguindo se libertar de categorias europeias, ao comparar, por exemplo, feitos históricos africanos ao que se considerava “grandioso” em outras culturas e regiões do mundo. Identificando o historiador Joseph Ki-Zerbo como um dos importantes pioneiros dessa corrente, Lopes assim avalia essa iniciativa:

Os dados pareciam jogados. Doravante, tratava-se de escrever a História dos povos de África, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando-se o mais possível da historiografia colonial, excepto quando esta fornecia argumentos favoráveis à superioridade Africana. É a História das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Longe de lutas de classe ou de poder, longe de hipóteses suscetíveis de pôr em causa a precariedade das evidências e metodologias. Uma História que se vai concentrar nas mudanças sociais, na contribuição Africana, na resistência ao colonialismo e no conceito de iniciativa local. (LOPES, 1995, p. 26)

Para Lopes, os historiadores da pirâmide invertida seriam responsáveis pela conquista de um importante projeto, patrocinado pela UNESCO, a partir dos anos 1960: o projeto “História Geral da África”. Com objetivo de desenvolver uma ampla pesquisa sobre o continente, na perspectiva dos próprios africanos, abrangendo

desde o surgimento dos primeiros seres humanos até os dias atuais, tal empreendimento resultou na publicação de 8 volumes, fruto do trabalho de diversos especialistas, em grande parte africanos⁶. Esse projeto, ao mesmo tempo em que simbolizou a afirmação da pirâmide invertida, também possibilitou o surgimento do que Lopes chama de “novos Historiadores Africanos, libertos da necessidade de impor uma superioridade Africana” (p. 27). O texto de Lopes, escrito em 1995, apontava para a potencialidade desta nova corrente, ainda incipiente naquele momento, frente ao desafio de buscar a complexidade das historicidades africanas.

De fato, nas últimas décadas, muito se avançou na produção historiográfica sobre o continente africano. Inúmeras obras vêm surgindo no cenário internacional e nacional, sendo já significativa a quantidade de publicações acessíveis ao público brasileiro⁷. Também foram criadas, nesse período, diversas revistas especializadas em África, favorecendo a maior divulgação de pesquisas e contribuindo para a consolidação da História da África como disciplina acadêmica. Nas palavras de Silva (2003, p. 236): “A história da África alcançara a maioria nos meios intelectuais e universitários africanos, europeus e norte-americanos.” O mesmo autor lamenta que movimento de tamanha magnitude não tenha ocorrido no Brasil⁸, ressaltando o quanto a compreensão de nossa história passa, indubitavelmente, pelo conhecimento da história africana:

Preocupados com nós próprios, com o que fomos e somos, deixamos de confrontar o que tínhamos por herança da África com a África que ficara no outro lado do oceano, tão diversificada na geografia e no tempo. No entanto, a história da África – ou, melhor, das várias Áfricas -, antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil. [...] os três séculos de comércio de escravos ligam indissolavelmente os acontecimentos africanos, sobretudo os da África Atlântica, à vida brasileira. (SILVA, 2003, p. 236)

⁶ No Brasil, somente agora a obra completa está sendo traduzida para o português, em tarefa assumida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através de parceria estabelecida com o Ministério da Educação e a UNESCO. O projeto também prevê a disponibilização dos oito volumes nas páginas eletrônicas do MEC, da UNESCO e da UFSCar, além de sua distribuição para bibliotecas públicas do País.

⁷ Ver, por exemplo, a lista de obras sobre historiografia africana apresentada por Oliva (2008, p. 43).

⁸ Silva reconhece, no entanto, as honrosas exceções a esse descaso com a história africana, por parte de pesquisadores brasileiros, e enumera alguns de seus pioneiros, entre os quais Nina Rodrigues, Pierre Verger, Antonio Olinto, Manuela e Mariano Carneiro da Cunha, e o célebre Gilberto Freyre, entre outros.

Mas apesar de incipiente, o interesse pela história da África já atinge um considerável grupo de pesquisadores brasileiros, responsáveis pela realização de congressos e eventos diversos, pela publicação de obras e a organização de centros de pesquisa (OLIVA, 2008). Vale destacar a criação de alguns centros de estudos acadêmicos, como o pioneiro Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criado em 1959, na Universidade Federal da Bahia⁹; o Centro de Estudos Africanos (CEA), da Universidade de São Paulo, originalmente criado em 1965, sob denominação de Centro de Estudos e cultura africana¹⁰; e ainda o Centro de Estudos Afro-Asiático (CEAA), criado em 1973, na Universidade Cândido Mendes¹¹. Cada um desses centros publica uma revista (respectivamente denominadas *Afro-Ásia*; *África e Estudos Afro-Asiático*) e de acordo com Silva (2003), os trabalhos aí publicados versam, especialmente, sobre “as influências africanas no Brasil, sobre as relações entre nosso país e a África ou sobre problemas de política contemporânea”. A observação de Silva nos chama a atenção para o quanto é difícil, em nosso país, delimitar rigidamente as fronteiras que separam uma história da África de uma parte importante da história do Brasil, sendo muitas vezes impertinente pensar uma história da África que não inclua suas relações com o Brasil e uma história da presença africana no Brasil que não remeta à aspectos diversos da história do continente africano. Oliva (2008, p. 44), no entanto, enfatiza a “necessidade de dinamizar os estudos da África e desvinculá-los daqueles ligados às temáticas afro-brasileiras, para percebê-los em seu próprio eixo histórico africano ou naquilo que é chamado de contexto ou Mundo Atlântico”.

De toda forma, não se pode negar que tem crescido, em nosso país, nos últimos anos, o interesse pelos estudos sobre África, para além daqueles que, durante muito tempo, se restringiram ao interesse quase exclusivo pelo tráfico negreiro. Entre os autores que têm se dedicado ao tema, nos últimos anos, merece destaque a produção de Alberto da Costa e Silva, cujas obras apresentam grande contribuição para se pensar a história do continente africano, em sua diversidade de povos e culturas, e as relações entre África e Brasil, numa multiplicidade de abordagens que não se limitam ao tráfico negreiro. Além da ampliação de pesquisas, a história da África vem adquirindo *status* de disciplina acadêmica e

⁹ Ver <http://www.ceao.ufba.br/2007/apresentacao.php>.

¹⁰ Ver www.fflch.usp.br/cea/

¹¹ Ver <http://www.ucam.edu.br/pesquisas/pesquisas.asp>.

começa a ser introduzida nos currículos de diversos cursos de graduação em História, embora trate-se de um processo ainda incipiente.

Mas ainda que venhamos assistindo a uma ampliação da produção historiográfica sobre a África e sua crescente introdução nos currículos das graduações em História, em nosso país, a grande maioria dos professores que lecionam essa disciplina nas escolas de Educação Básica brasileiras não tiveram – ou tiveram muito pouco - acesso a conhecimentos específicos sobre a história do continente africano, em sua formação inicial, mesmo aqueles que se graduaram em História. Ainda que tais conteúdos venham comparecendo de forma mais sistemática em cursos de formação continuada, prevalece, entre os professores, o pouco acesso a tais conhecimentos, dificultando, assim, sua introdução como conteúdo curricular obrigatório, conforme apontam os dados da pesquisa aqui apresentada. Por causa disso, também, muitos professores não conseguem ultrapassar imagens estereotipadas e homogeneizadoras do continente africano, reproduzindo um senso comum que restringe a África às imagens de guerras, pobreza, fome e doenças. Por outro lado, a necessidade de romper com tais representações também tem levado muitos professores a buscar somente imagens positivas e valorizadoras da história e cultura africanas. Este movimento parece reproduzir, no contexto escolar, algo semelhante ao que o historiador Carlos Lopes identificou em relação às correntes historiográficas que tendem a inferiorizar ou que, ao contrário, buscam afirmar a superioridade africana. De toda forma, as abordagens sobre o continente africano que têm prevalecido em inúmeras escolas de educação básica expressam uma dificuldade de acesso a elementos e dados históricos capazes de fazer emergir a complexidade e diversidade de situações sócio-históricas presentes no continente, em diferentes épocas.

Os livros didáticos, materiais largamente utilizados na educação escolar brasileira e, dessa forma, uma das leituras mais acessíveis aos professores de diferentes partes do Brasil, ainda apresentam lacunas e fragilidades na abordagem do continente, conforme mostra pesquisa desenvolvida por Oliva, que nos diz:

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada

como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos. (OLIVA, 2008, p. 31)

Em prefácio de uma obra do pesquisador Carlos Moore, recentemente publicada em nosso país¹², Eliane Cavalleiro confirma esse desconhecimento sobre o continente, quando nos diz:

[...] as recentes discussões sobre a adoção de políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial entre negros e brancos denunciam um profundo desconhecimento sobre o Continente Africano, sobretudo no que diz respeito aos séculos que antecederam a colonização do Brasil e os mais de 300 anos de escravidão negro-africana. (CAVALLEIRO, 2008, p. 5)

Tal situação, no entanto, na medida em que ganha visibilidade e passa a ser percebida por diversos professores como uma demanda de formação, parece gerar, em muitos deles, um movimento de busca por cursos de formação, leituras, seminários e outras atividades formativas. Vale lembrar que o livro citado fez parte do *II Kit de Literatura Afro-brasileira*, distribuído pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas do município de Contagem, em novembro de 2008. O que significa a chegada de uma obra como esta – ao lado de inúmeras outras – às escolas públicas de Educação Básica? Que tipo de receptividade – leituras, discussões, usos pedagógicos – tem tido por parte dos docentes? Em que isso pode – e tem – contribuído para alterar essa situação de desconhecimento sobre o continente africano? Embora extrapolem os objetivos dessa pesquisa, tais questões se mostram pertinentes para a compreensão de processos de formação docente em curso.

De toda forma, ao investigarmos os saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados no interior de escolas públicas de educação básica não podemos desconsiderar esse dado: os professores têm a tarefa de ensinar conhecimentos que, em geral, não tiveram oportunidade de aprender em sua formação profissional. Muitos aprendem alguns novos conhecimentos durante o próprio trabalho pedagógico realizado com os alunos, fazendo com que esse momento seja, muitas vezes, uma experiência de aprendizagens e descobertas compartilhadas. Compreender esse processo de

¹² Referimo-nos à obra “A África que incomoda”, publicada em 2008, pela Nandyala, editora belorizontina especializada em temas de “Africanidades e Educação”.

aprendizado vivenciado pelos professores, as estratégias e táticas que mobilizam para enfrentar o desafio de aprender e ensinar, concomitantemente, é um dos propósitos dessa investigação.

4.2.3 Múltiplos olhares sobre a escravidão e a presença africana no Brasil

Se por um lado, podemos considerar ainda incipiente a produção brasileira sobre África ou sobre as relações Brasil-África, por outro lado, podemos dizer que os estudos sobre a presença africana no Brasil possuem já uma longa trajetória, tendo crescido significativamente, nestas últimas décadas.

Entre os temas mais pesquisados pelos historiadores, a escravidão negra aparece em primeiro lugar, podendo-se identificar diferentes tendências na trajetória da produção nacional e internacional sobre o tema.

O primeiro conjunto de análises sobre a população negra, no Brasil, não por acaso, surgiu no momento de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, em meio à repercussão das ideias e teorias do chamado “racismo científico”, do século XIX¹³. Embora assentada em falsos pressupostos, a versão nacional do racismo científico, formulada sobretudo por intelectuais ligados às faculdades de Direito e Medicina, e também no interior dos Institutos Históricos e Geográficos e dos museus etnográficos (SCHWARCZ, 2006), trouxe, no entanto, contribuições pioneiras para os estudos sobre os africanos e seus descendentes. Merece destaque a produção do médico baiano Nina Rodrigues, “[...] o primeiro a estudar sistematicamente a cultura dos africanos trazidos para o Brasil, como meio de decifrar-lhes a linhagem. Tornou-se, assim, um pioneiro dos estudos antropológicos afro-brasileiros.” (GUIMARÃES, 2005, p. 62). Mas apesar das contribuições, a produção intelectual brasileira de fins do século XIX e primeiras décadas do XX, embora diversa, e até divergente em alguns aspectos, tinha em comum a tese de inferioridade do negro e sua consequente contribuição negativa para a formação do povo brasileiro. (QUEIRÓZ, 1998, p. 104).

Uma importante vertente de análise sobre escravidão e sobre a população negra se consolidaria nos anos 1930, sobretudo a partir dos estudos de Gilberto Freyre, Donald Pierson e Thales de Azevedo. Obra emblemática dessa nova

¹³ A esse respeito, ver capítulo 1.

vertente, *Casa Grande & Senzala* apresenta uma análise pautada na concepção de uma sociedade de tipo paternalista, baseada em relações de caráter pessoal, na qual teria predominado uma maior empatia entre as raças e uma relação senhor-escravo mais branda e menos violenta. A intensa miscigenação presente na sociedade brasileira foi usada por Freyre como um dos principais argumentos para cunhar a ideia de “democracia racial”, que se transformaria na grande matriz teórica de explicação das relações raciais brasileiras, até pelo menos meados do século XX. De acordo com Queiróz (1998), a obra de Freyre inauguraria uma grande polêmica historiográfica sobre a caracterização do sistema escravista brasileiro: mais brando e benevolente, como defendia Freyre, ou tão violento e cruel como em qualquer outro país que vivera a experiência da escravidão, como passaram a defender os primeiros críticos de Freyre. Conforme discutimos no capítulo 1, a obra de Freyre teve grande repercussão nos cenários nacional e internacional, instigando diversos pesquisadores, no Brasil e em diferentes partes do mundo, a se interessarem pelo tema da escravidão nas Américas.

Mas foi no período pós-guerra, em um contexto mundial marcado pela derrota do nazismo, pela intensificação das lutas dos negros norte-americanos pela igualdade racial e direitos civis, e por todo um movimento mundial de combate às ideologias racistas, capitaneado pela recém-criada UNESCO, que se intensificaram os estudos sobre a escravidão negra. Uma nova geração de historiadores norte-americanos passou a defender a tese de que as peculiaridades do escravismo nas diferentes épocas e regiões da América eram pouco significativas frente à manutenção de padrões comuns, inexistindo um sistema mais brando que outro.

No Brasil, sob influência de tais ideias e em meio a intensa efervescência política e social, uma nova corrente de interpretação histórica emergiu, nos anos 1950. Autores como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Otávio Ianni, Emília Vioti e Fernando Henrique Cardoso, muitos deles envolvidos em projetos de pesquisa sobre as relações raciais brasileiras¹⁴, combateram as ideias de Freyre e enfatizaram o caráter violento e cruel da relação escravista aqui estabelecida, marcada por coerção e intensa repressão e que resultaria, de acordo com alguns desses pesquisadores, em um processo de “coisificação subjetiva” do cativo (QUEIRÓZ, 1998). Essa vertente de análise, centrada no “enfoque sociológico das

¹⁴ A esse respeito, ver capítulo 1.

relações sociais e na discussão da natureza capitalista da economia escravista” (SOUZA, 1989, p. 134), foi marcada pela incorporação de conceitos e esquemas interpretativos de base marxista, tendência que se manteve hegemônica ao longo das décadas de 1960 e 1970¹⁵. Nesta última, uma nova geração de “historiadores revisionistas” continuaria a debater – e se opor – às ideias de Freyre, entre eles, Jacob Gorender, que em seu já clássico “Escravidão Colonial” (1978), trabalhou com a ideia de um “modo de produção escravista colonial”, no qual violência e coerção são consideradas marcas intrínsecas do sistema¹⁶. E ainda Clóvis Moura, um dos primeiros historiadores a se debruçar sobre rebeliões escravas do século XIX, na Bahia.

A década de 1980 seria uma das mais profícuas em termos de ampliação e renovação da historiografia brasileira sobre escravidão negra, em um cenário marcado pelo crescimento da pós-graduação e por intensa mobilização social. As novas formas de luta e atuação política que emergiram na sociedade, naquele momento, contribuíram para aguçar o interesse dos cientistas sociais, em geral, e dos historiadores, em particular, pela história do trabalho e dos trabalhadores, em diferentes épocas, em abordagens que já não se limitavam às relações de produção, mas passaram a incluir os movimentos de resistência, a produção cultural e as vivências cotidianas de diferentes sujeitos históricos, em suas relações familiares, religiosas, no lazer, nas negociações e conflitos do dia-a-dia.

Foi nesse contexto que emergiram as novas leituras sobre a escravidão brasileira, muitas delas “valendo-se da história das mentalidades e do cotidiano, atrelando-se, portanto, às linhas mestras que definem a historiografia contemporânea” (SOUZA, 1989, p. 135), sendo fortemente influenciadas por autores como o historiador inglês E. P. Thompson, e ainda pela obra de Michel Foucault, sobretudo “Vigiar e Punir”. Conceitos como os de **experiência social** e de **cultura**, e uma análise voltada à complexidade das **relações de poder** no âmbito do sistema escravista, permitiram a construção de novos olhares e a busca de novas fontes, levando historiadores de diferentes partes do Brasil a vasculharem os mais variados

¹⁵ Exemplo disso pode ser encontrado na clássica obra de Florestan Fernandes, “A integração do negro na sociedade de classes”, publicada pela Dominus Editora, em 1965, em dois volumes. O título do livro, assim como de alguns de seus capítulos, nos dão pistas da vertente de análise assumida pelo autor, quando trata, por exemplo, de “O negro na emergência da sociedade de classes”, “O negro e a revolução burguesa”, “Expansão urbana e desajustamento estrutural do negro”, entre outros.

¹⁶ Ao lado de Gorender, autores como Ciro Flamarion Cardoso e Fernando Novais também se debruçaram sobre a compreensão do escravismo colonial como um modo de produção específico, debatendo sobre a natureza capitalista ou não da escravidão (SOUZA, 1989).

tipos de arquivos e fontes documentais, a ampliarem o leque de temáticas e abordagens e estenderem suas pesquisas para além dos locais onde se desenvolveram os grandes sistemas de exploração da mão-de-obra escrava, levando a uma crescente regionalização dos estudos sobre escravidão, no Brasil (SOUZA, 1989; FLORENTINO, 2006).

Uma das obras pioneiras dessa nova perspectiva de análise foi “Ser escravo no Brasil”, de Kátia Mattoso, publicada em 1982. Além dessa, inúmeras obras surgiram ao longo dos anos 1980, podendo-se citar, a título de exemplos: “Ideologia e escravidão. Os letrados e a sociedade do Brasil colonial”, de Ronaldo Vainfas (1986), que analisa a produção de letrados do período colonial acerca da escravidão, procurando identificar o discurso ideológico presente nos escritos de homens que pensaram o escravismo entre o final do século XVII e o final do XVIII; “Campos da violência”, de Silvia Lara (1988), em que analisa processos judiciais de Campos dos Goitacazes, RJ, para o período 1750-1808; “O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro”, de Leila Algranti (1988), um dos primeiros estudos sobre escravidão urbana e que contribui para desmistificar a ideia de que esta teria sido mais branda ou constituiria uma fissura no sistema escravista; “Visões da Liberdade”, de Sidney Chalhoub (1990), em que analisa processos criminais e de obtenção de alforria, na cidade do Rio de Janeiro, nas últimas décadas da escravidão.

Além desses, inúmeros outros estudos, quase sempre apoiados em rigorosa pesquisa empírica, buscaram desvendar as várias faces da relação senhor-escravo, procurando reconhecer as muitas formas de “resistência-acomodação” vivenciadas no âmbito do escravismo, abordando a experiência negra a partir de múltiplas dimensões e reconhecendo seu papel como agentes políticos capazes de negociar melhores condições de vida e trabalho (SOUZA, 1989; QUEIRÓZ, 1998). Entre as obras que se dedicaram a compreender os “espaços de negociação” presentes na relação senhor-escravo poderia-se destacar “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista”, de João José Reis e Eduardo Silva, publicada em 1989. O capítulo intitulado “Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia”, de Eduardo Silva, se contrapõe tanto às análises que enfatizaram o caráter branda e paternalista da escravidão, cuja figura emblemática seria a de “Pai João”, personificação do escravo submisso e conformado, quanto às análises que reduziram as formas de resistência escrava à figura heroica de Zumbi, símbolo da luta contra uma

escravidão violenta. Entre os dois extremos, os autores identificam uma infinidade de formas de negociação e procuram mostrar que “os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo.” A obra tornou-se emblemática de uma nova vertente de análise e, de acordo com Abreu (2004, p. 236), “A expressão ‘Entre Zumbi e Pai João’ consagrou-se como uma máxima para exprimir a ideia de uma luta cotidiana contra a escravidão.”

Tal perspectiva também foi alvo de críticas e chegou a ser classificada, por Gorender¹⁷, como “neopatriarcalista” (QUEIRÓZ, 1998), para se ter uma ideia dos dissensos historiográficos em torno da escravidão, nestas últimas décadas.

Em recente balanço da historiografia da escravidão no Brasil¹⁸, Florentino (2006) avalia o avanço das pesquisas desde o momento de comemoração do centenário da abolição, em 1988¹⁹. Segundo o autor, nestas duas últimas décadas, a quantidade de programas de pós-graduação no Brasil multiplicou-se por cinco, resultando em uma significativa expansão da produção de pesquisas históricas. Embora a produção sobre escravidão não tenha crescido na mesma proporção, Florentino (2006) reconhece os avanços, sobretudo no que se refere à diversificação de temas. De acordo com ele:

Hoje em dia já não soam tão estranhos estudos sobre a família escrava (tida antes como aspecto ancilar da história colonial), as irmandades negras, os mecanismos e padrões de alforrias, etnicidade, formas de controle social e de resistência, tráfico interno e externo de escravos, para não falar nos trabalhos acerca do negro no imediato pós-abolição. Melhor: são temas encampados por profissionais das mais diversas tendências teórico-metodológicas, embora não se possa dizer o mesmo do ponto de vista estritamente ideológico - já não viceja entre nós, por exemplo, o menor traço de uma historiografia, digamos, liberal, da escravidão.

Esse processo de expansão e diversificação de temas e abordagens se estendeu também aos estudos sobre descendentes de escravos, ampliando-se as pesquisas que buscam compreender a situação de marginalidade social vivenciada pela população afro-descendente, envolvendo pesquisadores de diferentes áreas do campo das Ciências Sociais. Muitos desses estudos, partindo do mapeamento da

¹⁷ Ver a esse respeito, “A escravidão reabilitada”, de Jacob Gorender.

¹⁸ Referimo-nos ao texto de “Introdução” do número 52 da *Revista Brasileira de História*, que trouxe um dossiê sobre escravidão.

¹⁹ Naquela ocasião, outro número da *Revista Brasileira de História* também apresentara um dossiê sobre escravidão.

situação sócio-econômica da população afro-descendente, têm ajudado a melhor compreender a configuração histórica e especificidades do racismo brasileiro, trazendo novas contribuições para o questionamento e desmontagem do mito da “democracia racial”²⁰

O breve levantamento aqui apresentado, longe de pretender esgotar a produção historiográfica e das ciências sociais acerca do continente africano e da escravidão brasileira, procurou apenas situar a complexidade e variedade de temas, questões, conceitos, aportes teóricos, polêmicas e dissensos que têm configurado a produção acadêmica em torno dessas temáticas. Tal levantamento nos dá uma ideia do que “bate à porta” dos currículos escolares, neste momento. Quando apontamos o “desconhecimento” dos professores sobre a temática – situação diagnosticada pelos próprios docentes – poderíamos inverter os pólos dessa questão, e pensar: o que seria “conhecer essa questão”? Ou seja, quais conhecimentos, afinal, se espera dos professores? Levando em conta a amplitude dos conhecimentos que vêm sendo produzidos e as múltiplas problemáticas que suscitam - e tendo em vista que os currículos são sempre fruto de uma seleção -, quais conhecimentos deveriam fazer parte dos currículos de formação docente? Ou, para usar a expressão de Shulman (2001), o que seria uma **base de conhecimentos** para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira?

Ainda que não seja possível responder a todas essas questões, esta pesquisa pretende contribuir para um mapeamento de alguns dos temas e questões que vêm se apresentando como “pontos de tensão” ou vêm sendo percebidos, pelos professores, como grandes lacunas em sua formação. A história africana, por exemplo, emergiu como uma das principais interrogações, um dos conteúdos em que os professores se sentem mais desamparados. Não por acaso, trata-se de um campo de pesquisas relativamente novo, em que a divulgação de pesquisas, em nosso país, ainda é restrita, dificultando o acesso dos professores a essa produção de conhecimento.

Por outro lado, a escravidão brasileira, tema recorrentemente citado e pivô de importantes polêmicas entre os professores pesquisados, também emerge como

²⁰ Entre alguns dos pesquisadores que têm se dedicado a estudos sobre a população afro-descendente, culturas afro-brasileiras e sobre as especificidades da questão racial, em nosso país, poderíamos citar, a título de exemplo – e cientes das muitas omissões desta breve lista - Antonio Sérgio Guimarães, Edson Borges, Eliane Cavalleiro, Hebe Mattos, Kabengele Munanga, Letícia Vidor Reis, Lília Schwarcz, Luis Alberto Oliveira Gonçalves, Martha Abreu, , Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves, Regina Pahim Pinto, e muitos outros.

uma questão que merece ser problematizada, pelas múltiplas abordagens que permite, pelos dilemas que suscita – trabalhar ou não, em que momento do currículo -, pelos próprios significados que se constroem quando a ênfase recai sob a perspectiva de posituação da história africana e afro-brasileira – afinal, o que haveria de “positivo” na escravidão? A resistência escrava, simbolizada na figura de Zumbi, poderia ocupar este lugar de posituação/positividade? Um maior domínio das principais questões que configuram a produção do conhecimento sobre escravidão, incluindo a grande polêmica historiográfica em torno de sua caracterização, poderia ajudar os professores a melhor fundamentarem suas escolhas, ou mesmo encontrar outras alternativas que não se resumam à polarização entre “incluir ou excluir esse tema do currículo”? Neste aspecto, podemos recorrer a Lopes (1999), que nos adverte sobre a necessidade de também considerar critérios epistemológicos no momento de se decidir o que é fundamental de ser ensinado nas escolas. Quando a autora nos alerta sobre a necessidade de admitir que “alguns saberes são mais fundamentais do que outros, em função do desenvolvimento histórico do conhecimento e em função do modelo de sociedade que desejamos”, e enfatiza a necessidade de considerar “a importância que o próprio conteúdo já assumiu historicamente”, nos parece trazer algumas pistas para se pensar sobre a importância da temática da escravidão no âmbito dos estudos históricos e, assim, melhor compreender o significado de existir uma polêmica sobre trabalhar ou não este tema.

Além do mais, se concordamos que esse movimento de reescrita da história brasileira, a partir das contribuições dos povos africanos e seus descendentes, pode se transformar em referência e fonte de estudos para diferentes instâncias e sujeitos de alguma forma envolvidos com a educação escolar, num movimento de aproximação entre o mundo acadêmico e a educação básica, não podemos desconsiderar inúmeros outros saberes e práticas que também participam da constituição dos saberes escolares e docentes. Dos professores que se responsabilizarão por transformar alguns desses conhecimentos em saberes escolares, espera-se – e exige-se – muito mais. Partindo do pressuposto de que o conhecimento escolar é um amálgama constituído por saberes de diferentes naturezas, e que se realiza em estreito diálogo com a cultura escolar, quais outros conhecimentos, oriundos de quais campos e instâncias – incluindo os saberes da experiência - os professores também precisam mobilizar, para dar conta da tarefa

que se lhes apresenta neste momento? Vale a pena prosseguirmos na tarefa de mapear temas e conceitos que se têm se apresentado como importantes referências para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tanto em suas orientações oficiais quanto no currículo em ação.

4.3 Culturas afro-brasileiras e identidade negra: problematizando conceitos e dialogando com orientações das “Diretrizes Curriculares Nacionais...”

Os conceitos de **cultura** e **identidade** têm se apresentado como estratégicos e fundamentais à implementação da Lei 10.639/03, como vimos no capítulo 3. Inúmeros professores, ao assumirem o desafio de promover uma educação das relações étnico-raciais, enfrentando práticas racistas identificadas no contexto escolar e suas consequências negativas para a auto-estima e rendimento escolar de alunos e alunas negros(as), se deparam com a necessidade, primeira, de promover um reconhecimento e positividade da identidade negra. Para muitos deles, o caminho para isso tem passado pelo estudo das chamadas “culturas afro-brasileiras”, também numa perspectiva positivada. Em muitas das experiências relatadas nas Redes de Trocas o trabalho em torno da positividade da identidade negra, pelo viés da valorização das culturas afro-brasileiras, mostrou-se o eixo central a orientar os estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Tais dados nos confirmam a ideia de que o processo em curso vai além da inclusão de novos conteúdos como componentes curriculares obrigatórios. Trata-se de um projeto político de maior amplitude, que se insere em um programa das chamadas “políticas afirmativas”. Legitimada no plano da ação política voltada à construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira pelo viés da positividade apresenta-se, no entanto, como mais um elemento de complexidade do processo.

Assim, reconhecendo a importância do surgimento de uma Lei que se destina a promover uma educação das relações étnico-raciais, assim como a potencialidade das orientações contidas em suas *Diretrizes* correlatas, necessitamos desenvolver um olhar mais cuidadoso para esta legislação, com intuito de ampliar a compreensão de alguns dos desafios e riscos que se colocam em seu processo de

recepção. Neste item nos dedicamos, então, a apresentar algumas reflexões e provocações que ajudem a desestabilizar certezas e sirvam como um convite à análise crítica, fundamental à produção do conhecimento no campo científico.

Esta análise inclui, em primeiro lugar, uma ponderação sobre os limites que qualquer texto – oficial ou não – apresenta, quando se propõe a sintetizar reivindicações históricas e assumir o enfrentamento de questões socialmente problemáticas, a partir de prescrições, normatizações e orientações de trabalho. No caso de um documento oficial, construído em um ambiente supostamente democrático de negociações e disputas entre diferentes concepções e projetos de sociedade, essa tensão é ainda mais evidente. Como bem nos lembram Abreu e Mattos (2006, p. 50):

Como reza um velho ditado, não é bom que se pergunte como são feitas as leis e as salsichas. Determinações legais são frutos do encontro de múltiplas intenções e vontades. Os documentos finais nesse tipo de processo são, antes de tudo, resultado de muita negociação.

Assim compreendemos a Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes*: como expressão de alguns dos dilemas e embates que se fizeram – e se fazem - presentes no debate nacional e, inclusive, no seio dos próprios movimentos negros mobilizados em torno de sua elaboração.

Para além dessa percepção, torna-se fundamental, ainda, problematizar algumas das concepções e marcos conceituais incorporados ao texto das *Diretrizes Curriculares*, dentro do pressuposto de que estes se tornam importantes balizas para políticas públicas empreendidas por sistemas de ensino e para a construção e reconstrução de saberes e práticas docentes.

Tendo em vista que os conceitos de identidade e cultura também ganham especial atenção no texto das *Diretrizes Curriculares*, nos dedicamos a problematizar as concepções de cultura e identidade afro-brasileira - ou negra - presentes neste documento. Para isso, será necessário recorrer a alguns estudos e discussões que têm se debruçado sobre as chamadas “culturas afro-brasileiras”, destacando-se a vertente que rejeita a perspectiva de encontrar as “origens” africanas das culturas negras do continente americano, e se volta para os

intercâmbios culturais, buscando compreender sua multidirecionalidade e dinamicidade, assim como as hierarquias e relações de poder aí envolvidas.

Além disso, também buscaremos problematizar algumas das prescrições e orientações contidas no texto das *Diretrizes*, a partir de referências que vêm sendo construídas e debatidas no campo do ensino de História, conforme apresentado no início deste capítulo.

Frequentemente confundidos ou associados de forma direta e mecânica (a uma cultura corresponderia uma identidade), os conceitos de cultura e identidade têm sido amplamente problematizados no campo das ciências humanas e sociais, ressaltando-se a necessidade de distinção entre os dois, sobretudo quando se fala em “identidades culturais”. De acordo com Cuche (2002, p. 176)

Não se pode, pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidades, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas.

Mattos e Abreu (2006, p. 51) procuram sintetizar a diferença entre os dois conceitos propondo que pensemos na “cultura como *processo* e as identidades como *construções* culturais, por isso históricas e relacionais”.

Não é objetivo deste trabalho fazer uma exaustiva discussão destes conceitos – amplamente trabalhados pelas ciências sociais – mas vale pensar como eles têm sido (re)apropriados e (re)significados na arena social, quando está em jogo a discussão sobre cultura e identidade afro-brasileira ou cultura e identidade negra. Não por acaso, eles se tornam estratégicos na agenda política dos movimentos negros, como defende Guimarães (2005, p. 61):

As novas formas culturais do movimento negro na América Latina e no Brasil [...] têm enfatizado o processo de re-identificação dos negros, em termos étnico-culturais. Ao que parece, só um discurso racialista de autodefesa pode recuperar o sentimento de dignidade, de orgulho e de autoconfiança, que foi corrompido por séculos de racismo universalista e ilustrado. O ressurgimento étnico é, quase sempre, amparado nas ideias gêmeas de uma **terra** a ser

recuperada (o território dos antigos quilombos; ou a transformação, largamente simbólica, de quarteirões urbanos empobrecidos em comunidades ou “quilombos” negros), e de uma **cultura** a redimir e repurificar, no contato com uma África imaginária, a África trazida e mantida como memória.

4.3.1 Identidades em questão: estratégias e riscos

A perspectiva de posituação da identidade negra, como estratégia para “recuperar o sentimento de dignidade, de orgulho e de autoconfiança” e a valorização de uma cultura “a redimir e repurificar” tem orientado muitas das práticas e programas de combate ao racismo, fazendo-se presente também no texto das *Diretrizes*. Buscando se contrapor às perversas consequências que o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial trouxeram para a construção de identidades negras ou afro-brasileiras, as *Diretrizes* assumem uma clara opção política de constituição e valorização de uma identidade negra brasileira, a qual se faz, no corpo do texto, muitas vezes em contraponto a uma identidade branca.

Exaustivas discussões no campo das ciências sociais convergem para a seguinte perspectiva, sistematizada por Cucho (2002, p. 182): “a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato” e por isso “a identidade existe sempre em relação a uma outra”. Ainda que partindo de tal premissa, torna-se importante problematizar a referência a uma identidade negra – de matriz africana - em oposição a uma identidade branca – de matriz europeia -, na forma bipolarizada e muitas vezes essencializada que transparece no texto das *Diretrizes*. Ainda de acordo com Cucho (2002, p. 178), aqueles que concebem a cultura como

[...] uma “segunda natureza”, que recebemos como herança e da qual não podemos escapar, concebem a identidade como um dado que definiria de uma vez por todas o indivíduo e que o marcaria de maneira quase indelével. Nesta perspectiva, a identidade cultural remeteria necessariamente ao grupo original de vinculação do indivíduo. A origem, as “raízes” segundo a imagem comum, seriam o fundamento de toda identidade cultural, isto é, aquilo que definiria o indivíduo de maneira autêntica. [...] Vista desta maneira, a identidade é uma essência impossibilitada de evoluir e sobre a qual o indivíduo ou o grupo não tem nenhuma influência.

Mesmo que o texto das *Diretrizes* aponte que “**ser negro** no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se de uma **escolha política**. Por isso, o é quem assim se define.” Ou ainda que ressalte a “complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país”, apontando as múltiplas possibilidades de identificação colocadas e a importância da auto-identificação, recorre-se frequentemente aos termos “negros” e “brancos” “como expressões claramente distintas e bem definidas, eficazes para classificar a totalidade da população brasileira” (MATTOS e ABREU, 2006, p. 53).

Com isso, as *Diretrizes* dão pouca evidência ao fato de que os amplos processos de miscigenação e trocas culturais vivenciados pela sociedade brasileira contribuíram para tornar difusas – e confusas - as fronteiras étnico-raciais, em nosso país. Ainda que a mestiçagem tenha sido usada como forma de escamotear as desigualdades raciais e dificultar a emergência de identidades negras, principalmente através do poderoso mito da democracia racial, não se pode supor que as múltiplas formas de identidade que não se enquadram nos pólos “negro” ou “branco” sejam fruto de uma mera negação da identidade negra e, conseqüentemente, de perpetuação de uma das características do chamado “racismo à brasileira”. A esse respeito, vale atentar para as provocações de Hermano Viana (2004), quando nos diz:

[...] criamos o mito de que para combater o nosso racismo devemos, entre outras coisas, deixar de valorizar o fato de sermos um povo mestiço. [...] Aquela coisa do bebê e da água do banho: para se livrar do mito da democracia racial jogamos fora a valorização da mestiçagem.

“Não jogar fora o bebê junto com a água do banho”, na proposta de Viana, parece representar a possibilidade de trilhar um caminho diferenciado, em que se reconheça e assuma a pluralidade étnico-racial brasileira, sem diluir todas as possibilidades identitárias em uma identidade mestiça homogênea e tributária dos ideais de branqueamento que tanto contribuíram para a negação da identidade negra. Equacionar a possibilidade de emergência de identidades negras, compreendida como importante estratégia de combate ao racismo, com o reconhecimento das múltiplas possibilidades de identificação étnico-racial,

escapando ao modelo bipolarizado, parece ser um dos grandes desafios apontado por alguns críticos das *Diretrizes*.

A esse respeito, Pereira (2008, p. 33) nos diz que:

[...] embora seja uma forma legítima de politização do racismo à brasileira e um recurso eficaz para o encaminhamento de agendas públicas, a negritude, tal como assumida pelo texto em análise das “Diretrizes”, pode favorecer a tradução da arena racial como um cenário de bipolarização simples, com desdobramentos significativos para a ação docente e para o ensino de história em particular. [...] Sem negar a força simbólica e política dessa bipolarização, e mesmo suas razões e seus fundamentos, num contexto de luta legítima por afirmação de direitos, ressaltamos os riscos de um ensino de história que faça dela – e somente dela – a chave de interpretação da história do Brasil e das formas contemporâneas assumidas pelas relações étnico-raciais

Discutindo um contexto mais amplo de afirmação da negritude, em estreito diálogo com o movimento do pan-africanismo, o filósofo Kwame Appiah (1997) também nos adverte sobre os riscos do apelo ao conceito de raça, mesmo que numa perspectiva social, contribuir para um congelamento, fixação, essencialização e homogeneização de uma identidade negra.

A “raça” nos incapacita porque propõe como base para a ação comum a ilusão de que as pessoas negras (e brancas e amarelas) são fundamentalmente aliadas por natureza e, portanto, sem esforço; ela nos deixa despreparados, por conseguinte, para lidar com os conflitos “intra-raciais” que nascem das situações muito diferentes dos negros (e brancos e amarelos) nas diversas partes da economia e do mundo. (APPIAH, 1997, p. 245)

As advertências de Appiah em relação ao conceito de raça – um constructo que está nas bases do racismo – nos ajudam a pensar sobre a armadilha da promessa – ilusória, diga-se – de uma aliança e solidariedade “inatas”, ofuscando e desconsiderando, assim, as diferenças e conflitos entre indivíduos e grupos de uma mesma “raça”. A tentativa de excluir ou silenciar as diferenças no interior de uma suposta “raça” poderia se mostrar tão homogeneizante e autoritária quanto a ideia de uma “identidade nacional” que se buscou impor com o surgimento dos estados nacionais modernos.

O autor não deixa de reconhecer o papel político que o movimento do pan-africanismo vem cumprindo e de como a própria ideia de “pessoa negra” pode atuar como elemento catalizador de solidariedades entre africanos e entre estes e os descendentes de africanos da diáspora, em diferentes partes do mundo. Mas se mostra cético em relação a esse caminho, ressaltando que “a unidade africana e a identidade africana precisam de bases mais seguras do que a raça”.

Stuart Hall é outro crítico contumaz das perspectivas de essencialização das identidades raciais, desconfiando, inclusive, de sua perspectiva libertadora:

Não existe garantia, quando procuramos uma identidade racial essencializada da qual pensamos estar seguros, de que esta sempre será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões. Entretanto, existe sim uma política pela qual vale lutar. Mas a invocação de uma experiência negra garantida por trás dela não produzirá essa política. (HALL, 2003, p. 347)

A relação entre plataforma política e processo de constituição de identidades reforça a compreensão do caráter multidimensional, dinâmico e flexível das identidades. “A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até a manipulações (CUCHE, 2002, p. 196). O conceito de “estratégia de identidade” é retomado pelo autor para enfatizar o quanto os atores sociais também manipulam suas identidades em função de interesses e objetivos a atingir.

Na medida em que ela é um motivo de lutas sociais de classificação que buscam a reprodução ou a reviravolta das relações de dominação, a identidade se constrói através das estratégias dos atores sociais. [mas também] não é possível aos grupos e aos indivíduos fazer o que quer que desejem em matéria de identidade: a identidade é sempre a resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo. (CUCHE, 2002, p. 196)

Um dos aspectos importantes relativos à identidade negra, sobretudo na realidade brasileira, em que o fenótipo é elemento central de identificação e discriminação racial, diz respeito à dimensão corporal. Sobre esta dimensão, Gomes (2003-a) nos lembra que:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se

tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.

Considerando as ponderações de Gomes e a ideia expressa por Cuche, de que “a identidade é sempre a resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo”, podemos ressaltar o fato de que “ser negro” no Brasil é também resultado desta “identificação imposta pelo outro”, a partir de um olhar que incide sobre as características físicas, numa perspectiva quase sempre desqualificadora operada pelo ideal de branqueamento.

Se no âmbito do racismo brasileiro, o corpo negro tem sido alvo de grande investimento pejorativo, não por acaso, os movimentos de combate ao racismo pelo viés da afirmação da identidade negra também têm colocado ênfase na estética corporal, voltando-se à afirmação da beleza negra e à valorização de elementos estéticos que remetem à ancestralidade africana. Refletindo sobre as possibilidades de abordagem desses aspectos em práticas de educação antirracista, Gomes (2003-a) nos diz:

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho.

Mas, se por um lado, a afirmação da corporeidade e estética negra apresenta grande potencialidade como estratégia de combate à práticas racistas que, historicamente, desqualificaram esses elementos estéticos, por outro lado, como toda estratégia de afirmação de identidades, é necessário avaliar riscos e não perder

de vista o caráter histórico dessas construções, sobretudo quando remetem a elementos que tendem a ser naturalizados, como é o caso da aparência física e de padrões de beleza a ela associados.

Sansone (2007, p. 24) também problematiza a relação entre identidade negra e usos do corpo, propondo que se pense neste como um “ícone contestado”:

A construção da identidade negra está associada a usos específicos do corpo (negro), e isso a distingue da maioria das outras identidades étnicas. Por um lado, a aparência “negra” e a exibição de gestualidade “negra” têm sido associadas a certos comportamentos, empregos e posições sociais. Por outro lado, a aparência física, o porte e os gestos também têm sido o meio pelo qual os negros, como população racializada, reconhecem a si mesmos e, na tentativa de reverter o estigma associado à negritude, tentam adquirir *status* e recuperar a dignidade. O corpo negro -, que, nos relatos científicos e na literatura, não é raro mencionar no singular – é um ícone contestado.

As ponderações dos autores aqui apresentados e de tantos outros que se debruçam sobre o tema das identidades nos mostram que alguns dos dilemas e controvérsias expressos no texto das *Diretrizes* têm uma amplitude maior, apresentando-se como desafios para o movimento mundial de combate ao racismo pela via da afirmação da negritude. As polêmicas estão presentes também no interior do movimento negro, em que “podem-se ouvir vozes dissidentes, que não concordam com a definição forçosamente essencialista que toda formação étnica requer.” (GUIMARÃES, 2005, p. 61)

Retomando o texto das *Diretrizes*, outro ponto de questionamento sobre o tratamento dado à questão das identidades refere-se ao fato de que o documento parece favorecer uma certa concepção de ensino de História como refém do processo de constituição de identidades, ou, mais especificamente, da promoção de uma identidade negra. Sem negar o papel do ensino de História no processo de constituição de identidades, e sua potencialidade para ampliar o leque de opções e favorecer a escolha de novas preferências identitárias pelos sujeitos aí envolvidos, Pereira (2008) nos adverte para o risco de transformar esse ensino em uma prática predominantemente “catequética”, em que “as finalidades da educação histórica de pessoas negras seja uma formação identitária predeterminada, também neste caso concebida de forma essencialista [...]”. Reconhecer a dimensão das “estratégias de identidade” que o ensino de História favorece – ou pode favorecer – sem aprisioná-lo

em uma finalidade exclusivista e restritiva, é um dos desafios que se colocam hoje para o ensino dessa disciplina, para além da temática racial ou da abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira.

Na mesma direção, Abreu e Mattos (2008) também reclamam um ensino de História capaz de desvendar a historicidade da construção de conceitos, evidenciando os conflitos e jogos de força que representam.

Assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades – mestiça, indígena, popular, brasileira ou regional – ao longo da história do Brasil. Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância de pensar a história dos conceitos da cultura negra (e/ou afro-brasileira) e das identidades negras. (p. 13)

4.3.2 Culturas negras

Os problemas identificados em relação ao tratamento da questão da identidade negra estão intimamente associados aos problemas gerados pelo pressuposto de uma cultura negra ou afro-brasileira, também como realidade fixa, homogênea e dada a partir de uma origem comum ou de uma matriz cultural de referência. A compreensão da dinamicidade e descontinuidade presente em qualquer sistema cultural obriga a uma análise mais apurada de propostas que se fixam na busca de elementos culturais “originais”, “puros” ou “autênticos”.

Cuche (2002, p. 140) nos lembra que

Não existem [...], de um lado as culturas “puras” e de outro, as culturas “mestiças”. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas “mistas”, feitas de continuidades e de descontinuidades.

Mas será sobretudo no âmbito dos chamados “Estudos Culturais” - que, segundo Moreira e Candau (2003), “têm em Stuart Hall um dos autores de maior proeminência” - que se encontram algumas das problematizações mais profícuas sobre a questão das trocas culturais. Hall se debruça sobre o que chama de “culturas diaspóricas”, combatendo tanto as ideias de pureza quanto de homogeneidade das culturas e identidades negras. No texto *Que “negro” é esse na cultura negra?*, ele nos provoca:

Significa insistir que na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. (HALL, 2003, p. 343)

E ainda:

Mas é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora. (HALL, 2003, p. 346)

O conceito de “aculturação”, bastante explorado no campo acadêmico, em determinado momento, contribuiu para disseminar uma visão negativa e desqualificadora de processos vivenciados por populações marginalizadas, e que foram muitas vezes avaliados como “perda cultural irreparável”. Retomando as análises de Roger Bastide sobre o conceito de “aculturação” e ressaltando o importante contato desse autor com o mundo negro brasileiro, Cuche (2002, p. 129) nos diz que:

Na análise de toda situação de aculturação, é preciso levar em conta tanto o grupo que dá quanto o grupo que recebe. Se respeitarmos este princípio, descobriremos rapidamente que não há cultura unicamente “doadora” nem cultura unicamente “receptora”, propriamente dita. A aculturação não se produz jamais em mão única. Por esta razão, Bastide propõe os termos “interpenetração” ou “entrecruzamento” das culturas, em lugar do termo aculturação que não indica claramente esta reciprocidade de influência que, no entanto, raramente será simétrica.

Podemos dizer, então, que conceitos como os de “culturas diaspóricas”, assim como os de “hibridismo cultural” e de “interpenetração” ou “entrecruzamento” entre culturas – para citar alguns dos mais explorados no campo dos estudos culturais - têm se apresentado como importantes ferramentas na tentativa de melhor compreender a complexidade e multi-direcionalidade dos intercâmbios culturais presentes na sociedade brasileira.

Lívio Sansone (2007) é outro autor que problematiza a ideia de cultura negra, propondo que se reconheça as várias perspectivas e a multiplicidade de elementos que participam das definições e construções em torno desse conceito, lembrando que ele é sempre contextualizado e, como tal, não pode ser facilmente transformado em ferramenta de análise.

Para não torná-la mais estática do que é, convém considerar a cultura negra como uma subcultura da cultura ocidental, muitas vezes quase submergida na cultura popular ou numa determinada cultura de classe baixa: ela não é fixa nem completamente abrangente e resulta de um conjunto específico de relações sociais, neste caso entre grupos racialmente definidos como “brancos” e “negros”. Por definição, nem todas as pessoas que podem ser definidas como negras num contexto específico participam da cultura negra o tempo todo. Por essa razão, qualquer definição que dermos da cultura negra e que tente apontar para uma essência supostamente universal das coisas negras será um cobertor curto, que não conseguirá cobrir todos os grupos dentro da população negra. De fato, se, para fins de pesquisa, muitas vezes é necessário definir o que significa a cultura negra num determinado contexto, é preciso sabermos que essa definição é sempre arbitrária e que a expressão “cultura negra”, similarmente a outras que se associam à etnicidade e à “raça”, tem que ser entendida como uma categoria nativa que não pode ser transformada com facilidade numa ferramenta de análise (SANSONE, 2007, p. 23)

Todos esses autores nos convidam a pensar sobre as especificidades da presença africana no Brasil escravista e do surgimento, a partir daí, de culturas originais e dinâmicas, influenciadas e influenciando, de forma significativa, as culturas com as quais se defrontaram, tanto as de matriz indígena quanto as europeias. Não podemos esquecer, entretanto, de que “esta reciprocidade de influência raramente será simétrica”, o que nos remete ao fato de que as culturas produzidas a partir da presença africana e afro-descendente, no Brasil, embora participando de trocas e intercâmbios diversos, ocuparam – e ainda ocupam -, um lugar de marginalidade e de desvalorização social, ou, quando muito, um tipo de valorização marcado pelo viés da folclorização, daquilo que é considerado exótico ou exuberante. Dessa forma, algumas manifestações culturais consideradas como parte das matrizes afro-brasileiras passaram a ter um tipo de aceitação social e serem até reconhecidas como expressões da “cultura nacional”, sobretudo a partir do governo Vargas (1930-1945; 1950-1954). Outras, continuaram a ser fortemente

estigmatizadas e rejeitadas socialmente, especialmente aquelas mais diretamente ligadas à práticas religiosas de matriz africana.

Tudo isso nos ajuda a compreender porque uma das reivindicações históricas dos movimentos negros recaia sobre a necessidade de reconhecimento e valorização das expressões culturais que têm como referência – sem desconhecer todo o processo de hibridização e descontinuidades que lhes são intrínsecos – elementos culturais trazidos pelos africanos e reatualizados por seus descendentes. Não é por acaso, também, que uma das lutas – e recente conquista – desses movimentos negros seja o reconhecimento desses aspectos culturais como conteúdos legítimos de serem ensinados na escola básica, ao lado da história dos povos africanos e seus descendentes. Reconhecendo esta inserção como importante estratégia de combate ao racismo, ou de uma educação das relações étnico-raciais, as *Diretrizes* apresentam questões e propostas acerca do trabalho com as culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica. Mas, também neste caso, vale a pena problematizar as concepções de cultura afro-brasileira ou cultura negra, da forma como se expressam nas *Diretrizes*.

O tratamento das culturas afro-brasileiras no texto das Diretrizes Curriculares

Em primeiro lugar, a abordagem das culturas afro-brasileiras ou negras no texto das *Diretrizes* também apresenta contradições e paradoxos, como os já identificados em relação ao conceito de identidade, sendo, dessa forma, também representativo de controvérsias presentes no próprio campo intelectual ligado aos movimentos negros.

Em alguns trechos do documento emerge uma concepção de “cultura afro-brasileira ou negra”, no singular, e em contraposição a uma cultura europeia, também no singular:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, **a** cultura e **o** padrão estético negro e africano e **um** padrão estético e cultural branco europeu. (Diretrizes, p. 14) (grifos nossos)

Além de unificar a cultura e padrão estético – tanto africano quanto europeu – desconsiderando a diversidade, os processos de troca cultural e hibridização presentes em cada uma dessas matrizes, o texto traz uma associação direta entre

“negro” e “africano”, como se fossem sinônimos, denotando uma certa nostalgia e recurso às “origens africanas”, a uma cultura capaz de “redimir e repurificar”, enquanto mote de mobilização e “estratégia de identidade”. Seriam todas as culturas ditas “negras” ou “afro-brasileiras” originárias de práticas culturais africanas? Como lidar com as descontinuidades ou mesmo com a originalidade e potencial criativo e transformador dos africanos escravizados e seus descendentes, ao reinventarem novas práticas culturais? A esse respeito, Mattos e Abreu (2006, p. 55) nos dizem que:

Se em termos políticos é bastante compreensível a utilização dos conceitos de cultura negra e/ou afro-brasileira, deve-se levar em conta com profundidade seus limites em termos interpretativos ou descritivos. O que realmente é negro na cultura brasileira ou, como formulou Stuart Hall, “que ‘negro’ é esse na cultura negra”? Os negros não poderiam partilhar da dita cultura europeia ou branca? E os reconhecidos brancos não poderiam se identificar com práticas culturais costumeiramente atribuídas aos descendentes de africanos no Brasil?

A idéia do nascimento de uma cultura afro-americana precisa ser pensada na sua dimensão política, conceitual e histórica [...]. Se há uma série de práticas culturais no Brasil, ou nas Américas, que podem ser “localizadas” na África, é importante discutir os significados dessas continuidades e suas apropriações políticas. Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas africana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as descontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana e brasileira que africana?

As autoras nos lembram que tais questões não são problemáticas apenas no texto das *Diretrizes*, mas se apresentam como desafios conceituais para os profissionais da História, não somente os educadores, posto que a história da cultura afro-brasileira e africana não tem recebido a devida atenção e reflexão teórica que requerem.

Para discutir as relações entre identidades políticas negras e afirmações culturais, Abreu e Mattos (2008) recorrem ao conceito de “culturas políticas” discutido por Paul Gilroy, trazendo para a discussão a tensa relação entre políticas de autenticidade – que acompanham os processos de constituição de identidades negras nas Américas – e o “caráter desavergonhadamente híbrido” das culturas da

diáspora. O conceito de cultura política contribuiria, então, para fugir à tentação dos essencialismos culturais e para ajudar a descortinar o fato de que:

A construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da “sobrevivência” de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas. (MATTOS, 2003, p.129)

A essencialização das culturas afro-brasileiras também pode se manifestar através de uma visão folclorizante, que privilegia o que é considerado tradicional – e, portanto, menos permeável às mudanças –, como sendo mais representativo das culturas afro-brasileiras, ou mesmo de um certo “jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (*Diretrizes*, p.22). O risco consiste não apenas em se considerar tais manifestações como principais ícones de uma cultura a ser valorizada e legitimada, mas também o de perder de vista que tais manifestações têm história, são “manifestações culturais vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo” (ABREU e MATTOS, 2008, p. 16).

O mesmo pode ocorrer em relação às culturas africanas, que também correm o risco de serem tratadas numa perspectiva homogeneizante ou mitificadora (LOPES, 1995). Compreendendo as motivações políticas que geram uma “elaboração mitificada da mãe-África”, enquanto elemento capaz de constituir laços de identidade e resistência, deve-se, no entanto, atentar para os riscos aí contidos. Pereira (2008, p. 35) nos alerta para a necessidade de evitar

[...] um cenário por vezes idílico, épico, glorioso, mítico ou até mesmo “primitivo” da África, além de uma imagem da “cultura” da África também homogeneizada.” [e ainda] a difusão de uma idealização da história do continente, principalmente em seu período pré-colonial, em que a colonização não raro figura como único processo responsável pelo quadro de devastação contemporânea do continente e pela destruição de suas matrizes culturais genuínas.

Homogeneização e mitificação cultural, idealização e vitimização histórica são, assim, lados de uma mesma moeda, usada para vender uma imagem de África que não considera as contradições, heterogeneidades e conflitos que fazem parte de

processos históricos diversos, vivenciados tanto no interior do próprio continente quanto nas relações estabelecidas com outros povos (LOPES, 1995). Além disso, corre-se o risco de supor uma história da África desvinculada da história de outros continentes, ou de apenas se inverter os pólos de uma tão criticada abordagem eurocêntrica da história, mantendo-se intocada a lógica que a preside. Se é fato que a história africana esteve – e em grande medida, ainda está - ausente dos currículos tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, sua inclusão exige abordagens que privilegiem a dimensão processual e relacional da história, como ademais de qualquer outro conteúdo. E se compreendemos que uma visão positivada da história africana e afro-brasileira atende ao momento político de enfrentamento do racismo, devemos, no entanto, estar atentos para a tênue fronteira entre positivação e idealização/mitificação, entre, por um lado, trazer o foco para sujeitos, grupos e espaços tradicionalmente desconsiderados e/ou desqualificados, ou, por outro lado, des-historicizar a atuação desses sujeitos e grupos a ponto mesmo de desumanizá-los.

A abordagem das culturas afro-brasileiras exige especial atenção, pelos riscos aqui descritos, e levando em consideração que estas têm se apresentado como importantes referências – e talvez mesmo como principais expoentes - do trabalho desenvolvido nas escolas, neste contexto de implementação da Lei 10.639/03, conforme apresentado no capítulo 3 e cujas análises serão aprofundadas no capítulo 5. Compreender o que está sendo reconhecido como “culturas afro-brasileiras”, ou o que está sendo privilegiado como exemplo de manifestações culturais nos currículos escolares, neste momento, é um dos propósitos dessa pesquisa.

4.3.3 Datas, heróis, acontecimentos: novos conteúdos, velhas abordagens?

Por fim, vale problematizar algumas das orientações presentes nas *Diretrizes* referente ao estudo de personagens negros e ao privilégio de datas significativas ou ressignificadas.

Como vimos anteriormente, há algumas décadas, o ensino de História vem sendo alvo de severas críticas, destacando-se a necessidade de ultrapassar uma

abordagem pautada pela memorização acrítica de datas, acontecimentos, nomes de personagens e seus “grandes feitos, a serem celebrados a partir de um calendário cívico ou comemorativo.

Tais questões devem ser levadas em consideração ao examinarmos algumas das “Determinações” apresentadas pelas *Diretrizes*, referentes tanto ao estudo de datas consideradas “significativas”, quanto à apresentação de uma listagem de nomes de personagens negros, africanos e afro-descendentes, que devem ser estudados, como exemplos da atuação de negros em diferentes áreas. Seriam tais indicações uma reedição do chamado “ensino tradicional”, trocando-se apenas as datas e os personagens, sem alterar sua lógica e concepção? Que papel cumprem – ou ainda podem cumprir - as datas cívicas e/ou comemorativas e o estudo de personagens históricos? Em que medida, tais orientações podem contribuir para a cristalização de antigas abordagens e estratégias há muito presentes no ensino de História, e nas práticas escolares, em geral?

Vale lembrar que as datas, organizadas em calendários cívicos, ainda parecem ter muita força dentro da organização das atividades escolares, como vimos em nossas análises. Portanto, não são as *Diretrizes* as responsáveis por provocar ou instituir esse tipo de abordagem. No entanto, ao incluir tal perspectiva entre suas prescrições, o texto não estaria contribuindo para uma continuidade de práticas curriculares pautadas pela alocação de determinados temas em datas especiais do calendário, e muitas vezes, somente nestas datas? Reconhecemos que as datas comemorativas podem ser boas oportunidades para se pensar os significados socialmente construídos em torno de alguns eventos históricos, podendo se transformar em momentos valiosos para a percepção de processos de reatualização – ou reconfiguração - de memórias históricas. Entretanto, um ensino de História que reforce uma perspectiva celebrativa, sem questionamentos e reflexões sobre a própria data como construção social e histórica – e, portanto, fruto de disputas e jogos de força entre grupos sociais distintos -, parece se colocar na contramão de um movimento em prol de um ensino de História capaz de desconstruir realidades fixas e, assim, ajudar a desnaturalizar o mundo social.

O 13 de maio, por exemplo, é uma das datas tradicionais dos calendários escolares e também comemorada em algumas comunidades negras, em abordagens que têm contribuído, ao longo da história, para perpetuar uma ideia de abolição como dádiva da princesa Isabel, sem qualquer protagonismo negro

(SCHWARCZ, 2009). A pesquisa aqui desenvolvida mostrou que essa perspectiva ainda comparece em algumas práticas pedagógicas, como veremos no próximo capítulo. Não por acaso, os movimentos negros rejeitaram essa data e propuseram sua re-significação, transformando-a em “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo”, perspectiva que também foi identificada na pesquisa aqui apresentada.

Entretanto, se não for possível compreender que esta data tem história, que ela tem, teve e terá significados diversos, em diferentes contextos, contribuindo de maneiras variadas para a superação ou manutenção do racismo em nossa sociedade, corremos o risco de alterar as legendas, sem entretanto mudar substancialmente a paisagem. Quer dizer, o 13 de maio pode ser o dia de uma abolição dadivosa, ou um dia de denúncia do racismo, sem ser, em ambos os casos, um momento de reflexões sobre como os processos históricos são constantemente reconstruídos e re-significados, talvez este sim, um caminho interessante para a superação de dogmas e verdades que parecem inquestionáveis.

Da mesma forma, as disputas em torno da instituição do dia 20 de novembro como “Dia nacional da Consciência Negra” também merecem ser compreendidas numa perspectiva histórica, como fruto das lutas sociais que emergiram nas últimas décadas do século XX²¹ e que se desdobram em polêmicas e embates no cenário social, como por exemplo, a luta pela sua transformação em feriado nacional.

Concordamos, assim, com Mattos e Abreu (2006, p 56), quando nos dizem:

É possível, porém, problematizar, historicamente, os contextos em que foram instituídas, não apenas no Brasil, datas cívicas ligadas à afirmação da consciência negra (20 de novembro) e à luta contra o racismo (13 de maio e 21 de março). Historicizar tais datas comemorativas, confrontando com documentos de época, apresenta-se como excelente forma de ensinar, de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, suas relações com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e suas mudanças na nossa história recente.

Esta perspectiva, entretanto, não aparece claramente no texto das *Diretrizes*, que acabaram se reduzindo a uma prescrição de como deverão ser tratados o 13 de maio, o 20 de novembro e o 21 de março.

²¹ Mattos *et all* (2009, p. 303) nos dizem que, “de acordo com Silvia Lara (1995: 9), foi a partir do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que se instituiu o dia da morte de Zumbi – 20 de novembro – como o Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em relação ao estudo de personagens negros, também não se encontra, no texto das *Diretrizes*, ponderações e alertas sobre os riscos se transformar tais personagens em novos heróis, mantendo intocada a lógica que atribui a determinados sujeitos a responsabilidade exclusiva pela condução de processos históricos. É fato que as biografias vêm sendo, mais recentemente, re-valorizadas no âmbito da produção do conhecimento histórico e que esse tipo de trabalho pode contribuir, inclusive, para uma percepção de que a história é feita por “pessoas de carne e osso”, gente que faz, sente, vive experiências concretas, em seu dia-a-dia. Neste sentido, reconhecemos que o foco em alguns personagens históricos pode ser uma boa estratégia para perceber o protagonismo negro em diversos campos de atuação, conforme apontam as *Diretrizes*.

Mas, novamente aqui, não se pode desconsiderar que o ensino de História tem história, o que inclui lutas históricas pela superação de determinadas abordagens, cujos resultados têm sido apontados como bastante danosos na formação das novas gerações. É preciso levar em conta a tradição de heroicização de personagens que acompanhou – e, por sinal, ainda acompanha – o ensino dessa disciplina na escola básica, sobretudo nos primeiros anos de escolarização. Assim, se o estudo de personagens negros, quase sempre negado na trajetória histórica do ensino de História, pode ser uma boa estratégia para o reconhecimento do protagonismo negro na história brasileira – ou africana, ou mundial – também pode se transformar em uma velha edição do processo de heroicização, que em nada contribui para a percepção da história como processo social, coletivo, partilhado por grupos diversos, a partir de relações quase sempre conflituosas e contraditórias. Mattos e Abreu (2006, p. 57) também evidenciaram tal preocupação, ao mesmo tempo em que reconhecem as potencialidades dos estudos biográficos, quando nos dizem:

Por outro lado, uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de se conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foram, por exemplo, os irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint Louverture ou Luís Gama? Qual o papel dos intelectuais negros nas lutas anti-racistas do século XX? Associadas a questões específicas, tais histórias de vida podem deixar de ser

uma tentativa de construção de contra-heróis para se tornar uma ferramenta eficaz, porque ligada a experiências concretas, de abordagem da questão de como, apesar de difuso, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta e racializa, gostem eles ou não, uma parte expressiva de sua população.

Mais uma vez, podemos dizer que as orientações apresentadas nas *Diretrizes* omitem tais possibilidades, deixando sob responsabilidade dos docentes a construção de alternativas para se evitar o risco de heroicização acrítica, pressupondo, inclusive, que sejam capazes de uma avaliação prévia desses riscos. Tal aposta pode ser frustrada, se pensarmos na realidade da formação de professores no Brasil e, especialmente, se levarmos em conta que boa parte dos professores envolvidos no trabalho com a temática africana e afro-brasileira possuem formações distintas e, quase sempre, tiveram pouca oportunidade de contato com esse tipo de discussão, mais presente no campo do ensino de História, conforme esta pesquisa vem evidenciando.

Pode-se ponderar que não caberia ao texto legal tal nível de especificação e prescrição, frente à necessidade de garantir a autonomia docente em relação às escolhas pedagógicas. No entanto, quando identificamos uma lista de personagens sugeridos como possibilidades de estudo, percebemos que o nível de detalhamento, nesse caso, não foi considerado um problema. A tensão entre ser mais prescritivo ou mais aberto se faz presente no texto das *Diretrizes*, sendo mais uma evidência de seu caráter polissêmico e portador de diferentes vozes.

No entanto, como bem nos aponta Pereira (2008, p. 22), ao analisar alguns dos dilemas e desafios colocados no campo da recepção à Lei 10.639/03:

Se, por um lado, essa diversidade de interpretações é um valor, sobretudo pela possibilidade de capturar prescrições várias, também passíveis de adaptação às diferentes realidades escolares, por outro, essa mesma qualidade pode se transformar num problema, em especial para professores que não dispõem de interlocução substantiva e permanente capaz de fundamentar e reorientar suas escolhas.

As análises aqui propostas acerca do texto das *Diretrizes* não tiveram a pretensão de esquadrihar todo o seu conteúdo, ou de esgotar os tantos sentidos e possíveis interpretações a que o texto se abre. Além disso, o fato de procurarmos desenvolver uma análise crítica nos conduziu a uma identificação de alguns dos

problemas e contradições aí presentes, tanto no campo das concepções e aportes teóricos, quanto em relação às orientações pedagógicas. Tal análise mostra-se fundamental dentro do propósito de compreender o processo de recepção à Lei 10.639/03, abordado a partir dos saberes escolares e saberes docentes, especialmente quando nos voltamos à compreensão do papel e formas de abordagem dos saberes históricos escolares, tarefa que será realizada no próximo capítulo.

Vale reafirmar, entretanto, que a análise crítica aqui proposta não invalida o reconhecimento do valor político e estratégico que a Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes* correlatas têm representado no contexto de combate ao racismo e de educação das relações étnico-raciais, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em nosso país.

5. Saberes históricos escolares no trato da temática africana e afro-brasileira: que lugar é este?

Tanto a análise de documentos oficiais – especialmente as *Diretrizes Curriculares* – quanto o contato com o campo empírico – sobretudo os depoimentos apresentados nas sessões de Redes de Trocas - nos descortinaram um universo de demandas e dilemas que confirmam a centralidade dos conhecimentos históricos escolares no trato da temática africana e afro-brasileira, assim como o papel desempenhado pelos professores de História.

Dessa forma, a partir de uma primeira análise dos dados coletados nas Redes de Trocas, sentimos a necessidade de investir em outra metodologia de coleta de dados, o que nos levou a propor a realização de um grupo focal constituído por alguns dos professores de História (ou que ministram a disciplina) que participaram das Redes de Trocas. Nesse grupo focal, foi apresentado a tais professores uma parte das análises realizadas, com a identificação de alguns dos dilemas e desafios relativos ao trabalho com a temática africana e afro-brasileira, seja no âmbito do ensino de História ou de outras disciplinas e projetos, ao lidarem com conhecimentos históricos escolares. Em seguida, foi proposto aos professores participantes que se manifestassem sobre alguns dos temas e questões-problema identificados.

Assim, após percorrer, no capítulo anterior, alguns dos debates e tendências de pesquisa que se relacionam diretamente à temática em questão - e que se situam tanto no campo do ensino de História quanto na produção historiográfica e de outros campos com os quais a História dialoga, sobretudo a antropologia e as ciências sociais em geral – nos dedicaremos, neste capítulo, a analisar questões que emergiram no campo empírico e que se relacionam mais diretamente aos saberes históricos escolares. Para isso, retomaremos tanto depoimentos e discussões ocorridos durante as Redes de Trocas – envolvendo professores de História e outros, com formações diversas – quanto aqueles que emergiram durante a realização do grupo focal, buscando colocar em diálogo temas e problemas que emergiram nesses dois momentos da coleta de dados.

A análise nos levou a categorizar esses temas e problemas em campos temáticos diversos, embora cientes de que esses se entrelaçam e, portanto, não se

restringem a um único campo. Assim, para fins de exposição, estabelecemos a seguinte organização para os temas e problemas identificados: 1) ensino de História, sua organização curricular, livro didático, a organização dos tempos escolares e outras questões; 2) múltiplas concepções e abordagens da temática africana e afro-brasileira que têm comparecido no cotidiano escolar, problematizando-se a perspectiva de colocar a história à serviço da positivação de identidades e culturas e a própria relação entre história e cultura; 3) tratamento dado ao tema da escravidão, o lugar a ser ocupado por esse tema e os diálogos com a produção historiográfica sobre o mesmo; 4) conhecimentos sobre África, sua história e aspectos de suas culturas que vêm sendo privilegiados nas escolas, assim como os diálogos com a produção historiográfica sobre o continente; 5) desafios de realizar uma abordagem histórica da temática em questão, destacando-se a percepção dos professores de História sobre o seu papel e responsabilidade social com esse processo.

Antes de apresentar os resultados da análise, faremos uma breve caracterização dos professores que participaram do grupo focal, traçando o perfil sócio-cultural, profissional e de formação desses sujeitos, a partir de alguns dados levantados. Também apresentaremos as questões que foram propostas para os debates do grupo focal.

5.1 Professores de História no contexto de um Grupo Focal: os sujeitos, suas trajetórias e a proposta de debate

5.1.1 Os professores participantes: perfil e trajetória profissional

No primeiro momento do encontro, foi solicitado aos professores participantes que respondessem um questionário com dados sobre sua formação e trajetória profissional¹.

As informações e análises apresentadas a seguir foram extraídas das respostas a esse questionário e também de depoimentos recolhidos durante a realização do Grupo Focal, cujo conteúdo diz respeito à experiências de vida e trajetórias de formação e profissional dos professores participantes.

¹ Disponível nos anexos.

O Grupo Focal foi composto por nove participantes: seis homens e três mulheres. Sete desses professores concluíram sua graduação em História, sendo três deles na PUC Minas, uma na UFMG, outro da Unifor – Universidade de Formiga e dois não indicaram a instituição em que se graduaram. Um dos professores formou-se em Filosofia, na PUC Minas, e outro indicou que concluiria sua graduação em História no segundo semestre de 2009, na UNI-BH. Cinco professores já concluíram cursos de pós-graduação, em diferentes áreas, sendo que uma professora está cursando o Mestrado em Ciências da Informação, na UFMG. Um outro professor já concluiu o Mestrado em Ciências Sociais, na PUC Minas.

Além disso, três professores disseram ter participado de cursos de atualização sobre a temática africana e afro-brasileira, sendo que dois deles fizeram o curso ofertado pela FAE/UFMG, em 2007, e um deles participou do curso ofertado pelo CEFOR PUC Minas, em 2006/2007².

Sobre o tempo de trabalho no magistério, seis professores disseram possuir mais de dez anos de experiência, um deles apontou estar próximo dessa marca e outros dois revelaram uma experiência de menos de cinco anos de magistério. Sete professores trabalham em dois turnos e somente dois professores disseram trabalhar em apenas um turno. Quase toda a carga horária de trabalho dos professores está concentrada no sistema público municipal de Contagem, sendo que três deles, além de um turno de trabalho em Contagem, atuam também em outras redes de ensino (um na rede privada e dois em outras redes públicas).

Todos os professores afirmaram estar trabalhando com conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. Esse trabalho tem sido realizado nas aulas da disciplina História (seis professores), em uma disciplina específica sobre a temática em questão (cinco professores), nas aulas de Ensino Religioso (dois professores) e no âmbito de projetos temporários (cinco professores). Dessa forma, pode-se perceber que diversos professores têm trabalhado com o tema em mais de um momento ou para além de uma única disciplina. Quatro professores apontaram que esse trabalho é desenvolvido solitariamente, em suas respectivas salas de aula. Um professor apontou que desenvolve o tema em conjunto com algum outro professor de sua escola e outros quatro professores disseram que o tema desenvolvido se insere em um projeto coletivo de sua escola.

² Sobre estes dois cursos, ver capítulo um.

Quando perguntados sobre as principais dificuldades que enfrentam para desenvolver trabalhos pedagógicos sobre a temática africana e afro-brasileira e/ou educação antirracista, os professores apontaram um leque de questões, tais como a falta de material e de uma “estrutura pedagógica” para desenvolver o tema; falta de apoio do poder público, cujo “discurso” se mostra distanciado da prática escolar; resistência por parte de alguns alunos – e também professores -, especialmente quanto ao trabalho com o tema da religiosidade afro-brasileira; falta de apoio de outros colegas professores, que não têm abertura para trabalhar o tema ou simplesmente não se envolvem; falta de apoio e desinformação por parte de diretores e coordenadores pedagógicos. Como consequência dessa falta de apoio de outros profissionais da escola, alguns professores apontaram que há uma dificuldade em formalizar a inserção do tema nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e que muitas vezes os projetos sobre a temática são interrompidos em função de outras demandas da escola ou em função de cobranças quanto ao cumprimento da “grade curricular”. Ao mesmo tempo, alguns professores também ressaltaram que, apesar das dificuldades, os alunos costumam se identificar muito com a temática.

Vários desses pontos, sistematizados em uma questão aberta do questionário, foram retomados durante os debates ocorridos no Grupo Focal, sendo que muitos deles também já haviam sido apontados por professores que participaram das Redes de Trocas, conforme discutimos no capítulo 3.

Questões relativas ao perfil sócio-cultural, às várias dimensões da identidade dos sujeitos e às suas trajetórias profissionais e de formação emergiram em diferentes momentos das discussões ocorridas no Grupo Focal. Assim, alguns professores sentiram necessidade de situar o lugar de onde falavam, recorrendo a episódios de suas trajetórias profissionais que, para eles, explicavam o seu engajamento e mobilização para o trabalho realizado, como se percebe pelos depoimentos a seguir:

[...] Eu queria me situar para vocês, quem sou eu, assim minha formação. Eu sou formado em Filosofia e sou Especialista em Ciências da Religião. Como é que eu... como é que se dá a minha aproximação dessa temática? Ela se dá porque em 2005 eu comecei a trabalhar num pré-vestibular comunitário [...] então a partir daí que está o meu envolvimento nessa temática. Eu estou falando a partir da experiência, da prática de estar conversando com, é, jovens e

adultos que desejavam entrar na Universidade, e essa discussão toda, a questão da Universidade, do acesso, da permanência na Universidade e essa questão mais ligada à universidade. E depois eu entro para a rede de Contagem, a partir de 2007. E toda essa bagagem que eu fui tendo, esse contato, [...], isso eu considero uma formação que você vai tendo, que é uma formação não formal, não uma formação acadêmica nem na sala de aula, e tal, e que ela, de alguma forma, ela me deu muito subsídio; foi estudando, variando, discutindo, o que hoje eu aproveito muito também no espaço da escola nas conversas [] e também dentro da questão da sala de aula.*

(Prof. Saulo. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] Em uma conversa com a Lorene, eu disse que o meu divisor de águas foi a fala, de uma menina, porque até então, eu sempre fui negro, venho discutindo isso, mas até então assim, fazia quando dava. Mas em 2004, uma fala de uma menina no EJA me fez falar: “[...] eu tenho que mudar aqui a minha postura, ter um olhar mais sensível [...]

(Prof. Jair. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Em outro depoimento, a retomada de aspectos da trajetória profissional, embora apresentada em tom de ironia, pareceu evidenciar um certo ressentimento pelo não reconhecimento (por parte dos gestores públicos? Dos colegas de profissão?) de experiências significativas anteriormente vivenciadas:

[...] Eu tenho brincado muito nesses últimos dias, que eu falo assim, que eu brinquei essa semana. Falei: “Se eu fosse um pouco mais loiro, dos olhos azuis, eu tenho certeza que algumas coisas iam ser mais fáceis, porque você acaba...” Pô, você ganha um prêmio em 2006, com a proposta educacional, você pega um projeto em escola de risco social, como é a minha. Lá estava um caos, você trabalha com um coletivo que nós não tivemos nada, nem uma agulha para desenvolver o projeto, aí você inventa uma loucura lá [...]

(Prof. João Lucas. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Outro professor ressaltou os conflitos que vivencia em sua escola por afirmar sua identidade negra e se identificar com produções culturais socialmente marginalizadas, enfatizando, ainda, que a discriminação por ele sofrida, além do componente racial, também é fruto de uma dificuldade da escola em dialogar com as **culturas populares**, das quais ele é originário:

[...] Mas aí eu não entendo, é a minha visão quando eu chego na favela, porque eu sou morador de favela, morei na favela a minha vida toda, sou negro, e o pior, ser professor. Só faltava ser deficiente físico!

[...]

Eu estou escrevendo um artigo que a escola é uma ilha cercada de favelas por todos os lados. Porque essa cultura da favela é completamente diferente da cultura da escola. Ou seja, eu ouço rap. Quando eu chego lá na escola e eu falo que eu ouço rap, o professor quase tem um troço quando eu falo que ouço rap. Quando eu deixei o cabelo crescer eu estava na escola. Negro de cabelo grande é pior ainda, né?! Quando eu cheguei na escola a primeira coisa que o professor falou... Quando o cabelo está crescendo, quem já deixou sabe, que cabelo crespo chega um dado momento que não dá para você fazer nada. O cabelo fica avacalhado e você não faz nada. Eu usei uma toca, uma toca para comportar o meu cabelo. Aí vem a questão lá em Contagem que é um problema, é o tal do “perfil”. Perfil é forma de preconceito racial. Eu ia ser candidato à direção da escola, eu fui convidado, e eu também acho que eu não quero. Falaram assim: “Será que você tem perfil?” Porque eu uso sandália, uso cabelo grande e sou negro? Não sei. Então quando eu deixei o cabelo crescer, uma professora chegou para mim e falou assim: “A você acha que isso é perfil de professor”.

(Prof. André. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Os conflitos gerados pela identificação com as camadas populares também foram ressaltados por outro professor, quando disse:

Mas aí tem uma questão importante que é o grande nó de discussão da Lei e da sociedade. Quando esses excluídos começaram a apoderar do espaço da escola, porque nós chegamos à escola. Houve um momento que nós não estávamos na escola. A escola era uma escola formada por mulheres, as professoras eram todas assim, pareciam Barbie, todas bonitinhas as professoras. [...] Isso aqui está em torno da escola, vamos dizer que pularam o muro e adentraram na escola, isso foi um problema enorme na escola. Porque a escola, o sistema estava acostumado a lidar com aqueles que são os “indivíduos normais”, nós entramos para criar problema []; porque você trouxe a discussão da favela, a discussão da exclusão, a discussão do sindicato, você trouxe isso tudo para dentro da escola, colocou no meio da sala dos professores. [...]*

(Prof. João Lucas. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

As falas dos dois professores revelam que muitos dos conflitos vivenciados hoje na escola pública, identificados como resultado do choque entre a cultura da escola e as culturas populares, não ocorrem apenas devido à inclusão de alunos das camadas populares no universo escolar. Eles também estão se dando na relação

entre pares, quando diversos sujeitos oriundos de grupos socialmente desfavorecidos tornam-se professores (“porque nós chegamos à escola”) e passam a trazer, para a sala dos professores, questões até então ausentes e, de certa forma incômodas, porque “nós entramos para criar problema”.

As diferenças e conflitos vivenciados entre os professores também parecem ser fruto dos diferentes processos formativos e das trajetórias profissionais. Alguns ressaltaram a importância de sua trajetória de militância e participação em movimentos sociais como parte dessa formação e importante componente de sua identidade profissional. Outros ressaltaram que a própria escolha do curso de História tem a ver com esse tipo de trajetória e identificações:

[...] Outra coisa que eu observei lá [refere-se aos encontros de Redes de Trocas], grande parte de todos nós que estamos aqui, daqueles que estavam lá, eram vieram da militância dos anos 80, de movimentos sociais, com raras exceções. Aí quando você pega aonde você vai chegar nas pessoas, ou tiveram um histórico de algum lugar. Não sei porque, mas você observa que todas as pessoas vieram desse processo, ou dos anos 80, ou de algum lugar, ou de algum movimento de bairro, associação, de algum lugar eles.. Eles tiveram uma militância em algum lugar. Então essa militância que permite o sucesso desse projeto.

(Prof. João Lucas. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] Eu acho que coincide até com a escolha do curso também.

(Prof. Fátima. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

*[...] Eu tenho hoje muito claro assim, que tem coisas que a faculdade não te dá. Faculdade não te dá [**].*

(Prof. Saulo. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Outras questões relativas a diferentes dimensões da identidade também foram ressaltadas, como por exemplo, o professor que relata os conflitos que vivencia por se declarar “agnóstico” e outro que assume ser “protestante de raiz”, mas que precisa lembrar aos seus colegas, cotidianamente, que a escola é laica. Conflitos geracionais entre professores também foram relatados, como se percebe pelo depoimento a seguir:

*[...] Eu falo com eles: “Por favor, permitam que eu erre. Deixe eu pelo menos tentar. Eu quero cometer os meus erro, entendeu.” Não sei, se eu me casei e não deu certo, essa é minha história, pô! Eu quero acertar e errar, deixa eu tentar. Está entendendo? Isso que é legal, isso que é bacana. Não [**], mas deixe pelo menos que os mais jovens acertem. Eu complementaria aquilo que você colocou, com isso; eu vejo lá na escola os mais jovens dos professores que estão a fim de repensar, discutir. Somos nós, os mais jovens, que movimentamos a escola para ir lá para a caminhada na rua; somos nós que [**].*

(Prof. Saulo. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Enfim, o Grupo Focal constituído por professores formados em História – ou que lecionam essa disciplina – revelou identificações entre esses professores, mas também uma diversidade de experiências e trajetórias profissionais, de formação e de vida. Durante os debates, além de discutirem o que lhes foi proposto e relatarem tais experiências, os professores se debruçaram sobre inúmeras outras questões vivenciadas no cotidiano escolar, feito de encontros e desencontros com seus pares, alunos, direção e outros sujeitos com os quais dialogam.

5.1.2 Dinâmica de funcionamento e proposta de debate

Em relação à dinâmica de funcionamento do grupo focal, este contou com dois momentos: primeiramente, foi realizada a acolhida dos participantes, com a distribuição de materiais, certificados e o questionário para ser respondido, seguido da apresentação da pesquisa; no segundo momento (mais extenso) foram debatidas as questões propostas.

A apresentação da pesquisa foi feita através de um Power Point³ e trouxe dados sobre: o contexto de realização da pesquisa, seu objeto de estudo e objetivos pretendidos, abordagem teórica e uma apresentação dos resultados parciais, ressaltando-se as principais questões que emergiram na análise preliminar, realizada por ocasião da apresentação do texto de Qualificação.

Ao final desta apresentação, os professores foram convidados a debater e se posicionar acerca de questões e dilemas identificados nos debates ocorridos entre professores de diferentes áreas, durante as Redes de Trocas, e também acerca de alguns dos silêncios aí identificados, além, é claro, de outras questões que lhes

³ Apresentação disponível nos anexos digitais (CD).

parecesse pertinente discutir. As questões propostas para o debate centraram-se no papel do ensino de História e dos professores de História no processo de implantação da Lei 10.639/03, sendo organizadas em dois eixos e desdobrando-se em um conjunto de temas e problemas, conforme mostram os slides reproduzidos a seguir:

O PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA E DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03

- 1) No âmbito das aulas de História
- 2) Na escola, como coordenador/articulador de discussões de cunho histórico junto ao grupo de professores

NO ÂMBITO DAS AULAS DE HISTÓRIA

Seleção de conteúdos

- Sobre o “peso” dos conteúdos nos currículos
- Sobre a necessidade de reconfigurar os conteúdos trabalhados
- Sobre o lugar do tema “escravidão”: é possível tratar a temática sem tratar o tema da escravidão?

NO ÂMBITO DAS AULAS DE HISTÓRIA

Abordagem

- A história a serviço da positivação de identidades e culturas: dilemas e riscos;
- Relação História e Cultura: sobre a prevalência do elemento “cultura” sobre o elemento “história” dos africanos e afro-descendentes – qual a contribuição do ensino de História para pensar essa articulação?
- Qual abordagem de escravidão é possível? Vitimização X Resistência / heroicização ?

NA ÂMBITO DA ESCOLA, JUNTO AO GRUPO DE PROFESSORES

- Tendo em vista que professores de diferentes áreas, ao tratar a temática, trabalham conhecimentos de natureza histórica, qual o papel do professor de História como coordenador / articulador de discussões de cunho histórico junto ao grupo de professores?
- O que é possível fazer?

Por fim, foi apresentado um slide com as “Regras de Funcionamento do Grupo Focal”, assim sistematizadas:

REGRAS DE FUNCIONAMENTO DO GRUPO FOCAL

- Só uma pessoa fala de cada vez
- Evitam-se discussões paralelas para que todos participem
- Ninguém pode dominar a discussão
- Todos têm o direito de dizer o que pensam – não há “acerto” ou “erro”

(In: GONDIN, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.)

As discussões foram iniciadas com cada participante se apresentando. Logo depois, começou o debate dos temas propostos e de outros, selecionados pelos professores.

Abordaremos, a seguir, aquelas questões mais diretamente relacionadas ao nosso foco de interesse, neste momento, voltado à compreensão do lugar dos conhecimentos históricos escolares e do ensino de História – e de seus professores – no trato da temática africana e afro-brasileira, buscando reconhecer alguns de seus principais dilemas e desafios.

5.2 O ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em questão

5.2.1 Ensino de História em debate: currículo, livro didático, temas e problemas

A temática africana e afro-brasileira tem comparecido aos currículos da educação básica por diferentes caminhos, no âmbito de disciplinas e projetos diversos, conforme vimos no capítulo 3. No âmbito das aulas de História, tal inserção tem suscitado questões e dilemas específicos, levando os professores que ministram essa disciplina a estabelecer diálogos e negociações diversas, em sua tentativa de definir um “lugar” e um “status” para esses conteúdos, em meio a tantos outros que compõem os currículos de História.

Currículos de História: dilemas e desafios

Os professores apresentaram questionamentos que nos dão uma dimensão da multiplicidade e complexidade de demandas a serem equacionadas no processo de construção curricular no cotidiano da escola - daquilo que se chama o “currículo em ação”.

[...] Aí nós começamos a mexer com currículo. Eu dou aula especificamente para 3ª, 4ª e 5ª série. O que ensinar para esses meninos? Por onde começar? Qual que é o caminho? Já que tem que chegar, algumas coisas precisa trabalhar, né... [...]

(Prof. João Lucas. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] Então o menino está adiantado, você além de dar toda a história antiga, você dá a “medieval” e ainda começa com a “moderna” rapidinho, para ter a sensação de que a escola é boa, forte, e que o ritmo está apertando. Então, assim, é um outro dilema que a gente fica. [...]

(Prof. Ercília. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

As dúvidas e dilemas sobre o que ensinar - mesmo com a convicção de que “algumas coisas precisa trabalhar”-, junto com o sentimento de obrigatoriedade em cumprir um extenso programa - visto como parâmetro de boa qualidade de ensino -, soma-se, ainda, à necessidade de equacionar o tempo destinado a cada um dos temas e contextos históricos que compõem os currículos de História. Comprometidos com a inserção da temática africana e afro-brasileira, mas atentos à necessidade de não negligenciar outros conteúdos, os professores se veem envolvidos em negociações com seus colegas, além de se defrontarem com seus próprios princípios, concepções e finalidades educativas, como se percebe pelas reflexões apresentadas pelo professor, em diferentes momentos:

[...] Por exemplo, estava lá discutindo a questão do 1.5. Não dá para professor de História não ter três aulas. Para ele manter o nível do currículo ele tem que trabalhar a questão da história da África, não é isso? Então, quer dizer, você tem que brigar. Se isso está no currículo, em que momento? Então, por exemplo, ao invés de eu ficar lá discutindo a Grécia antiga... Dois queriam discutir a Grécia antiga na seleção de conteúdo, eu tenho que me adaptar e discutir: “Olha, eu vou discutir a Grécia antiga porque faz parte desse universo cultural, o menino tem que dar conta que lá é a mesma democracia

dos jogos olímpicos. O Brasil agora vai ser Sede de olimpíadas...”. Tem que discutir isso, mas eu tenho que na mesma proporção discutir história da África. Na hora que chegar no capítulo de história da África eu faço na mesma proporção ou tenho atenção especial com história da África. Não é isso?

[...]

Você pode muito bem estar dentro da sua sala de aula e na hora que você pegar aquele conteúdo de África, você gastar menos com o feudalismo lá da 6ª série, e aí só dá uma pincelada, com esse gasta mais tempo; “Olha, eu vou trabalhar 1 mês, 2 meses só com continente africano lá na 6ª série, e feudalismo eu faço isso. É esse olhar!

[...]

Se ele não entra no projeto, mas que ele pudesse pelo menos na hora de determinados conteúdos, parar e dar uma atenção especial, seja na escravidão, seja na literatura africana, na literatura abolicionista, seja lá no processo de... em vários do seu conteúdo”. Então, se isso começa acontecer... E aí a gente tem que brigar por isso. Vamos ter que brigar.

(Prof. Jair. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

São muitas as questões envolvidas na gestão de um tempo que parece não comportar tantos conteúdos e finalidades educativas: a briga por uma “fatia” maior do currículo (“não dá para professor de História não ter três aulas”); os embates com outros colegas da mesma área, que fazem escolhas diversas no momento de selecionar os temas de estudo – e atribuem valor também diferenciado ao que selecionam -; a necessidade mesma de “convencer” muitos desses colegas a “parar e dar uma atenção especial” a temas da história africana e afro-brasileira enquanto trabalham o “seu conteúdo” são exemplos de algumas das questões a serem “negociadas” no processo de definição curricular entre professores.

Além de uma preocupação com a inclusão da temática africana e afro-brasileira, o depoimento do professor Jair também evidencia uma receptividade à ideia de ser necessário incluir outros conteúdos que, supostamente, fazem parte “desse universo cultural”, como no exemplo em que atribui importância ao estudo da Grécia antiga enquanto caminho para a compreensão dos jogos olímpicos que serão sediados pelo Brasil. O exemplo nos traz indícios do amálgama de saberes e demandas sociais que participam da constituição dos saberes escolares.

Livro didático e lógica seriada: barreiras à mudança?

Os professores também se mostraram preocupados e atentos à distribuição dos conteúdos nos diferentes anos/séries e ciclos do Ensino Fundamental. Alguns deles expressaram os dilemas vivenciados neste momento, em que a tentativa de se instituir uma outra lógica de organização escolar – os ciclos, no lugar da seriação – esbarra numa forte tradição seriada, presente tanto na cultura escolar e docente quanto nos materiais didáticos que chegam à escola, e que ainda são organizados não apenas na lógica seriada, mas numa clara demarcação e ruptura entre os anos iniciais – as antigas 1ª a 4ª séries – e os anos finais do Ensino Fundamental. Os professores denunciam, assim, a persistência de uma forte ruptura entre as antigas 4ª e 5ª séries (2º e 3º ano, respectivamente, do 2º ciclo, de acordo com a nova lógica), o que dificulta construir uma identidade de ciclo, sobretudo no caso desse 2º ciclo. Alguns professores expressaram seus dilemas em relação a isto, sobretudo ao trabalhar com os livros didáticos.

Porque acontece o seguinte, o Município de Contagem trabalha supostamente com a lógica de ciclos, então nós temos 1º, 2º e 3º Ciclo. Eu trabalhei durante muito tempo especificamente no 2º Ciclo, vi absolutamente um corte, um corte que vem das esferas superiores, como você disse, e 3º ano do 2º Ciclo, ele continua operando dentro de Contagem com a lógica seriada e daquela lógica curricular, porque os livros escolhidos para os meninos do 3º ano do 2º Ciclo, são livros que a gente começa trabalhar com a pré-história, passando pelas civilizações clássicas, você começa com Mesopotâmia. Mesmo falando da qualidade dos livros, os livros do 1º e do 2º ano, a gente já tem alguns materiais mais interessantes, o que não é mais aquela coisa: “vamos ensinar Independência do Brasil para um menino que tem 8 anos, que mal conhece o conceito ainda do que é nação, do que é país”. Eles já têm algum avanço, só que você pega o do 2º ano, é uma coisa, aí a partir da 5ª série, no 3º ano do 2º Ciclo, é uma ruptura. E outra coisa, se você não trabalhar aquilo... O que você pode fazer é o trabalho paralelo – trabalha as coisas que você acha importante. Mas isso tem que ter, porque se o menino é transferido da Rede, se ele muda de escola, se ele muda de livro, ele não acompanha. Ele realmente não acompanha.
(Prof. Ercília. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Mais uma vez, transparece o sentimento de responsabilidade com o cumprimento de um programa, de algo que “tem que ter”, e que é justificado por uma necessidade de preparar o aluno para situações diversas (senão “ele não

acompanha”). Embora tenham se colocado como sujeitos que problematizam e se comprometem com definições de natureza curricular, os professores se mostraram, muitas vezes, responsáveis por cumprir um programa pré-determinado, em grande medida, pelo livro didático. As inúmeras críticas que dirigem a esses materiais trazem indícios de uma relação de fidelidade ao programa por eles apresentados, assim como um sentimento de impotência diante dessas definições e da própria escolha desses materiais, no interior da escola.

[...] e quando chegou na hora de ganhar um pedacinho do currículo, eu deparei com uma questão quando eu cheguei lá, a falta de material. Eu pegava os livros didáticos que eu trabalhava com os meninos da 3ª série, umas imagens horrorosas, umas coisas... [...]

(Prof. João Lucas. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Tem 20 anos que eu escuto a mesma discussão do livro didático e ele é a mesma coisa. Eu, quando eu estava no início do curso, eu tomei contato com um livro da Conceição Cabrini, falando sobre a revisão do ensino de História. Aí aquela discussão lá da revisão do ensino de História, as críticas que se fazia sobre a história, até hoje os grandes manuais que estão em sala de aula, disponíveis, adotados às escolas, são os manuais tradicionais, que valorizam a história oficial, que valoriza a história linear, que valoriza os fatos comprometidos com a história política e “política estatal”, não é a política no sentido da polis grega, né, mas é a política estatal, então o livro didático acaba mostrando para nós aí que de história, que realmente que ele não foi, não é ponto de apoio para a gente. Assim, sobretudo você vai procurar; “Cadê o afro-descendente? Cadê o africano aqui?”. Então eu acho que nesse sentido a gente tem que re-significar também esse programa do livro de História e [...]

[...]

Porque é muito difícil também você produzir material, você encontrar o material. São poucos livros de História que conseguem colocar assim, a questão da escravidão lá e fazer um recorte assim: “Polícia Federal estoura empresa, ou, liberta trabalhadores da fazenda x”. São poucos livros que tem essa questão. Mas esses livros não são selecionados para a sala de aula. A gente trabalha com vários livros e às vezes você está na luta na escola até para selecionar um livro.

(Prof. João Marcos. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Os depoimentos nos fazem perceber que os professores compartilham muitas das críticas que vêm sendo formuladas aos programas e aos livros didáticos de História, por pesquisadores da área. Seu trabalho, no entanto, lhes exige continuar dialogando e se valendo de tais documentos e materiais, sendo necessário, para

isso, mobilizar saberes e estratégias variadas, o que nos confirma a ideia de que o trabalho docente é marcado pelo constante exercício de autonomia e por uma boa dose de improvisação, inclusive no que se refere ao trabalho curricular, como nos apontam Tardif e Lessard (2005, p. 211).

[...] os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc.” [...em...] um contínuo vai-e-vem entre as exigências dos programas e as obrigações da realidade da matéria.

No caso dos professores de História, a premissa de trabalhar a temática africana e afro-brasileira em diálogo com outros temas e contextos históricos parece exigir a mobilização de novas estratégias e habilidades. A própria relação com o livro didático e com os programas tem que ser reinventada, re-significada, como nos dizem os depoimentos a seguir, sobre a abordagem da escravidão:

[...] eu acho que há uma dificuldade de compreender a escravidão dentro do contexto de relações sociais de produção, das relações de trabalho. Se você puxa, abre essa questão das relações sociais, você pode utilizar um meio de história tradicional, em três, quatro capítulos dele, você buscar lá a situação dos trabalhadores no mundo antigo, a situação dos trabalhadores na idade média, na idade moderna e no mundo atual, re-significar isso e fazer...: “Isso aqui são os trabalhadores. Agora, o que que tem lá no pelourinho? Aquilo lá, o que que é aquilo? Aquilo é uma relação de trabalho.”
(Prof. João Marcos. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Por exemplo, quando a gente está falando de escravidão, é possível então pensar o que que é o escravismo? O que que é o escravismo moderno? Ou você está discutindo o Egito lá, como uma professora falou, tentar fazer uma relação. Porque, realmente, os meninos, você fala com ele que tinha escravidão lá na Grécia, eles falam: “Tinha negro lá?!”
(Prof. Ercília. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Os depoimentos evidenciam uma preocupação em estabelecer relações entre diferentes contextos históricos - em tempos e espaços distintos -, a partir de

conceitos-chave (escravismo, relações sociais de produção, relações de trabalho). Ao apresentar a possibilidade de “transitar” entre diferentes capítulos do livro didático (“um meio de história tradicional, em três, quatro capítulos dele”) ou mostrar preocupação com o fato de que os alunos associam automaticamente escravidão com população negra, os professores ressaltam a perspectiva relacional como importante chave interpretativa para a história e caminho para promover uma aprendizagem mais significativa por parte de seus alunos.

O currículo como formalização de temas e finalidades educativas

A inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos de História vem suscitando, então, inúmeros questionamentos entre seus professores, que, ao atribuírem significados e valores ao trabalho com esta temática, não se restringem às finalidades mais diretamente relacionadas à cognição em História. Assim como outros professores que estão trabalhando com a temática (conforme vimos no capítulo 3), os professores de História também compartilham a preocupação em investir na auto-estima dos alunos negros e em valorizar a cultura africana e afro-brasileira, vista como uma “cultura ameaçada”.

[...] porque aí a gente percebe que o objetivo nosso lá... [refere-se a sua escola], ele tem como base a questão da auto-estima. Surgiu muito a questão de trabalhar a história da África no sentido de levantar a auto-estima desse aluno. E aí, por isso eu tenho que trabalhar o conteúdo de história e tal, aquela coisa toda, e inclusive trabalhar essa questão aí das várias manifestações culturais, aquela coisa toda.

(Prof. Jair. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] tem um grupo de pessoas que vem dessa demanda, né, porque nós estamos falando de uma cultura ameaçada, uma cultura... a cultura africana é uma cultura ameaçada nesse país. Apesar que tem essa Lei, e tudo, mas nós estamos falando de um país que é a segunda maior população negra do mundo... [outro colega diz “a primeira fora da África” e o professor repete...] A primeira fora da África. E nós estamos o quê? Discutindo aqui como inserir a cultura africana dentro do espaço. Uai, então é um espaço de política, disputa! Eu acho que é um grande ganho alheio, porque nós temos esse respaldo, e pode se ligar nessa questão do desejo, porque as pessoas têm valores e às vezes esses valores vai de encontro à democracia; — “Ele fica com os valores dele, a democracia é que se dane”. Então não, se eu sou sexista, sou homofóbico, racista, eu fico com isso, fico com os meus valores, não fico com a questão da

democracia. O que eu tenho a ver com democracia? Então eu acho que o viés que a gente pode, e que você falou muito bem, é essa questão de estrutura de currículo mesmo, disputar o currículo para que não seja algo solitário do professor, não seja uma luta ali de desejo [...]

(Prof. Mário. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Quando ressalta o confronto entre valores pessoais e a possibilidade de construção democrática e se pergunta: “O que eu tenho a ver com democracia?”, o professor Maurílio traz à baila, mais uma vez, a dimensão axiológica dos conhecimentos escolares e das relações no interior da escola. Ao mesmo tempo, esse professor defende a ideia de que as disputas se deem no campo das definições curriculares, “para que não seja algo solitário do professor, não seja uma luta ali de desejos”. A busca de parcerias e de uma maior definição do que vale mais a pena ensinar também emergiu nos debates, como se percebe pelos depoimentos a seguir:

[...] Então, do ponto de vista do currículo, eu acho que essa que é a nossa disputa, ou seja; o que que é o fato histórico da África? O que que são as datas importantes da África? O que que são os inventos da África? O que que são as descobertas da África? O que que são os personagens, né, da África, do ponto de vista do aqui e agora e há 2 mil anos atrás ou há 1 milhão de anos atrás? Então, acho que isso pode ser feito dentro do currículo, para a temática [...]

(Prof. João Marcos. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] E aí eu falo até que talvez seja um outro apontamento que eu vejo aqui; quem trabalha com história da África deveria, ou nós, apontar que é que está discutindo das matrizes curriculares agora na Prefeitura de Contagem. E aí vai sair as matrizes curriculares.

(Prof. Jair. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Você sabe que eu pensei nisso! Nesse curso das matrizes curriculares⁴, a gente poderia estar dando (porque eu e Jacson participamos desse) estar dando uma colocada aí na questão da história da África.

(Prof. Elaine. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

⁴ Professora se refere a um curso de atualização que ela e outro professor estavam cursando. Este curso era parte dos programas de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação de Contagem.

Definir o que é mais importante de ser ensinado, “oficializar” isso no âmbito de uma discussão sobre “matrizes curriculares” que vem sendo proposta pela SEDUC quando, por exemplo, convida professores a fazerem um curso centrado nessa discussão, são alguns dos dilemas e processos envolvendo a construção do currículo, evidenciando que essa construção efetivamente ocorre em diferentes instâncias e níveis, com participação de sujeitos que ocupam posições e desempenham papéis variados. Quando a professora diz que poderiam “estar dando uma colocada aí na questão da história da África”, a partir de sua participação em um curso sobre matrizes curriculares, ela se vê com possibilidade de desempenhar um papel no processo de definições curriculares que extrapola o âmbito de sua sala de aula e mesmo de sua escola, para atuar em uma instância mais abrangente e capaz de influenciar outras escolas e professores.

As discussões em torno dos currículos de História, da relação com os livros didáticos e com os processos de seleção de temas de estudo explicitam tensões e negociações diversas que vem ocorrendo no interior das escolas de Contagem, quando está em pauta a inserção da temática africana e afro-brasileira como conteúdo curricular obrigatório. Como vimos, os professores de História se veem obrigados a dialogar com tradições curriculares e com materiais didáticos de História, a estabelecer negociações com seus colegas e com eles próprios. A temática africana e afro-brasileira não entra apenas como um “novo” conteúdo a ser acrescentado, mas como algo que, para ser melhor compreendido, precisa ser relacionado com o que já está posto, com outros temas e contextos históricos que tradicionalmente compõem os currículos dessa disciplina.

Esse processo suscita inúmeros outros dilemas e conflitos relativos, por exemplo, aos tipos de abordagem da temática em questão.

5.2.2 A temática africana e afro-brasileira: múltiplas concepções e abordagens

Os relatos apresentados nas Redes de Trocas trouxeram indícios de diferentes formas de abordagem – e suas respectivas concepções e intencionalidades – que estão sendo dadas à temática africana e afro-brasileira nas escolas do município de Contagem. Muitas dessas abordagens implicam em

diálogos com conhecimentos de natureza histórica, ou explicitam silêncios e simplificações desses conhecimentos que merecem ser problematizados.

A história a serviço da posituação de identidades e culturas: dilemas e riscos

As análises sobre os relatos apresentados nas Redes de Trocas nos levaram à concluir que o elemento “cultura africana e afro-brasileira” tem prevalecido sobre o elemento “história africana e afro-brasileira”.

Trabalhamos com a hipótese de que a perspectiva de posituação da identidade negra, assumida por muitos dos professores participantes das Redes de Trocas, seria um dos fatores a favorecer o privilégio de aspectos culturais no trato da temática. Afinal, cultura e identidade, embora sejam conceitos distintos, estão profundamente relacionados, conforme discutido anteriormente. O conceito de “estratégia de identidade” (CUCHE, 2002) parece adequado para se compreender muitas das experiências relatadas pelos professores, em que o trabalho com o tema da identidade negra se justifica em função de uma plataforma política de combate às práticas racistas dentro da escola. Positivar a identidade negra a partir do estudo – e valorização - de elementos das culturas africanas e afro-brasileiras tem sido, assim, um caminho trilhado por muitos professores. Alguns deles deixaram claro que essa opção se opunha a outras abordagens por eles conhecidas - e vivenciadas em sua formação histórica escolar -, como por exemplo, aquela que enfatiza as injustiças e opressões vivenciadas pelos negros escravizados. O tema da escravidão foi, assim, recorrentemente trazido pelos professores e, em muitos momentos, tornou-se o mote de polêmicas, com alguns professores rejeitando a inclusão desses estudos, enquanto outros defendiam sua importância:

[...] o mais importante também, gente, é desvencilhar a ideia de negro com escravidão, o negro não tem que estar ligado à escravidão, vamos falar sobre negro, vamos falar sobre África, todo mundo lembra escravidão, não, vamos mostrar esse lado aqui ó, de reis, rainhas, princesas, riquezas, beleza, esses eram símbolo de beleza [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

[...] eu acho que a gente deve trabalhar a escravidão sim, olhando de forma geral, voltando aos gregos, é muito importante trabalhar a

escravidão, para depois abrir uma discussão maior, para não ficar preso às questões culturais, porque tambor é importante sim, mas tem que fazer um trabalho maior [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

O debate entre as duas professoras evidencia perspectivas e preocupações de diferentes ordens. De um lado, uma professora preocupada em dissociar a memória da população africana e afro-descendente da memória da escravidão, buscando enfatizar outras referências que poderiam constituir uma memória supostamente positiva dessa população, identificada com “reis, rainhas, princesas, riquezas, beleza”. De outro lado, uma professora atenta aos riscos de se “ficar preso às questões culturais”, enfatizando a importância de trazer para as salas de aula conhecimentos históricos escolares que possibilitariam “abrir uma discussão maior [...], fazer um trabalho maior”.

Em inúmeros outros momentos, a relação entre a perspectiva de positivação e o lugar ocupado pelos conhecimentos históricos – notadamente o tema da escravidão – emergiu nos relatos e debates entre professores.

[...] a sementinha desse trabalho foi o curso que eu estou fazendo, de pós-graduação, e foi lá que eu comecei a me enxergar como negra, e eu aprendi uma coisa muito bacana e eu queria passar para o grupo, que é... que a gente deve começar a tratar a questão da afro-descendência nunca pela questão da escravidão, nunca pelo que é negativo na história africana, mas é o contrário, porque África tem tanta cultura bacana, tanta coisa legal pra ser tratada [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da tarde)

Mais uma vez, se pode perceber o quanto a rejeição ao tema da escravidão – ou sua secundarização – se relaciona com uma representação que a associa “ao que é negativo na história africana”.

Alguns professores explicitaram que, assim como a seleção de temas, a escolha de materiais didáticos também obedece ao critério da positivação, enquanto estratégia política capaz de promover uma valorização dos sujeitos negros.

[...] eu recebi um e-mail que se chama “A África de A a Z”, só mostra imagens bonitas da África, nós começamos o projeto esse ano só

com coisas boas, então nós apresentamos o continente africano, os meninos estão reconhecendo cada país, agora eu tô trabalhando com esse e-mail, tirando as fotos, colocando o histórico de cada país, porque são só imagens bonitas [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] a gente trabalhou filmes só que elevassem a auto-estima, nada daqueles filmes do negro escravo, é, aqueles filmes assim tristes, só filmes que eleva mesmo, que discutem o racismo, mas... [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Além de deixar claro a intenção de investir na elevação da auto-estima dos alunos negros, o último depoimento traz mais um exemplo da ideia de que os estudos sobre escravidão remetem, necessariamente, a uma imagem “triste” da população negra, devendo, por isso, ser rejeitados. A alternativa apresentada pela outra professora seria a de mostrar apenas “imagens bonitas da África”, “só coisas boas”.

Essa perspectiva de positivação, que se estende, muitas vezes, ao estudo dos afro-descendentes na atualidade, foi alvo de questionamentos por parte de professores de História que participaram do Grupo Focal. Um deles apresentou o seguinte questionamento:

[...] E essa positivação do negro em excesso atrapalhou também um pouquinho, a gente deixa de discutir certas mazelas sociais que o negro enfrenta, porque muita gente relativiza []. Eu acho que é isso. Acho que aqui vai se discutir como que a gente pode fazer um contraponto desse pensamento, um senso comum da questão do que é realmente o que acontece [*] da história afro-brasileira [...]*

Hoje a gente quer criar um estilo muito acima para que a pessoa se enxergue como negra, mas também não esqueça que mora na favela, que tem menores oportunidades, se sentindo demais um super-herói negro e sentir que também não tem problema na sociedade. É uma coisa muito interessante isso, e a gente tem que pensar. [...] Tem um texto do Frei Beto que fala o seguinte: “Ensina seu filho que ele não tem que ficar triste pelo seu estereótipo de beleza, por não ter dotes artísticos, dotes esportivos, ensina ele a pegar o seu melhor e fazer, mesmo que isso não seja o estereótipo que a sociedade quer”. Então assim, a gente peca muito nisso. Peca demais, porque muitos meninos...

(Prof. André. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Os questionamentos do professor André revelam, por um lado, uma preocupação com a “positivização do negro em excesso”, com o fato de que essa perspectiva tem levado a omissões acerca das “mazelas sociais que o negro enfrenta”. Quando o professor aponta a necessidade de se “fazer um contraponto desse pensamento”, para se chegar a um “senso comum da questão do que é realmente o que acontece [*] da história afro-brasileira” parece evocar a responsabilidade dos professores de História nesse processo de desvelamento das opressões e injustiças historicamente sofridas pela população negra e afro-descendente. Ao mesmo tempo, o depoimento também evidencia preocupações com os processos de socialização e subjetivação vivenciados pelas novas gerações, na atualidade, independente de seu pertencimento étnico-racial. O professor explicita, assim, uma concepção de educação e de formação humana que diz respeito à formação de sujeitos capazes de lidar com suas limitações e frustrações, capazes de se contrapor a padrões e estereótipos de beleza e de desempenho social. Com isso, ele parece questionar a própria lógica da positivação da identidade negra, nos lembrando que a preocupação em elevar a auto-estima dos alunos negros reafirmando sua beleza ou buscando encontrar para eles um lugar social de “destaque” precisa ser reavaliada, tendo em vista um projeto de formação humana que rompa com a lógica das hierarquias sociais instituídas – os melhores e piores, os mais bonitos e os mais feios, etc. – para construir uma lógica em que cada um possa “pegar o seu melhor e fazer”, onde, portanto, as diferenças possam ser vivenciadas sem hierarquização.

O depoimento do professor traz elementos para se pensar o papel do ensino de História na construção de identidades sociais. Sobre isso, poderíamos nos interrogar sobre qual tem sido o lugar ocupado por diferentes sujeitos históricos no ensino de História e desdobrar essa questão em um novo conjunto de perguntas, como por exemplo: Uma abordagem que privilegie aspectos político-institucionais ou aspectos econômicos tem atendido a quais propósitos? A sistemática exploração de imagens que vitimizam ou que enfatizam a dominação e expropriação de diferentes grupos sociais contribuem para a percepção da atuação destes como sujeitos históricos, em suas lutas e negociações cotidianas? Os conceitos de “cultura” e “experiência social”, tão presentes na produção historiográfica das últimas décadas, têm comparecido aos estudos históricos escolares? Em que medida o estudo da produção cultural – compreendida como “todo um modo de luta” – de diferentes

grupos sociais tem orientado o estudo de processos e instituições sociais tradicionalmente abordados nos currículos de História, como é o caso da escravidão? Seria esse um caminho possível para se ampliar a visão meramente político-institucional ou os reducionismos de uma análise economicista, sem cair, por outro lado, numa mera “folclorização” promovida por abordagens culturais que desprezam processos históricos?

Sem a pretensão de responder a todas essas questões, poderíamos afirmar que há algum tempo vem se discutindo sobre a potencialidade do ensino de História, enquanto aquele capaz de desvelar o papel e identidade de diferentes sujeitos históricos, com suas incoerências e contradições, seus interesses e formas variadas de atuação. Com isso, ele vem sendo chamado a desmistificar tanto a figura da vítima quanto a do herói, fazendo emergir a complexidade das experiências sociais.

História X Cultura: o “x” da questão ou uma questão sem “X”?

Alguns professores que participaram das Redes de Trocas – inclusive aqueles que não têm formação em História - expressaram algumas dessas preocupações, alertando para o fato de que os estudos centrados em aspectos culturais estariam promovendo uma abordagem folclorizante, descontextualizada e espetacularizadora, ao tratar das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras. Quando uma das professoras nos diz que é importante “não ficar preso às questões culturais, porque tambor é importante sim, mas tem que fazer um trabalho maior [...]” parece sensível aos riscos de uma abordagem centrada em manifestações culturais descontextualizadas.

Essa dicotomização – a abordagem da cultura pelo viés folclorizante X uma abordagem que despreza a produção cultural dos sujeitos – parece refletir a experiência de aprendizagem histórica daqueles professores, em que possivelmente lhes foi ensinado que história e cultura são coisas distintas e inconciliáveis.

Os professores de História que participaram do Grupo Focal também se manifestaram sobre esse assunto, reconhecendo, em primeiro lugar, a importância de uma abordagem que inclua a dimensão da cultura, como ressaltou o professor:

[...] Quer dizer, é buscar a questão da cultura, e aí eu acho que a partir da cultura, trazer a cultura para cá, dentro do conceito mais amplo do que seja cultura [...].

(Prof. João Marcos. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Ao mesmo tempo, apresentaram questionamentos diversos acerca da relação história/cultura e reconheceram que uma abordagem nesse campo tem, muitas vezes, resvalado para uma espetacularização das manifestações culturais afro-brasileiras, esvaziando-as não apenas de conteúdo histórico, mas de qualquer conhecimento sistematizado sobre o tema. Alguns professores manifestaram sua insatisfação – ou mesmo indignação – com práticas pedagógicas que se limitam a promover apresentações artísticas culturais feitas pelos próprios alunos ou por outros grupos convidados a comparecer à escola.

[...] – “Nós não vamos começar dançando aqui dentro da escola. Aqui não vai dançar primeiro. Primeiro nós vamos tomar conhecimento. Podemos até dançar em algum momento, mas a dança é um momento de celebração, ela não é um momento de banalizar as questões. Aqui ninguém vai trazer Congado agora. Congado é uma expressão religiosa. Não vai começar a trazer fulano, não...” [...]

(Prof. João Lucas. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] E a questão que se coloca, que eu percebi na minha escola, e que eu tento tomar mais cuidado, é de não virar simplesmente apresentação do exótico. Quando você faz lá um dia onde você vai apresentar penteados negros, tomar esse cuidado de simplesmente mostrar “olha que lindo que é o penteado negro! Que lindo que é a dança negra!”, e isso esvaziá-los de um conteúdo histórico e isso esvaziar de uma continuidade no trabalho [...] É só porque eu vi lá na escola, é assim; apresenta o hip hop, mas fora de contexto. Apresenta o penteado afro, faz o desfile da beleza dele ou da beleza multirracial, mas fora de contexto. Não contextualiza. [Outra professora diz: “Vira folclore”]. É! Não é feito um trabalho, não é feito uma análise daquela letra daquele hip hop que foi apresentado. O que que o aluno está falando ali? Foi o aluno que conseguiu a letra? Eles pegaram esse termo de um outro grupo, outra realidade? Então apresenta para a comunidade em uma determinada festividade, mas junto com essa apresentação não está focado uma discussão daquilo que está sendo apresentado. [...]

(Prof. Fátima. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] de forma equivocada, aí eu acho que cai ainda mais na questão de virar aí esse folclore, de cair no hip hop sem contextualização histórica, e ainda cair mais nessa questão. Então eu acho aí o carro

chefe mesmo para poder puxar isso aí é os professores de História [...].

(Prof. Elaine. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Os depoimentos mostram uma preocupação desses professores com a necessidade de “primeiro tomar conhecimento”, ou ainda de que junto às apresentações culturais se promova uma “continuidade do trabalho”, evidenciando que muitas das atividades envolvendo apresentação de manifestações culturais não são precedidas nem seguidas de uma sistematização de conhecimentos sobre o tema. Esses professores reconhecem que o “esvaziamento de um conteúdo histórico” dificulta uma abordagem contextualizada das manifestações culturais que comparecem no cotidiano escolar, levando a uma “apresentação do exótico”, àquilo que “vira folclore”. E neste aspecto, ressaltam o papel privilegiado dos professores de História (“o carro chefe mesmo para poder puxar isso”).

Além de não contextualizar historicamente o que está sendo mostrado, algumas práticas pedagógicas também parecem ignorar o contexto social em que os alunos estão inseridos, não potencializando, assim, o diálogo entre os saberes escolares e a realidade social mais imediata.

[...] Aí teve o hip hop ali ó, trocentos lugares que a gente trabalhou com o hip hop. Mas eu fiquei olhando aquelas escolas depois, como um bom vagabundo intelectual que fica olhando assim, gente, aí o cara está com problemas na escola; tem mortes, tem droga. Eu não vi nenhum professor de artes pegar aquela demanda do menino, ele falar do hip hop, fazer um recorte para trazer isso para dentro da escola, para que aquela comunidade, aquele grupo de aluno mentalizar esse conhecimento e fazer essa discussão da cultura africana. [...]

(Prof. João Lucas. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

O depoimento do professor evidencia uma compreensão de que os saberes escolares também precisam estar a serviço do enfrentamento de questões sociais relevantes da atualidade (“aí o cara está com problemas na escola; tem mortes, tem droga...”), reforçando a ideia de que esses saberes são constituídos em diálogo com diferentes demandas sociais.

Ao criticar uma forma de abordagem que privilegia aspectos culturais descolados de uma contextualização histórica, alguns professores também

alertaram sobre os riscos de uma tal abordagem favorecer a construção de estereótipos sobre a população negra e sobre a herança cultural afro-brasileira:

[...] e parece que a grande preocupação que se tem aqui é não deixar esses projetos caírem só na área da cultura e essa cultura ficar banalizada. Achar que o negro aí é só samba, é só hip hop, e deixar a coisa virar aquela confusão [...]

(Prof. Elaine. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] Então, assim, aí, vamos dançar, porque tem uma dança... Mas tem os negros que estão lá na medicina, que estão aqui na Universidade, o Joaquim lá no Supremo Tribunal, isso fica muito na margem, fica muito separado. Parece que o negro só tem duas formas de ascensão social: é pela arte e pelo esporte. E não é. Então a gente tem que começar a discutir, mostrar para os meninos que tem... [...]

(Prof. André. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Mas apesar das críticas, também se reconheceu as dificuldades de romper com uma tal abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira:

[...] Não é tudo que a gente fica no campo da cultura no sentido de manifestação artística descontextualizada, quase sempre, e talvez folclorizada, como todo mundo já disse, mas é porque é o que a gente conhece, é o que é mais fácil de divulgação, e às vezes você precisa de resultados... [...]

(Profa. Ercília. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Como se pode ver, alguns professores não se limitaram a criticar colegas de outras áreas que não conseguem realizar uma abordagem contextualizada das manifestações culturais. Além de reconhecer que nem sempre uma abordagem no campo da cultura obedece a essa lógica descontextualizada e folclorizante, a professora se inclui entre os que têm dificuldades para romper com algumas tendências presentes no cotidiano escolar (“porque é o que a gente conhece”). Ela também ressalta o compromisso da cultura escolar com “divulgação” do que é feito, com aquilo que mais facilmente dá “resultados”, no sentido de ganhar visibilidade, de poder ser mostrado⁵.

⁵ A esse respeito, ver discussão apresentada no capítulo 3, item “Mostrar o que fez ou fazer para mostrar?”.

Por tudo isso, podemos dizer que a relação entre história e cultura emergiu como importante questão, ou, como apontamos no subtítulo, um “x” da questão. No entanto, a dicotomização entre esses dois elementos (o *versus* representado pelo outro “X” do subtítulo) constitui um dos problemas a ser enfrentado no trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira, sobretudo quando a abordagem de aspectos da produção cultural de diferentes povos se dá pelo viés da valorização das culturas e da positivação de identidades.

5.2.3 A escravidão em debate: saberes escolares e diálogos com a historiografia

Entre as questões e polêmicas sobre como abordar a história e cultura africana e afro-brasileira na escola básica destacaram-se os debates em torno do tema da escravidão negra. Como vimos anteriormente, no afã de positivar a história dos afro-descendentes, diversos professores ressaltaram sua opção de “evitar” esse tema, ou de abordá-lo pela perspectiva da resistência escrava. Muitos deles, ao justificarem suas escolhas, fizeram referências ao que haviam aprendido na escola básica, em memórias que remetiam, quase sempre, a uma imagem negativa da população negra, construída a partir de uma determinada visão da escravidão. Diversos professores disseram que este foi praticamente o único tema que haviam estudado acerca da história afro-brasileira.

Poderíamos pensar, então, que ao rejeitarem o tema da escravidão, tais professores rejeitam uma certa tradição do ensino de História em abordar a população africana e afro-descendente exclusivamente por esse viés e, no âmbito desses estudos, em privilegiar aspectos político-institucionais e econômicos (o africano e afro-descendente exclusivamente como **mão-de-obra** escrava) ou em enfatizar os horrores vivenciados no cativeiro, numa abordagem da relação de dominação que ignora o papel e atuação dos escravos como **sujeitos de experiência**. Além disso, também devemos considerar que o tema da escravidão tem sido recorrentemente explorado pelos meios de comunicação de massa – em novelas, mini-séries, filmes e documentários, entre outros –, em abordagens que costumam promover a vitimização dos negros escravizados, o que também ajuda a compreender a rejeição desse tema quando está em pauta a perspectiva de positivar a história africana e afro-brasileira.

Mas, embora tenha sido recorrente a polêmica sobre a pertinência de abordar ou não a escravidão – e em que momento do trabalho isso deveria ser feito – alguns professores relataram experiências de trabalho em que esse tema acabou emergindo, seja por uma compreensão de sua importância, seja por uma demanda da própria dinâmica de interações em sala de aula, como se percebe pelo depoimento a seguir:

[...] E nesse meio termo, eu com a minha consciência, assim, “vamos valorizar a cultura”, eu tentei não puxar a questão da escravização, prá não reforçar, né, mas sempre surge, então surgiu, e foi bacana ter surgido, que aí veio uma outra literatura que eu busquei, que chama “Ilê Ayê”, que é um livro super bacana que conta de forma super tranquila a questão da escravidão e lança uma reflexão muito importante, que é: “e aí, como é que fica, aboliu-se, e aí?”, então a partir dessa interrogação, dessa literatura, a gente começou a buscar uma reflexão real para o mundo. E eu achei bacana que isso era meninos de 7 anos, então a gente estava com crianças de 7 anos conversando um assunto de políticas públicas... porque eu, por exemplo, só fui entender a questão das cotas quando eu fui para o curso de pós e que bacana, esses meninos de 7 anos, através de uma coincidência, entre aspas, estavam tendo acesso a essa discussão. [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da tarde)

Ao mesmo tempo em que se surpreende – e entusiasma - com o fato de ter podido realizar uma discussão sobre cotas com crianças de 7 anos (quando ela mesma diz só ter entendido isso “quando eu fui para o curso de pós”), a professora também assume que tentou “não puxar a questão da escravização” Seus temores pareceram se acalmar quando encontrou um livro de literatura infantil “que conta de forma super tranquila a questão da escravidão”. A referência à “forma super tranquila” nos traz pistas de que muitos professores não se sentem confortáveis em tratar o tema, seja porque não o veem como um tema fácil ou “tranquilo” de ser abordado, seja por uma preocupação em “não reforçar” , ao que tudo indica, uma visão “negativa” trazida pelos estudos sobre escravidão. Chama a atenção, também, o fato de que ao desenvolver, em sua sala de aula, um debate semelhante ao que vivenciara na pós-graduação, a professora avalia que isso ocorreu “através de uma coincidência, entre aspas”. A expressão parece revelar processos reflexivos vivenciados por esta professora: ao mesmo tempo em que isso lhe parece uma

mera “coincidência”, o seu “entre aspas” traz pistas de que consegue identificar os diálogos entre a formação vivenciada e sua prática de sala de aula.

Qual escravidão? Ressuscitando velhas abordagens e concepções

Em meio aos relatos de estratégias e materiais pedagógicos utilizados para trabalhar o tema com crianças, emergiram diferentes concepções e conhecimentos sobre a escravidão e sobre outros temas e sujeitos históricos. Alguns depoimentos são particularmente reveladores da dificuldade de romper com concepções consagradas pela chamada “história oficial”, concepções estas que vêm sendo, já há algum tempo, rechaçadas em documentos oficiais, debates acadêmicos e outros, como é o caso daquela que enfatiza o sofrimento dos escravos ou a que põe o foco em personagens como a princesa Isabel, vista como a “redentora dos escravos”. O depoimento a seguir nos traz evidências de abordagens como estas:

[...] Eu pedi pra que os meninos fizessem uma carta, como se eles, eu falei pra eles se vestirem como negros, esquecessem que eram alunos e estavam ali, e pra que eles... é, eles imaginarem a idade que eles tiverem, se quisessem ser um velho ou uma mãe grávida, ou um homem, um adulto ou um adolescente. Pedi pra que eles fizessem uma carta, fazendo um pedido, ou pra princesa Isabel ou pra outra pessoa. É... falassem desse sofrimento deles e tal. E pedisse a ela pra dar uma ajuda [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

A professora, então, pede a uma colega que leia a “carta” escrita por um de seus alunos, e que ela considera um dos melhores trabalhos: Sua colega procede à leitura da atividade:

[...]“Querida princesa Isabel, clamamos por você, que você nos liberte dessa senzala suja, onde somos escravizados. Trabalhamos à força e somos trancados por tudo, por todo dia e por toda noite, além disso apanhamos, apanhamos [a professora diz: eu vou ler igual tá escrito aqui gente, eu não vou preocupar por que se não vai...], além disso apanhamos, somos chibatados das quinze horas após o almoço. E ainda por cima, se desrespeitarmos os nossos donos apanhamos ainda mais, e trabalhamos o dobro para agradar nossos donos. Somos humilhados e xingados, cuspidos e também nossos irmãos são abusados sexualmente e até estão morrendo. Nossos donos estão engravidando nossas primas, nossas mães, nossas

irmãs e elas estão chorando. As mulheres dos nossos donos só não nos batem porque seus filhos dizem para não sujarem suas belas mãos lindas e macias, e falam como se nós fossemos sujos e feios. Nessa senzala nem a oportunidade de tomar banho podemos. Isso é vida de nós, só porque somos negros. Princesa Isabel, ouve o nosso clamor, você é a única esperança, realiza o nosso sonho. Obrigado, os escravos que desejam ser libertos.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

Emocionada com a produção de seu aluno, a professora não questiona a reprodução de uma visão vitimizadora da escravidão, tampouco se mostra crítica quanto ao fato da princesa Isabel ser colocada, no texto, como “a única esperança”, aquela capaz de realizar “o nosso sonho”. Essa representação acerca do papel desempenhado pela princesa – e associado a isso, do papel passivo dos escravos em seu próprio processo de libertação (eles apenas a pedem para ouvir o seu clamor, suplicam pela liberdade) - tornou-se bastante difundida após a abolição. A ideia de “abolição como dádiva” se transformou em um dos grandes “clichês” da história nacional e, de acordo com Schwarcz (2009, p. 88), teria inaugurado “uma maneira complicada de lidar com a questão dos direitos civis”.

Mas ao mesmo tempo em que desnuda fragilidades da formação docente – lembrando que se trata de uma professora que possui formação em outra área de conhecimento que não a História – o depoimento nos traz evidências do esforço de alguns professores em incluir o tema da escravidão nos estudos sobre a temática africana e afro-brasileira, mesmo quando esse trabalho é realizado com crianças pequenas. Não se trata, aqui, de desqualificar o trabalho relatado pela professora, mas de reconhecer, mais uma vez, a centralidade dos conhecimentos históricos no trato da temática africana e afro-brasileira. O exemplo nos parece constituir mais uma evidência da importância de incluir tais conhecimentos na formação de professores que atuam na Educação Básica e que são - supostamente todos - responsáveis pela educação das relações étnico-raciais, tendo como caminho privilegiado para isto o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira.

Através de diferentes relatos, pode-se perceber que, ao trabalharem esse tema, professores de diferentes áreas vêm sendo requisitados a darem explicações e a sistematizarem conhecimentos de natureza histórica. Quando esta área de conhecimento não compareceu à sua formação profissional (inicial e continuada) –

ou o fez de forma precária – muitos professores têm como alternativa revisar conhecimentos aprendidos em diferentes momentos de sua formação escolar e em outros meios (como cinema, TV, revistas, noticiários, etc.). Neste processo, muitas vezes mobilizam representações estereotipadas sobre os africanos e seus descendentes – assim como sobre outros povos -, reproduzindo, em sala de aula, imagens e ideias há muito presentes no imaginário social. O depoimento a seguir traz novas evidências sobre isso:

[...] Isso é muito interessante da gente lembrar, porque os meninos sempre questionam, “porque que eles não escolheram os índios, eles já estavam aqui, porque não escolheram os índios”. A gente tem que ir lá e trabalhar essa questão, porque é uma questão cultural, o índio, ele, pelo olhar do branco, ele não tinha resistência física, ele era mole, né, mas aí entra a questão da liberdade, né, o conceito de liberdade para o índio, o que que era esse conceito, como ele via a escravidão, então pro índio era melhor que ele morresse a ser escravo, então por isso os europeus não tiveram sucesso na escravização dos índios, os indígenas, [um professor interrompe e diz “você está falando do Brasil”] é, do Brasil, no Brasil, agora, porque que ele foi buscar o africano, lá tão longe, aí a gente fala da força do africano, da resistência, dos trabalhos intelectuais, de todo conhecimento, eu acho que tem que ser trabalhado esses dois lados...

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Como se pode perceber, ao tentar sistematizar uma explicação de porque a escravidão africana prevaleceu sobre a indígena, a professora acaba por reproduzir estereótipos sobre a população indígena (que “pelo olhar do branco, não tinha resistência física, ele era mole”, ou ainda que achava “melhor que ele morresse a ser escravo”) e também sobre os africanos (estes sim, teriam aceitado melhor a escravidão, além de terem “força”, “resistência”). Ainda que reconheça que além da “resistência física”, os africanos também realizaram “trabalhos intelectuais” e trouxeram “todo conhecimento”, a professora parece refém de uma visão estereotipada há muito tempo presente no imaginário social e, de alguma forma, reforçada - ou pelo menos não suficientemente questionada – pelo ensino de História vivenciado por boa parte dos professores, em sua formação escolar.

Mais uma vez, estamos diante de desafios postos à formação docente, evidenciando a importância dos conhecimentos históricos, assim como a

responsabilidade dos professores de História nas interações com colegas de outras áreas, no cotidiano escolar. No momento em que esta professora apresentou seu relato, um professor de História presente à sessão de Rede de Trocas pediu a palavra e procurou esclarecer melhor a questão, discorrendo sobre as diferenças entre a escravização de índios e de africanos e sobre as diferenças entre a escravização de índios na América portuguesa e na América espanhola. A interpelação do professor, no momento em que a questão surgiu, pode ser vista como exemplo do papel e responsabilidade dos professores de História quando está em pauta o trato da temática africana e afro-brasileira. As Redes de Trocas constituíram um importante momento de formação docente – reconhecido por muitos dos professores presentes. Podemos nos perguntar, no entanto, em que medida, no cotidiano escolar, se criam oportunidades de trocas de experiências, debates e intercâmbios diversos entre professores de diferentes áreas, oportunidades estas que podem ser valiosas para a formação docente, sobretudo no bojo do processo de recepção à Lei 10.639/03.

A escravidão pelo viés da resistência: novas abordagens?

Alguns professores também trouxeram depoimentos sobre como estão abordando a escravidão pelo viés da posituação, ao centrar os estudos na resistência negra. O líder Zumbi dos Palmares foi, por diversas vezes, citado como objeto de estudo, e algumas falas revelaram um tom apoteótico e mistificador desse líder. O depoimento abaixo é revelador desse tipo de abordagem:

[...] Você pode até tocar nessa questão da escravidão, mas você pode tocar (...) de uma outra forma, tem outra maneira de você trabalhar isso, que você pode focar o lado positivo disso, que o negro não ficou dobrado sobre si mesmo, como a Europa quis mostrar, como o Brasil quis mostrar. O negro, ele lutou, bravamente, se você olhar a organização de Quilombo de Palmares, você vai ver como que Zumbi, naquela época, tinha uma organicidade, toda política e social, econômica, e de estratégia, de é... militar...

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Diversos professores citaram práticas pedagógicas em que o líder Zumbi comparece, como por exemplo: a elaboração de um dicionário, com alunos do 1º

ciclo, chamado “ABC da África”, contendo somente verbetes em torno da temática, “de afro-descendente a Zumbi”⁶; a montagem de uma peça teatral em que os alunos diziam em coro “Viva Zumbi!”; um trabalho em torno da música “Kizomba, festa da raça”, de Dudu Nobre, que contém, em sua letra, a frase “Valeu, Zumbi!”; o trabalho com uma revista direcionada às crianças, em que “pros pequenininhos tem essa atividade aqui ó, é do Zumbi achar o quilombo”. A multiplicação de atividades como estas, que muitas vezes não aprofundam uma reflexão sobre o tema de estudo, nem problematizam o papel do líder Zumbi, muito contribui para a perpetuação da imagem desse como herói da história nacional.

Analisando a abordagem de personagens históricos afro-descendentes em livros didáticos, tomando como exemplos um livro publicado no século XIX e duas coleções didáticas atuais, Mattos *et all* (2009) identificam que, já no século XIX, as figuras de Zumbi e Henrique Dias ganham destaque, enquanto “heróis negros”. Mesmo identificando transformações operadas a partir da abolição da escravidão e da proclamação da República, no que se refere ao “lugar conferido aos afrodescendentes na história nacional do momento”, as autoras afirmam que:

A figura de Zumbi como herói negro, contudo, não foi completamente silenciada durante a Primeira República. Atualmente, é comum encontrarmos, em livros didáticos de história, Zumbi mencionado como a personificação da rebeldia escrava ou como um herói na luta pela liberdade no Brasil. Decerto, essa perspectiva se relaciona ao fortalecimento, na década de 1970, do movimento negro, que, desde então, investiu na figura de Zumbi como ícone da denúncia do racismo, do próprio movimento e da sua proposta de resistência e libertação (MATTOS *et all*, 2009, p. 303)

Outras atividades enfatizando a resistência negra também foram citadas nas Redes de Trocas, como foi o caso de uma professora que disse ter realizado uma oficina sobre “a literatura e a musica como instrumento de resistência negra”, ou de uma outra professora que contou ter construído um marcador de livro com seus alunos, no qual eles escreviam palavras relativas ao tema, entre elas, a palavra “resistência”.

Enfim, pelos relatos apresentados nas Redes de Trocas, pode-se perceber uma preocupação de diversos professores em abordar o tema da escravidão – e da

⁶ A professora diz ter se inspirado no livro “Alfabeto Negro”, de Rosa Margarida, publicado pela editora belorizontina *Mazza*.

resistência a ela -, embora muitos dos relatos também evidenciem as dificuldades enfrentadas, sobretudo quando se tratam de professores que não possuem formação em História.

O tema da escravidão se torna uma referência, também, devido ao fato de que muitos dos trabalhos são organizados em torno – ou têm como culminância – duas datas que remetem à memória da escravidão: o 13 de maio e o 20 de novembro. A referência a estas datas foi uma constante nos relatos apresentados pelos professores. Mesmo que alguns tenham questionado a realização de trabalhos que se circunscrevem a um momento determinado de celebração, em geral, muitas das práticas pedagógicas empreendidas por diferentes professores dialogam, de alguma forma, com uma cultura escolar demarcada por um calendário de eventos e celebrações, conforme discutimos no capítulo 3. Pelos depoimentos, pode-se perceber a consolidação do 13 de maio, e mais ainda do 20 de novembro, como datas importantes desse calendário escolar, promovendo, assim, uma aproximação entre essas práticas e o estabelecido na Lei 10.639/03 – e em suas Diretrizes correlatas -, que determina, em seu Art. 79-B: *O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'*.

Os professores de História debatem a escravidão

Mas, o que têm a dizer sobre tudo isso os professores de História? Como enxergam as questões relativas ao tratamento do tema da escravidão – e à polêmica sobre incluir ou não esse tema no trabalho desenvolvido? Que contribuições se veem capazes de dar, junto ao grupo de professores com os quais convivem? Vale a pena retomarmos os debates travados entre esses professores, durante o grupo focal, quando lhes foi proposto discutirem sobre o lugar ocupado pelo tema da escravidão, problematizando as abordagens que estão sendo dadas a esse tema nas escolas de educação básica de Contagem. Ao fazerem isso, alguns desses professores estabeleceram diálogos diversos com a produção historiográfica, questionaram tendências e se posicionaram a respeito de alguns temas.

Um das questões tratadas pelos professores que participaram do grupo focal diz respeito à polêmica sobre abordar ou não a escravidão. Muitos deles se posicionaram favoravelmente à inclusão dessa temática e ressaltaram sua

importância para a compreensão de aspectos diversos da história do Brasil e para a própria desmontagem de alguns mitos sobre a população negra:

[...] Eu acho que essa questão da escravidão, ela não pode deixar de ser trabalhada, porque senão a gente vai cair nisso que a Ercília falou, 'ou vai para um lado ou vai para o outro', e ela tem que ser um equilíbrio. Agora, eu acho que a partir desse ciclo já dá para trabalhar com o negro, as próprias relações de escravidão que já existia no continente africano, entendeu... buscar a origem, que já existia.

[...]

Só colocando um parêntese aí, porque a hora que a Ercília fala assim: "Ah, quando fala que tem escravidão lá na Grécia, o menino pergunta se lá tinha negros", acho que é justamente por isso, essa herança que a gente já carrega de falar que escravidão é só a questão do negro.[...]

(Prof. Eaine. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

O depoimento da professora confirma o que dissemos anteriormente sobre a preocupação de professores de História com estabelecimento de relações entre diferentes contextos históricos. O contraponto entre sistemas escravistas diversos (na Grécia antiga, na África, nas Américas) foi recorrentemente citado por esses professores, que apontaram essa estratégia como uma das formas de desmistificar ideias cristalizadas, como a de que somente os negros foram escravizados na história ou ainda a representação que associa mecanicamente escravidão e população negra.

Nos debates do grupo focal, os professores também dialogaram com tendências historiográficas de abordagem da escravidão, algumas mais recentes e outras nem tanto. Quando um dos professores propõe abordar a escravidão a partir das "relações sociais de produção"⁷, explicita uma forma de abordagem referenciada em conceitos e esquemas interpretativos de base marxista, bastante difundida entre pesquisadores das décadas de 1960 e 1970, conforme vimos no capítulo 4. .

O debate historiográfico instaurado a partir dos anos 1980 também foi retomado pelos professores. Alguns defenderam uma abordagem capaz de evitar a dicotomia vítima X herói, que emergiu em alguns relatos apresentados nas Redes de Trocas:

⁷ Depoimento transcrito no item "Ensino de História em debate: currículo, livro didático, temas e problemas".

[...] para a gente também não acabar acontecendo... a gente tem que vitimizar os negros; “Olha, eles eram pobres, e eles apanhavam, e eles eram sofridos, como foi durante muito tempo, era só escravidão, eles não pensavam, eles não faziam nada”, mas também o caminho contrário não é heroicizar: “não teve escravidão, eles todos se revoltaram e aí todos fugiam e todos saíam para os quilombos”. A gente sabe que não é nem uma coisa nem outra, e que esse caminho, o encontro realmente do lugar é o mais difícil. É sempre mais fácil ou eles serem o herói, nós transformamos o Zumbi, Zumbi é um herói, todos os negros fugiram para o quilombo, ou a gente vai para vítima. E os diálogos nesse meio tempo? E os negros que realmente se associaram aos senhores? Que usavam isso como estratégia de sobrevivência também? Por aí...

(Prof. Ercília. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] eu acho que na verdade, a gente tem que pensar nisso nem de vítima e nem de herói, eu acho que o bom senso, tá... Porque não dá também, se você, por exemplo, porque aqui foi apresentado o que a pesquisa vem apontando que uma das grandes falas dos professores quanto ao trabalho da temática é levantar a auto-estima do menino. Então, quer dizer, eu não consigo perceber que você consegue fazer isso sem colocar para o menino também que houve essa escravidão, esse concreto. Eu acho que, na verdade, é como se trabalha isso. [...] eu acho que cabe ao professor de História, ou quem estiver trabalhando na temática, ter esse olhar mais sensível, que, ele não pode ver a escravidão nem só com olhar de vítima e nem só com olhar de heroísmo.

(Prof. Jair. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Novamente, o papel do professor de História é ressaltado, como aquele capaz de “ter esse olhar mais sensível”, rompendo com uma visão esquemática e dicotômica da escravidão. Fugir a esse tipo de abordagem, identificada por uma das professoras como sendo “mais fácil”, para buscar “o encontro realmente do lugar”, que “não é nem uma coisa nem outra”, requer um aprofundamento dos estudos sobre escravidão. Quando a professora pergunta “E os negros que realmente se associaram aos senhores? Que usavam isso como estratégia de sobrevivência também?”, se mostra afinada com uma produção historiográfica que emergiu nos anos 1980 e 1990 e que descortinou uma diversidade de estratégias de luta e resistência, assim como uma gama de possibilidades de negociação no âmbito do sistema escravista, conforme discutimos no capítulo 4.

Mas também foram apresentados questionamentos a essa produção historiográfica mais recente, como se percebe pelo depoimento de um dos professores:

[...] acho que tem muita historiografia relativizando demais a questão da escravidão. Isso acaba tendo algum problema quando você relativiza demais, você deixa de discutir algumas questões sociais. Fala: “ô negro, oh, você tem identidade, você lutou, você que fez estratégias para sair da escravidão, não foi só escravo, trabalho e castigo, mas...[...]

[...]

Primeira coisa que eu percebi foi a questão sobre o que está sendo produzido na historiografia hoje. A gente precisa saber o que está sendo produzido hoje. A questão que ele falou mesmo, da questão da história econômica lá, que parece que ela caiu em desuso em algumas instituições. Hoje se você fala, eu sou estudante de História, por exemplo, se eu tentei fazer um trabalho, por exemplo, minha monografia era sobre o movimento social e teve um monte de críticas ao falar do movimento social. “Pô, esse estruturalismo aí oh, já não fala não. Hoje é a história cultural que está em voga e tal”. E sobre a escravidão então, há uma gama de historiografia sobre história da escravidão, sobre história cultural. Até, que, de certa forma, ela tenta dar uma cara para a identidade negra, mas por outro lado ela também é usada para relativizar a escravidão. Deixar assim: “Isso não é bem assim nãoãã, foi mais ou menos. O negro oh, ele (...).”

(Prof. André. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Ao dizer, por exemplo que a história econômica “caiu em desuso em algumas instituições”, ou ainda quando diz que “tem muita historiografia relativizando demais a questão da escravidão” e identifica que a “história cultural [...] é usada para relativizar a escravidão”, o professor parece levantar questionamentos mais contundentes sobre tendências historiográficas atuais, especialmente aquelas que rejeitam uma visão mais “estruturalista” e se pautam pelo privilégio da categoria “cultura”. A crítica do professor parece evidenciar uma certa sintonia com autores como Jacob Gorender, por exemplo, que classificou a nova tendência surgida nos anos 1980 de “neopatriarcalista”, como vimos anteriormente.

Outros professores, no entanto, ressaltaram a potencialidade de um tipo de abordagem reconhecido como “história cultural”, capaz, inclusive, de contribuir para a renovação dos estudos históricos escolares, de maneira geral:

[...] e têm dinâmicas, tem processos culturais que talvez a história tenha ensinado muito pelo viés do positivismo, aquela coisa toda muito positivista, e, eu acho que nessa questão os estudos mais culturais podem ajudar, podem trazer alguns elementos que possam contribuir também com a questão da história [...].

(Prof. Saulo. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

De toda forma, podemos dizer que, em diversos momentos, os professores participantes do grupo focal estabeleceram diálogos com a produção historiográfica, sobretudo a produção mais recente sobre escravidão. Demonstrando afinidades ou questionando esta tendência, procuraram refletir sobre a contribuição dessas análises para o trabalho pedagógico com a temática, levantando problemas e potencialidades que as novas análises trouxeram.

Em qualquer dos casos, deve-se reconhecer o papel e contribuição dos professores de História no trato da temática africana e afro-brasileira, sobretudo quando está em pauta temáticas tradicionalmente abordadas no âmbito do ensino de História, como é o caso da escravidão. Trabalhando o tema em suas salas de aula, ou dialogando com colegas de outras áreas que têm assumido esse trabalho, os professores de História mostraram que têm, efetivamente, algo a dizer sobre isso. Reconhecer o papel desses sujeitos no trabalho com a temática africana e afro-brasileira pode contribuir para o enfrentamento de desafios postos à efetivação da Lei 10.639/03, fazendo avançar seu processo de implementação.

5.2.4 África em debate: saberes escolares e diálogos com a historiografia

As referências ao continente africano foram constantes, ao longo das sessões de Redes de Trocas. Pelos relatos dos professores, percebe-se que o processo de implementação da Lei 10.639/03 – com sua respectiva finalidade de promover uma educação das relações étnico-raciais – tem sido marcado, em grande medida, pelo reconhecimento da necessidade de reconstruir imagens e representações sobre o continente, buscando-se conhecer mais de sua história, geografia e culturas. Muitas vezes, os projetos, disciplinas e atividades apresentados eram nomeados como “História da África”, mesmo quando sua abordagem apontava para uma ênfase na discussão do racismo ou de aspectos da história e culturas afro-brasileiras. Tal referência nos traz pistas de que, em nosso país, a imagem da ancestralidade africana possui grande força simbólica, estando diretamente associada à perspectiva de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

Assim, embora muitos professores tenham ressaltado seu desconhecimento sobre aspectos da história, geografia e culturas africanas, relataram diversos

trabalhos que vêm sendo realizados com alunos das escolas de Contagem, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Esse esforço de incluir conhecimentos sobre o continente foi, quase sempre, também orientado pela perspectiva de positivação (“porque África tem tanta cultura bacana, tanta coisa legal pra ser tratada”), o que delimitou, de certa forma, os temas escolhidos e as atividades empreendidas. Chamou nossa atenção as muitas atividades centradas na abordagem de aspectos diversos das artes e culturas africanas, podendo-se destacar os trabalhos envolvendo: estudo e confecção de máscaras africanas; atividades diversas com símbolos africanos (ideogramas, formas geométricas, cores, etc.); estudo de literatura africana (especialmente contos de origem africana); realização de oficinas de penteados e de vestimentas associados com uma estética africana; etc.

Alguns professores justificaram o trabalho com arte e cultura africana, apresentando objetivos sistematizados em torno desses temas, como foi o caso de uma professora que incluiu entre os objetivos do trabalho:

Resgatar valores artísticos de uma cultura rica em formas e cores mostrando a função da arte inserida nas questões individuais, sociais e ambientais.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Outros, mesmo sem apresentar formalmente tais objetivos, demonstraram ter clareza de propósitos e uma fundamentação para suas práticas. O trabalho com máscaras africanas, por exemplo, em algumas casos, buscou ir além de uma simples produção de máscaras pelos alunos, como se percebe pelos relatos a seguir:

[...] Ai aqui já entra na mascara que é meio assim, o meu fraco né, as mascaras africanas. Que eu fiz, é, eu levei um computador e gravei em site lá de mascaras, varias mascaras, mostrei pros meninos, assim pra eles terem uma empolgação né, levei um texto e a gente trabalhou e tal. Ai cada um fez a sua mascara.[...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

[...] Ah, na questão das máscaras, eu fiz um trabalho junto com a professora de Artes, [...] eu fiz com os alunos a pesquisa mesmo, a parte científica, escrita, e ela desenvolveu as máscaras [...] aí o seguinte, a pesquisa das máscaras, isso aqui é um exemplo de uma máscara da tribo de Moçambique e essa daqui é do rei do Congo. Tá falando [...] lá até o artesão quando ele vai fazer a máscara, ele vai entalhar, primeiro, ele faz todo um ritual, e ele também coloca uma máscara... porquê? A máscara é como se prá ele, ele fosse buscar forças divinas, as divindades incorporam nele durante o uso da máscara e ali ele consegue transcender a limitação humana, é esse a simbologia das máscaras prá eles... [...] aqui, as máscaras são usadas em todas as cerimônias, cura de doentes, rituais fúnebres, cerimônias de iniciação, casamentos, nascimento, todo tipo de ritual existe as máscaras. Aí prá ficar bem interessante também, prá mostrar prá eles que não tem que ser negro prá se interessar por isso, nós resolvemos mostrar prá eles que o famoso pintor Pablo Picasso, ele se inspirou na cultura africana, das máscaras africanas, prá criar o cubismo, que foi um movimento artístico prá lá de famoso, falado até hoje [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Ao buscar um site no computador, “levar” um texto, ou ao enfatizar que trabalhou “com os alunos a pesquisa mesmo, a parte científica, escrita”, as professoras demonstram uma preocupação em abordar o significado das máscaras no âmbito de sistemas culturais africanos, buscando ampliar, assim, os conhecimentos sobre práticas culturais presentes no continente. Mas ao tentar explicar sobre como o uso das máscaras se insere numa determinada relação com o sagrado – tema, por sinal, de grande complexidade - a professora não consegue fugir de uma abordagem generalizante e descontextualizada, expondo, mais uma vez, as dificuldades em tratar questões tão complexas sem cair em banalizações e estereótipos. Essa mesma professora conta que procurou trazer referências sobre o significado e repercussões dessas práticas em outros contextos, quando ressalta, por exemplo, que Pablo Picasso teria se inspirado nas máscaras africanas “prá criar o cubismo”. A referência ao “famoso pintor” e ao “movimento artístico prá lá de famoso” denota uma perspectiva de valorização das culturas africanas, capazes de influenciar artistas e movimentos mundialmente reconhecidos.

Em outro relato, a confecção de máscaras aparece como atividade de finalização do trabalho realizado.

[...] prá fechar o trabalho, para finalizar o trabalho, nós nos propusemos a fazer máscaras africanas, 100 máscaras africanas que inicialmente seriam expostas na nossa escola, mas aí acabou que elas foram pro Centro Cultural durante o mês de novembro, e no mês de fevereiro de 2008 elas ficaram expostas lá no Big Shopping. Em termos de avaliação, os alunos juntaram tudo o que fizeram nestes quatro meses e no final montaram uma pasta. [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

A perspectiva de expor os trabalhos dos alunos (inicialmente pensado para acontecer na escola, mas que acabou extrapolando para outros locais de maior visibilidade) denota, mais uma vez, um dupla intenção de valorização: das culturas africanas, representadas pelas máscaras; e dos alunos, autores de trabalhos merecedores de serem expostos em um Centro Cultural e em um *shopping center*.

Em outros relatos, não se identificou uma preocupação em associar a confecção de máscaras com uma ampliação de conhecimentos sobre essas e sobre outras práticas culturais africanas. Alguns depoimentos dão a impressão de um trabalho pontual e descontextualizado, em que a atividade de confecção de máscara parece ter um fim em si mesmo, ou se limitar a um “fazer para mostrar”, desconectando a realização de tarefas do aprendizado de conhecimentos.

Tal perspectiva também pode ser encontrada em atividades relacionadas a símbolos africanos. Em alguns casos, os professores se limitaram a traduzir os símbolos, apresentar seu significado e propor atividades lúdicas de reprodução e tratamento artístico desses símbolos:

Eu também trabalhei com esses símbolos e os alunos fizeram jogo da memória, então nós trabalhamos os símbolos, eles fizeram tipo um baralhinho, e no final da aula eles jogavam, sabe, coloriram, ficou muito interessante, porque assim, eles começaram a entender o significado, cada um escolheu um provérbio para si, sabe, eles iam achando, sentavam dois a dois [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] eu levo esse material, eu tenho uns moldes, é, de, panos africanos, que chama “capulanas”, é pra você trabalhar com educação artística [...] então o que acontece, esses símbolos, a gente pode trabalhar esses símbolos em educação artística e português, relacionando com outros símbolos que a gente tem, por

exemplo sinal de transito, entendeu a gente pode fazer uma ponte [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Ressaca, realizada no dia 11/04/2008, turno da manhã)

[...] Aqui eu entro na parte da geometria com os meninos, a gente trabalha as cores da unidade africana, isso com os maiores né. Então, assim, qualquer atividade que você tenha que dá pros meninos pintarem, ai você vai trabalhar as cores da unidade africana.[...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

Alguns professores parecem compreender que o simples fato de trazerem alguma referência sobre o continente africano (máscaras, símbolos geométricos, cores, etc.) já se constitui num movimento de valorização do continente, buscando demarcar, em sala de aula, algum espaço para se falar de África, para se fazer alusão à sua história e cultura, ainda que isso não se faça acompanhado de conhecimentos sistematizados sobre o continente. Neste processo, parecem lançar mão, muitas vezes, de materiais e objetos que se tornam mais facilmente acessíveis, dando preferência a atividades que não lhes exige conhecimentos mais aprofundados sobre o tema. Conforme vimos no capítulo 3, o *Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro* foi um dos materiais didáticos mais citados e muitas das atividades desenvolvidas foram retiradas desse livro.

[...] cês tão vendo os símbolos africanos, ô gente, eu trabalhei muito com esse Almanaque Pedagógico, realmente ele é muito bom, tem muito tipo de atividade, muitos textos legais, esclarecedores, que faz os alunos pensar, e aí nós fizemos ali os símbolos africanos e dos símbolos nós fizemos um trabalho com textos de Português, traduzindo um símbolo representando a letra do alfabeto, e aí eles tinham que escrever, por exemplo o nome deles ou uma frase em especial, utilizando os símbolos, trocando a letra pelo símbolo [...] então, assim, ficou bem legal [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

[...] tirando ali do Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro, [...] nós trabalhamos também, tirando do livro, símbolos, né, aqui tem todos os símbolos africanos, parece uma colcha de retalhos, coração, cada símbolo desse representa uma coisa, é fortaleza, Deus presente,

honestidade, lealdade, então são valores que a gente precisa resgatar, da nossa vida, e que na cultura afro tá bem definida com símbolos, às vezes a gente nem precisa falar, mas os símbolos, pela cultura deles, já é um conto [...] aí cada aluno escolheu um símbolo para retratar aquilo que ele tava sentindo, que tava precisando, o que ele queria, então, no livro, tem lá [...] legal que teve uma professora lá que conhece bem esses símbolos, né, como que fala, o correto de falar, então isso é importante também [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Muitos dos trabalhos relatados, tratando das artes e culturas africanas, envolveram professores de diferentes áreas, tendo se destacado as áreas de Português/Literatura e Artes. A tentativa de articulação entre diferentes disciplinas, que emergiu em alguns relatos, denota um exercício de grupos de professores em distribuir responsabilidades e “partilhar” um trabalho, ainda que cada um o execute solitariamente, em sua sala de aula.

[...] Ai você tem lá, o professor de matemática confeccionou aqueles desenhos geométricos nas cores africanas. Ai ah, um outro trabalhou as palavras de origem. O professor de arte, técnica de mascara vazada, o outro colagem. A professora de inglês trabalhou durante duas semanas, pediu pros meninos pesquisarem a questão da mídia, do negro na mídia, novela, aquelas coisas todas, e fez uma discussão com eles, e ao final ela coordenou o desfile que aconteceu nesse dia, da beleza negra, onde as meninas, então o próprio aluno se candidatou e teve o desfile dessa beleza negra lá da escola [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

As atividades de culminância dos trabalhos realizados foram recorrentemente citadas, evidenciando um dos fortes elementos da cultura escolar, marcada pela organização de eventos e celebrações. Expor máscaras ou outros trabalhos produzidos pelos alunos, organizar feiras de cultura, realizar apresentações culturais, entre os quais os tais “desfiles de beleza negra”, ou “desfiles de diversidade étnica”, parecem ter sido atividades frequentes nas escolas, sobretudo em momentos de encerramento de projetos, muitos deles coincidentes com datas celebrativas do calendário escolar⁸.

⁸ A esse respeito, ver item “Mostrar o que fez ou fazer para mostrar?”, desenvolvido no capítulo 3.

[...] no final do 3º ciclo, no dia da culminância, porque teve um sábado, e foi aberto prá comunidade, todo mundo participou, a escola ficou cheia [...] no dia da culminância

nós montamos no pátio da escola uma passarela e aí nós chamamos aqueles alunos com características, né, a gente pode falar assim, negras, entre aspas, os afro-descendentes, e aí nós vestimos aqueles meninos com roupas características dos africanos mesmo, com penteados, e as meninas pintaram, e colocaram argola, então assim, foi um momento muito bonito, e acho que assim, chamou a auto-estima dos meninos, porque alguém falou aqui, a gente tem um racismo escondido em algum lugar, e a gente foi criado assim nesse Brasil e de alguma maneira está embutido no nosso caráter [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] Aí a gente fez algumas roupas no estilo africano, e fotografamos os meninos, com penteado e tudo, e montamos painéis, né, na escola, que foi depois lá pro Big Shopping o painel. Então ano passado a gente fechou, esse ano, né, a equipe tá buscando, o que que vai fazer global, a gente sempre faz no segundo semestre [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Eldorado, realizada no dia 10/04/2008, turno da manhã)

Novamente, a perspectiva de posituação das identidades, com vistas a elevar a auto-estima de alunos e alunas negros(as), emerge como ponto central de muitos trabalhos. Nesse afã de posituação, a escola básica parece, em alguns momentos, centrar seus esforços em uma espetacularização de elementos estéticos e culturais de matriz africana, em práticas que, por vezes, resvalam para uma estereotipação desses elementos. Em alguns relatos, os professores parecem ser os principais protagonistas das atividades (“aí nós vestimos os meninos”; “a gente fez algumas roupas no estilo africano”). A relação com conhecimentos sistematizados não fica tão evidenciada em alguns desses relatos, mas não podemos ignorar que muitos saberes são mobilizados em atividades como estas, restando-nos algumas interrogações: O que significa organizar um “desfile de beleza negra” em uma sociedade que, historicamente, desqualificou corpos e identidades negros? O que se ensina e o que se aprende em um evento celebrativo como este? Em nosso esforço de mapear saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados e construídos no interior de escolas básicas, alguns aspectos parecem particularmente difíceis de serem acessados e compreendidos,

demandando a realização de novos estudos e investigações que tenham o cotidiano escolar – suas práticas, seus rituais e seus sujeitos - como foco de atenção.

Muitos dos trabalhos relatados nas redes de Trocas centraram-se no estudo de contos africanos ou de livros diversos de literatura que remetem à história e cultura africana. A grande incidência dessas atividades parece estar relacionada à significativa presença, nas Redes de Trocas, de professores de Português/Literatura⁹ e de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o trabalho com contos e livros de literatura também parece favorecido pela chegada de kits de literatura afro nas escolas do município¹⁰. Nos relatos dos professores, a facilidade de acesso a materiais didáticos emergiu como um dos elementos impulsionadores de trabalhos pedagógicos em torno do tema. Devemos considerar, também, que o trabalho com literatura africana atende ao propósito da valorização, ao descortinar um universo de representações simbólicas, de valores e de conhecimentos produzidos no âmbito das culturas africanas. Esse contato com o universo simbólico tem o potencial de promover estranhamentos – aquilo que parece muito diferente e peculiar, o encontro com o “outro” – e também aproximações – dilemas, sentimentos e experiências que parecem universais e que permitem uma compreensão do que nos unifica, nos identifica, enquanto seres humanos¹¹.

Nesse processo, muitos professores também relataram suas experiências de aprendizagem e descobertas, como foi o caso de uma professora que falou de sua surpresa ao descobrir que existem “outras” histórias sobre o começo do mundo¹². O trabalho com literatura também foi acompanhado, em alguns casos, de reflexões sobre o (des)conhecimento da literatura africana, sobre o papel ocupado por uma determinada literatura que ainda difunde imagens negativas e estereotipadas sobre a população africana e afro-descendente, ou ainda sobre a ausência de personagens negros em contos e obras mais difundidos, em nosso país, como se percebe pelo depoimento a seguir:

⁹ Nas escolas de educação básica é comum que um mesmo professor desenvolva o trabalho com conteúdos de Língua Portuguesa e de Literatura.

¹⁰ Muitos dos livros citados pelos professores estão incluídos no I Kit de Literatura Afro, distribuído pela SEDUC para todas as escolas do município, em 2006.

¹¹ Exemplo desse processo de identificação pode ser encontrado no relato de uma professora, sobre o trabalho com o conto “As Pérolas de Cadija”, já descrito no capítulo 3, item “Diferença e alteridade: a escola como local de partilhar experiências”.

¹² Depoimento apresentado no capítulo 3, item “Ensinando o que não se aprendeu ou (Re)aprender para ensinar”.

[...] porque enquanto a gente estiver valorizando só o padrão branco... eu, por exemplo, nunca tinha percebido que Chapeuzinho Vermelho e Cinderela era padrão branco, aí depois que li os contos africanos é que eu percebi, a diferença, né, porque é tão massificante, é tão natural, naturalizado, então, enquanto a gente estiver trabalhando só Chapeuzinho Vermelho, né, ou coisa parecida, a gente não vai conseguir isso [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Alguns professores externaram seu “encantamento” diante de algumas obras de literatura, reforçando o potencial desta em mostrar “o lado positivo da África”, como disse uma das professoras:

[...] tem um livrinho de história e literatura infantil que chama “A África, meu pequeno chácara”. O avô, o avô conta história sobre África, ele é um griô, griô é um contador de histórias da África, as pessoas que contam histórias são chamados griôs. Ai esse livro é o avô contando pro neto como que a África é. Então aqui ó, esse livro mostra o lado positivo da África, entende, as pinturas, a ilustração parece uma pintura mesmo.[...] o livro é lindo, [...] é maravilhoso, trabalhei muito a literatura africana [...].

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Ressaca, realizada no dia 11/04/2008, turno da tarde)

A exploração de obras de literatura também parece ter sido uma estratégia privilegiada para desenvolver trabalhos com crianças pequenas, da Educação Infantil. Associando a leitura de obras de literatura com a realização de trabalhos manuais e artísticos (colorir, pintar, desenhar, recortar, etc.), alguns professores evidenciaram seu esforço em aproximar a temática africana e afro-brasileira do universo infantil, buscando temas e atividades capazes de dialogar com o imaginário, os interesses e vivências das crianças pequenas. O depoimento a seguir nos traz pistas desse esforço:

[...] O livro dos pequeninhos, tudo eu, quase todos, né. Ai agente trabalhou com a “Galinha d’angola”, fizemos as atividades, é, fiz os desenhos pra eles, com esse molde aqui, porque eles têm dificuldades, eles passaram por cima, depois a gente chega dando uma finalizada, né. Eles trabalham um texto, colocam no papel e tal, até mesmo para a exposição, pra ficar mais legal. É, nisso a gente coloriu isso daqui ó [...]. Ai a gente trabalha os animais africanos, né, então assim galinha d’angola, gorila, hipopótamo, uma série de

animais, é, leopardo, crocodilo. Ai, além dos livros do kit, tem uns livros na biblioteca que trata esses bichinhos, aí a gente leva pra eles, isso aqui é tipo uma dobradura de elefante. Aí você conta toda a história do elefante pra eles. É, se eles sabem, em média, aí você vai fazer uma pesquisa, quantos quilos o elefante pesa, o que comem, todas essas coisas do animal mesmo. A zebra, a girafa, aí você tá trabalhando coordenação motora, todas essas coisas. Aqui tá, isso daqui faz parte também, “Bruna e a galinha d’angola”, não sei quem conhece a história, é, a Bruna, depois ela começa a pintar um panô, sabe a avó dela ensina pra ela [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

Como pudemos ver até aqui, grande parte dos trabalhos sobre o continente africano centraram-se em aspectos relacionadas às artes e culturas do continente. Alguns desses trabalhos buscaram ampliar a compreensão sobre os contextos em que tais produções artísticas e culturais são produzidas, abordando elementos da história, geografia e culturas africanas. Outros pareceram limitar-se a uma apresentação descontextualizada dessas produções, reunindo um mosaico de imagens e símbolos desconectados de saberes e práticas culturais.

A mobilização de conhecimentos produzidos no campo das Ciências Humanas – especialmente a História e a Geografia – emergiu em diversos momentos das apresentações, trazendo pistas de como o processo de constituição de novos saberes escolares sobre o continente africano têm se dado em diálogo com saberes escolares mais tradicionalmente presentes nos currículos, sobretudo no âmbito do ensino de História e de Geografia.

A necessidade de promover aprendizagens básicas sobre a geografia africana – como por exemplo, saber que a África é um continente e não um país – foi bastante ressaltada pelos professores. Um deles apresentou, como um dos objetivos formalizados no seu trabalho: “reconhecer a diversidade de países que existem na África”. Outros deram notícias de atividades envolvendo a observação e confecção de mapas do continente, assim como a apreciação de imagens que retratam a variedade de paisagens e de países africanos. Os depoimentos a seguir trazem indícios de algumas das práticas pedagógicas empreendidas:

[...] comprei também um mapa, né, que na escola não tinha mapa do continente africano, então levava pra sala o mapa do Brasil, o mapa do continente... né, o mapa da América do Sul e do lado o mapa da África, então tudo assim mostrando para os alunos a questão do

continente, dos países, né. Eles ficavam assim, né, aquela construção, né, eles achavam que a África é um país, então descobrindo tudo, aquela quantidade de país que tem o continente africano e mostrando no mapa, então foi bem interessante. E o trabalho foi desenvolvido então tendo essa questão da história da África, eu peguei muito como apoio aquela revista Ciência Hoje, que saiu uma edição especial sobre a África, então ali pega muito a questão da geografia e da história do continente africano, e o próprio livro didático, e o material que eu tinha também, de suporte, do kit negro e do curso também que eu fiz [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

[...] Eu trabalhei dentro da geografia, da história, dentro da Artes e Português, eu trabalhei a questão do mapa, porque eles tinham essa visão mesmo, da África ser um país, e eu assim, diferente dela que comprou, eu quis assim, tentar reproduzir mesmo, então uma pessoa me ajudou a fazer mesmo o mapa no craft, e colorimos e tudo, e eu fiz uma miniatura pra cada um deles, e eles ali acharam muito interessante o nome dos países, tudo diferente, muito legal, diferente e tal, e aí nós fizemos, eu fiz uma pequena avaliação com eles, o que mais eles queriam estudar [...], então eles falaram que eles gostariam que esse ano continuasse esse trabalho, que eles queriam ver as danças, eles queriam ver as religiões, eles queriam ver outras coisas, continuar vendo a história, alguns falaram assim, “eu gostaria de continuar vendo a história dos negros, a história dos brasileiros, eu queria conhecer mais..” [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

[...] então nós apresentamos o continente africano, os meninos estão reconhecendo cada país, agora eu tô trabalhando com esse e-mail, tirando as fotos, colocando o histórico de cada país [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Pelos depoimentos, temos indícios de alguns dos materiais que têm sido utilizados para trabalhar conhecimentos históricos e geográficos sobre a África. Quando usam mapas, ou buscam textos da Revista Ciência Hoje das Crianças, ou ainda recorrem às imagens da África, recebidas por e-mail, para estar “colocando o histórico de cada país”, os professores indicam alguns dos diálogos que vêm estabelecendo com os campos da Geografia e da História. Esta última, foco de nosso interesse neste trabalho, compareceu em diferentes momentos e situações das Redes de Trocas, em referências feitas por professores de diferentes áreas –

incluindo os de História – e também através dos silêncios e lacunas, em práticas que pareceram não ultrapassar o campo das constatações, quase sempre descontextualizadas. Assim, embora tenham predominado, nos relatos apresentados, experiências que dialogaram mais de perto com conhecimentos do campo da literatura e das artes e culturas africanas, o lugar estratégico – e a importância - dos conhecimentos históricos se evidenciou, mais uma vez.

Em um dos relatos de experiência, uma professora explica como buscou organizar seus tempos de aula (em duas “disciplinas” diferentes) para desenvolver um trabalho sobre literatura africana e afro-brasileira e fazer uma abordagem histórica da temática, que passou a ter “um projeto específico”:

[...] então surgiu a proposta do projeto e ele foi desenvolvido no segundo semestre, o projeto com a ideia de pegar mesmo a questão da África, do continente africano, pegando bem a questão da Lei, né, que Lei pega a questão da história e da cultura do povo africano e do povo brasileiro [...] aí no caso eu fiquei com o projeto, com uma aula semanal em cada turma, aliás, não era uma aula, uma aula e meia, porque tinha aula compartilhada também e na aula então eu dedicava uma aula para o projeto, era como se fosse uma aula de História, quase aula de História, peguei o conteúdo mesmo, e na aula compartilhada eu dediquei, né, à parte de literatura, peguei o kit, né, todas as escolas tem o kit, então fiz um trabalho com o livros do kit e outros também, então a literatura, uma literatura digamos afro, nessas aulas compartilhadas, então ficava com metade da turma, trabalhando essa parte de literatura. [...] E o projeto, nós desenvolvemos da seguinte forma: pegando assuntos mais gerais, história da África e dos africanos, um pouquinho da luta dos negros no Brasil, a questão da cultura negra no Brasil. E isso aí intercalando com o livro de História, né, o livro didático dos alunos, a parte do conteúdo do continente africano, então isso ficou prá mim, então eu intercalei o meu projeto com essas aulas também de História, né, auxiliando o professor regente nessa questão [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da manhã)

Como se pode ver, a professora ressalta o trabalho com conhecimentos históricos e diz ter trabalhado “a parte do conteúdo do continente africano” valendo-se do livro didático de História. Neste caso, um movimento de aproximação com conhecimentos tradicionalmente reconhecidos como saberes históricos escolares, por uma professora que não tem formação na área¹³; é evidente.

¹³ Vale esclarecer que trata-se de uma professora que se identifica como PEB 1, que no sistema público municipal de Contagem corresponde àqueles professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental .

Outros professores – de distintas áreas – fizeram referências a conhecimentos históricos aprendidos e ensinados. Alguns se mostraram surpresos com as novas descobertas (“eu sou alfabetizadora e não sabia que os primeiros registros de escrita surgiram no Egito [...] O Egito está na África!”¹⁴), outros fizeram referências a leituras e seminários, detalhando novos conhecimentos que estão sendo aprendidos:

[...] tem um livro que se chama “Ancestrais”, que eu não to lembrando agora o nome do autor, que conta a história da África também de uma maneira muito tranquila, explica o que é escravidão de linhagem, como que os europeus, né, eles tinham essa escravidão dos africanos, então vale a pena também, então é isso, né, gente, acho assim que, é um começo, eu to adorando estar participando aqui, eu já participei de outros encontros aqui em Contagem, Seminários, teve o seminário Brasil-África, e assim, a gente vai tendo esse contato e vai percebendo que nós praticamos o preconceito porque ele já vem da escola [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

[...] eu fiz um levantamento, de varias coisas assim. Tem um livro que chama “Objetos Africanos”. Ele é um livro, é editado lá em Portugal, mas aqui, ele é vendido aqui, lá na Savassi, então eu tirei xerox dos objetos africanos que estão todos em museus da Europa, até dos Estados Unidos, que a partilha que houve no século dezenove da África, (...), é, tudo de culturalmente de relevante, eles foram pros museus da Europa, então o que eu faço, quando eu vou trabalhar com a questão da desestigmatização, da mudança de representação que se tem do negro [...]

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Ressaca, realizada no dia 11/04/2008, turno da manhã)

Conhecimentos sobre as especificidades da escravidão praticada em África, aprendidos em um livro “que conta a história da África também de uma maneira muito tranquila”, ou a possibilidade de relacionar fatos e processos históricos, compreendendo, por exemplo, que “a partilha que houve no século dezenove da África” se relaciona ao fato de que “tudo de culturalmente de relevante, eles foram pros museus da Europa”, denotam processos de aprendizagem histórica por parte

Essa professora apresentou-se como Pedagoga e relatou trabalho que desenvolve no 2º ciclo do Ensino Fundamental (crianças entre 9 e 11 anos).

¹⁴ Trecho de depoimento apresentado no capítulo 3, item “Ensinando o que não se aprendeu ou (Re)aprender para ensinar”.

de professores que não têm formação específica na área, mas que estão buscando se formar através de diferentes caminhos.

Outros professores também evidenciaram sua relação com conhecimentos históricos, a partir de relatos sobre como os estão abordando em sala de aula, como se pode perceber pelo depoimento abaixo, feito por uma professora de Geografia:

*[...] E dentro desse projeto a gente quis estar trazendo a formação do povo brasileiro, a chegada do negro, isso aí antes de tá trabalhando isso, a gente trabalhou com a dispersão do negro, né, não o negro escravo, o negro na África, a dispersão dele, a chegada dele no Brasil, as consequências de ser mão-de-obra. Poderia ser outro povo, né, poderiam ser os japoneses que poderiam estar nessa situação, do negro que veio da África, né, então tá trabalhando com essa temática voltada pro negro escravo, mas poderia ter sido outro povo, e também a gente tentou trabalhar esse projeto não na visão dos opressores, né, mas sim dos oprimidos, da gente tá levantando nomes, né, das personalidades que não são, porque acho que a própria historiografia oficial, ela não traz esses negros como heróis.
[...]*

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Eldorado, realizada no dia 10/04/2008, turno da tarde)

Quando diz de sua intenção em abordar a “dispersão do negro, não o negro escravo, o negro na África” ou tenta, de alguma forma, desnaturalizar a escravização dos africanos (“poderia ser outro povo, poderiam ser os japoneses”), ou ainda quando diz que buscou uma abordagem “não na visão dos opressores, mas sim dos oprimidos”, a professora evidencia um esforço em dialogar com conhecimentos – e até mesmo com alguns jargões – do campo histórico. Neste diálogo, evidencia uma apropriação de algumas importantes chaves interpretativas da história da África – e do que podemos chamar de uma abordagem histórica, em geral: a compreensão de que os africanos têm uma história que antecede a sua escravização pelos europeus; a tentativa de formular uma explicação que rompa com a associação mecânica entre negro e escravidão; e a ideia de que podem existir visões diferenciadas sobre um mesmo fato ou contexto histórico (a visão dos opressores X a visão dos oprimidos; perceber aquilo que a “historiografia oficial não traz”). Ao mesmo tempo, a professora também parece revelar uma afinidade com a perspectiva de heroicização de alguns personagens, quando nos diz de sua preocupação “da gente tá levantando nomes, né, das personalidades que não são, porque acho que a própria

historiografia oficial, ela não traz esses negros como heróis”. Sem apresentar uma visão crítica acerca do que seria trazer “esses negros como heróis”, a professora se aproxima, assim, de uma perspectiva de posituação da história dos africanos e seus descendentes que têm comparecido em documentos oficiais e propostas diversas (a exemplo das *Diretrizes Curriculares...*), mas que vem sendo alvo de questionamentos por parte de pesquisadores e educadores: o processo de heroização de personagens negros, conforme discutimos no capítulo 4.

Em alguns casos, a perspectiva de promover uma visão positivada do continente africano se mostrou bastante problemática, como em um relato em que emergiu uma visão idealizada e justificadora da escravidão praticada em África, chegando-se a naturalizar relações sociais hierarquizadas e opressoras:

[...] Eu comecei com eles também, eu trouxe lá do Egito, porque a gente às vezes separa o Egito de fora da África, porque é de reis e rainhas, negro não pode ser rei nem rainha, nem dominar, e (...) tanto e mandar tanta coisa que até hoje nós estamos usando. Então, eu mostrei isso prá eles, que naquela época, as tribos, os primeiros negros eles eram reis e rainhas, moravam em palácios, eles tinham os escravos deles, mas dentro da tribo deles lá, dos egípcios, os escravos não eram pessoas que eram judiados não, era como a organização das abelhas, os trabalhadores, todos tinham a sua hierarquia, todos eram respeitados dentro da sua hierarquia, ninguém sofria nem era maltratado, eles eram chamados de escravos, mas na verdade eles eram servidores, né, dos reis e rainhas.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

O relato nos mostra alguns dos riscos envolvidos no processo de posituação, sobretudo quando professores não dominam conhecimentos básicos sobre a história africana e sobre alguns princípios fundamentais da história. Quando diz que “as tribos, os primeiros negros eles eram reis e rainhas, moravam em palácios”, a professora opera processos de generalização e mitificação bastante complicados. Também mitifica as relações sociais no âmbito da escravidão praticada no continente, quando nos diz que “os escravos não eram pessoas que eram judiados [...] ninguém sofria nem era maltratado”. Além de ingênua, sua visão revela grande dificuldade em compreender a historicidade das sociedades humanas: ao comparar a sociedade egípcia com a organização das abelhas, acaba por explicitar uma concepção dessa sociedade como a-histórica.

O depoimento traz pistas da difusão de uma determinada corrente de interpretação histórica sobre o continente africano, que o historiador Carlos Lopes (1995) classificou como “corrente da superioridade africana”, e que, segundo ele, em muitos casos, apresenta uma “idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Longe de lutas de classe ou de poder” (LOPES, 1995, p. 26). Mesmo que alguns professores não tenham tido acesso a uma produção historiográfica afinada com essa perspectiva, algumas de suas premissas e ideias tornaram-se bastante difundidas, e até mesmo banalizadas, contribuindo para a elaboração de concepções como a que esta professora explicita.

O depoimento também nos remete à discussão sobre a importância de se pensar em uma “base de conhecimentos” para a docência (SHULMAN, 2001). O que poderia – ou deveria – ser uma “base de conhecimentos” para o ensino de História da África? Sem a pretensão de responder a essa pergunta, essa pesquisa pode, no entanto, contribuir para a identificação de alguns dos aspectos e temas que têm se apresentado como pontos de tensão ou como lacunas da formação docente. Entre os desafios que se apresentam para os professores que vêm assumindo o trabalho com a temática africana, poderíamos elencar, a título de exemplos: compreender melhor as especificidades da escravidão praticada em África e suas diferenças em relação àquela instituída pelo sistema colonial; conhecer diferentes formas de organização das sociedades africanas, em épocas distintas, sabendo diferenciar formas de organização tribal de outras organizações sociais; perceber a existência de estratificação social também em sociedade africanas, com todas as contradições e conflitos daí decorrentes.

Tais questões também desafiam o ensino de História e seus professores. Por mais que a formação docente se dê em diferentes espaços e seja responsabilidade prioritária de instâncias socialmente legitimadas para realizar esse trabalho, tais como universidades e órgãos públicos e privados, devemos considerar as possibilidades de formação que acontecem no interior de cada escola e em fóruns que possibilitam o diálogo entre pares. Os encontros de Redes de Trocas foram, por diversas vezes, avaliados pelos professores como importantes espaços formativos. De fato, além de partilhar experiências supostamente bem sucedidas, os professores trocaram ideias e dialogaram sobre conhecimentos específicos. Os conhecimentos históricos, em especial, foram alvo de discussões e tentativa de esclarecimentos, podendo-se identificar momentos em que professores de História

participantes das Redes de Trocas entraram em cena com intuito de esclarecer informações e trazer novos elementos para o debate. Foi assim, por exemplo, que um professor de História interrompeu a colega que apresentou o depoimento que acabamos de analisar e tentou esclarecer alguns aspectos sobre os diferentes grupos étnicos que habitam o continente e sobre as especificidades da escravidão africana:

É, só prá explicar o que você tá falando, essa questão do Egito é uma questão interessante, até porque com o Magreb ali no norte da África a gente costuma até separar, porque na verdade os egípcios não eram da etnia, da etnia dos negros subsaarianos, eles não eram negros subsaarianos, eles eram de uma realidade diferente, e na África a escravidão já existia, já era uma instituição que era da cultura, só que a diferença da escravidão africana da escravidão que foi formada nas colônias era justamente a alforria, porque existe a alforria na escravidão americana, na escravidão europeia, porque é a única forma do negro, escravo se tornar livre, no caso da escravidão africana, ao longo das gerações, esse escravo era absorvido pela tribo, então, não há necessidade de alforria, os escravos se casavam com livres, os livres se casavam com escravos, então não tinha a necessidade da alforria, então, assim, a diferença oficial que ao se aproveitar de uma instituição que já era cultural, que já estava fomentada na África, os europeus se aproveitam dela e modificam essa escravidão, por isso cria-se a diferença e cria-se a alforria.
(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Sede-Petrolândia, realizada no dia 26/03/2008, turno da manhã)

Além de debater com os colegas, os professores de História que participaram das Redes de Trocas também deram notícias de quais conhecimentos, abordagens e materiais didáticos estão se valendo para trabalhar a história da África

[...] Então o que eu fiz, montei uma atividade, e nessa atividade eu coloquei a África atual e coloquei um mapa da África histórica, né, da colonial, dos reinos ne, Etiópia, Núbia tal, tem até o material aqui depois se alguém quiser a cópia. Pra poder trabalhar isso com os meninos, coloquei eles pra fazer a atividade, pra desmistificar essa questão, ainda fui clara, falei: “gente, ninguém mais vai falar que a África é um país”; “não, professora, não é”; aí eles conseguiram se ligar. E eu, especificamente na sétima série, agora eu estou caminhando para a questão histórica. Aí eu montei umas lâminas, até falei com o Jair que eu poderia ter trazido, mas o Antonio, professor de Artes, hoje ele ia precisar dessa lâminas, eu montei umas lâminas, com os reinos de Gana, Mali, tá certo, os principais reinos da África, para passar uma questão é, histórica, pra eles, tá, até uma visão diferente da questão da África, por que nós vamos ter aí, é...

Mali, por exemplo, é uma cidade que tinha, no período colonial, a maior universidade do mundo, né. Então, assim com bastante figura pra eles estarem visualizando isso, tá, e desmistificar essa questão da África. E agora eu estou trabalhando nessa parte histórica porque, o professor de Artes, nós vamos apresentar, no treze de maio, nós vamos trabalhar com máscaras, então, eu vou dar o suporte histórico para o professor de artes trabalhar as máscaras com os meninos, tá certo? Inclusive ontem mesmo o Antonio veio falar comigo que hoje ele iria fechar essa questão histórica das lâminas que eu fiz, ia chegar me passar um texto para dar introdução para a questão das máscaras. Aí a minha sala e a sala do Antonio, né, que ele é responsável pela sala dele de projeto, nós vamos trabalhar a questão das máscaras. Então quer dizer, esse trabalho só é permitido porque nós temos um tempo pra encontrar, e articular o que nós vamos fazer, tá certo? Então, é, o nosso ponto foi esse, de tá tentando desmistificar aí algumas questões.

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Vargem das Flores, realizada no dia 16/04/2008, turno da manhã)

Ao relatar que trabalhou as “questões históricas”, através do estudo de reinos africanos do período colonial, a professora explicita sua intenção em passar “uma visão diferente da questão da África”, de “desmistificar essa questão da África”, e usa como exemplo o reino do Mali, que “é uma cidade que tinha, no período colonial, a maior universidade do mundo”. Novamente, se pode perceber uma perspectiva de posituação da história africana e, também nesse caso, indícios da influência da chamada “corrente da superioridade africana”.

Chama a atenção, também, as notícias que dá sobre os intercâmbios entre professores de sua escola. Ao contar que um professor de Artes, “que é responsável pela sala dele de projeto”, também está usando o material que ela produziu e fazendo, assim, uma abordagem histórica (como subsídio para desenvolver o trabalho com máscaras), a professora traz evidências de algumas das possibilidades de diálogo e cooperação entre professores de História e colegas de outras áreas que estão trabalhando com a temática. Mas ela também alerta: “esse trabalho só é permitido porque nós temos um tempo pra encontrar, e articular o que nós vamos fazer”, ressaltando, assim, a importância dos tempos coletivos e o peso das condições de trabalho para o empreendimento de propostas desafiadoras. A professora também se mostra disposta a socializar o material que produziu (“tem até o material aqui, depois se alguém quiser a cópia”), evidenciando uma postura de cooperação e disponibilidade para auxiliar colegas de outras escolas.

Parece óbvio que professores de História privilegiem uma abordagem histórica sobre o continente africano. No entanto, até mesmo os professores dessa área parecem encontrar dificuldades para realizar tal abordagem, dificuldades estas advindas das lacunas de sua formação e da carência de materiais didáticos adequados ao trabalho. Este foi um dos temas debatidos durante o grupo focal, quando os professores falaram de sua dificuldade de acesso a bibliografia sobre a África e também das estratégias que estão encontrando para lidar com a falta de materiais didáticos :

[...] Agora, um ponto aí também, a gente eu acho que não pode banalizar aquela questão dos povos africanos que vieram para cá, destacar somente dois povos como se a África fosse só aqueles povos que vieram para o Brasil e só existiam esses povos dentro da África. Então eu acho que isso aí seria mais fácil se a gente trabalhasse mais a questão da África. Aí também nós temos um problema, nós deparamos com esse problema esse ano lá na escola, da questão da gente não ter uma historiografia ou alguma coisa mais concreta em termo de pesquisa sobre a África antiga. Porque para a gente trabalhar a África antiga lá na escola, nós mesmos montamos nosso material.

(Profa. Elaine. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Quando fala que não tem “uma historiografia ou alguma coisa mais concreta em termo de pesquisa sobre a África Antiga” e logo em seguida diz que, “lá na escola, nós mesmos montamos nosso material”, estaria a professora se referindo a materiais de estudo para os professores ou a materiais didáticos destinados ao trabalho com os alunos? Ou às duas coisas ao mesmo tempo? Isso não fica muito claro em seu depoimento, mas de toda forma, a professora denuncia uma situação já bastante conhecida: grande parte dos professores de História que atuam na Educação Básica não estudaram história da África, em sua formação profissional - ou estudaram apenas alguns contextos e acontecimentos específicos, tais como o tráfico Atlântico e os processos de colonização e descolonização do continente. Muitos deles não sabem como acessar esses conhecimentos ou esbarram em dificuldades de diferentes ordens (grande parte das publicações são recentes e custam caro, tornando-se inacessíveis para muitos desses professores).

Parte dessa situação parece estar se revertendo, com o surgimento de disciplinas específicas sobre África em diversos cursos de graduação em História e

com a multiplicação de cursos de pós-graduação e de programas de formação continuada. O diálogo entre dois professores participantes do grupo focal – um que está concluindo sua graduação em História e outro que se formou há alguns anos – nos dá ideia das mudanças que vêm se operando no processo de formação dos professores:

[...] E muitas vezes a gente faz isso desconhecendo a historiografia que está sendo produzida, que está meio diferente. Igual ela falou da história da África, já tem uma historiografia sobre a história da África; você tem o John [...], que fala bem lá da África; você tem o Paul Lovejoy. Na faculdade o pessoal gosta muito do Alberto Costa e Silva, que ele fala da “Espada e a lança”, ele fala da África dos portugueses, depois vem “A Manilha e o Libambo” [...].

(Prof. André. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

*E o bom é que você está tendo pelo menos esse contato na Universidade que nós não tivemos. Por exemplo, nós formamos em 2003, antes da implementação da lei. Não se viu nada. [**] sem ver nada.*

(Profa. Fátima. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

O segundo depoimento confirma o quanto é recente a chegada de discussões sobre história da África na formação de professores de História, em que mesmo professores formados há poucos anos reclamam a ausência desses conhecimentos.

Além disso, podemos dizer que essas lacunas não serão resolvidas com a introdução de uma ou outra disciplina que trate especificamente sobre a história do continente. A complexidade e heterogeneidade de temas e questões a serem abordadas é enorme, contribuindo para o sentimento de despreparo – e desamparo –, mesmo entre professores que tiveram uma formação diferenciada e/ou que investem em estudos sobre a temática.

[...] quando diz que a pedagoga não conhece, que a diretora não conhece, então eu incluiria que, nem nós, professores de História, inclusive eu que estudo a temática e que tenho algum interesse acentuado, eu também não conheço.

[...]

Então, assim, acaba que a gente ainda não dá conta da heterogeneidade da África, eu já li um bocadinho de coisa e eu ainda não dei conta de tudo isso. A nossa formação acadêmica não dá conta, a gente ainda tem a historiografia, principalmente a brasileira

em história da África, é insipiente. O que a gente tem é muito livro falando da educação antirracista e da importância da educação [] da história da África, e não história da África. Isso que existem são textos muito pesados, e quem não tem uma introdução: “Meu Deus! Já perdi aqui umas cinco etnias dos grupos virando aqui. Quando ele virou para a direita na África eu já perdi, já bifurcou e eu já perdi” [...] (Profa. Ercília. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)*

Pode-se dizer, então, que em relação à história da África, a despeito do esforço de diversos professores para introduzir esse tema nos currículos, ainda persistem muitos silêncios, ou, quando este é quebrado, depara-se com o desafio de construir abordagens que escapem de visões ingênuas e estereotipadas. A perspectiva de posituação da história africana, presente nas orientações oficiais e compartilhada por muitos professores, se, por um lado, tem contribuído para reverter um imaginário coletivo que associa a África unicamente a guerras, doenças e miséria, por outro lado, pode conduzir o ensino desses conteúdos por um caminho igualmente feito de imprecisões, generalizações e mitificações, que pouco contribuem para o avanço do pensamento crítico e para a compreensão da complexidade das historicidades africanas.

Para além da compreensão de que o estudo da história da África pode servir ao propósito de uma educação antirracista, parece-nos necessário – e urgente – investir amplamente na formação continuada de professores e na publicação e disponibilização de materiais didáticos capazes de subsidiar o trabalho pedagógico por eles realizado. Como vimos até aqui, inúmeros professores, dispostos e comprometidos com o propósito de uma educação das relações étnico-raciais, se esforçam por trazer para suas salas de aula novos conhecimentos sobre o continente africano. Falta-lhes, no entanto, uma melhor qualificação e os recursos necessários ao empreendimento de tarefa de tamanha complexidade.

5.2.5 A História e seus professores: desafios na implementação da Lei 10.639/03

Este capítulo procurou fazer um mapeamento de temas e problemas envolvidos no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, evidenciando alguns dos principais impasses e desafios colocados a este processo, tendo em

vista a centralidade dos saberes históricos escolares para uma abordagem contextualizada e crítica sobre o tema em questão.

A percepção do papel ocupado pelos saberes históricos - e por seus professores – ressaltou em diversos momentos das Redes de Trocas, em depoimentos do tipo:

[...] essas coisas, se você for pensar, que foi uma migração, se tiver um professor de História e eu estiver falando bobagem, pode me corrigir, mas foi [...] a gente tem que começar a rever também as questões de história na escola, porque no livro de História não vai te contar isso não, não tem, que o mundo [...] então a gente tem que preocupar, não só trabalhar em Artes, Português, é História (dá ênfase à palavra História), e refletir... a gente tava comentando aqui, “ah, o livro tá errado, o livro didático tá errado, é porque as informações não chegam mesmo prá gente da maneira que tinha que chegar [...].”

(Depoimento gravado em vídeo, durante a Sessão de Rede de Trocas do Núcleo Industrial, realizada no dia 27/03/2008, turno da tarde)

Por diversas vezes, durante as Redes de Trocas, professores de História ali presentes, intervieram nas discussões e trouxeram dados e informações que ajudavam a clarear questões, compor cenários e traçar contextos históricos. Mesmo que esses professores também demonstrassem fragilidades e lacunas em sua formação, ocuparam um papel diferenciado no que se refere a abordagem de conhecimentos históricos.

A responsabilidade dos professores de História no bojo do processo de implementação da Lei 10.639/03 foi reconhecida por muitos desses sujeitos, sobretudo durante as discussões do grupo focal, quando avaliaram alguns dos problemas que vêm percebendo e ressaltaram, entre outras questões:

*[...] Então eu fico pensando que nós temos uma responsabilidade enorme no sentido da lei 10.639. Esse grupo, especificamente, eu acho que ele tem que ter isso. Porque se a gente for pensar na dinâmica da escola, nos problemas da pedagoga lá que não entende de material, no colega que já está querendo aposentar [...] Mas eu lá como que eu faço para contaminar isso? Eu fico pensando que isso requer trabalho. Eu falo assim porque a Ercília participou lá do projeto, e não é fácil, não é Ercília? Não é fácil. A gente tem uma experiência [**], ela é interessante, mas se você perguntar: “É tranquilo?” Não é, não é tranquilo. As coisas estão acontecendo meio que rompendo barreiras, e as coisas vão, é um desanimado dali, a dinâmica da escola [...] Então, assim, às vezes eu fico pensando que*

nós temos uma responsabilidade, eu vejo até social, no sentido da questão da lei 10.639, onde fala o seguinte: “Aonde que esse professor de História, esse cara tem que atentar? [...]

(Prof. Jair. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] Agora, a gente tem uma particularidade lá no [nome da escola], porque quem comanda o projeto lá? Eu e você [dirige-se ao professor Jair]. Somos professores de História. Então, talvez esse seja o caminho, porque quando se joga o projeto... Igual na sua escola [dirige-se a outro professor], a sua experiência que você colocou, que a diretora refez o seu projeto, reescreveu o seu projeto [...] Reescreveu o seu projeto e jogou para um coletivo inteiro...

(Profa. Elaine. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

[...] Como que a pessoa vai coordenar um projeto se ela desconhece a historiografia? Se ela desconhece o saber histórico? Porque quanto a conteúdo, eu acho que... Eu li um texto que fala sobre educação e informação, hoje tem muita informação, informação demais, e o que a gente tem que trabalhar é como que ele vai lidar com essas informações [...].

(Prof. André. Depoimento gravado em vídeo, durante o Grupo Focal, no dia 03/10/2009)

Mas, se por um lado, os professores de História se reconhecem como importantes protagonistas desse processo, eles também demonstram uma percepção da complexidade e amplitude dessa tarefa, e apontam os limites que enfrentam para realizá-la.

Assim, pode-se dizer que os desafios e dilemas envolvidos no processo de implementação da Lei 10.639/03 requerem, para seu enfrentamento, muito mais do que a identificação de problemas relativos à abordagem dos conteúdos e o reconhecimento de atores capazes de contribuir para a re-construção dessas abordagens. Torna-se necessário – e urgente – empreender um conjunto de estratégias voltadas ao enfrentamento de problemas de diferentes ordens e naturezas.

Essa pesquisa não se propôs nem foi capaz de identificar todas as dificuldades e possíveis soluções para estes dilemas. Mas, ao colocar uma lupa em uma realidade particular, onde efetivamente se observa um esforço de diferentes sujeitos comprometidos com o empreendimento de uma educação antirracista, pode reunir evidências que ajudam a iluminar o longo caminho a ser percorrido.

Esse caminho implica no fortalecimento das políticas públicas no campo da educação e, especificamente, da educação antirracista, em diferentes níveis e instâncias, do âmbito federal ao local. Implica um amplo e diversificado investimento em formação inicial e continuada de professores, sobretudo através de estratégias que potencializem as trocas entre pares e incidam sobre os saberes e práticas escolares e docentes, reconhecidos como dimensões privilegiadas do trabalho e da formação dos professores. Implica, ainda, no reconhecimento de que além da dimensão política que envolve um projeto de tamanha magnitude, devem ser levados em consideração critérios epistemológicos para a construção de uma proposta pedagógica capaz de, efetivamente, contribuir para a re-educação das relações étnico-raciais, condição para o avanço democrático e a conquista de cidadania, em nosso país.

Esse último aspecto ressalta a especificidade de uma educação das relações étnico-raciais a partir da escola. Se reconhecemos que esta é uma instituição social e, portanto, constituída a partir das relações sociais e políticas mais amplas, não podemos ignorar seu papel e especificidade dos saberes ali construídos. E a consideração do campo epistemológico para o empreendimento de uma educação antirracista a partir da escola implica reconhecer a centralidade dos saberes históricos escolares neste processo, a despeito dessa tarefa não ser responsabilidade exclusiva dos professores de História, e sim de todos os educadores que atuam no espaço escolar.

A epistemologia dos saberes escolares evidencia que estes são fortemente atravessados pela dimensão axiológica, permeados por valores e fins a serem atingidos. Tais fins orientam as escolhas dos professores, fazendo-os privilegiar certas temáticas, abordagens e estratégias didáticas em detrimentos de outras possibilidades. No caso da História, ainda que questionemos o propósito de colocá-la a serviço de determinado projeto político – e até mesmo a eficácia desse investimento, como sugere Laville (1999) – não podemos negar que a dimensão axiológica dos saberes históricos escolares os fazem estar, inevitavelmente, a serviço de algo, ainda que esse algo possa ser a possibilidade de desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de gerar questionamentos e reflexões constantes sobre os seus propósitos e métodos

A temática africana e afro-brasileira, enquanto conteúdo de fortes significações sociais e políticas, parece particularmente atravessado por estas

dimensões axiológicas e por relações de poder entre grupos que disputam espaço e legitimação de conhecimentos e práticas culturais no contexto escolar – e brasileiro – da atualidade. Tais dilemas e conflitos se mostraram presentes nesta pesquisa. Investigar quais saberes e práticas têm comparecido no interior de escolas públicas, em torno de um novo e peculiar componente curricular, é também uma forma de compreender alguns dos reposicionamentos e reagendamento de questões consideradas relevantes, ou mesmo prioritárias, para a educação e para a sociedade brasileira atual.

Considerações finais

Termino este trabalho com um tremendo pesar. Queria mais, muito mais, porque a pesquisa me descortinou um mundo a descobrir. Um mundo de perguntas, de indagações. Um mundo de descobertas e aprendizados, que deixaram esse “gostinho de quero mais”. Mas como é preciso fechar etapas, ritualizar passagens, fazer balanços do caminho percorrido, chegamos ao momento das considerações finais, cujo título também poderia ser “um texto inacabado” ou “uma pesquisa inconclusa”.

Uma das primeiras considerações a compor esse último texto se refere ao percurso de investigação. Sinuoso e cheio de surpresas, este caminho se redefiniu por algumas vezes. Neste momento de balanço, vale a pena lembrar que a intenção inicial era desenvolver a pesquisa junto a professores de História, do município de Contagem, que haviam participado de um curso de atualização ofertado pelo CEFOR PUC Minas, no qual atuei como coordenadora. O interesse pelo campo do ensino de História se justificava em função de minha trajetória profissional e de formação, aliado ao fato de ser este um dos componentes curriculares destacados na Lei 10.639/03. Essa perspectiva orientou boa parte da fase exploratória da pesquisa, mas a gradativa aproximação com o campo de pesquisa, com sua dinâmica própria, nos conduziu a outros rumos.

Foi nesse processo de aproximação que nos deparamos com um evento programado pelas equipes pedagógicas da SEDUC: as Redes de Trocas entre professores. A princípio, esta parecia ser apenas mais uma das ações de formação desenvolvidas no âmbito da política pública de educação antirracista empreendida pela SEDUC e, na expectativa de mapear possíveis locais e sujeitos a serem pesquisados, comparecemos à primeira sessão munidos de uma filmadora. Entretanto, já nesse primeiro momento percebemos a riqueza e potencialidade dos dados ali reunidos. A cada nova sessão, nos surpreendíamos ainda mais com o rico universo de saberes e práticas que se descortinavam à nossa frente. Hoje, poderíamos dizer que as Redes de Trocas foram o melhor “presente” desta pesquisa. Como o evento reuniu professores de diferentes áreas e modalidades de ensino, abandonamos o propósito inicial de focar a investigação no ensino de História e em seus professores. Entretanto, à medida que procedemos à transcrição

e mergulhamos na análise dos dados, novamente os saberes históricos escolares emergiu como importante referência para o trabalho com a temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares. A percepção desta centralidade nos levou a um novo investimento nos professores de História, mas sem perder de vista o que as Redes de Trocas nos haviam possibilitado identificar. Pudemos aquilatar o quanto a implantação da lei tem exigido dos profissionais de História que repensem pressupostos e representações arraigadas em torno da disciplina, que prevejam um alargamento de suas fronteiras e se disponham a negociar a entrada e saída de conteúdos escolares, assumindo a discussão sobre a validade e legitimidade dos conhecimentos históricos ensinados na escola.

Diante dessas constatações, optamos por constituir um grupo focal com aqueles professores de História que haviam participado das Redes de Trocas, momento em que tivemos oportunidade de lhes apresentar parte das análises realizadas e propor que refletissem sobre questões que diziam respeito ao papel dos saberes históricos – e deles como professores – neste processo de implantação da Lei 10.639/03.

Ao finalizar este trabalho, podemos dizer que o percurso metodológico seguido, aliado aos referenciais teóricos que orientaram as análises, nos permitiram alcançar, em grande medida, os objetivos traçados para esta investigação. Ainda que restrita a um contexto sócio-espacial bem delimitado – o município de Contagem, Minas Gerais -, esta investigação nos permitiu identificar e analisar saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados e construídos no interior de escolas e salas de aula de Educação Básica. Permitiu perceber, ainda, que boa parte dos professores, ao trabalharem com esta temática, o fazem com intuito de promover uma re-educação das relações étnico-raciais, investindo na positivação da identidade dos alunos e alunas negros(as) e usando, como principal estratégia para isso, a valorização de manifestações culturais que remetem à ancestralidade africana e afro-brasileira.

A investigação também descortinou alguns dos dilemas e desafios envolvidos neste processo, sobretudo quando evidenciou que desde a seleção de conteúdos às abordagens privilegiadas, o critério de positivação de identidades e de valorização de culturas pode engendrar processos de mitificação, heroicização, folclorização e omissão de dados históricos, levando, em algumas situações, a uma des-

historicização de sociedades e sujeitos. Neste aspecto, a pesquisa ressaltou a importância dos conhecimentos históricos para uma abordagem contextualizada das culturas africanas e afro-brasileiras, assim como para o reconhecimento dos conflitos, contradições e relações de poder que atravessam a história de todos os grupos humanos. Acreditar que é possível compreender a história dos africanos e seus descendentes isentando-os desses conflitos e contradições, numa perspectiva de mitificação e heroicização desses sujeitos, pode ser um caminho perigoso que, embora invertendo os pólos de uma perspectiva que os inferiorizou como sujeitos históricos, mantém intocada a lógica que buscou promover uma desumanização desses povos. Por isso, talvez, ainda que reconhecendo a legitimidade de um projeto político que se volta à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, deve-se reconhecer que a história, quando colocada a serviço da positivação de identidades e culturas, corre o risco de esvaziar-se de seu conteúdo crítico e analítico. Daí a tornar-se vetor de verdades prontas, absolutas e inquestionáveis, pode ser um passo curto, refazendo-se um caminho que a historiografia tanto se esforça por deixar para trás.

Também podemos dizer que a pesquisa alcançou o objetivo de compreender as interfaces e relações entre os saberes mobilizados e a cultura escolar. Várias foram as evidências sobre o peso da cultura escolar, com sua organização de tempos e espaços, sua materialidade, rituais e calendário de festas, celebrações e eventos, para a determinação do que vai ser ensinado e de que maneiras. Neste sentido, a investigação confirmou que os saberes e práticas escolares se constituem num estreito diálogo com esta cultura, também em processo de transformações, quando um novo e significativo conteúdo passa a integrar os currículos. A introdução de novas datas no calendário de celebrações e a re-significação de outras, a necessidade de programar eventos diversos, como feiras de cultura e mostras de trabalhos, acabam, muitas vezes, sendo importantes balizas para o que vai ser ensinado e aprendido nas salas de aula. A própria necessidade de materializar as produções dos alunos, de transformá-las em algo apreciável por outros, também interfere na seleção de temas e metodologias, configurando saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira, dentro das escolas.

Todos esses elementos sustentam a ideia de que o processo de construção de saberes escolares é extremamente complexo, sendo impossível dissociar conteúdo e forma ou apostar num caminho linear, dos saberes de referência aos

saberes ensinados. Ao abordar um processo em que novos conteúdos são transformados em saberes escolares, a pesquisa contribuiu para evidenciar o fato de que os saberes escolares e docentes são efetivamente plurais, constituídos por um amálgama de saberes produzidos em diferentes instâncias e atravessados por diferentes interesses e finalidades, fortemente marcados pela dimensão axiológica, sobretudo quando se trata de um conteúdo de fortes significações políticas e sociais como este. Contribuiu, assim, para ressaltar a ideia de que este processo não é “natural” ou espontâneo, requerendo uma série de investimentos e esforços dos atores sociais, especialmente os professores, que precisam transformá-los em saberes ensináveis e aprendidos.

Com isso, a investigação também trouxe evidências da íntima relação entre os saberes escolares e docentes. Trabalhando com a hipótese de que esses últimos são fruto de uma conjugação de saberes construídos na trajetória de vida, formação e experiências profissionais dos professores, nos deparamos com inúmeras evidências sobre como os professores pesquisados vêm construindo e re-significando seus saberes sobre a temática africana e afro-brasileira. Durante a pesquisa, tais professores revisitaram momentos diversos de sua formação e trajetória profissional e de vida, desde a formação escolar básica por eles vivenciada (refletindo, inclusive, sobre os silêncios e lacunas desse processo) aos diferentes momentos em que aprenderam algo considerado muito significativo junto a seus alunos, passando pelas experiências de militância em movimentos sociais e pelo que, em geral, não aprenderam em sua formação acadêmica. Ressaltaram os aprendizados recentemente realizados através de leituras, cursos, seminários e eventos diversos, confirmando que as diferentes iniciativas e políticas que marcam o processo de implantação da Lei 10.639/03 têm engendrado significativos processos de formação docente. Ressaltaram, ainda, os aprendizados que têm realizado nos diferentes momentos de trocas com seus pares, desde aqueles que envolvem conflitos e embates no interior das escolas, aos momentos dedicados a partilhar experiências e saberes. A importância atribuída por muitos deles às Redes de Trocas confirma a relevância de políticas públicas que promovam fóruns como estes, que incidam sobre as práticas e saberes docentes como importante conteúdo de formação. Sem descartar o valor de cursos e outros processos de formação centrados no sujeito, em sua individualidade, esta investigação trouxe a tona o papel formador das instâncias coletivas e o significado dos saberes aprendidos na relação.

Mas também trouxe aqueles elementos que dificultam o processo em curso, notadamente as condições de trabalho vivenciadas por professores de educação básica, em nosso país. Desde as extensas jornadas de trabalho, aos baixos salários, passando pelo elevado número de alunos com os quais interagem cotidianamente, a falta de tempo para planejamento de atividades – individual e coletivamente – e para leituras ou investimentos na formação, as condições de trabalho a que os professores estão submetidos podem ser consideradas um dos grandes empecilhos ao sucesso de uma política de educação antirracista como, aliás, a qualquer projeto de mudança na educação. Sobretudo numa escola pública que se torna tanto mais desafiadora quanto mais inclusiva, a revisão dessas condições de trabalho nos parece condição fundamental para a construção de projetos emancipatórios, que implicam não apenas em compromisso político de seus agentes, mas na construção de competências em diferentes áreas de conhecimento e campos da prática. Condições de trabalho mais adequadas – e porque não dizer humanizadas? – nos parecem um pré-requisito, inclusive, para o sucesso de processos de avaliação que visam assegurar a competência profissional daqueles que se dedicam à educação das novas gerações.

Além de uma atenção ao campo empírico, que nos levou a retrair o desenho metodológico, a escolha dos referenciais teóricos e o percurso de compreensão do contexto histórico mais amplo também teve grande importância para o alcance dos objetivos traçados. Para compreender o que está se passando em um contexto específico – o caso pesquisado – foi preciso compreender como a questão racial vem sendo construída e enfrentada em nosso país, em diferentes momentos históricos. A atenção especial dada a alguns contextos, como por exemplo, a segunda metade do século XIX, os anos 1930 e as últimas décadas do século XX e primeira do XXI não foi aleatória. Tratam-se de momentos importantes para a configuração da questão racial, com a formulação de ideias, problemas e estratégias de luta que ainda hoje se colocam como pontos centrais para a superação das desigualdades raciais em nosso país, conforme a pesquisa evidenciou. A segunda metade do século XIX constitui-se como importante marco de elaboração de ideias racistas e de instituição de práticas excludentes e discriminatórias, inclusive no plano político-institucional, em meio ao processo de definição dos direitos de cidadania que marcam a passagem do Império para o regime republicano. As ideias de inferioridade da população de origem africana (assim como a asiática e ameríndia),

que serviram de base à teorização racista do XIX, ao lado da aposta – e investimentos – no branqueamento da população negra e mestiça, ainda se mostram muito poderosas no seio da sociedade brasileira atual.

Quando professores apontam como um dos principais objetivos de seu trabalho investir na auto-estima de estudantes negros e negras, direcionando seus esforços para um auto-reconhecimento dessa identidade, numa perspectiva positivada, confirmam que as marcas da inferiorização e negação da identidade ainda se fazem presentes na sociedade brasileira e se manifestam contundentemente no contexto escolar. Atingindo negativamente a auto-estima das crianças e adolescentes negros, contribuem para a perpetuação dos mecanismos de exclusão social, manifestos, por exemplo, através do baixo desempenho escolar desses sujeitos. As inúmeras manifestações de racismo – explícitas ou veladas – descritas pelos professores demonstram que estamos longe de nos constituir como uma democracia social, embora esta ideia difundida a partir dos anos 1930 ainda tenha grande força no imaginário social, contribuindo para o silenciamento e a perpetuação das ideias e práticas racistas.

Mas, se por lado, a escola tem se constituído como mais um local de interiorização e reprodução de valores e práticas racistas, conforme a retomada do contexto histórico mais amplo nos permitiu ver, ela também pode se colocar na contramão desse processo, contribuindo para a democratização da sociedade através do investimento em uma educação antirracista ou uma educação das relações étnico-raciais. Esta investigação evidenciou que este processo é extremamente complexo e desafiador, mas também possível. Trouxe indícios de transformações que vêm se operando não apenas na formação das novas gerações, posto que os professores também se transformam nesta relação. A compreensão do direito de não ser discriminado, o reconhecimento do racismo como crime a ser combatido e, a partir dessa percepção, a constituição de um movimento contra qualquer tipo de preconceito e prática discriminatória, como evidenciado pela pesquisa, parecem ser indícios de mudanças mais significativas provocadas pelo processo de implantação da Lei 10.639/03. Se, por um lado, tais questões ganharam visibilidade no âmbito dos movimentos sociais que emergiram nas últimas décadas do século XX, e foram, pouco a pouco, institucionalizadas através de leis, normatizações e políticas públicas, sobretudo no campo da educação, por outro lado, sua efetivação parece depender do empreendimento de políticas públicas de

âmbito local, capazes de impulsionar e apoiar os esforços de gestores, professores e demais sujeitos empenhados na transformação das relações sociais através da educação escolar. Neste aspecto, podemos dizer que esta investigação, ao colocar o foco em um município mineiro, contribuiu para se perceber a importância da articulação entre diferentes instâncias responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas, desde o governo federal aos gestores e professores de cada escola. Contribuiu para evidenciar a potencialidade de políticas públicas de educação antirracista pautadas pela multiplicidade de investimentos, que vão desde a distribuição de kits de materiais didáticos à promoção de espaços de trocas que privilegiam as práticas escolares e docentes.

A compreensão do objeto de estudo proposto demandou, além da retomada da trajetória histórica da questão racial, em nosso país, a busca de referenciais teóricos capazes de iluminar aspectos da prática evidenciados pela pesquisa empírica. O desafio de desvendar a complexidade do processo de constituição de novos saberes escolares e docentes só pode ser concretizado na medida em que recorreremos a categorias analíticas e reflexões teóricas desenvolvidas, sobretudo, no campo do currículo e da formação de professores. O processo analisado mostrou que o currículo é efetivamente uma arena de embates e debates, além de ser veículo de novas configurações identitárias.

A problemática das identidades foi, provavelmente, um dos elementos mais evidenciados nesta pesquisa. Ao colocar a lupa sobre uma realidade bastante particular, foi possível perceber alguns dos principais dilemas e desafios que se colocam hoje para a convivência social, no Brasil e no mundo, e que dizem respeito não apenas às identidades raciais, mas a diferentes processos, embates e negociações que envolvem a configuração de campos identitários, levando-nos a refletir sobre alguns dos riscos que movimentos identitários podem trazer para a convivência social humana. Em diferentes partes do mundo tem se assistido a conflitos que têm como pano de fundo a afirmação de identidades, sendo comum situações em que o reforço de uma determinada identidade desencadeia reações adversas, levando outros grupos a também buscarem se fortalecer, em um jogo de alianças e disputas que muitas vezes desembocam em conflitos violentos.

Não podemos ignorar que a positivação da identidade e cultura negra, como parte de um processo maior de lutas empreendidas por grupos sociais historicamente marginalizados, tem promovido a inserção social desses sujeitos e

contribuído para o enfrentamento de preconceitos e discriminações, como foi evidenciado pela pesquisa. No entanto, nos foi também possível perceber que este processo tem provocado reações identitárias diversas, contribuindo para que outros sujeitos e grupos reafirmem suas identidades, em contraponto à valorização das culturas negras. Isso se tornou bastante visível em relação às identidades religiosas, sobretudo as evangélicas. Dessa forma, o tema da religiosidade afro-brasileira foi apontado por diversos professores como um dos mais difíceis de ser abordado no bojo do processo de implantação da Lei 10.639/03, por provocar reações de repulsa e levar alunos, pais e mesmo professores a enxergarem a positividade das culturas africanas e afro-brasileiras como uma ameaça a suas identidades religiosas. Embora não tenhamos podido explorar mais cuidadosamente essa questão, podemos dizer que este foi mais um dos elementos a confirmar a complexidade envolvida no processo de transformação da temática africana e afro-brasileira em componente curricular obrigatório. Posto que esta temática apresenta um longa trajetória de debates e embates na arena social brasileira, o momento atual, se por um lado é caracterizado pela desmontagem de mitos e por alguns passos em direção à uma re-educação das relações étnico-raciais, por outro lado, é também marcado pela emergência de novos conflitos e embates no campo identitário, que demandam novos esforços e estratégias de negociação, como também a busca reflexiva de novas referências teóricas para repensar a questão das diferenças entre povos, culturas e sociedades.

Sem qualquer pretensão de que a história – e seu ensino – sejam o lugar de redenção e resolução de tantos conflitos, interesses e projetos divergentes, devemos considerar que o processo de implantação da lei 10.639/03 traz novas demandas para o ensino de História e para seus professores, desafiando-os a assumir um protagonismo que não se resume às suas salas de aula. O fato de professores com formações diversas estarem assumindo o desafio de promover uma educação antirracista por meio do trabalho com a temática africana e afro-brasileira tem levado tais professores a dialogarem com conhecimentos de natureza histórica, mobilizando saberes aprendidos em sua trajetória profissional, de vida e formação, assim como a buscarem outros que possam dar suporte à suas práticas de sala de aula. As lacunas e problemas decorrentes de algumas trajetórias escolares comprometem a possibilidade de uma abordagem histórica que, mesmo compromissada com um projeto político de educação antirracista, não se torne

refém de mitificações ou simplificações indevidas, sob o risco de abrir mão da própria historicidade dos fenômenos sociais.

Esta pesquisa trouxe elementos que ajudam a pensar sobre os processos de formação docente voltados à promoção de uma educação das relações étnico-raciais, evidenciando ser necessário reservar um lugar de destaque para os conhecimentos históricos nos mais diferentes formatos e modalidades assumidos por esta formação, desde a formação inicial àquela que ocorre no interior das escolas, a partir do diálogo entre pares. Os professores de História têm um importante papel a desempenhar neste processo, mas para isso eles mesmos precisam ter acesso à formação continuada. Vale ressaltar que um dos pontos mais problemáticos identificados na pesquisa foi o pouco diálogo com a produção historiográfica mais recente por parte de professores de histórica -, tendo-se identificado certo silêncio em relação aos novos estudos sobre escravidão e sobre o continente africano que emergiram no campo acadêmico, nas últimas décadas. Favorecer o acesso a esses estudos e construir estratégias para uma maior circulação e produção de saberes escolares afinados com estas novas produções configura-se como um dos importantes investimentos a serem feitos, mesmo reconhecendo-se que os saberes escolares e docentes não se resumem a uma simplificação dos saberes de referência.

Enfim, podemos dizer que esta pesquisa possibilitou a publicização de um universo extremamente rico de saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que vêm sendo mobilizados e construídos no interior de escolas básicas. Ao fazer isso, expôs a ponta de um grande iceberg, cujas dimensões e contornos ainda precisam ser desvendados. Sua maior contribuição talvez resida no fato de evidenciar alguns dos dilemas e desafios colocados hoje ao empreendimento de uma educação antirracista, processo que tem demandado a reconfiguração de saberes e práticas escolares e docentes. Ao mesmo tempo, este estudo também descortinou uma série de questões e problemas que ainda precisam ser melhor compreendidos e estudados, podendo-se destacar:

O acompanhamento de práticas de salas de aula onde se possam identificar as demandas que os estudantes trazem de compreensão dos processos históricos envolvidos na produção da discriminação étnico-racial; compreender algumas das soluções ou encaminhamentos dados pelos professores aos conflitos suscitados na

abordagem de conteúdos históricos com grande carga político-social - e porque não dizer emocional -, que tocam as subjetividades dos sujeitos, como é o caso dos acirramentos identitários em sala de aula.

A promoção de estudos que contemplem uma maior heterogeneidade de práticas escolares, como, por exemplo, escolas que atendem a alunos oriundos de setores de classe média e ou alta, de setores que professam religiões diferenciadas, etc. Tais estudos, a nosso ver, permitirão enxergar com mais clareza os embates políticos em torno do ensino de História, as possibilidades teóricas e metodológicas em vias de construção para e no enfrentamento do aprofundamento da justiça social como componente da vida democrática.

A busca de maior compreensão acerca das relações entre o empreendimento de políticas públicas de educação antirracista e a multiplicação de práticas pedagógicas afinadas com esta perspectiva, em diferentes contextos sócio-espaciais brasileiros, com vistas a constituir um banco de dados e análises mais abrangente e diversificado.

O aprofundamento da compreensão acerca do lugar dos saberes históricos e do papel dos professores de História no tratamento da temática africana e afro-brasileira, com a consolidação de uma “base de conhecimentos” e a constituição de um repertório de práticas escolares e docentes bem sucedidas, dentro do propósito de promover uma educação das relações étnico-raciais a partir da escola;

Tais estudos - e muitos outros ainda por realizar - poderão apontar, também, para a necessidade de outros enfrentamentos teóricos e de prática docente a serem realizados nos cursos de formação de professores- inicial e continuada.

Referências

ABREU, Martha. Outras histórias de Pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950. **Afro-Ásia**, Centro de Estudos Afro-Orientais-CEAO, FFCH/UFBA, Salvador, n. 31, p. 235-276, 2004.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun., 2008.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, Dez. 1997.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

APPIAH, Kwame Anthony. Identidades africanas. In: **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 241- 251.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-91.

ARNAUT, Luiz & LOPES, Ana Mônica. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, Mai/Ago, 1996.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARREIRA Irllys Alencar Firmo. Frutos do Tempo; movimentos sociais ontem e hoje. **Anuário de Antropologia, Política e Sociologia**. São Paulo, p. 58-77, 1995.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro Didático e conhecimento histórico; uma história do saber escolar**. São Paulo: FFLCH-USP, 1993 (Tese, Doutorado em História).

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas – 1917-1930**. São Paulo: Loyola, 1990.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 11-26, Abril/2001.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 59-76, abril 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história; novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009, Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022009000100008&script=sci_arttext

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1. jan.2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2002000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Cidadania: tipos e percursos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 337-360,1996.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 45-59.

CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio. In: MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008, p.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 59-72.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Conformismo e Resistência**; aspectos da cultura popular no Brasil. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CONTAGEM, MG. **Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Cultural do Município de Contagem, MG**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Prefeitura Municipal de Contagem/Acervo Cultural Brasileiro Ltda, 2009.

CORDEIRO, Jaime F. **A História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002, 2ª Ed.

DAGNINO, Evelina. Os Movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90; Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 103-115.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 136-161.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 49-62.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008

_____. Imprensa de cor. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.). **A Era da Escravidão**. Rio de Janeiro: Sabin, 2009 (Coleção Revista de História no Bolso), p. 94-101.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Movimentos Sociais: a construção da cidadania. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.10, p. 24-30, 1984.

Educação & Sociedade 74. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Ano XXII, n. 74, abril de 2001.

ELTIS, David; BEHRENDT, Stephen D.; RICHARDSON, David. A participação dos países da Europa e das Américas no tráfico transatlântico de escravos: novas evidências. **Revista Afro-Ásia**, Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 24, p. 9-50, 2000. Disponível em http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n24_p9.pdf

EVANGELISTA, Olinda. & TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 33-55, 2006. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5549/4062>

FLORENTINO, Manolo. Introdução. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 52, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

FONSECA, Marcus Vinicius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Negro e Educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: ANPEd; Ação Educativa, 2001, p. 11-36.

_____. Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de Minas Gerais nos anos de 1830. In: V CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. **Anais**. maio 2009.

FONSECA, Selva Guimarães **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**; Discurso pedagógico, cultura e poder. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 5 ed., 1985.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 39 ed., 2000.

FURET, François. **A Oficina da História**. v. 1, Lisboa: Gradiva, [s/d]. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues).

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEBARA, Ademir. **O mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Evolução da Legislação Civil e o problema da Indenização. In: SZMRECSANYI, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **História Econômica da Independência e do Império**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 1996, p. 77-97.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003-a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

_____. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003-b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: um breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paidéia (Ribeirão Preto)**. Ribeirão Preto/SP, v.12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 55-79.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2ª ed., 2005.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia

Resende... [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 335-349.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide, Portugal: MacGraw-Hill de Portugal L.da, 1998.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr/2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do Colóquio “Construção e Ensino da História da África”**. Lisboa, Portugal: Linopazas, 1995. p. 21-29.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. In: BARROS, José Márcio...[et. al.]. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006, p. 49-59.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos *et all* (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 299-320.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr./2001.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996-b, p. 128-149.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996-a.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

NERES, Júlio Maria; CARDOSO, Maurício; MARKUNAS, Mônica. **Negro e Negritude**. São Paulo: Loyola, 1997.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 (b).

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992 (a).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr./2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, set./dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-546X2003000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>

_____. O Ensino da História da África em debate (Uma Introdução aos Estudos Africanos). In: MEDEIROS, Cléia; EGHARRI, Iradj Roberto (Coords.). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. p. 29-49.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan./jun. de 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 33-43.

PNUD BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência**. 2005.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 103-117.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-137.

SACRISTAN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da... [et al] (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Tradução: Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Pallas, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula** (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-176.

SANTOS, Lorene dos. **Desafios da mudança no ensino de história: um estudo de caso no município de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1997 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Lorene dos; SIMAN, Lana Mara de Castro. O que dizem os professores sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas. **História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Ed. UEL, v. 14, p. 95-114, ago. 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 17-27.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 173-244.

_____. Racismo à brasileira. In: **Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira – Livro-texto** (vários autores). Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006, p. 36-48.

_____. Abolição como dádiva. In: FIGUEIREDO, Luciano (Org.). **A Era da Escravidão**. Rio de Janeiro: Sabin, 2009 (Coleção Revista de História no Bolso), p. 88-90.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza. In: **Estudios Públicos / Centro de Estudios Públicos**. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos, n. 83, invierno 2001. Disponível em http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1573.html

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 65-78.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-13.

_____. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996, p. 167-188.

SOUZA, Laura de Mello e. O escravismo brasileiro nas Redes do Poder: comentário de quatro trabalhos recentes sobre escravidão colonial. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 133-152, 1989.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. História e Política: vicissitudes da História no contexto da Reforma Educacional. O caso da Inglaterra. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 9, p. 22-26, jul. 1989.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif... [et al.] (Orgs.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 74-91.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês de Castro. **Tempos enredados: teias da condição professor**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998. Tese de Doutorado.

TELLES, Vera da Silva. Movimentos Sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo I (orgs.). **Uma revolução no cotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América do Sul**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 54- 85.

_____. A sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90; Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91-102.

UNGHERI, Cláudia Ocelli. **O processo de construção de projetos político-pedagógicos no espaço escolar e suas implicações na democratização da gestão**: um estudo de caso no município de Contagem, MG. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1997 (Dissertação de Mestrado).

VAINER, Carlos B. Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias. In: Centro de Estudos Afro-Asiáticos. **Cadernos Cândido Mendes**, n. 18, p. 103-118, maio, 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 103-115.

VIANNA, Hermano. Mestiçagem Fora de Lugar. **Folha de S. Paulo, Caderno Mais!**, São Paulo, 27/06/2004, p. 4-6.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 313-341.

Anexos

1. Questionário eletrônico para professores de História¹

Caro(a) Professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa com professores que participaram, nos últimos tempos, de programas de formação sobre o tema "História e cultura africana e afro-brasileira" e constatamos que você realizou, em 2006/2007, o Curso "Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira", ofertado pelo CEFOR PUC Minas.

Gostaríamos de contar com sua colaboração, respondendo a algumas perguntas apresentadas abaixo. Esclarecemos que estes dados se destinam exclusivamente a uma pesquisa de Doutorado, que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da UFMG, e que é garantido o anonimato de todas as pessoas pesquisadas.

O questionário demandará apenas 5 minutos do seu tempo e ao respondê-lo você dará uma grande contribuição para o avanço das pesquisas e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito da Educação Básica.

Desde já agradecemos por sua colaboração.

Instruções para Resposta e envio:

- Utilize a ferramenta "Responder ao Remetente".
- Depois que abrir a caixa de resposta, responda ao questionário, no próprio corpo da mensagem, assinalando X nas questões de múltipla escolha e completando os espaços em branco, no caso das questões abertas;
- Nas questões de nº 3 e 4, você pode marcar mais de uma alternativa, se julgar pertinente.
- Quando acabar de responder, envie a mensagem.
- Caso não consiga visualizar e/ou responder a mensagem, abra o arquivo em anexo, responda o questionário, salve-o e o envie anexado, utilizando a ferramenta "Responder ao Remetente".

QUESTIONÁRIO:

1) Além do Curso do CEFOR, você já participou de outro curso envolvendo temas relativos à história e cultura africana e afro-brasileira e/ou Educação Antirracista?

() Não

() Sim. Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Duração: _____

¹ Apresentamos aqui um modelo-padrão de questionário, cujo cabeçalho apresentou algumas variações, tendo em vista que o questionário foi dirigido a públicos diferenciados, assim caracterizados: 1) Professores que **participaram da 1ª oferta** do curso ministrado pelo CEFOR PUC-Minas, intitulado "Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira", realizado em 2006/2007, com carga horária de 120 horas, tendo **concluído** o processo de formação; 2) Professores que **participaram da 2ª oferta** do curso ministrado pelo CEFOR PUC-Minas, intitulado "Introdução ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira", realizada em 2007, com carga horária de 90 horas, tendo **concluído** o processo de formação; 3) Professores que se **inscreveram na 1ª oferta** do curso ministrado pelo CEFOR PUC-Minas, intitulado "Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira", realizada em 2006/2007, mas **não concluíram** o processo de formação; 4) Professores que se **inscreveram na 2ª oferta** do curso ministrado pelo CEFOR PUC-Minas, intitulado "Introdução ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira", realizada em 2007, mas **não concluíram** o processo de formação; 5) Professores que se **inscreveram** no Curso de Aperfeiçoamento "História da África e das Culturas Afro-brasileiras", ministrado pelo Programa Ações Afirmativas, da FAE/UFMG, em 2007, que foi ofertado, prioritariamente, naquele ano, para professores do município de Contagem. As questões propostas no questionário foram as mesmas para todos os públicos.

Período: _____

2) Você trabalhou com conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação antirracista, em suas aulas, no ano de 2007?

- Não trabalhei com esta temática ano passado.
 Não trabalhei, mas outros professores da minha escola trabalharam.
 Sim, trabalhei de forma pontual, em um ou mais momentos ao longo do ano.
 Sim, trabalhei sistematicamente, em muitos momentos do ano.

3) Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, seu trabalho foi realizado:

- Solitariamente, em minha sala de aula.
 Em conjunto com algum(s) professor(a) da minha escola.
 Como parte de um projeto coletivo da escola.

4) Você está trabalhando, ou pretende trabalhar com esta temática em suas aulas, durante o ano de 2008:

- Não pretendo trabalhar.
 Pretendo trabalhar, mas ainda não planejei como.
 Pretendo trabalhar e tenho um planejamento individual.
 Pretendo trabalhar em conjunto com um ou mais colegas/professores.
 Minha escola possui um projeto coletivo para desenvolver a temática.

5) Você gostaria de trocar ideias e experiências com outros colegas sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula acerca dessa temática?

- Sim
 Não
 Talvez. Justifique:

6) Você gostaria de obter mais informações sobre a pesquisa que estamos realizando acerca da introdução da história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação antirracista nos currículos da Educação Básica?

- Sim
 Não
 Talvez. Justifique:

7) Em qual(is) escola(s) você trabalha?

1ª) Nome da escola:

Turno: Manhã Tarde Noite

Séries/ciclos:

Disciplinas:

2ª) Nome da escola:

Turno: Manhã Tarde Noite

Séries/ciclos:

Disciplinas:

8) Sua formação é em:

- História
 Estudos Sociais
 Outra. Qual: _____

Instituição em que se formou: _____

Ano em que se formou: _____

Telefone para contato: _____

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Lorene dos Santos – Doutoranda em Educação UFMG
9643-9619 / 3371-2131 E-mail: lorenedossantos@gmail.com

Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman – Orientadora
[3409 5303](tel:34095303) (Telefone LABEPEH)
E-mail: lanamara@uai.com.br

Faculdade de Educação da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627
Telefones: (31) 3499-6169 (???)

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005 Telefone: (31) 3499-4592

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores participantes das Redes de Trocas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo o uso de minhas imagens, gravadas durante apresentação de experiência na Rede de Trocas promovida pelo Núcleo Regional de Educação, da SEDUC/Contagem, MG, para fins exclusivos da pesquisa de Doutorado intitulada “O ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica: entre saberes e práticas”², que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG.

Contagem, ____ de _____ de 2008.

.....

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Lorene dos Santos - 9643-9619 / 3371-2131

Lana Mara de Castro Siman - 3409-6169

Faculdade de Educação - Av. Antônio Carlos, 6627

Telefones: (31) 3499-6169

Comitê de Ética na Pesquisa - Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Telefone: (31) 3499-4592

² Este título foi posteriormente alterado para “Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão”.

3. Carta convite para Grupo Focal

Carta-convite

Caro(a) professor(a),

Queremos convidá-lo a participar de um Grupo Focal, formado por professores de História da Rede Municipal de Contagem, para discutir alguns temas e questões que emergiram como resultados parciais da pesquisa de Doutorado, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Lorene dos Santos, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Fae-UFMG, intitulada “Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão”.

Alguns esclarecimentos sobre a pesquisa:

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no município de Contagem e privilegiou, como fonte de dados, o evento de formação “Redes de Trocas”, cujas sessões ocorreram entre os meses de março e abril de 2008, como parte da preparação da Semana de Combate ao Racismo (maio de 2008).

A investigação busca identificar e compreender processos relacionados à construção de saberes escolares e saberes e práticas docentes sobre a temática africana e afro-brasileira que vêm sendo mobilizados em salas de aula da Educação Básica, e sua relação com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais.

Uma análise preliminar dos dados obtidos durante as sessões de Redes de Trocas ressaltou a centralidade dos conhecimentos históricos escolares, apontando alguns dos dilemas e desafios que se colocam para o ensino de História e para seus professores no bojo do processo de implementação da Lei 10.639/03. Diante de tais dados, sentimos a necessidade de um maior diálogo com tais professores, para que possamos, juntos, debater algumas questões que foram identificadas durante as sessões de Redes de Trocas.

Alguns esclarecimentos sobre o Grupo Focal:

Nesta etapa da pesquisa, estamos propondo, então, a realização de um Grupo Focal, formado apenas por professores que lecionam a disciplina História, ou que têm formação nesta área, e que participaram das Redes de Trocas e/ou outros eventos da Semana de Combate ao racismo.

Enquanto técnica de coleta de dados utilizada em pesquisas qualitativas, os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* sobre um tema ou tópico previamente determinado pelo pesquisador, levando em conta o processo do grupo, tomado como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais.³

Dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, além de possibilitar a compreensão de uma realidade particular, os participantes de um grupo focal também se beneficiam de processos de auto-reflexão e formação continuada, ao serem convidados a refletir sobre suas práticas, trocar ideias com seus pares e elaborar novos conhecimentos.

Dinâmica e questões práticas referentes à participação no Grupo Focal:

- Previmos, inicialmente, a realização de um encontro, com duração máxima de 3 horas, reunindo um grupo constituído por aproximadamente 10 professores que lecionam a disciplina História na Rede Municipal de Contagem. A necessidade de um novo encontro será avaliada a partir dos dados obtidos neste primeiro encontro, sendo que cada participante tem autonomia para decidir sobre a continuidade de sua participação.

³ Ver: GONDIN, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Disponível in: sites.ffclrp.usp.br/paidéia/artigos/24/03.doc; KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, junho de 2004.

- O encontro será realizado na sala 3108, no 3º andar da Faculdade de Educação da UFMG (Av. Antonio Carlos, 6627, Campus Pampulha), no dia **03 de outubro de 2009, sábado, das 9:00 às 12:00;**
- O encontro será organizado em dois momentos: em um primeiro momento serão apresentados alguns dos resultados parciais da primeira fase da pesquisa, da qual participaram professores de diferentes áreas do conhecimento e que atuam em níveis de ensino diversos, na Rede Pública Municipal de Contagem; no 2º momento, os professores presentes serão convidados a debater alguns pontos e questões apresentadas. Ressaltamos que o debate não objetiva a construção de respostas “corretas” ou “adequadas”, mas busca possibilitar um diálogo entre o grupo de professores participantes, gerando novos dados de pesquisa e, ao mesmo tempo, constituindo-se em momento de formação continuada;
- O encontro será coordenado pela Doutoranda, Lorene dos Santos, e pela Orientadora da Pesquisa, Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman.
- Durante o encontro serão realizadas filmagens, como forma de registro das discussões.
- Esta pesquisa foi aprovada e está sendo acompanhada pelo Comitê de Ética na Pesquisa, da UFMG, e obedece aos critérios estipulados por este Comitê, entre os quais, a garantia de anonimato de todos os participantes e o seu consentimento formal (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para a realização das filmagens e o uso de seus depoimentos para fins exclusivos de pesquisa.
- Os participantes receberão um Certificado emitido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História – LABEPEH/FAE/UFMG, Coordenado pela Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman. Além disso, como forma de agradecimento pela participação, também receberão materiais de estudo sobre a temática em questão (livros e Cd com coletânea de textos).

Desde já agradecemos sua atenção e contamos com sua participação neste importante momento de trocas de ideias e construção de conhecimentos sobre o ensino de História e a temática africana e afro-brasileira. Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Lorene dos Santos – Doutoranda em Educação pela FAE/UFMG

Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman – Orientadora

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Lorene dos Santos - 8847-9619 / 3371-2131

lorenedossantos@gmail.com

Lana Mara de Castro Siman - 3409-6169

Faculdade de Educação

Av. Antônio Carlos, 6627

Telefones: (31) 3499-6169

Comitê de Ética na Pesquisa

Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005

Telefone: (31) 3499-4592

4. Questionário para professores do Grupo Focal

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG

Pesquisa de Doutorado - Saberes e Práticas em Redes De Trocas: a Temática Africana e Afro-Brasileira em Questão

Doutoranda: Lorene dos Santos / Orientadora: Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman

Etapa da Coleta de Dados: Grupo focal com professores de História

Caro(a) professor(a),

Solicitamos que responda às questões abaixo. Esclarecemos que tais dados serão utilizados para fins exclusivos da pesquisa acima discriminada e que será garantido o anonimato de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nome Completo: _____

Telefones de contato: res. _____ cel. _____ escola _____

E-mail: _____

1) Sua formação é em:

() História

() Estudos Sociais

() Outra. Qual: _____

Instituição em que se formou: _____

Ano em que se formou: _____

2) Você fez ou está fazendo algum curso de Pós-Graduação?

() Não

() Sim

Em caso afirmativo:

Nome do Curso / titulação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão ou previsão de término: _____

3) Você fez ou está fazendo algum curso de Atualização envolvendo temas relativos à história e cultura africana e afro-brasileira e/ou Educação Antirracista?

() Curso ofertado pelo CEFOR PUC Minas (2006/2007)

() Curso Ofertado pela Fae/UFMG (2007)

() Outro curso.

Título: _____ Carga Horária: _____

Instituição: _____ Ano: _____

4) Em que ano você começou a lecionar? _____

5) Em qual(is) escola(s) você trabalha?

1º) Nome da escola / Município: _____

Turno: () Manhã () Tarde () Noite

Séries/ciclos: _____

Disciplinas: _____

2º) Nome da escola / Município: _____

Turno: () Manhã () Tarde () Noite

Séries/ciclos: _____

Disciplinas: _____

6) Você está trabalhando com conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação antirracista, em suas aulas, neste ano?

Não.

Sim.

Em caso afirmativo, em quais contextos/disciplinas?

Nas aulas da disciplina História

Nas aulas de uma disciplina específica sobre o tema

Nas aulas de Ensino Religioso

Em projetos temporários. Especifique. _____

 Outras situações. Especifique. _____

7) Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, seu trabalho tem sido realizado:

Solitariamente, em minha sala de aula.

Em conjunto com algum(s) professor(a) da minha escola.

Como parte de um projeto coletivo da escola.

Observações complementares: _____

8) Quais as principais dificuldades que encontra para desenvolver trabalhos pedagógicos sobre a temática africana e afro-brasileira e/ou educação antirracista?

9) Outras questões / observações que queira acrescentar:

