

ANA PAULA FERNANDES DE MENDONÇA

**PEDAGOGIAS ANTIRRACISTAS: TENSÕES E POSSIBILIDADES DE
CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO**

**Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós Graduação
em Educação, para obtenção do título de
Magister Scientiae.**

**VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2011**

ANA PAULA FERNANDES DE MENDONÇA

**PEDAGOGIAS ANTIRRACISTAS: TENSÕES E POSSIBILIDADES DE
CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO**

**Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós Graduação
em Educação, para obtenção do título de
Magister Scientiae.**

APROVADA: 02 de maio de 2011.

Prof^a. Rita de Cássia Alcântara Braúna
(Co-orientadora)

Prof. Marcus Vinícius Fonseca

Prof^a. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
(Orientadora)

*Dedico este trabalho
a todos aqueles que
contribuíram e, sobretudo, torceram por mim.
Em especial ao Gabriel,
companheiro de todas as horas.*

Zambi

(Letra: Edu Lobo/Vinícius de Moraes)

É Zambi se armando, ê, ê, é Zambi
É Zambi, tui, tui, tui, tui, é Zambi
É Zambi lutando, ê, ê, é Zambi
É Zambi, tui, tui, tui, tui, é Zumbi

Chega de viver na escravidão
É o mesmo céu, o mesmo chão
O mesmo amor, mesma paixão

Ganga Zumba, ê, ê, ê, vai fugir
Vai lutar, tui, tui, tui, tui com Zumbi
E Zumbi gritou: Ê, ê, meu irmão
Mesmo céu, tui, tui, tui, tui, mesmo chão

Vem filho meu, meu capitão
Ganga Zumba liberdade
Liberdade, Ganga Zumba

É Zumbi lutando, é um lutador
Faca cortando talho sem dor
É o mesmo sangue e a mesma dor

É Zumbi morrendo, ê, ê, é Zumbi
É Zumbi, tui, tui, tui, tui, é Zumbi
É Zumbi morrendo, ê, ê, é Zumbi
É Zumbi, tui, tui, tui, tui, é Zumbi

Ganga Zumba, ê, ê, ê, vem aí
Ganga Zumba, tui, tui, tui é Zumbi
Ganga Zumba, ê, ê, ê, vem aí
Ganga Zumba, tui, tui, tui é Zumbi

(Música: Elis Regina & Zimbo Trio – O Fino do Fino 1965)

AGRADECIMENTOS

À Deus e à Espiritualidade Maior pelo amparo e proteção constante.

À Jandira, minha mãe e ao Gabriel, meu esposo, pelo amor e incentivo.

À orientadora, Professora Rita Márcia, por acreditar no meu trabalho.

Ao co-orientador, Professor Willer, por me ensinar que é possível negritar, sulear e resistir sempre.

À co-orientadora e examinadora, Professora Rita Braúna, pelo profissionalismo, pelas dicas imprescindíveis, pelo carinho e reconhecimento.

Ao examinador, Professor Marcus Vinícius Fonseca, por aceitar contribuir com este trabalho, enriquecendo-o com suas experiências e conhecimentos.

Às companheiras de Turma e demais colegas dos anos subsequentes, pela amizade construída, em especial às colegas do grupo de estudo sobre Análise de Conteúdo, Claudete, Kátia e Regina, pelo apoio e colaboração mútua.

A todas as Professoras e Professores do Departamento de Educação: alguns pelos ensinamentos das disciplinas, outros pelas conversas carregadas de encorajamento.

À Eliane, Secretária do Mestrado, por sua competência, aos Funcionários da Secretaria do DPE e da Biblioteca Setorial, por sua colaboração.

Às professoras e professores, hoje amigos, das Faculdades Integradas de Cataguases, por fazerem parte desta conquista.

À Amélia, amiga e confidente dos momentos de luta.

À amiga Lucinda, pela paciência.

Às amigas Daniela, Vanilda, Alcilene, Beatriz, Elizabete, Claudete, Soraia, Bárbara, Rilene e ao amigo Fernando, pelo apoio nos momentos finais...

À amiga Maísa, pelas conversas virtuais, pelo compartilhamento de lendas, contos e histórias africanas que tanto nos encantam.

Aos amigos João Paulo e Sônia, pelas palavras otimistas e pelo apoio “iluminado”.

Ao supervisor, professoras e demais profissionais da Escola “Zumbi dos Palmares”, pela receptividade.

À Karine Castelano pelo acompanhamento do trabalho através das correções textuais.

Por fim, a todos aqueles que não se encontram nesta lista de agradecimentos, mas que, de alguma forma, passaram pela minha vida, deixando um pouco das suas...

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUÇÃO.....	01
1. REFERENCIAL TEÓRICO	09
1.1. A trajetória das organizações negras anterior à promulgação da legislação antirracista.....	09
1.2. A temática étnico-racial e a educação.....	15
1.3. Noções fundamentais para a construção de pedagogias antirracistas.....	18
1.4. A discussão antirracista no contexto escolar.....	25
1.5. O currículo e a assunção da diversidade étnico-racial.....	27
1.6. A disciplina de história no currículo escolar.....	30
1.7. O livro didático: de instrumento da ideologia dominante a mecanismo de apoio pedagógico.....	34
1.8. Temática étnico-racial e práticas educativas.....	39
1.9. Dimensão Política do Ato De Ensinar.....	43

2. METODOLOGIA.....	47
2.1. Contornos do cenário escolar.....	47
2.2. Instrumentos de Coleta e Análise das Informações.....	53
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
3.1. A dimensão oficial do currículo da Escola “Zumbi dos Palmares”.....	58
3.1.1. A utilização do livro de história como mecanismo de implementação da legislação.....	60
3.1.2. Orientações didáticas para o trato com a diversidade étnica e cultural.....	62
3.1.3. Mapa dos conteúdos a serem trabalhados no 4º ano do ensino fundamental.....	68
3.1.4. Mapa dos conteúdos a serem trabalhados no 5º ano do ensino fundamental.....	75
3.1.5. Diálogo acerca da estrutura organizativa dos livros didáticos.....	78
3.2 A dimensão da prática: os significados atribuídos pelas professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental à temática étnico-racial.....	82
3.2.1 Práticas Educativas.....	84
3.2.2 Dimensão Política do Ato de Ensinar.....	94
3.2.3 Ressignificação da legislação antirracista.....	102
CONCLUSÕES.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
APÊNDICES.....	124

Apêndice A - Termo de Compromisso para Realização da Pesquisa de Campo.....	124
Apêndice B – Relatório das observações – agosto de 2010.....	125
Apêndice C - Relatório das observações - setembro de 2010.....	127
Apêndice D – Relatório das observações – novembro de 2010.....	129
Apêndice E – Relatório de trabalho do supervisor pedagógico.....	131
Apêndice F – Roteiro das entrevistas com as professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental.....	133
Apêndice G – Roteiro da entrevista com o supervisor pedagógico.....	136
ANEXOS.....	137
Anexo A – Planejamento trimestral do 4º ano – junho a agosto.....	137
Anexo B - Planejamento trimestral do 4º ano – outubro a dezembro.....	138
Anexo C - Planejamento trimestral do 5º ano – junho a agosto.....	139
Anexo D - Planejamento trimestral do 5º ano – outubro a dezembro.....	140
Anexo E – Mapa dos Conteúdos do 4º ano do ensino fundamental.....	141
Anexo F – Mapa dos Conteúdos do 5º ano do ensino fundamental.....	143
Anexo G – Pautas das reuniões pedagógicas com os supervisores.....	145
Anexo H – Projeto Identidades.....	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização do/da (s) Participante (s).....	51
TABELA 2 – Frequência de atividades sobre o debate étnico-racial nas unidades analisadas.....	70
TABELA 3 – Recorrência das categorias nas unidades temáticas.....	70
TABELA 4 – Frequência de atividades sobre o debate étnico-racial nas unidades analisadas.....	76

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Autoclassificação dos estudantes com relação ao quesito cor/raça.....	52
GRÁFICO 2 – Mapeamento das unidades do 4º ano do ensino fundamental.....	69
GRÁFICO 3 – Mapeamento das unidades do 5º ano do ensino fundamental.....	75

LISTA DE SIGLAS

CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

PNDH – PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

CNE/CP – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO

EMC – EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

OSPB – ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA

EPB – ESTUDOS DOS PROBLEMAS BRASILEIROS

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

INL – INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

PCN – PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

RESUMO

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de, M. Sc. Universidade Federal de Viçosa, Maio de 2011. **Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção.** Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Co-orientadores: Rita de Cássia Alcântara Braúna e Willer Araujo Barbosa.

A pesquisa teve como objeto de estudo a implementação da legislação de cunho antirracista por uma escola pública de ensino fundamental. Buscou-se compreender como a temática étnico-racial era implementada, inferindo sobre as formas pelas quais professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental incluíam em suas práticas educativas o ensino da história da África, a cultura afro-brasileira, a africana e a educação para as relações étnico-raciais. A partir de uma abordagem qualitativa, a investigação foi desenvolvida com intuito de contribuir para o mapeamento da questão étnico-racial, preocupando-se com a organização do trabalho pedagógico. Os caminhos da literatura percorreram as trilhas dos estudos das relações raciais no Brasil, contextualizando o tema até a promulgação de Lei nº. 10.639/2003 e da Resolução nº. 1/2004. Por conseguinte, a discussão sobre currículo foi apontada, visando refletir sobre a inserção da diversidade no panorama curricular nacional. Considerando que a legislação de cunho antirracista é ressignificada pelas professoras que elaboram táticas para efetivar práticas educativas acerca de um assunto, foram vislumbrados os estudos sobre cultura escolar e cotidiano para respaldar a investigação a respeito da implementação do debate étnico-racial. Para concretizar a investigação, a pesquisa utilizou observação exploratória, análise documental e entrevistas, como técnicas de coleta das informações pertinentes ao tema proposto, utilizando a técnica de análise de conteúdo para transformá-las em dados. Acerca dos resultados, as professoras participantes da pesquisa evidenciaram a elaboração de táticas voltadas para a implementação da legislação antirracista com base no uso do livro didático da disciplina de história, associadas ao apoio da figura do supervisor pedagógico. Concluiu-se que as professoras ressignificam a temática a partir de um olhar para o combate ao racismo e a valorização do negro na sociedade. Da mesma forma, o trabalho do supervisor pedagógico se mostrou de grande relevância, promovendo a articulação entre a Escola e o Movimento Negro Local.

ABSTRACT

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de, M. Sc. Universidade Federal de Viçosa, May, 2011. **Antiracist Pedagogies: tensions and possibilities of roads under construction.** Advisor: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Co-Advisors: Rita de Cássia Alcântara Braúna and Willer Araujo Barbosa.

The research object was to study the implementation of anti-racist laws of nature by a public school elementary education. We tried to understand how the issue ethno-racial was implemented, inferring about the ways in which teachers of 4th and 5th grade elementary school included in their educational practices the teaching of African history, culture, african-Brazilian, African and education for ethnic-racial relations. From a qualitative approach, the research was developed in order to contribute to the mapping of ethno-racial, worrying about the organization of educational work. The paths traveled the trails of the literature from studies of race relations in Brazil, contextualizing the issue until the enactment of Law nº. 10.639/2003 and Resolution. nº. 1/2004. Therefore, the discussion on curriculum was appointed, to reflect on the inclusion of diversity in the national curriculum overview. Whereas the legislation of anti-racist nature is re-signified by the teachers who prepare tactics for effective educational practices around a subject, were envisioned studies on school culture and daily life to support research on the implementation of the ethno-racial debate. To achieve the research, the research used exploratory observation, documentary analysis and interviews, as techniques of collecting information relevant to the theme, using the technique of content analysis to transform them into data. About outcomes, the teachers participating in the research showed the development of tactics aimed at the implementation of anti-racist laws based on the use of the textbook of the discipline of History, coupled with the support of the figure of the educational supervisor. It was concluded that teachers reframe the issue from a look at the fight against racism and exploitation of blacks in society. Likewise, the work of educational supervisor proved of great importance, promoting the communication between the school and the Black Local.

INTRODUÇÃO

Vô Francisco conheceu a vó Berna, quando ela passava para lavar roupas na bica, ia sempre cantando baixo, com um cesto enorme na cabeça. Aquela alegria serena o contagiava e o trabalho na marcenaria rendia ainda mais (SILVA, C. Os Nove Pentes D'África. Do amor e da alegria, 2009b, p.5).

A questão étnico-racial¹ faz parte da vida escolar e até mesmo profissional da maioria das pessoas, muito embora a forma como cada um vivencia, analisa ou até mesmo enfrenta possa vir a ser diferente. É no âmbito do enfrentamento pessoal que a temática passou ser alvo de tensão, mas ao mesmo tempo de reflexão, resultando, temporariamente, neste trabalho.

Ancorada na proposta de Gomes (2008), entende-se que pensar a temática étnico-racial não é pensar apenas em mais um tema de pesquisa, mas, sobretudo, compreender a questão social, política e científica que faz com que cada cidadão, assim como a universidade, assuma seu compromisso contra as desigualdades.

Cabe ressaltar que o debate sobre as diferenças aponta inegavelmente questões sobre inclusão e exclusão, trazendo à tona discursos que especificam e complementam a ideia universalista de igualdade. O lugar prescrito das leis gerais que teoricamente deram conta de responder todos os problemas sociais foi desconstruído, uma vez que o questionamento de tal ordem indicou que nem todas as problemáticas eram solucionáveis à luz de fórmulas supostamente universalistas e que, por detrás de certas regras, estaria a consolidação dos interesses de alguns grupos dominantes.

A desvalorização das histórias, culturas e narrativas dos grupos ditos minoritários na sociedade contribuiu para a disseminação de um modelo de produção de “ausências” das diferenças. Conforme afirmam Skliar e Souza (2000), os protestos de grupos marginalizados que intencionavam colocar em discussão suas diferenças e torná-las, assim, passíveis de reflexão refletiu no tensionamento e na fragilização das verdades ditas universais. De acordo com os autores, as diferenças são elementos que ultrapassam quesitos como cor da pele, e envolvem “as significações simbólicas que tais traços de

¹ O termo será usado sempre para indicar o debate sobre relações étnico-raciais associado às propostas antirracistas.

diferença ganham” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p.264). Dessa forma, a construção do Outro nunca é um movimento neutro, pressupondo a interpretação da lógica política construída por grupos que possuem maior voz na sociedade. É nesse sentido que a problematização das diferenças é incluída na educação também a partir da temática étnico-racial. Além disso, a sua negação abre as portas para a discussão sobre a permanência de ideologias racistas na sociedade brasileira.

Com relação à negação das diferenças e seus resultados devastadores são evidenciadas pesquisas que mostram o desenvolvimento escolar da população negra² em desvantagem à branca. Segundo Munanga (2001), a pobreza e a classe social não são as únicas explicações do insucesso escolar, pois os alunos negros apresentam os piores índices de rendimento e os maiores relacionados à repetência. Portanto, o autor alerta que a inserção do negro no sistema escolar brasileiro ainda reflete um problema porque a educação continua pautada em bases curriculares eurocêntricas que pouco ou nada contemplam da história e da cultura dos povos marginalizados, resultando no escamoteamento da presença dos negros nas etapas avançadas de escolarização.

É no sentido de dar visibilidade à discussão sobre a produção de tais ausências que a militância negra vem contribuindo ao longo dos anos, juntamente com setores da sociedade, sobretudo parcelas da universidade para a ampliação do debate na esfera pública, da compreensão das tensões, bem como das possibilidades da temática étnico-racial na educação.

No que se refere às garantias obtidas por meio das demandas sociais, o texto da Constituição Federal (CF) de 1988 assinala, através de alguns artigos, a determinação legal sobre a discriminação, o racismo e a valorização da diversidade cultural. Entre eles, o art. 3º da CF, que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa no Brasil, no inciso IV, prevê a promoção de todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O art. 4º, inciso VIII, assinala o repúdio ao racismo. Também o art. 5º, que preconiza a igualdade de direitos, no seu inciso XLII determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (SANTOS, 2010, p.61). Já

² Utiliza-se negro/negra (s) no decorrer do texto, tomando como referência positiva todos aqueles que reconhecem a ascendência africana e lutam pela sua valorização na sociedade. O termo abrange os sujeitos classificados como pretos e pardos pelos dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, remetendo ao estudo do conjunto de ações voltadas para superação da exclusão histórica desse grupo.

no art. 215, quando o mesmo trata do pleno exercício dos direitos culturais, o § 2º dispõe sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. Por fim, no art. 242, § 1º, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro devem ser levadas em conta no ensino de História.

Embora a promulgação da Constituição Federal de 1988 apontasse para o reconhecimento legal da necessidade de garantir os direitos imprescindíveis à inclusão da população negra, pode-se afirmar que a Carta Magna não foi suficiente para que a sociedade promovesse mudanças significativas.

O Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), formulado em 1996, também cumpriu as recomendações da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, de 1993, sendo que a proposta de nº 133 do PNDH previa o apoio à definição de ações de valorização para a população negra e com políticas públicas.

Adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também no seu art. 26, § 4º, e em consonância com a Constituição Federal, determina a valorização das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, avançando ainda que lentamente, ao explicitar as matrizes indígena, africana e europeia como foco do trabalho de ensino de história.

Conforme observa Munanga (2006), embora a legislação seja de grande importância, ela por si só não é suficiente. Exige-se que a mesma seja articulada a políticas efetivas de reeducação frente às diferenças e combate ao racismo, construindo novas mentalidades.

Diante da constatação da invisibilidade da negritude na sociedade, mesmo com a existência de prescrição legal, a militância negra reorganizou sua luta e investiu na criação de políticas de promoção da valorização da cultura afro-brasileira e africana. Dessa forma, as discussões que já vinham ocorrendo ao longo dos anos consolidaram-se na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban na África do Sul, em 2001, marca um diálogo sem volta com a oficialização do debate étnico-racial na educação nacional. Nesse caminho, a delegação brasileira encaminhou proposta de ações afirmativas para negros e de reconhecimento oficial da legitimidade das reparações para com a escravidão.

A efetivação dessa proposta na referida Conferência foi inserida na agenda nacional dos diversos setores, sobretudo na educação, por meio das cotas para negros nas universidades e da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica através da Lei nº. 10.639/2003 – objeto de estudo da presente dissertação.

Pode-se dizer que a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que incluiu a história da África, cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e, posteriormente, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir da Resolução Nº. 1/2004 do Conselho Nacional de Educação abrange a consolidação de anos de lutas e reivindicações do Movimento Negro na área da educação. Neste sentido, compreende-se que as demandas conquistadas pela militância e as propostas incluídas na educação constituem-se como forças de pressão que buscam dar outro sentido à percepção da negritude no Brasil.

Em concomitância com a inclusão da temática étnico-racial na educação no ano de 2003 faz-se necessário contextualizar o histórico profissional e acadêmico que marcou de forma contundente a construção do objeto de estudo.

A atuação profissional como supervisora pedagógica do ensino fundamental na rede pública do município de Cataguases – Minas Gerais, entre os anos de 2002 a 2007 aponta, sem dúvidas, para o olhar inicial sobre esta temática. O exercício profissional mencionado colaborou com o questionamento das concepções de educação e do modelo educacional vigente a partir de um olhar crítico sobre a realidade escolar e sobre a sua relação com as culturas pouco valorizadas. A percepção de uma força uniformizadora que anulava as singularidades e as realidades diversas, bem como a ausência de formação para o trato com as diferenças mostrava as dificuldades com que algumas escolas tratavam as necessidades dos estudantes, promovendo, de certa forma, um processo excludente.

Paralelamente, o ingresso em um curso de extensão promovido pelas Faculdades Integradas de Cataguases, que objetivava refletir sobre as propostas da Lei Nº. 10.639/2003, recentemente em vigor, contribuiu para a percepção da possibilidade de promoção de práticas educativas voltadas para valorização da cultura afro-brasileira e africana e educação para as relações étnico-raciais.

Em função da realidade profissional explicitada acima e a promulgação da legislação, as reflexões provenientes desse processo renderam questionamentos sobre a necessidade de se repensar a prática pedagógica, as relações de poder e as questões relacionadas às desigualdades raciais no Brasil.

Posteriormente, nos anos de 2007 e 2008, no curso de Especialização em Educação, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), os questionamentos e conhecimentos advindos da prática profissional e do curso de extensão realizado estimularam a investigação sobre o papel da escola a partir do viés da legislação antirracista cujo resultado consubstanciou-se no trabalho de conclusão intitulado “A educação das relações étnico-raciais: um olhar sobre o papel da escola” e integrado à linha de pesquisa Estado, Educação e Sociedade.

Ao tentar explorar o campo bibliográfico que abarca a educação para as relações étnico-raciais, tal estudo permitiu compreender o papel da escola sob o ponto de vista do Parecer 3/2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno que, por meio da Resolução 1/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Este trabalho ampliou a compreensão sobre a abrangência das lutas das organizações negras em prol de reconhecimento e de valorização, assim como a necessidade de ruptura da escola com paradigmas excludentes. Contudo, conhecer parte da literatura pertinente, bem como compreender a legislação em vigor, não se mostrou suficiente para entender a realidade das escolas, as tensões e as possibilidades do tema.

Já no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nos anos de 2009, também pela UFV, intentou-se articular os conhecimentos adquiridos nas experiências anteriores às propostas de investigação da linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, buscando um diálogo com a linha Estado, Educação e Sociedade, do mesmo Programa.

A fim de orientar a pesquisa, definindo melhor o objeto de estudo, haja vista a amplitude do tema, os resultados do estado do conhecimento³ realizado na disciplina

³ O estado do conhecimento produzido pela pesquisadora foi premiado na 33ª Reunião da Anped, no ano de 2010, referente ao Edital 1/2010 Anped/Secad sob o título “Breves considerações sobre o estado do conhecimento na área de formação de professores acerca da educação para as relações étnico-raciais (2005-2009)”.

“Formação de Professores: perspectivas atuais”, coordenado pela professora Rita de Cássia Alcântara Braúna, contribuíram para efetivação do foco da investigação.

O estado do conhecimento em questão foi produzido com base em fontes virtuais, contribuindo para ampliar o conhecimento teórico e destacar elementos que permitiram definir melhor o campo a ser investigado; dentre eles, a necessidade de compreender a realidade das instituições educacionais a partir do trato com a temática étnico-racial.

Diante dessa necessidade, optou-se por recortar a questão de pesquisa a partir do olhar sobre a escassez de análises detalhadas sobre as tensões e as possibilidades de implementação da temática étnico-racial, orientando-se pelo trabalho das professoras do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Portanto, os resultados do estado do conhecimento revelaram a insuficiência de estudos que se reportassem ao trabalho diário dos professores na atualidade, demonstrando a necessidade de se conhecer como tais profissionais têm interagido com o tema no dia a dia escolar, de que forma ele emerge na escola e por meio de que instrumentos didáticos ele se faz presente.

A partir do histórico explicitado e das indagações vislumbradas pelo estado do conhecimento foi possível investigar, em uma perspectiva qualitativa, sobre a forma como a temática étnico-racial é implementada por uma escola de ensino fundamental, orientada pela seguinte questão de pesquisa: como tem se dado a promoção de pedagogias antirracistas, com base na implementação da legislação educacional vigente no contexto da sala de aula das turmas do 4º e do 5º ano do ensino fundamental?

Com o intuito de orientar o percurso investigativo, buscou-se compreender as formas pelas quais as professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental incluem em seu trabalho pedagógico o ensino de história da África, cultura afro-brasileira, africana e a educação para as relações étnico-raciais. Especificamente, buscou-se: a) identificar se a temática étnico-racial era incluída nos documentos oficiais da Escola; b) compreender os mecanismos utilizados pelas professoras para tratar o tema nas salas de aula; c) analisar os livros didáticos de história do 4º e do 5º ano do ensino fundamental; e d) analisar como as professoras e o supervisor pedagógico⁴ dão significado à legislação antirracista.

⁴ Este é o nome utilizado pela Escola com relação ao pedagogo que coordena o trabalho das professoras.

A presente pesquisa foi desenvolvida com intuito de contribuir para o mapeamento da questão étnico-racial na Escola. Nesse sentido, a organização do trabalho investigativo apresenta, no primeiro capítulo, o referencial teórico que contextualiza a temática étnico-racial, trazendo para a discussão as noções teóricas fundamentais que permeiam a construção de pedagogias antirracistas. Adiante, apresentam-se aspectos da trajetória das organizações negras, um breve mapeamento dos estudos afro-brasileiros e da discussão antirracista antes da oficialização da temática no currículo escolar brasileiro, apontando, segundo a literatura, os desafios da legislação.

A dimensão curricular da questão étnico-racial na Escola é outro eixo debatido, visando refletir sobre a inserção da diversidade⁵ no panorama nacional, assim como interagir com a teoria acerca de duas dimensões: a disciplina de história e o livro didático. Sobre a disciplina de história discute-se a respeito da trajetória da mesma e a inclusão do debate étnico-racial. Posteriormente, o debate sobre como o livro didático passa de instrumento da ideologia dominante para mecanismo de apoio pedagógico contribui para compreensão da percepção atual desse material pelas professoras.

Considerando que a legislação antirracista é ressignificada pela Escola, ancora-se no aporte teórico que trata da cultura escolar sem, contudo ter a pretensão de dizer que foi realizado um estudo do cotidiano, tampouco uma análise da cultura escolar haja vista a consolidação dessas áreas com metodologias, conceitos e objetivos bem definidos. Pode-se dizer que o presente estudo buscou respaldo na literatura que trata destes temas, aliando-se também ao debate freireano para lançar luzes aos questionamentos acerca da implementação da temática étnico-racial e respaldar a discussão das informações coletadas e analisadas.

O segundo capítulo trata dos caminhos metodológicos, explicitando a busca pelo *locus* investigativo, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, além de explicitar as técnicas de coleta e análise das informações para sua transformação em dados.

Já no capítulo três são apresentadas as informações coletadas em campo e sua discussão de análise. Nesse eixo, aponta-se a construção de dois momentos decisivos da discussão: o primeiro que trata da dimensão oficial do currículo da escola participante

⁵ Entende-se por diversidade a multiplicidade de sujeitos, povos, culturas e ideias que, por motivos de dominação foi descaracterizada, exigindo políticas que visem a valorização das singularidades transformadas em diferenças.

da pesquisa através da análise dos livros didáticos de história e o segundo que envolve a dimensão prática apresentada pela análise do trabalho das professoras do quarto e do quinto ano do ensino fundamental, além do trabalho do supervisor pedagógico.

O estudo buscou ir além da simples averiguação do cumprimento da legislação, mas, sobretudo, descobrir os significados atribuídos pelas professoras e pelo supervisor ao campo das relações étnico-raciais; pois, segundo Gonçalves e Silva (2010), as pesquisas se constituem em possibilidades de luta que objetivam discutir as prioridades de grupos marginalizados, oferecer subsídios para solução de problemas ou mesmo propor formas de combate ao racismo e à discriminação.

Dessa forma, o tema não se permite concluir, pois está e estará, assim como os homens e mulheres, em permanente construção; entretanto, as considerações finais apontam os resultados desta trajetória a fim de compreender o processo de implementação da legislação assim como elaborar outros tantos questionamentos que permitam dar continuidade à discussão.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Ele construiu uma série de escudos com uma riqueza impressionante de particularidade, adquirida por um empresário da ilha de Kuanza, em Angola. Neles, esculpiu as guerras de libertação dos países africanos do século XX. (SILVA, C. Os Nove Pentes D'África. Do amor e da alegria, 2009b, p.6).

1.1. A trajetória das organizações negras anterior à promulgação da legislação antirracista

Este item concentra-se na trajetória da resistência negra constituída e organizada enquanto militância política que consubstanciou o arcabouço para o desenvolvimento das experiências educativas das organizações, bem como a consolidação das políticas de ações afirmativas. Recortes históricos pontuam elementos dessa trajetória de luta desde o período da escravidão, destacando a efetivação de conquistas no cenário das políticas públicas, permitindo ainda vislumbrar a necessidade de diálogo entre escola e movimentos negros para a ruptura com paradigmas eurocêntricos. Dessa forma, para tratar, ainda que em poucas linhas, sobre a trajetória dos diversos grupos faz-se necessário definir primeiramente, movimento social:

[...] grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social (WARREN APUD DOMINGUES, 2007, p. 101).

No período pós-abolicionista, a marginalização do negro na sociedade era fato e se fazia crescente, exigindo uma mobilização deste segmento por meio de grêmios, clubes, associações e jornais alternativos como forma de tratar seus problemas. Nesta época, as mobilizações ainda não mantinham formato de reivindicações com um programa ou projeto definido que pudesse ser chamado de movimento, entretanto, o contexto era favorável às estratégias de mobilidade social que faziam emergir os primeiros protestos coletivos. Sobre este aspecto Gonçalves & Silva (2000) apontam:

Organizações de protesto dos negros surgiram, em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de

defesa da raça negra já no início de nossa história republicana. Entretanto, devemos reconhecer que o poder de mobilização dessas organizações teve, de fato, visibilidade nas capitais e nas grandes cidades brasileiras (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 138).

Considerando, então que a resistência tem desde os primórdios o intuito de solucionar problemas provenientes do preconceito e das discriminações raciais que excluem significativamente os sujeitos em questão do mercado de trabalho, do ambiente educacional, social, político e cultural, Domingues (2007) revela que em todo período republicano os direitos de ascensão social e respeito à população negra fizeram parte da agenda dos grupos e entidades.

Essa tendência de protestos se manteve praticamente ao longo de todo o século XX e a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931 que mais tarde se transformou em partido político pode ser considerada um salto qualitativo para o desenvolvimento posterior do Movimento Negro. Outras entidades se ocuparam da ascensão do negro, contudo, a FNB era a organização mais importante com reivindicações políticas bem definidas e revelava o poder de barganha em prol de defesa física e cultural. Exemplo deste poder de barganha foi a conquista pela extinção da proibição do ingresso de negros na guarda civil de São Paulo. Com relação ao projeto educativo desta organização, entendia-se que a educação dos negros de ambos os sexos não se limitava à escolarização, embora este tenha sido o carro-chefe da reforma educacional proposta pelos seus líderes. A idéia era de que, para efetuar mudanças significativas no comportamento da população negra seria imprescindível promover junto à escolarização, um curso de formação política (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 144).

Apesar de não haver registros de todas as experiências educativas, entre os anos de 1983 e 1984, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro que na época era vinculado à Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação realizou diversos eventos com objetivo de produzir algum registro de experiências de educação comunitária no país. Nos dados coletados encontravam-se várias referências às práticas educativas formais ou informais vinculadas à educação de comunidades negras. Sobre as experiências documentadas, ocorridas naquela data, os estudos apontam as principais cidades, dentre elas, a cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais. No entanto, a maioria

concentrava-se na cidade do Rio de Janeiro e em Salvador (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 151).

Durante o Estado Novo (1937-1945) houve enorme repressão a qualquer tipo de contestação e, nesta época um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor (UHC) com objetivo de “torná-los aptos a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p. 108). Tal entidade promovia debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais. Também de grande importância foi a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1944 e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. Inicialmente pretendia formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas posteriormente o TEN expandiu sua atuação, publicando o *Jornal Quilombo*, oferecendo ainda curso de alfabetização, além de corte e costura.

Conforme advogam Gonçalves & Silva (2000), as organizações desempenham vários papéis no interior da população negra, além da resistência, pois se constituem em pólos de agregação que preservam valores afro-brasileiros, como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico, como por exemplo, o hip-hop, os blocos afros, o funk, entre outros. Na maioria dos casos tais organizações se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos participantes as transformam em espaços de educação política. A educação não se restringe à instrução, ainda que ela também ocorra, mas se dedica ao posicionamento político e à participação do sujeito nos diversos espaços sociais por meio de práticas diferenciadas.

No que se refere às garantias legais, embora já houvesse tentativas de promulgação de leis antidiscriminatórias, tal empreitada não se concretizava devido à interpretação de que atender às reivindicações específicas dos negros seria contrário ao projeto democrático de sociedade. A primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar em um hotel em São Paulo.

Assim como em outras entidades e circunstâncias, a ditadura militar freou as reivindicações em prol da população negra na sociedade brasileira. Os militantes eram considerados subversivos e acusados de despertar o racismo considerado inexistente no Brasil. Tal repressão ocasionou a desmobilização dos militantes que se encontravam numa situação clandestina. Quanto a este fato Cunha Junior (1992) assinala três tipos de problemas: a ditadura militar, o isolamento político devido à extinção do debate e o esvaziamento dos movimentos passados. Segundo o autor, em 1970 era difícil reunir oficialmente mais que meia dúzia de militantes negros.

Ainda que a repressão fosse estranguladora, a resistência persistiu ainda que timidamente por meio da imprensa negra e do surgimento de grupos localizados. Note-se com relação à imprensa:

A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 142).

Somente no fim da década de 1970 ocorreu a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) que por um lado sofreu influência externa das atuações norte-americanas e das lutas por libertação africanas, demarcando nitidamente a bandeira do movimento contra a discriminação racial e por outro teve influência interna dos intelectuais de base marxista. Neste momento, o ideal de luta antirracista fazia parte da luta anticapitalista, considerando que a superação do capitalismo era a mola mestra para o fim da desigualdade racial. Este ideal foi altamente defendido pela intelectualidade negra cuja estratégia era aumentar o poder político do movimento negro, combinando a luta contra a opressão racial com a de todos os oprimidos. Adiante, o termo “homem de cor” foi execrado e o termo “negro” assumiu uma conotação positiva, diferentemente do passado, designando todos os descendentes de africanos escravizados e aqueles que assim se reconhecessem, passando a ser usado com orgulho por ativistas. Desde então, o discurso da negritude e do resgate das raízes ancestrais que norteava as atuações da militância ganhou maior organicidade e dessa forma, visibilidade.

A partir dos contextos históricos em que se efetivavam as lutas, os sentidos atribuídos à educação se modificavam, ora vista como possibilidade de igualdade de

oportunidades, como veículo de ascensão social ou integração, ora como ferramenta de conscientização; entretanto, cabe ressaltar que a bandeira educacional sempre esteve presente na agenda das organizações negras.

A Convenção do Movimento Negro Unificado, realizada em Belo Horizonte, nos anos de 1982, já debatia o papel da Escola diante da necessidade de mudança curricular. Neste encontro, as delegações aprovaram o Programa de Ação do MNU. Entre as proposições já havia a reivindicação de mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira necessária na formação de professores com objetivo de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 151).

Durantes as últimas décadas diversas pesquisas prestaram contribuição à luta da militância negra, destacando que a atual ausência de conflito não caracterizava a inexistência da discriminação no Brasil. A militância associada às pesquisas sobre a situação de desvantagem dos negros na sociedade brasileira⁶ estimulou demandas de reparação aos danos materiais e simbólicos sofridos pelos negros desde a escravidão que, posteriormente viria consolidar as políticas e ações afirmativas, assim como aponta Santos (2007a). Desde então, os movimentos vem apregoando a necessidade de reconhecimento, valorização e efetivação de direitos.

Neste sentido, a escola é convocada a assumir um papel de destaque como espaço privilegiado para o rompimento com a cultura dominante, desvelando assim, as culturas silenciadas e excluídas do processo de produção social. Assim sendo, pode-se dizer que a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 é um dos resultados da luta de séculos, promovida pela resistência negra e que contribui para a desestabilização da falsa harmonia, por anos, apregoadas.

Outros autores, nesta mesma linha de raciocínio, dentre eles, Silva (2001) e Silva Junior (2002) defendem que as ações afirmativas referem-se às lutas do movimento negro que impôs demandas de reparação e teriam como objetivo superar as desigualdades raciais. Vieira (2003) corrobora tal premissa e aponta ainda que a implantação de tais políticas deva ser acompanhada de ampla discussão sobre seus principais conceitos e mecanismos para que não seja equivocadamente resumida às políticas de cotas ou entendida como cópia do modelo norte-americano.

⁶ Ver: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Mario Theodoro (org.). Brasília: IPEA, 2008

Cabe ressaltar que a trajetória da resistência negra não se deu de forma linear, ora mostrou avanços, contradições e entraves. Todavia é preciso mostrar que a resistência sempre esteve presente por meio dos debates e experiências educativas que revelavam a riqueza de elementos teóricos e práticos da discussão étnico-racial.

Ao visualizar fragmentos das práticas sociais da militância negra é possível compreender o significado educativo que nasce das mesmas e que favoravelmente pode se articular à educação formal, sobretudo, à escola pública, embora existam obstáculos a serem repensados e superados.

Conforme se sabe, o projeto neoliberal de sociedade preconiza uma educação tipicamente instrucional dotada de professores que se apropriem de meras competências técnicas e que sirvam ao capitalismo, estimulando o consumo e a reprodução deste padrão de relação social. Assim sendo:

[...] outros problemas permeiam o cotidiano de professoras e professores: a precariedade das condições de trabalho, a falta de tempo para estudos que possam garantir a desmitificação da temática racial, a falta de incentivo para a profissão docente e a cobrança por resultados quantificáveis. Este último revela-se pelos atuais índices de proficiência e classificação dos cursos que perpassam a educação básica e superior (MENDONÇA, 2009, p. 12).

A realidade se mostra contraditória ao passo que há um incentivo das políticas públicas à temática racial ao mesmo tempo em que o governo abarrotava as escolas de exames conteudistas e de pouca reflexividade. Diante de tal realidade, a proposta da educação das relações étnico-raciais pode se tornar instigante, além de seu aspecto emergencial, a partir da elaboração coletiva de propostas e ações entre instituições de ensino e movimentos sociais negros. O que se pretende defender é que se a escola ao ser convocada a contribuir para a erradicação do racismo e comprometer-se com a educação das relações étnico-raciais busque o apoio da militância, que por sua vez articula propostas educativas no que tange o ideal de valorização, transformação e educação entre os povos e culturas.

Faz-se necessário considerar que o diálogo entre Escola e Movimentos Negros partirá sempre dos mesmos princípios educativos que são o respeito às tradições africanas, a preservação dos valores afro-brasileiros, a mobilização dos grupos em torno das artes e das culturas diversas e, acima de tudo, a luta por reconhecimento, valorização e ascensão dos grupos excluídos.

Defende-se que a escola poderá beneficiar-se da riqueza de saberes, pois os movimentos sociais concebem o processo educativo como um momento de autoconstrução que se dá pela aprendizagem proporcionada através da experiência. Portanto, desse breve diálogo pressupõe-se extrair dos elementos suscitados a máxima confiabilidade na assertiva ora defendida: a possibilidade de interlocução e produção de conhecimento entre a Escola e os Movimentos Sociais de forma que ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais se concretizem.

1.2. A temática étnico-racial e a educação

O estudo acerca da promoção de pedagogias antirracistas com base na implementação da legislação educacional vigente exige a compreensão do campo do debate étnico-racial, fazendo-se necessário mapear teoricamente a questão.

Dessa forma, este capítulo trata inicialmente do contexto da temática no cenário educacional brasileiro. Posteriormente, trabalha-se com as noções fundamentais para a construção de pedagogias antirracistas e, por fim, o subitem que trata da discussão antirracista mapeia debates anteriores e posteriores à oficialização da temática no currículo brasileiro.

A partir da percepção da mobilização é possível afirmar que a educação tem sido o carro chefe das reivindicações da população negra, entre as quais refletem mecanismos de afirmação e de promoção social. De acordo com Fonseca (2001), desde o período pós-escravidão já havia uma consciência sobre a importância da educação como fator de emancipação e de inclusão social, contudo, o autor afirma que os ex-escravos foram incluídos de forma marginalizada na sociedade. Apesar da relevância do debate sobre educação ocorrida no processo de abolição do trabalho escravo que contribui inclusive para a elaboração de uma política pública voltada para a educação dos negros, os interesses predominantes impediram que esta proposta fosse consolidada.

Pode-se dizer que após alcançar o direito de frequentar escolas, os negros não obtiveram a ascensão social almejada, muito embora essa realidade tenha sido mantida em silêncio por longos anos. Nesse sentido, Henriques (2001) afirma que mesmo diante da oportunidade de acesso ao ensino, o negro continuou em desvantagem no que diz

respeito à aprendizagem efetiva e produção social. Na mesma direção, Silva Júnior (2003) aponta que os mecanismos de discriminação são criados e reforçados no cotidiano escolar para evitar a reflexão sobre o assunto e os resultados desiguais são justificados pelo argumento da insuficiência de mérito, uma vez que as aulas são iguais para todos.

Ainda que a escola se mostrasse excludente, as organizações negras continuaram almejando um espaço educativo menos opressor, confiando à escolarização uma importância significativa para a ascensão social e fazendo emergir, no Brasil, um campo de estudos voltado para as relações raciais.

Note-se que, segundo Cruz (2010), o campo das relações raciais surgiu como tema de estudos na escola sociológica americana, a Escola de Chicago, por volta dos anos de 1920. Segundo a autora, mais adiante, as pesquisas encomendadas pela UNESCO sobre raça – aproximadamente nos anos de 1950 – marcaram a oficialização das discussões acerca da existência de racismo no Brasil. A partir dessa oficialização promovida pelos estudos encomendados pela UNESCO, a mobilização negra que há muitos anos já tentava sensibilizar o governo para ampliar a discussão sobre raça se fortaleceu. Entre os anos de 1970, por força do movimento negro houve a reconfiguração da ideia de raça a partir dos efeitos da intolerância e do seu resultado mais excludente: o racismo.

Diante das reivindicações, as organizações negras têm empreendido esforços para que as esferas governamentais incluam suas demandas nas agendas, oficializando estratégias de mudança por meio de políticas públicas. O exemplo mais recente do efeito dessas demandas conduz à III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – ocorrida na África do Sul nos anos de 2001 –, que marca a efetivação de políticas de ações afirmativas propostas pelo movimento negro.

Destaca-se que ações afirmativas “são políticas públicas compensatórias, voltadas para reverter as tendências históricas que conferiram a grupos sociais uma posição de desvantagem” (ROCHA, 2006, p.26).

A concretização das propostas advindas dessa Conferência inseriu na agenda educacional, além das cotas raciais para negros nas universidades, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica por meio da Lei nº.

10.639/2003. Essa lei tornou obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, alterando a Lei nº. 9.394/96 e acrescentando os artigos 26-A, 79-A e 79-B, que tratam da organização do currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras.

Nos anos de 2008, a Lei nº. 11.645 alterou a Lei nº. 9394/96 modificada pela Lei nº. 10.639/2003, incluindo no currículo oficial a temática indígena. Cabe ressaltar que a questão indígena, apesar de sua relevância, não foi o foco dessa pesquisa. Portanto, a referência no texto se manteve à Lei nº. 10.639/2003 por se tratar única e exclusivamente do viés da africanidade.

Como forma de regulamentação da Lei nº. 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) apresentou o Parecer 3/2004 e, por conseguinte, surgiu a Resolução 1/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim sendo, a Lei nº. 10.639/2003 promulgou a inserção do ensino de história sob o viés da valorização da cultura africana e afro-brasileira no currículo e as Diretrizes do CNE/CP orientaram sobre a educação para as relações étnico-raciais que se constitui, portanto, como um processo de redescoberta das relações – até então marcadas pela exclusão – de tal modo que estimula o questionamento da realidade escolar e a transformação das práticas pedagógicas.

De acordo com Mendonça (2009), as Diretrizes instituídas pelo CNE/CP orientam acerca da necessidade de elaboração de uma pedagogia antirracista, de forma que professores sejam capazes de lidar positivamente com a diversidade, abrigando a educação étnico-racial entendida como a reeducação das relações entre brancos e negros. Em outras palavras, a educação das relações étnico-raciais se propõe a estimular, nos estudantes, atitudes de reconhecimento do negro como sujeito da história, de maneira que os mesmos compreendam as tensas relações que produziram o racismo, exercitando posturas de respeito e de valorização, e de transformação dessa realidade.

Da mesma forma, de acordo com o Parecer 3/2004 do CNE/CP, não faz parte da proposta a supervalorização da temática africana, mas o estímulo à adoção de posturas de combate a todas as formas de discriminação e de intolerância sejam elas culturais, étnicas, sociais, entre outras. Nesse sentido, a legislação que aponta para o trato com a

diversidade oficializa a necessidade de questionamento de práticas educativas, estimulando a criticização do paradigma educacional atual pautado no modelo eurocêntrico.

Compreende-se por modelo eurocêntrico os resultados negativos da influência europeia, fortalecidos, sobretudo, no período da colonização que favoreceu o desenvolvimento de uma ideologia ainda presente nos currículos escolares brasileiros que desvaloriza a história e os valores dos povos subalternizados pelos europeus.

Dessa forma, defende-se que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais é um compromisso a ser assumido pelas escolas brasileiras como forma de romper com lógicas dominantes que contribuíram para o esquecimento e a desvalorização de povos considerados secularmente dominados.

Assim sendo, a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 e a regulamentação do CNE/CP podem ser consideradas como um marco histórico não só do ponto de vista da efetivação de ações governamentais reivindicadas pelos movimentos sociais negros, mas o resultado de anos de questionamento sobre a desigualdade racial e a defesa do compromisso da educação em redescobrir as culturas marginalizadas.

Portanto, a busca por respostas sobre como a escola se apropria desse debate e como ela coloca em prática as ideias construídas a partir dessa apropriação se fez necessária. Compreende-se que, apesar das tensões e dos desafios há possibilidades de implementação da temática étnico-racial sob o ponto de vista de tornar visíveis as culturas até então invisíveis como estratégia de emancipação de grupos marginalizados. Contudo, torna-se imprescindível entender como as escolas, através do trabalho das professoras, dão inteligibilidade às propostas que envolvem a temática étnico-racial.

1.3 Noções fundamentais para a construção de pedagogias antirracistas

Para melhor compreender a proposta de inclusão da legislação reivindicada pelos movimentos sociais e o estímulo à construção de pedagogias antirracistas também apoiada pelo meio acadêmico, faz-se necessário compreender algumas das discussões sobre as noções fundamentais que permeiam o debate étnico-racial.

A primeira noção a ser apontada sobre este debate é a existência de divergências quanto ao entendimento da eficácia das ações afirmativas. É possível afirmar de imediato que, muitas vezes, a política de ações afirmativas é resumida ao sistema de cotas para negros nas universidades.

Sobre esse assunto, alguns teóricos de base marxista, dentre eles Souza e Sá (2006), ressaltam que as ações afirmativas, mais especificamente as políticas de cotas, revelam uma visão fragmentada de sociedade percebida por meio de grupos sociais ao invés de classes. Esses autores afirmam que a dívida histórica do capital é para com todos os cidadãos explorados e não somente negros. O argumento deles se fundamenta a partir de dois pontos da teoria marxista. O primeiro deles aborda o enfraquecimento das instituições ao fazer alianças com a burguesia, que teria como objetivo calar possíveis conflitos. Nesse sentido, a aliança entre movimentos negros e governo na adoção de políticas afirmativas não significaria um avanço, mas um retrocesso que resultaria na fragilização das reivindicações. O segundo argumento defende a indissolubilidade entre classe e raça em prol da luta de todos contra o capitalismo que marginaliza a sociedade. Assim, os autores concluem que a luta por cotas é contrária à luta da sociedade como um todo e à garantia dos direitos dos cidadãos.

É nesse sentido que se defende a recusa do estreitamento das políticas de ações afirmativas às políticas de cotas em universidades. Antes de promover o acesso ao ensino superior, a adoção de pedagogias antirracistas objetiva uma proposta mais ampla de reconhecimento das diferenças e dos efeitos negativos atribuídos a elas pela sociedade excludente. Também se almeja a conquista do respeito e da valorização dos diferentes povos e valores em todas as etapas de ensino.

Cabe assinalar que a maioria dos termos apresenta característica polissêmica, exigindo o aprofundamento das questões acerca do debate étnico-racial, o levantamento das problemáticas, favorecendo, dessa maneira, a contextualização da discussão e, consequentemente, a interpretação das noções imprescindíveis à temática.

Entendida a divergência com relação às cotas raciais, faz-se necessário dialogar sobre a noção de raça que fundamenta a legislação educacional de cunho antirracista; que também é alvo de críticas e divergências.

Pena (2008) afirma que o conceito de raça se cristalizou a partir do processo de colonização das Américas; contudo, destaca que o mesmo já está superado, uma vez que

ficou comprovado que raças humanas não existem. Guimarães (2002), que é favorável à utilização de raça como categoria analítica, explica que os autores contrários entendem que o termo seja politicamente racista, pois é embasado por uma teoria que já comprovou a inexistência de superioridade ou inferioridade entre os povos.

Outros autores que defendem a utilização do termo, bem como as políticas de ações afirmativas, entre eles Gonçalves e Silva (2003), apontam que o debate sobre a inexistência das raças promovido com o fim da Segunda Guerra Mundial corresponde, parcialmente, à violência proporcionada por perseguições em diferentes épocas. O terror provocado por propostas de superioridade de alguns povos contribuiu para a aceitação do banimento do termo, porém a extinção da ideia de raça não impediu que os negros vivessem isolados e marginalizados. Guimarães (1999) também acredita que, embora raças humanas não existam, os efeitos de sua utilização deixaram marcas na sociedade que devem ser resgatadas de forma que proporcione a compreensão das desigualdades existentes no País desde a abolição até os dias atuais. Carvalho (2005) explica que as raças existem como produtos sociais utilizados para classificar e identificar pessoas e grupos, percorrendo desde a cor da pele, o tipo de cabelo até mesmo o desempenho escolar.

Na ótica da temática em questão, o termo “cultura” é difundido quer seja pela legislação, quando torna oficial a inclusão da cultura afro-brasileira e africana, quer seja através dos documentos educacionais normativos, quando propõem o trato com a diversidade cultural exigindo a compreensão do caráter político com relação ao seu uso diante do debate.

Não seria possível, pois, conceituar isoladamente o termo, mas torna-se indispensável compreender os diversos sentidos que o mesmo pode elencar no decorrer dos tempos. Veiga-Neto (2003) aponta para a transformação de percepção de cultura no decorrer dos tempos que, segundo ele, nos primórdios, se referia a uma gama de produções e valores advindos de grupos tidos como “cultos” e que deveriam ser assimilados. A educação era vista como “um caminho para atingir as formas mais elevadas” dessa cultura. Somente após os anos de 1920 é que ocorreram choques na percepção e no tratamento das questões culturais, levando-se em conta o processo de criação de valores que marginalizaram alguns povos e seus costumes. A percepção do autor revela, portanto, que a ideia em si acerca de certos valores é temporal e política,

pois está ligada às transformações históricas e às disputas pelo poder. Considerando ainda a explanação desse autor, salienta-se a adoção da compreensão de cultura(s), simbolizando uma variedade de elementos que deverão ser descortinados e valorizados a partir da ótica educativa do respeito e da tolerância.

Outras noções que instigam a discussão étnico-racial conduzem ao debate sobre discriminação, preconceito e racismo abortados de um falso esquecimento através da luta dos movimentos sociais e que conduzem a reflexão a seguir.

A discriminação se refere a atitudes de diferenciar e distinguir alguma coisa ou alguém e, quando utilizada de forma negativa, até tratar injustamente outrem por uma situação ou qualidade específica, nesse caso, considerada inferior.

Contudo, o termo também tem sido utilizado com significado positivo e, conforme revela Santos (2010), diz respeito às “medidas especiais e temporárias” promovidas pelo Estado para eliminar desigualdades históricas. O autor observa, ainda, sobre a discriminação positiva vista a partir das ações afirmativas raciais:

[...] importantes políticas públicas no combate à desigualdade, na medida em que se faz necessária a aceleração dos processos de ascensão social e econômica de afrodescendentes (fenotipicamente assim entendidos) e dos indígenas, para que a população em geral não mais estranhe um negro ou um indígena ocupando postos de destaque na sociedade (fora do mundo dos esportes e das artes), o que também propiciará, pelo exemplo, elevação da autoestima dos componentes de tais segmentos raciais, mormente as crianças e adolescentes (SANTOS, 2010, p.45).

Portanto, a discriminação é tratada pelo autor sob o ponto de vista das políticas públicas compensatórias que, quando utilizada com significação positiva, pode orientar projetos com essa finalidade.

Outro termo muito utilizado nas discussões que envolvem esta temática é preconceito. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss, preconceito pode ser definido como “opinião ou sentimento preconcebido, formado sem suficiente conhecimento” (MINIDICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p.353). No âmbito da temática étnico-racial, o preconceito discutido é o racial, podendo trazer o seguinte significado:

Conjunto de valores e crenças estereotipadas que levam um indivíduo ou um grupo a alimentar opiniões negativas a respeito de outro, com base em informações incorretas, incompletas ou por ideias preconcebidas. É a forma

mais comum, a mais frequente de expressão do racismo (ROCHA, 2006, p.28).

Por sua vez, o termo racismo remonta à discussão já travada anteriormente sobre a ideia de raça. Segundo Santos (2010), a ação do racismo gera preconceito e discriminação segregacionista. Sobre esse termo, ressalta-se:

Estrutura de poder baseada na ideologia da existência de raças superiores ou inferiores. Pode evidenciar-se na forma legal, institucional e também por meio de mecanismos e de práticas sociais. No Brasil, não existem leis segregacionistas, nem conflitos públicos de violência racial, todavia, encoberto pelo mito da democracia racial, o racismo promove a exclusão sistemática dos negros da educação, cultura, mercado de trabalho e meios de comunicação (ROCHA, 2006, p.28).

A partir dessas noções e conceitos, a promoção de pedagogias antirracistas prima pela adoção de práticas pedagógicas voltadas para a reflexão de termos e ideias, assim como a desconstrução de estereótipos que visem a valorização dos povos, nesse caso, os africanos.

Da mesma forma, o termo etnia, assim como raça, é contraditório e ambíguo, mas do ponto de vista da legislação antirracista pode ser entendido como “comunidade unida por alguns laços de identidade biológica, linguística, cultural e de costumes” (SANTOS, 2010, p.60), não se referindo necessariamente a pessoas com uma mesma nacionalidade. Diante da força do debate acerca da inexistência de raças, alguns textos têm revelado a opção pelo uso do termo etnia sempre que o objetivo é referir-se à suposta palavra abolida: a raça.

O debate sobre as ideologias racistas também fomenta a construção de pedagogias por fundamentar importantes argumentos em prol da educação étnico-racial. Tais ideologias podem ser compreendidas como um conjunto de teorias que formaram o ideário brasileiro acerca das relações raciais, necessitando descortiná-las.

A ideologia do branqueamento, nesse sentido, contribuiu para o avanço da percepção do continente europeu como modelo aceitável e passível de reprodução. Chiarello (2003) aponta que, em meados dos anos de 1800, o Brasil deu início a um projeto de embranquecimento da população por meio de estímulos à imigração europeia. A miscigenação era incentivada como o povoamento do País a fim de tornar mais branca e, por isso, mais aceitável, a nação brasileira.

Branquear a sociedade brasileira significava estimular o crescimento da população branca através do “cruzamento” entre as raças, com a esperança de que houvesse a predominância das características dos descendentes de europeus, a “depuração das raças” e a crença na eliminação do elemento negro (CRUZ, 2008, p.17).

Em consonância com o ideal racista, por volta da década de 1930, o mito da democracia racial ocultou durante anos o preconceito racial, apregoando que, no Brasil, negros e brancos viviam harmoniosamente. Sobre os efeitos dessa ideologia, Chiarello (2003) afirma:

Os efeitos da ideologia da democracia racial são percebidos quando grande parte da população afirma não possuir preconceito racial e com suas práticas e ações discriminam os negros, legitimam a desigualdade social entre povos negros e brancos. Tal fato pode ocorrer pelo desconhecimento da história ou pelo medo, que estas pessoas têm, de perderem posições de prestígio na sociedade (CHIARELLO, 2003, p.74).

À obra *Casa Grande e Senzala*⁷ foi atribuída a responsabilidade por disseminar os ideais que repercutiriam na negação do preconceito e do racismo no Brasil. Para o Movimento Negro, a obra de Gilberto Freyre contribuiu para o “desprezo para com as relações sociais entre negros e brancos no Brasil, gerados pelos 300 anos de escravidão, bem como a invisibilidade e naturalização dos atos de racismo” (CRUZ, 2008, p.19).

Note-se que é no sentido de conhecer as várias faces do racismo ao longo dos anos que se torna possível elaborar propostas de cunho antirracista. Também cabe ressaltar, no âmbito da construção de pedagogias antirracistas, a necessidade de compreensão da proposta educativa que pode ser elaborada a partir da interlocução com os movimentos sociais negros, encerrando a reflexão das noções fundamentais ao tema.

Entende-se que tanto os Movimentos Sociais Negros quanto as Escolas tenham um projeto educativo com relação ao tratamento da temática étnico-racial, a luta contra a desigualdade e a valorização de povos excluídos. A partir desses projetos educativos contempla-se a possibilidade de interlocução entre esses sujeitos como uma noção fundamental para a implementação da proposta de inclusão da cultura africana e afro-brasileira no ensino que tenta conferir visibilidade e ascensão do negro na sociedade.

Contudo, ao vislumbrar essa articulação entre as duas instâncias educativas faz-se necessário explicar o que se entende por educação:

⁷ Ver: FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa à medida que constroem um repertório de ações coletivas que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (SOCORRO SILVA, 2006, p.62).

Dessa forma, concebe-se a educação como elemento que não se limita à instrução, mas que está intimamente comprometida com a construção histórica dos sujeitos. Não se configurando, portanto, como um processo neutro, pois seu caráter político se faz presente a cada instante em que se preocupa com a humanização, valorização e emancipação dos mesmos na sociedade.

A escola não é somente o espaço do aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, contudo, não se deseja aqui recusar a importância desses elementos no processo ensino-aprendizado. O que se pretende assinalar é que a escola não se resume a tais funções, assim como os projetos educativos não contemplam somente o universo escolar. A partir do conceito de educação supracitado, os projetos educativos existentes no bojo da trajetória dos diversos grupos são construídos com base na vida social em que os sujeitos estão inseridos com todas as contradições, limitações e possibilidades. No que diz respeito às possibilidades, os Movimentos Sociais aparecem como peça chave que pode agregar valores ao contexto escolar ao considerar que o primeiro também comporta uma dimensão educativa.

A educação é vista como um processo mais amplo e que não se dá unicamente no espaço escolar da mesma forma que se posiciona favoravelmente quanto à existência de outros tipos de organizações que possuam caráter educativo, nesse caso, os movimentos sociais negros.

É importante destacar que a proposta de educar para as relações étnico-raciais aborda conceitos e visões mais amplas que os próprios termos podem oferecer isoladamente e que, no âmbito da construção de pedagogias antirracistas, é preciso adotar uma postura de enfrentamento e combate ao racismo, assim como a aceitação de práticas voltadas para a reeducação entre os povos marcada pela histórica diferenciação injusta entre os mesmos.

1.4 A discussão antirracista no contexto escolar

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução do CNE 1/2004 ofereceu subsídios para a militância e parcelas da Academia no fortalecimento do debate e aproximação do cenário escolar em busca de novos referenciais. Contudo, aponta-se que a legislação por si só não seja suficiente para explicar a trajetória das discussões em torno das propostas de cunho antirracista, nem tampouco transformar o cotidiano das escolas, pois o princípio legal é meramente imperativo, ainda que tenha seu papel definido no interior da sociedade.

Esse item trata de aspectos da trajetória dos estudos afro-brasileiros e a efervescência da discussão antirracista antes mesmo da oficialização da temática no currículo escolar brasileiro, assim como a realidade educacional após a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Cruz (2008) assinala a partir da análise da trajetória do Centro de Estudos Afro-Brasileiros, que desde a década de 1980 o Estado da Bahia já vinha discutindo, por meio de interlocução com o movimento negro, sobre os estudos africanos. Segundo a autora, o curso de Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas, ocorrido em 1982, que já se preocupava com as questões relativas aos povos e culturas africanas, reflete a realidade que já se configurava no cenário nacional: a luta do movimento negro e o compromisso de uma parcela da universidade comprometida com a temática.

Conforme afirma a autora, já o Projeto Introdução aos Estudos Africanos, lançado em 1985, consistia em uma proposta de formação continuada voltada para professores e comunidade em geral para orientar questões acerca dos povos e países africanos, assim como habilitar regentes de turmas a tratar a temática. Essa breve exposição registra o fato de que a temática étnico-racial já era discutida no País, provenientes dos esforços do movimento negro e de alguns integrantes do meio acadêmico que ressaltava, através de suas experiências, a imprescindibilidade do tema nas diversas etapas do contexto educacional.

Posteriormente à oficialização da Lei nº 10.639/2003, Borges (2007) analisa a demanda do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, que culminou no Programa “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”, apontando que o tema exige uma maior amplitude:

Diante disso, é possível identificar, nos depoimentos dos sujeitos, que a eficácia da Lei Federal nº 10.639/2003 na educação básica não se deve restringir a um programa de educação continuada, mas principalmente abranger os sistemas educacionais e as políticas direcionadas para a formação de professores (BORGES, 2007, p.95).

A autora afirma, ainda, que a formação para a diversidade deve se dar para além da consciência e perpassar a apropriação de espaços, vivências e discussões relacionadas à temática étnico-racial de maneira que o reconhecimento dessa dimensão na vida dos estudantes seja o reflexo do esforço pessoal dos professores. Em outras palavras, a autora adverte que a conscientização sobre a importância da temática e os problemas advindos do racismo não são suficientes se a assimilação e a apropriação do tema não se derem primeiramente na vida pessoal dos professores, reconhecendo-se como sujeitos desse processo de lutas na sociedade brasileira contra as diferenças transformadas em desigualdades.

Sobre os impactos do Programa, Borges (2007) assinala avanços e entraves, dentre os quais se ressaltam resultados positivos relacionados à aceitação da proposta formativa pelos cursistas, a riqueza do material escrito do programa e a possibilidade de reconstrução de práticas; além da oportunidade de troca de experiências. Entre os aspectos negativos, os participantes reclamaram a falta de materiais didáticos que subsidiassem as apostilas, a falta de universalização, pois não atingiu todos os professores da rede, e a falta de acompanhamento do desenvolvimento do Programa.

No âmbito de outras investigações acerca da realidade da escola após a inclusão oficial da temática no currículo escolar, a pesquisa de Ignácio (2008) conclui que a visão do coordenador pedagógico sobre o tema é ainda muito superficial, reconhecendo que a promulgação da lei, embora o progresso, no que tange à assunção da temática pelo poder público, não é garantia de implementação. De acordo com a autora, a formação do coordenador pedagógico para o trato com a temática auxilia no processo de decisão em prol de projetos que se dedicam ao estudo da diversidade étnico-racial.

Os resultados dessas investigações revelam, portanto, que o ensino de história da África, cultura afro-brasileira, africana e a educação para as relações étnico-raciais representam um desafio à escola devido à necessidade de reestruturação da dinâmica escolar. Mesmo que se reconheça a conquista do movimento negro com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a ausência de organização sobre como a temática poderá ser

abordada e a insuficiência de cursos de formação têm refletido nas escolas, nos primeiros anos de promulgação da legislação, como apenas mais uma dentre muitas exigências governamentais com relação à educação.

1.5 O currículo e a assunção da diversidade étnico-racial

A inclusão do ensino de história da África, cultura afro-brasileira, africana, bem como a educação para as relações étnico-raciais propõe uma alteração dos currículos, permitindo trabalhar com algumas das ideias dessa abordagem. Cabe destacar que a discussão proposta é introdutória, não esgotando toda a riqueza pertinente ao debate dessa área do conhecimento, dada a sua amplitude.

Pretende-se compreender, dessa forma, a assunção da diversidade étnico-racial no bojo das discussões curriculares. Inicialmente, o texto trata dos aspectos gerais do currículo e da inclusão da diversidade aos discursos. Os tópicos posteriores discutem sobre uma das dimensões do currículo no âmbito da temática étnico-racial: a disciplina de história e os livros didáticos.

Cabe ressaltar que, segundo Silva (2009), não há um conceito único para currículo e o mesmo pode significar várias coisas. Neste capítulo, ele é entendido como um processo de encontros de conhecimentos, práticas, valores, relações de poder, entre outros elementos implícitos ou explícitos que compõem a prática pedagógica cotidiana. O currículo “é considerado um sistema de regulação moral e de controle, que estabelece conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares” (BORGES, 2007, p.64). Segundo a autora, refletir sobre os estudos curriculares auxilia a compreensão das relações de poder que restringem os currículos das escolas brasileiras a uma base eurocêntrica. Para Goodson (1995), além de analisar as relações complexas entre escola e sociedade, a história do currículo busca explicações para a organização dos conteúdos e métodos.

Segundo Silva (2009), o campo do currículo está embasado em diferentes teorias de acordo com diferentes concepções de escola e de educação. Para o autor, na teoria tradicional, o currículo concebe uma escola que funcione como uma empresa na qual a eficiência e a produtividade são enfatizadas. Essa teoria curricular concebe a educação

como um processo que permite moldar os sujeitos envolvidos. Para a teoria crítica, a educação é construída a partir de experiências e o currículo é visto como conteúdos a serem ensinados, vivências e planos pedagógicos. Já as teorias pós-críticas, de um modo geral, dão ênfase às questões como identidade, diferença, discurso, poder, cultura, gênero, raça/etnia, entre outros. É nesse âmbito que a abordagem acerca da diversidade se insere.

Portanto, é possível afirmar que ao contemplar questões como raça/etnia, a discussão curricular aborda outras questões onde prevalecem os debates acerca das disputas de poder cujos resultados dos embates definem o que será tido como aceitável ou não.

Costa (1998), inspirada nas perspectivas que relacionam cultura e conhecimento, saber e poder e ancorada nas discussões geradas pelos estudos culturais, examina o currículo escolar como um espaço privilegiado de política cultural perpassado por múltiplos elementos que estão implicados em relações de poder. Segundo a autora,

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 1998, p.41).

Dessa forma, os estudos sobre esse campo revelam como os mecanismos curriculares se configuram a partir da criação e da manutenção de padrões considerados socialmente legítimos, revelando que este processo de construção é permeado por tensões e divergências.

Silva (2009) afirma que o currículo é sempre resultado de uma seleção da cultura ou de um conjunto mais amplo de conhecimentos entendidos como necessários à transmissão. Para o autor, ele não deve ser pensando somente em termos de construção de conhecimentos, mas deve ser relacionado àquilo que somos, àquilo que nos tornamos. Ou seja, o currículo está ligado à formação das identidades, subjetividades, entre outros elementos.

Portanto, o currículo não é um conjunto de ações neutras desenvolvidas pelas escolas; ele é um aparato no qual as disputas pelo que é realmente significativo muda de tempos em tempos e reflete os debates ocorridos na arena social. É nesse sentido que o

debate étnico-racial, por meio dos discursos das diferenças, das identidades, de raça/etnia, entre outros, permeiam a construção dos currículos atuais.

As relações de poder impostas no passado legitimadas por currículos embasados por uma concepção eurocêntrica até então dominante na realidade brasileira são questionadas atualmente por meio da inclusão do debate sobre diversidade, diferença, respeito, tolerância e reeducação entre os povos.

De acordo com Apple e Buras (2008), o currículo se constitui no contexto escolar como um espaço para mediação no qual a diversidade opera com diferentes racionalidades, revelando a multiplicidade e a complexidade de posicionamentos onde existem “eixos variados de poder”.

Portanto, o currículo escolar pode ser visto como um texto onde se contam várias histórias sobre indivíduos, sociedades, culturas, tradições e cujos saberes referentes a determinados grupos são de tempos em tempos reforçados, legitimados ou questionados, modificando ou não a forma como eles são transformados em conteúdos, métodos, concepções e posicionamentos estruturados.

No bojo das discussões e diante da proposta de enfrentar os problemas causados pela construção das diferenças e a superação de estereótipos, o multiculturalismo, a partir de um viés crítico, surge no contexto da discussão curricular brasileira. Essa articulação entre currículo e multiculturalismo aparece como respostas governamentais, através de políticas públicas às demandas de reconhecimento, e legitimação de valores, por meio da prática educativa. Para Candau (2002), nos últimos anos surgiram, em diferentes países, políticas públicas com conotações multiculturais, articulando educação e multiplicidade de culturas. Segundo a autora, tais propostas não são iguais e podem ser até antagônicas, contudo, todas têm surgido como resposta à necessidade de abrir o espaço escolar para os valores culturais.

Sobre projetos multiculturais, Cruz (2010) assinala:

Os movimentos reivindicatórios em torno da presença das diferenças e das estratégias dos Estados de lidarem com elas são intitulados de projetos multiculturais. Desse modo, dispositivos multiculturais são executados para responder a tais medidas (CRUZ, 2010, p.16).

Sob o ponto de vista multiculturalista, é no contexto da discussão acerca do enfrentamento das diferenças transformadas em desigualdades que a diversidade é

inserida no campo curricular e se torna orientadora de práticas voltadas ao combate da exclusão provocada pelas diversas formas de intolerância.

Por fim, cabe ressaltar que os projetos multiculturais não se restringem a conteúdos, ou seja, “uma educação multicultural não se reduz à inserção de uma disciplina no currículo” (BORGES, 2007, p.59) e se propõe a apontar como a cultura branca utiliza estratégias de silenciamento das diferenças, tentando uniformizá-las.

1.6 A disciplina de História no currículo escolar

Durante muito tempo, o ensino de História nas escolas, anteriormente denominadas como de 1º grau, esteve relegado à invisibilidade no qual o desenvolvimento da disciplina se dava por meio de cultos a figuras heróicas e datas cívicas, garantindo a legitimidade e o controle do Estado diante do ensino dos conteúdos históricos.

Atualmente, o debate étnico-racial recupera parte desse discurso quando clama por esta disciplina para recompor o quadro excludente que impediu a contextualização da cultura africana. Nesse sentido, a presente discussão relata alguns dos caminhos percorridos pela disciplina de história até a inclusão da temática étnico-racial, iniciando pela fase da ditadura quando a disciplina foi moldada; muito embora o viés europeu já tivesse sido legitimado antes da instauração dessa forma de governo.

O projeto educacional conduzido durante o governo ditatorial que primava pela busca incessante de redução de custos contribuiu para a carência de professores no mercado de trabalho. Almejava-se uma preparação polivalente para o professor, estimulando a criação do curso de Estudos Sociais para formar o profissional que lecionaria a disciplina de mesmo nome para o antigo curso primário, privilegiando uma formação ampla, aligeirada e voltada para métodos e técnicas.

De acordo com Hollerbach (2007), o ensino de História no Brasil durante o governo militar restringiu e limitou a disciplina, privilegiando a dinâmica oficial imposta pela ditadura. A autora afirma que

Os instrumentos legais que passaram a regular o ensino de história, no bojo das instruções dirigidas ao sistema educacional brasileiro, remetiam a uma

perspectiva militar. O culto aos heróis nacionais, o estabelecimento de diretrizes específicas para a exaltação dos símbolos nacionais, bem como a reformulação curricular foram alguns dos elementos norteadores desse período (HOLLERBACH, 2007, p.74).

A preocupação com a segurança nacional repercutiu no achatamento das grades curriculares que continham Estudos Sociais ou História e Geografia para a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) para todas as etapas de ensino, inclusive Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos de nível superior. O objetivo era subtrair conteúdos que primassem por uma perspectiva crítica que supostamente poderiam fortalecer o comunismo, reordenando as disciplinas e definindo conteúdos de cunho ditos patrióticos.

Conforme aponta Fonseca (1993), a fusão da disciplina de História na então chamada Estudos Sociais consagrava um ensino sem crítica e que se resumia ao livro didático como mera transferência de conteúdos. A seleção de alguns temas e a extinção de outros determinava o projeto de sociedade passiva que se almejava e o repúdio a qualquer proposta de mudança.

Rocha (2002) aponta que os critérios utilizados na seleção e reorganização dos conteúdos a serem trabalhados na escola podem reforçar a tradição ou induzir mudanças sobre o conhecimento histórico. Segundo a autora, a inclusão ou a exclusão de certas temáticas são resultados de disputas no interior de poderes institucionalizados.

Portanto, a concepção de história fundada em determinada época se traduz na manutenção ou transformação dos padrões considerados aceitáveis em um determinado período histórico. A supervalorização de determinadas culturas em detrimento ao esquecimento e a desvalorização de outras prescreve o modelo de sociedade e regula práticas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o ensino de História na escola de nível fundamental passou por tensões e divergências de forma que, mais tarde, professores de todo o País promoveram debates e trocas de experiências, visando a revalorização do ensino da disciplina.

O cenário era de lutas em defesa da democracia, contudo, somente anos depois, mesmo com a queda da ditadura e a continuidade dos debates acerca da importância do ensino de história é que a Lei nº. 8.663/93 revogou o Decreto-Lei que obrigava a

inclusão das disciplinas de moral e civismo. Com base na legislação dos anos de 1993 é que as instituições de ensino fundamental, médio e superior incorporaram, sob seus critérios, as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais.

Posteriormente, a promulgação da Lei nº. 9.394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais contribuíram para o fortalecimento dos debates, que ainda se preocupavam com a formação do profissional de história. É importante destacar a lentidão dos trâmites legais, pois “entre a promulgação da nova LDBEN e o estabelecimento das diretrizes para formação de professores houve um lapso de seis anos” (HOLLERBACH, 2007, p.78).

A importância da disciplina de História é marcada, então, pelo compromisso com a formação da cidadania e conhecimento da realidade, aspecto este também sinalizado na Lei nº. 8.663/93 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

Desse modo, a cidadania aparece nos discursos educacionais como peça chave para conscientização dos indivíduos sobre os quais o ensino de História não poderiam se furtar. Sem o intuito de aprofundar a discussão, cabe destacar que a cidadania contemplada nas legislações educacionais durante e após a ditadura, conforme afirma Chiaro (2007), permanece no ideal da leitura liberal cujas propostas são facilmente planejadas, mas dificilmente consolidadas.

Adiante na discussão, apesar da retomada e da tentativa de renovação da história no contexto educacional, declara-se que o conteúdo dessa disciplina no ensino fundamental perpetuou durante anos uma visão monocultural e eurocêntrica dos fatos históricos. Segundo Fernandes (2005), a história do Brasil recontou inúmeras vezes a chegada dos portugueses sem se dar conta da existência dos índios em terras brasileiras, assim como africanos foram tomados como mercadorias, negando a participação tanto de um quanto de outro povo na construção da história do País. O autor destaca, ainda, que “quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma cultura superior e civilizada” (FERNANDES, 2005, p.380).

Mesmo diante de certos entraves e até contradições, a disciplina de História conseguiu resgatar seu legado no rol dos conteúdos que são considerados importantes, preocupando-se, atualmente, em desconstruir a percepção negativa das culturas pouco

valorizadas até então. É nesse sentido que a Lei nº. 9.394/96 no § 4º do artigo 26 assinala que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 171). Mais adiante, a centralidade dessa disciplina também é preconizada pela legislação educacional antirracista quando o § 2º da Lei nº 10.639/2003 aponta que os conteúdos referentes a essa temática serão ministrados no âmbito de todo o currículo, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras.

Acerca da importância da temática étnico-racial, Fernandes (2005) orienta:

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da auto-estima de milhares de crianças e jovens que se vêem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, 2005, p.382).

Outro aspecto que remonta à relevância dada ao ensino de História com relação ao debate étnico-racial diz respeito à criação do Dia da Consciência Negra, a ser comemorada no dia 20 de novembro, de forma que professores de todo País deem visibilidade ao histórico da resistência africana.

Desse modo, além do compromisso com a cidadania, a legislação exige do ensino de História o trabalho com a valorização das culturas e dos povos esquecidos, assim como a contribuição para a afirmação do pertencimento étnico-racial. Conforme defende Andrade (2006),

É fundamental buscar por meio do ensino de história a superação do que vem sendo veiculado, nesta disciplina, ou seja, um ensino que prejudica o pertencimento racial do negro, que tem sua identidade negra prejudicada por conta da omissão historiográfica, que valoriza a identidade do homem branco como positiva e a identidade do homem negro como negativa, deixando-os invisíveis como se não tivessem História (ANDRADE, 2006, p.73).

O autor afirma que a legislação antirracista surge como uma nova perspectiva para o ensino de História, pois estaria comprometida a romper com as teorias racistas; embora acredite que a lei não seja solução definitiva ainda que auxilie na construção de novos referenciais históricos. Andrade (2006) também acredita que a temática não seja exclusividade de um conteúdo visto que há orientação para que seja ministrado em

todas as disciplinas. Contudo, segundo o autor, o pertencimento étnico-racial se constrói nas tensas relações promovidas pelo ensino de História.

Conclui-se que, apesar da legislação antirracista reivindicar o tratamento do tema em todo o currículo, a disciplina de História assume a centralidade das ações pedagógicas, visto a possibilidade de modificação dos conteúdos. Além disso, tem como base a ruptura com o eurocentrismo e com a desvalorização das histórias africanas e afro-brasileiras, permitindo, ainda, questionar a situação dos negros ao longo dos anos, estimulando atitudes de respeito, conforme orienta a educação para as relações étnico-raciais.

1.7 O livro didático: de instrumento da ideologia dominante a mecanismo de apoio pedagógico

Assim como o ensino de História, a trajetória do livro didático passou por um longo período de divergências e convergências no que tange à sua produção, distribuição e utilização na sala de aula. Da mesma forma, a inclusão do debate étnico-racial tem exigido a reconstrução de valores e transformação dos conteúdos contidos nas obras. Este item busca refletir sobre a dinâmica do livro didático que ora é utilizado como instrumento da ideologia dominante, ora se traduz como importante mecanismo de apoio pedagógico, objetivando lançar questões acerca da inclusão do debate étnico-racial por este material.

Conforme Souza (2007), os estudos sobre os artefatos materiais, entre eles, os livros didáticos contribuem para a compreensão da chamada cultura material escolar. Para ela, “embora tomados quase sempre como um pressuposto natural, os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar” (SOUZA, 2007, p. 165).

Ao mapear, ainda que introdutoriamente, a trajetória do livro didático no Brasil pode-se dizer que, ao longo dos anos, ele foi o principal instrumento para a divulgação da ideologia dominante – mesmo quando o próprio não chegava até as mãos da maioria –, tornando possível identificar as temáticas privilegiadas e seus desdobramentos.

Denúncias apontam que desde suas origens, com a criação de órgãos específicos para legislar sobre políticas do livro didático e a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), a discussão sobre a forma de distribuição e o papel desse instrumento tem variado. Na década de 1930, o Decreto-Lei nº. 1006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo as condições para a produção, a importação e a utilização desse material, fazendo-se necessário ressaltar que tal comissão tinha mais função de controle político-ideológico que didática. O controle assumido pela esfera federal foi gradativamente passando para outras esferas – tais como as Comissões Estaduais do Livro Didático –, até que mais tarde se efetivasse a abertura para escolha do material pelos professores.

Certamente que o período militar marca, de maneira mais agressiva, a utilização desse instrumento como objeto de disseminação de um projeto de sociedade que buscava a inculcação de seus usuários. Nesse período,

A associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva (MIRANDA; LUCA, 2004, p.125).

Obviamente, a parcela da sociedade que discutia sobre o papel conscientizador do ensino de História contrariava a utilização de materiais didáticos meramente instrucionais. Sobre esse aspecto, ressalta-se que

A problematização e a teorização relativas a esse contexto histórico particular acabariam por gerar discussões a respeito da formação da consciência histórica pensadas genericamente sob o ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas em função de falsificações deliberadamente inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens. Vários trabalhos acadêmicos debruçaram-se sobre a produção didática nacional desse período e evidenciaram os compromissos ideológicos subjacentes, seu caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, que mal disfarçava o intento de formar uma geração acrítica (MIRANDA; LUCA, 2004, p.125).

Os professores que já lutavam contra a descaracterização da disciplina de História e o achatamento das grades curriculares para introdução de conteúdos meramente ideológicos tentavam agora mostrar que a ditadura impunha um projeto de sociedade acrítica e utilizava os materiais didáticos para disseminar de forma rápida e

eficaz seus objetivos, inculcando nos estudantes desde cedo, e mascarando práticas violentas através dos ideais cívicos e patrióticos. Desse modo, a produção científica também tentava mostrar a importância dos livros didáticos e o potencial desses materiais que começam, então, a ser evidenciados como forma de contrapor ao projeto dominante. Sobre esse aspecto,

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina (MIRANDA; LUCA, 2004, p.134).

Contudo, somente a partir da década de 1980, por meio do ideal de democratização, é que os problemas dos livros didáticos foram sendo sistematicamente estudados, coincidindo com os debates acerca do ensino de História promovidos na mesma época. Assim surge, em 1985, por meio do Decreto-Lei nº. 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incluindo as diferentes disciplinas e, posteriormente, o professor nos processos de escolha. Höfling (2000) entende o PNLD como uma estratégia de apoio à política educacional brasileira com a proposta de suprir uma demanda de caráter obrigatório a partir da Constituição de 1988, que diz respeito à garantia de Educação pelo Estado.

Mesmo que algumas melhorias tenham sido alcançadas nesse processo de escolha, muitos obstáculos e tensões têm feito parte da elaboração, da distribuição e até da utilização do material. A extinção de órgãos e a criação de outros foi constante, mas as críticas referentes à inconsistência do atendimento às escolas brasileiras até a forma de utilização do material pelos professores têm sido alvo das discussões que permeiam os debates atuais.

Outro problema destacado acerca do livro é a mercantilização desse material que prejudica a escola, mas oferece lucros a certos grupos editoriais, não importando a ideologia e ou a metodologia utilizada, mas a capacidade de convencimento e de vendas, além é claro, da capacidade de distribuição na fase de pré-escolha que pode induzir a opção da maioria dos professores.

Com relação à organização desses materiais, é possível afirmar que eles são propositalmente abrangentes na tentativa de abarcar grande quantidade de informações

históricas, dando margem para divergências quanto à forma, que pode ser temática ou conceitual. Ambos podem incluir uma variedade de conteúdos e os juízos fazem relações positivas ou negativas acerca do real.

A escolha dos conteúdos a serem tratados também é alvo de discussões e divergências. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História orientarem acerca dos procedimentos a serem adotados nas salas de aula, não há uma indicação de conteúdos mínimos obrigatórios, assim como não há regras quanto à organização dos conteúdos em um livro. Por isso, os materiais podem diferir de uma coleção para outra, restando ao professor amenizar tais disparidades no processo de escolha. Pode-se dizer ainda que, de certa forma, o livro didático é uma ferramenta útil para disseminação da política do Estado existente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Percebe-se que a responsabilidade em equilibrar as falhas do longo processo que envolve o livro didático recai sobre o professor, e como se não bastasse, ele nem sempre recebe o volume de obras adequadas ao número de estudantes da turma, nem tampouco sabe se a sua escolha será realmente efetivada até que os materiais cheguem à escola.

Por outro lado, o livro revela também um lado positivo, principalmente nas escolas públicas onde se encontram as camadas populares, como o principal instrumento de trabalho, além de apresentar informações que os estudantes podem nunca vir a ter acesso. Para professores e professoras dessas realidades, o livro é ainda a ferramenta de trabalho disponível diante da carência de condições de trabalho em que esses profissionais se encontram atualmente. Ainda que os profissionais reconheçam suas fragilidades, ou parte delas, esse material é um recurso muito utilizado mediante a escassez de propostas pedagógicas bem definidas e de recursos para diversificação das práticas educativas.

Dessa forma, o livro didático tem sido visto com bons olhos pela maioria dos professores, pois ainda oferece um formato sintético e didático, embora apresente dificuldades quanto à fragmentação de alguns assuntos, à amplitude de outros e à oferta em tempo e quantidades inadequadas em algumas regiões brasileiras.

A promulgação da Lei nº. 10.639/2003 também tem exigido que as editoras, bem como os autores, assumam um compromisso teórico e metodológico coerente com a proposta de questionamento das diferenças transformadas em desigualdades, sobretudo as relacionadas aos africanos e seus descendentes.

Sobre esse aspecto, Rosenberg *et al.* (2003) aponta, através da revisão da produção brasileira sobre expressões de racismo em livros didáticos e com base em estudos já publicados, que os estudos sobre preconceitos raciais existentes nesses materiais tiveram início por volta de 1950, assinalando a depreciação sistemática do negro. Admite-se, ainda, a existência de ideologias que reforçavam o enaltecimento da condição de ser branco, contribuindo para a destruição da valorização e sentimento de pertencimento étnico-racial pela população estudante e docente negra. A autora aponta que, nos anos 2000, as pesquisas revelaram leves sinais de mudança, apresentando estudos em que as obras analisadas indicavam uma maior frequência de representações positivas do negro. Contudo, ela assinala a coexistência de componentes racistas e propostas de combate ao racismo. Por outro lado, os livros também se abriam para a resistência negra, exaltando Zumbi dos Palmares, omitindo, contudo, as manifestações de resistência coletiva permanente na sociedade através dos Movimentos Sociais.

Fernandes (2005) alerta que os livros didáticos, principalmente os de História, ainda estão recheados por uma visão reducionista de historiografia que prima pelo relato de feitos e vultos, na maioria das vezes, brancos, excluindo os demais segmentos do processo de construção histórica do País. Pires (2009) também argumenta que a representação dos negros nos livros didáticos nos anos de 1980 era pejorativa e preconceituosa, expondo o seguinte pensamento:

Diante deste cenário, não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira estereotipada e desigual. Pensar a relação educação e identidade negra nos desafia a buscar conhecimentos necessários para desconstruir estereótipos acerca dos negros e seus descendentes e buscar os elementos da cultura africana que valorizem esse povo. Entendemos que essa desconstrução deverá ocorrer na historiografia presente nos livros didáticos, para que os elementos positivos acerca da identidade negra sejam valorizados (PIRES, 2009, p.112).

Sendo assim, tal autora defende a necessidade da construção de identidades positivas de forma que os materiais didáticos contribuam com esse novo olhar.

Conclui-se argumentando que, para professores da maioria das escolas públicas do País, o livro didático é o único recurso disponível para difusão de conhecimentos. Dessa forma, objetivando dar visibilidade às culturas marginalizadas por meio do livro

didático, os seguintes questionamentos são lançados: é possível tratar o tema de forma mais atualizada, utilizando somente o livro didático? A ausência de projetos com propostas bem definidas para a implementação da legislação antirracista pode vir a repercutir na ausência de reestruturação dos livros didáticos em tratar de forma adequada a cultura africana? Os professores estão incluindo essa discussão no momento da escolha desses materiais?

1.8. Temática étnico-racial e práticas educativas

A discussão sobre o que fazem as professoras no âmbito da temática étnico-racial é o resultado da busca pela compreensão acerca da implementação da legislação antirracista. Tal discussão focaliza questões relacionadas às formas como as professoras dão inteligibilidade ao tema.

Por inteligibilidade entende-se o processo que marca a opção de professoras do ensino fundamental em tornar visível a cultura africana e afro-brasileira, dando tratamento diferenciado ao tema – ainda que este movimento apresente dificuldades e instigue novas construções.

Conhecer o fazer docente exige, portanto, o estudo e a interpretação dos atos empíricos. Contudo, pode-se dizer que a prática não se dá por compreendida ao capturar determinados aspectos, assim como ela não pode ser reduzida pela fala das professoras que exprimem sempre fragmentos desses modos de fazer e não abarca, nunca, o todo. Também, dada a sua complexidade, muitos elementos podem escapar aos olhos investigativos e, por isso, os documentos, materiais didáticos, planos de aula e discursos sobre a prática precisam ser retomados sempre com a intenção de resgatar algo empírico que já tenha ocorrido sobre determinado assunto.

Considerando, ainda, que as políticas educacionais são propostas por legislações e materiais próprios que corporificam a política curricular é possível assinalar que o conjunto articulado de ações do Estado é sempre ressignificado por professoras e professores, que poderão efetivar ou não práticas ao redor de um tema.

Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre o desenvolvimento do conhecimento transformado em prática, buscando compreender a lógica existente nesse complexo e dinâmico espaço que se chama sala de aula.

Os conhecimentos produzidos nos espaços escolares compõem, desse modo, uma cultura baseada na análise dos diferentes dados que uma ou mais instituição pode oferecer, sejam ele materiais didáticos, programas de disciplinas, rituais, documentos e, sobretudo, valores construídos a partir da reelaboração do já existente pelos professores.

Duas categorias são elencadas para tratar do assunto, entre elas: práticas educativas e dimensão política do ato de ensinar. Utilizam-se os conhecimentos teóricos decorrentes das discussões sobre cultura escolar, estudos do cotidiano e pedagogia freireana como aporte teórico, estimulando a reflexão sobre os principais elementos que contribuem para a compreensão da realidade escolar no bojo da implementação da legislação antirracista.

O processo de investigação sobre a compreensão de políticas públicas por parte dos professores exige um olhar sobre o que de fato acontece por detrás das prescrições legais, exigências governamentais e possibilidades reais de efetivação. Isso requer a compreensão das ações que se materializam no dia a dia da escola.

As práticas educativas constituem-se pelo conjunto de ações docentes construídas a partir de interesses múltiplos e, muitas vezes, contraditórios. Segundo Oliveira e Sgarbi (2008), o cotidiano existe desde sempre e os seus acontecimentos estão presentes na produção de conhecimento acumulado historicamente, ou seja, a vida cotidiana e a trajetória humana caminham juntas. Para os autores é preciso romper com a força do pensamento hegemônico que prefere se distanciar dos conhecimentos produzidos no cotidiano e, portanto, os rotulam de senso comum, desqualificando as possibilidades de ações dos diferentes sujeitos na sociedade.

Vidal (2005) assinala que os estudos sobre a cultura escolar no Brasil compõem a trajetória de pesquisadores que, desde o final dos anos de 1980, vêm empreendendo esforços para dialogar com os fazeres escolares. Gonçalves e Faria Filho (2005) também revelam que o interesse pelo conhecimento sobre como funciona o interior da escola implica considerar que a cultura produzida nesses espaços se articula com outras práticas culturais externas mais amplas. O conceito de práticas culturais no interior da escola está vinculado, então, à análise interna da escola, os conteúdos e saberes

reformulados a cada instante pelos sujeitos. Inicialmente, esses estudos se debruçavam sobre a história das disciplinas escolares e do currículo e, mais recentemente, se preocupam com a dimensão das práticas escolares cujo conhecimento dos fazeres ordinários do cotidiano se faz necessário.

Segundo Valdemarin (2007), os estudos sobre a cultura escolar amparam a compreensão sobre aspectos internos da instituição educativa. Variadas fontes e áreas de estudos têm se apresentado concomitantemente a esse campo de investigação, contribuindo para o mapeamento dos fazeres dos professores.

Compreende-se, portanto, que seja preciso conhecer os diferentes saberes, práticas, modos de estar no mundo e as redes de sujeitos de forma que o cotidiano não seja visto como um lugar vazio ou preenchido de ações repetidas. É preciso pensar o que o cotidiano tem para mostrar ou ensinar e o que é possível reconstruir a partir desses saberes.

Isso significa que os saberes formais – aqueles que nos são oficialmente ensinados nos bancos escolares ou que se constituem como produtos de investigação científica – não podem ser pensados fora dos contextos sociais e políticos em que são produzidos ou transmitidos e constantemente ressignificados [...] (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.78-79).

Portanto, entender como eles são ressignificados é importante para conhecer o complexo processo de elaboração dos valores presentes nas realidades cotidianas das diferentes práticas escolares. A compreensão do cotidiano poderá, assim, contribuir para a elucidação de práticas presentes nas escolas que precisam ser desinvisibilizadas para que possam ser objeto de reflexão e constante reconstrução de pedagogias antirracistas.

Ressalta-se a necessidade de estudar as práticas educativas como elas se mostram, sem julgá-las antecipadamente, buscando a compreensão das saídas encontradas pelos sujeitos para dar conta de suas diferentes realidades. De certa forma, nenhuma teoria explicará por completo a complexidade dos contextos escolares, não formulando, assim, verdades absolutas, “porque mais importante que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.106).

Quando Certeau (2007) se dedicou aos estudos sobre as *maneiras de fazer* questionou as mil práticas que os consumidores dos bens culturais poderiam construir, tentando compreender os modos de proceder, as astúcias que comporiam o que ele chamou de *antidisciplina*. Contrário ao reducionismo estatístico, o autor apontou para a

existência de muitas práticas cotidianas como falar, circular, ler, entre outras, como tipos de *táticas*, objetivando a compreensão da utilização do tempo e das circunstâncias em situações de menor poder. Para Vidal (2005), Certeau (2007) se dispôs a *(re) inventar o cotidiano* dada a pequena visibilidade das táticas.

O trabalho de Anne-Marie Chartier, influenciada por Michel de Certeau assinala a preocupação dessa historiadora que direcionou seus estudos para a realidade da escola, tornando “visíveis e dizíveis os modos de fazer escolares, as táticas, os usos que são feitos por alunos e professores dos modelos e regras constitutivos do que se pode chamar de cultura escolar” (CARVALHO; HANSEN, 2009, p.39). Para a historiadora, os *fazeres ordinários* são elementos essenciais para aquele que pesquisa sobre a escola e na escola. Segundo Chartier (2000, p.158), “o que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar”.

Para Chartier (2005), a cultura escolar não está presa nos livros, mas nos gestos, nas ações, nas práticas ordinárias, reconhecendo esse *fazer* como *portador de sentidos*, exigindo que ele seja pensado sempre na perspectiva dos atores.

A experiência da autora aponta que para conhecer as *práticas ordinárias* é preciso procurar entender o contexto educacional para que se reflita sobre as *práticas sociais legítimas* que a escola deve promover. A compreensão dos fazeres que são materializados nas salas de aula e a explicação dos contextos evita a simples evocação de resultados que revelam possíveis fracassos. Para além de fracassos, a escola aponta para a sua realidade, a sua maneira de lidar com as dificuldades e, sobretudo, a maneira de compreender os temas e de ministrar aulas sobre eles.

Portanto, para captar o conteúdo das práticas das professoras sobre a temática étnico-racial é preciso conhecer que lugar esse tema ocupa na escola e no conjunto de fazeres exigidos dessa instituição no contexto educacional vigente.

É preciso colocar em evidência os materiais utilizados pelos professores, os seus saberes, assim como os métodos, de forma que o professor seja o centro das práticas escolares; não o distanciando, é claro, de sua condição histórica.

Nesse sentido, convém ressaltar que a investigação da realidade da Escola acerca da implementação da legislação e da construção de pedagogias antirracistas exige um olhar para as praticantes. Ou seja, para as professoras, inferindo sobre como elas, em

suas práticas de fazer ou maneiras de lidar, vão incorporando, transformando e resistindo à temática étnico-racial.

1.9. Dimensão Política do Ato de Ensinar

O aporte teórico freireano discute sobre a importância das práticas educativas e, por isso, é retomado à luz do objeto de estudo.

De acordo com Silva (2010), as contribuições de Paulo Freire atribuem à prática pedagógica grande importância dada a sua natureza política. Nessa perspectiva, a prática educativa está sempre carregada de intenções explícitas ou não, e, por isso, revela a serviço de que projeto de sociedade está mais próxima. Com relação ao projeto de sociedade capitalista:

As políticas educacionais oficiais, nacionais tanto quanto internacionais, têm privilegiado uma educação voltada para a legitimação e manutenção do sistema de produção vigente. Isso pode ser visto no sucateamento do ensino público, no aligeiramento da formação de profissionais da educação, na elaboração de modalidades de ensino à distância sem um acompanhamento mais próximo e contínuo das aprendizagens proporcionadas por tais iniciativas, entre outros, o que reforça a prática da exclusão social, característica central da fase monopolista do sistema capitalista de produção (FERENC, BRAÚNA, SÁ, 2007, p.214).

Portanto, o compromisso de se negar a *educação bancária* por outra comprometida com a transformação das realidades deve ser, de acordo com a pedagogia freireana, a principal meta do ensino. A prática pedagógica, nessa abordagem, possui uma dimensão política porque não se atém ao conhecimento dos fazeres, mas com a ideologia que está por trás desses fazeres.

A base para a construção do conhecimento é a problematização seguida do diálogo, recusando a ingenuidade e não se submetendo ao fatalismo. O ensino dos conteúdos exige, dessa maneira, uma pedagogia crítica pautada no exercício do pensar criticamente, captando os temas que deverão ser ministrados em sua totalidade. Conforme afirma Silva (2010), tais temas deverão ser entregues a uma equipe interdisciplinar que promoverá a sua redução e busca de núcleos fundamentais,

constituindo-se em unidades de aprendizagem, com uma sequência entre si e que ofereça uma visão geral do assunto.

Diante desses apontamentos, defende-se que o tratamento das propostas antirracistas pela escola exija a adoção de um pensamento crítico diante da temática cujos questionamentos ofereçam suporte para a reflexão acerca da regularidade e da consolidação do currículo eurocêntrico. Dessa forma, as propostas irão corroborar com um projeto de sociedade que de fato eduque para as relações étnico-raciais.

As indicações freireanas, no que tange à dimensão política do ato de ensinar, são apontadas adiante com objetivo de trazer para a discussão da temática étnico-racial, elementos pertinentes relacionados ao desafio da reconstrução das práticas.

Conforme apregoa Freire (1996), educar exige a aceitação do novo, a disponibilidade para o risco e a rejeição a qualquer forma de discriminação.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 1996, p.40).

Dessa forma, o ato de ensinar exige o que Paulo Freire denominou *pensar certo*, vinculando a necessidade de compreender certos obstáculos que podem comprometer a prática. Contudo, o ato de *pensar certo* defendido pelo autor não se faz a partir de ações isoladas ou solitárias; ele se exalta e ganha corpo mediante o processo dialógico que se faz com os outros na luta diária. Dessa maneira, a prática pedagógica consubstanciada por um projeto integrador e não discriminatório não se faz por meio de uma única ação ou de um único sujeito; ela precisa vir a ser uma estratégia construída a partir do embate com os demais colegas, numa luta diária entre a problematização, a não aceitação do que parece natural e o estudo constante.

Além disso, Freire (1996) advoga que pensar sobre a prática de hoje ou a de ontem é melhorar a prática de amanhã de forma que o pensar crítico transcenda o pensar ingênuo, permitindo a mistura entre discurso teórico e prática.

Discutir sobre a diversidade étnico-racial a partir de um olhar sobre as práticas educativas incide em outro ponto da discussão freireana, o reconhecimento e a assunção

da identidade cultural. Segundo o autor, “a identidade cultural faz parte da dimensão individual e de classe, tendo a ver diretamente com a assunção, questão esta perdida pelos professores na visão do processo” (FREIRE, 1996, p.47). Para o autor, a assunção se refere ao conhecimento de algo que na prática educativa alia-se à necessidade do professor se assumir como ser pensante, histórico e crítico. A compreensão desse pensamento admite assinalar que a tarefa mais importante da prática educativo-crítica é propiciar condições para que os *educandos*, em suas relações, possam ensaiar a experiência de assumir-se.

Nesse sentido, a proposta de valorização do pertencimento e da educação para as relações étnico-raciais é preciso ser vista como uma assunção pessoal de cada professor, passando para o plano coletivo e atingindo, finalmente, os estudantes.

Igualmente sem dúvida, Freire (1996) também argumenta que a prática educativa incide na necessidade de pensar todas essas mudanças como uma realidade possível. Dessa forma, a temática étnico-racial, ao propor a ressignificação da história dos povos, ao tratar da diversidade cultural e da necessidade de construção de relações respeitadas não presume a aceitação, nem a passividade, mas a inserção no debate que, por sua vez, implica decisão, escolha e intervenção do mundo real como algo passível de ser alcançado.

A resistência ou a rebeldia, como diz Freire (1996), exige postura crítica e revolucionária, mas por si só não é suficiente. A mudança exige capturar a dimensão dialética e conflituosa, tentando compreender o mundo do outro, construindo a partir desta interação, a ação político-pedagógica.

Por fim, o último elemento da pedagogia freireana que embasa o ato político de ensinar contempla a necessidade de reconhecimento de que a educação é ideológica e que, por isso, exige um exercício crítico de resistência contra a confusão gerada por certas ideologias. No que diz respeito à temática étnico-racial, convém assumir uma postura de enfrentamento contra a ideologia da igualdade que, segundo Abramowicz e Oliveira (2006), contribui para a negação do múltiplo e a valorização da padronização devido à força supostamente apaziguadora que tal elemento proporciona.

Ainda sobre o caráter distorcido de certas ideologias, ressalta-se a tese de Silvério (2006) quando afirma que a permanência do racismo associada ao universalismo contribui para o mascaramento de normas, valores e interesses

etnocêntricos mesmo em sociedades que tenham projetos multiculturais. Dessa forma, o autor se inspira na educação como prática do reconhecimento da diferença e das relações construídas historicamente que podem orientar o trabalho de professores, conforme também assinala Candau (2002).

2. METODOLOGIA

Os deuses africanos também mereceram atenção, suas comidas e utensílios de cozinha. Danças e festas foram cuidadosamente retratados pelo vô. Vários clientes comentavam as peculiaridades das imagens humanizadas, também as diferenças entre as obras do vô e as representações dos Ioruba, tão comuns no Brasil (SILVA, C. Os Nove Pentes D'África. Do amor e da alegria, 2009b, p.6).

2.1. Contornos do cenário escolar

A constatação da exclusão racial no contexto educacional, a promulgação de leis de cunho antirracista e a ressignificação dessas propostas através do trabalho escolar definiram o foco dessa investigação. Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa classifica-se como qualitativa, pois a relação entre os sujeitos e o mundo real foi considerada, defendendo a existência de um vínculo direto entre a subjetividade dos indivíduos e o cenário objetivo. Para Minayo (1994), as estratégias utilizadas pelas investigações qualitativas contribuem para a compreensão dos fenômenos que se expandem para além de sua explicação. Acerca dos investigadores que se utilizam dessa abordagem, Bodgan e Biklen (1994, p.47) também afirmam que eles “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

Dessa forma, buscou-se um caminho que valorizasse os sujeitos, suas linguagens, suas práticas, tentando capturar o significado das experiências dos profissionais da escola participante, utilizando o ambiente natural como fonte direta para coleta das informações.

Considerando que todo caminho pode apresentar diversas trilhas a serem seguidas, a presente investigação foi concretizada com suporte nas orientações sobre análise da cultura escolar e nos estudos do cotidiano. O respaldo teórico desses campos de investigação permitiu analisar como professoras do ensino fundamental dão inteligibilidade à temática étnico-racial. Portanto, o processo é mais relevante que o produto em si, pois o significado atribuído pelos profissionais acerca da temática étnico-racial é mais substancial, uma vez que eles apontam suas tensões e possibilidades para a realidade de implementação da temática.

Faz-se necessário situar o cenário que compõe o contexto investigado, revelando os aspectos necessários para a efetiva aproximação do *locus* de pesquisa, bem como dos participantes. Contudo, antes mesmo de traçar a caracterização da Escola⁸, é preciso explicar a chegada ao campo de estudo selecionado.

O encontro de uma escola que desse algum tipo de sentido às propostas advindas da legislação educacional de cunho antirracista foi ponto fulcral para a definição do *locus* de pesquisa. Recorreu-se a 04 (quatro) escolas públicas, pertencentes a 02 (dois) municípios do interior da zona da mata mineira que já tratavam, de alguma forma, sobre o objeto de estudo.

Na primeira escola não foi possível desenvolver a pesquisa devido à justificativa da diretora acerca da superlotação da instituição. Esta já possuía número elevado de pesquisadores da pós-graduação e bolsistas de iniciação científica de cursos diversos em nível de graduação, tornando inviável a entrada de mais uma pesquisadora no ano de 2010.

Em outra unidade escolar havia uma regra consolidada pelo Colegiado que, por sua vez, chegou à conclusão de que pesquisadores e estagiários não seriam mais aceitos devido a problemas de diferentes ordenações.

Na terceira escola, a própria pesquisadora considerou a investigação inviável devido ao processo de transição da gestão escolar recentemente ocorrida e que, portanto, criava nos profissionais um misto de esperança e busca por concretizações que se resumiam ao acesso às condições básicas para o ensino – como estrutura física do prédio e recursos humanos –, podendo afetar a coleta de informações, uma vez que o objetivo era encontrar uma instituição que tratasse de alguma forma o tema.

A quarta escola visitada apresentou as condições preliminares favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa. Nessa instituição, a temática étnico-racial já era conhecida e adotada de alguma forma pelas professoras⁹ em suas salas de aula. A permissão imediata da diretora e o apoio do supervisor pedagógico para a entrada em campo também favoreceu a definição do mesmo como *locus* de pesquisa. Cabe ressaltar que as dificuldades, ora de aceitação da pesquisadora em campo ora de condições

⁸ O uso da palavra Escola, grafada com inicial maiúscula, justifica-se pela opção em referir-se ao *locus* investigado. Outras vezes, a palavra virá acompanhada do nome fictício dado à instituição.

⁹ O gênero das participantes da pesquisa foi respeitado, assim como o do supervisor pedagógico, também sujeito da pesquisa.

propícias de efetivação da temática repercutiu na impossibilidade de realização de um estudo comparativo, justificando assim, a realização da pesquisa somente em uma instituição de ensino.

Destaca-se, que devido ao compromisso firmado com a diretora, o supervisor pedagógico e as professoras, os nomes reais não serão revelados; nem da Escola, tampouco dos sujeitos, assim como da cidade onde a instituição está localizada. Dessa forma, optou-se por chamar a unidade escolar de Escola “Zumbi dos Palmares” e, quanto às professoras que aceitaram participar da pesquisa, foi respeitada a seguinte regra: a titular do 4º ano I recebeu o nome de professora Júlia, a regente do 4º ano II foi chamada de professora Dandara, a do 5º ano I, denominada como professora Malika e, por último, a docente do 5º ano II foi designada de professora Luísa¹⁰. O supervisor pedagógico, devido à centralidade de sua função descoberta no desenrolar da coleta de informações, foi designado como Jamal.

A Escola “Zumbi dos Palmares” está localizada em um bairro de uma cidade de Minas Gerais que surgiu em meados do século XVIII e era mantida, inicialmente, pela produção da cana de açúcar. Posteriormente, a agricultura e o comércio predominaram, sendo que, atualmente, também se constitui como um dos polos produtores de suínos do País e mantendo, ainda, vínculo com atividades comerciais.

Tal instituição oferece do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Por meio de averiguações informais, os estudantes pertencentes a essa unidade escolar são oriundos da classe trabalhadora, filhos de pais que atuam no comércio, na indústria e, alguns deles, na agricultura.

É possível dizer que a Escola é ampla, bem conservada, embora seja visível a necessidade de pequenos reparos. A instituição possui telefone e computadores nas salas de secretaria e direção. Quanto à organização administrativa e pedagógica, a Escola possui um grupo de profissionais responsáveis pela gestão escolar dos quais a Diretora e Vice-diretoras operam o administrativo e os Supervisores Pedagógicos atuam no pedagógico.

A Escola comporta aproximadamente 600 estudantes, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ao todo, a Escola “Zumbi dos Palmares” trabalha com 22 turmas

¹⁰ Os nomes, da Escola e das professoras, por questões éticas, foram modificados e, por enfrentamento da invisibilidade da cultura africana, alguns foram escolhidos em defesa da pertinência da temática.

nos três períodos de aulas, contando cada uma dessas turmas com, aproximadamente, 30 estudantes por sala de aula.

A Escola possui uma biblioteca ampla e arejada, composta por jogos pedagógicos, jornais, revistas, vídeos da TV Escola, dicionários e uma infinidade de livros didáticos referentes às escolhas dos anos anteriores. De uma forma geral, há pouco acervo literário, assim como poucos livros de literatura sobre cultura africana e afro-brasileira, sendo que os encontrados foram enviados pelo governo federal após a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Com relação às salas de aula, nota-se que as turmas são muito cheias para o espaço disponível, de forma que, além das carteiras dos estudantes, só cabem a mesa, a cadeira da professora e um pequeno armário onde são guardados os materiais das docentes e livros didáticos. As paredes, em geral, não contêm muitos painéis, mas quando ocorrem apontam para a utilização de gravuras com personagens negros que já indica certo nível de atenção voltada para a negritude.

Os contornos do cenário investigado apontam, ainda, para as marcas construídas pelas pessoas que trabalham nesse lugar; onde relacionamentos, valores, normas e condições de trabalho compõem as cenas do dia a dia escolar. No tocante à gestão pedagógica há dois supervisores – um homem e uma mulher que atuam na Escola – coordenando e orientando o trabalho das professoras, sendo que a supervisora trabalha pela primeira vez na instituição e não revelou qualquer envolvimento com o debate étnico-racial. Já o supervisor trabalha na Escola há mais tempo e revela, desde os primeiros contatos que somente ele coordenava trabalhos junto ao tema, mesmo com as turmas que não são de sua responsabilidade profissional.

Diante dessa evidência, somente um dos supervisores tornou-se participante da pesquisa, uma vez que o objetivo era revelar o fazer pedagógico diante do tema.

Acerca dos sujeitos participantes da pesquisa pode-se dizer que todos possuem tempo considerável de dedicação ao ensino na Escola. Todas as professoras trabalham a mais de um ano na mesma etapa de escolaridade, assim como o supervisor também tem acompanhado o trabalho pedagógico há mais tempo, o que pode revelar uma relação interpessoal de confiança possibilitadora do trabalho pedagógico em parceria.

Tabela 1– Caracterização do/das Participante (s) da Pesquisa

Caracterização do/das Participante (s)							
	Graduação	Conclusão	Pós-Graduação	Conclusão	Pertencimento Étnico/Racial Auto Declarado	Tempo na Escola (anos)	Tempo de trabalho na etapa de escolaridade (anos) + 02
Prof Júlia	Pedagogia	1986	Filosofia	2000	Branca	10	+ 02
Prof Dandara	Geografia	1990	Psicopedagogia	2005	Parda	09	+ 03
Prof Malika	Geografia	2002	Supervisão Escolar	2005	Parda	14	10
Prof Luísa	Pedagogia	2001	Psicopedagogia	2003	Branca	06	04
Jamal	Pedagogia	2004	Estudos Afro- Brasileiros	2007	Negra	02	05

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Note-se que todas as professoras possuem graduação em cursos de licenciatura e pós-graduação em áreas da educação. Das quatro professoras participantes da pesquisa, duas se autotranscrevem como sendo pardas. Tal classificação, segundo elas, é símbolo de valorização do pertencimento étnico-racial e aceitação das heranças familiares. Outro elemento importante é o tempo de atuação significativo das professoras na mesma instituição escolar; o que também pode favorecer a aceitação do trabalho em parceria.

O supervisor pedagógico, figura marcante no processo educativo da Escola “Zumbi dos Palmares”, é licenciado em Pedagogia com pós-graduação em Estudos Afro-Brasileiros e se autodeclara como negro, revelando, desde os primeiros contatos e até mesmo quando da sua autotranscrição, o compromisso político e pessoal com a temática. Além de trabalhar na Escola, tentando aprofundar o trato com a temática étnico-racial, este profissional também mantém vínculos com a militância negra da cidade e, conforme será tratado posteriormente, seus conhecimentos sobre o tema e o seu posicionamento ideológico são ferramentas imprescindíveis para o aprofundamento pedagógico do assunto em questão nas salas de aula através do trabalho das professoras.

A fim de conhecer melhor o cenário foi realizado um levantamento nas quatro turmas para que os estudantes marcassem a partir da entrega de uma pergunta, por escrito, a opção relacionada à suas autotclassificações raciais. As opções de respostas tiveram por base as categorias censitárias preto, branco, pardo, indígena e amarelo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentando o resultado abaixo.

Ao serem questionados sobre a cor/raça que os estudantes se consideravam, entre os 36 estudantes da turma da professora Júlia, 14 se autotclassificaram como brancos, 04 como pretos e 18 como pardos. A outra turma do 4º ano, da professora Dandara, que contém 34 estudantes, apresentou maior reconhecimento da cor parda, somando 23; por conseguinte, 07 se consideram pretos e 04, brancos. Dos 34 estudantes da classe da professora Malika, do 5º ano, houve a maior autoidentificação branca, com 16 estudantes, 09 pretos e 09 pardos. Por fim, a outra turma do 5º ano, da professora Luísa, dentre as 26 crianças, 12 estudantes se consideram pardos, 03 pretos e 04 brancos. Nesta turma, houve 07 estudantes que optaram por não revelar sua autotclassificação.

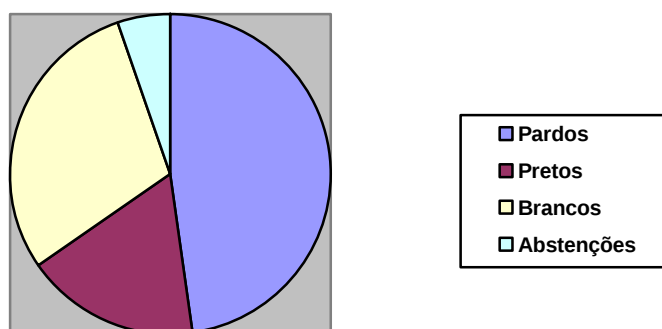


Gráfico 1 – Autotclassificação dos estudantes com relação ao quesito cor/raça.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Conforme aponta o gráfico, do total de 130 estudantes há maior reconhecimento da cor parda, seguida da branca e por último, a preta. É interessante notar a distância entre os percentuais dos autotclassificados como pardos, totalizando 47,6% e os autodeclarados pretos, 17,6%, permitindo problematizar esta questão, ancorando na literatura que trata do mapeamento racial das escolas mineiras do século XIX.

De acordo com Fonseca (2009a, p. 202), as relações sociais constituem-se “como elementos estruturantes dos processos de classificação aplicados à população

negra”. Com base em documentações que tentaram contabilizar a população de Minas Gerais, nos anos de 1830, o autor aponta para a presença majoritária dos africanos e seus descendentes em diferentes segmentos sociais. Aparecem, nas listas nominativas de habitantes da região central da província cujo processo de ocupação se deu pela exploração do ouro, as categorias pretos, pardos, crioulos, cabras e africanos para designar a população negra, com predomínio para os designados pardos.

Ressalta-se ainda, conforme aponta Fonseca (2009b) que, em conformidade com o perfil populacional, a grande presença dos negros nas escolas elementares mineiras do século XIX também era predominante.

Entretanto, o autor alerta em ambos os estudos para as tentativas de controle da inserção da população negra na sociedade. Sendo assim, ele considera que a presença dos denominados pardos, nas escolas, não pode ser entendida unicamente pelo viés da miscigenação, assim como a presença de negros nos espaços escolares elementares não significou uma mudança das práticas pedagógicas. O autor questiona, assim, o ideário civilizatório no qual está embasado a educação brasileira, destacando “a tendência, ou desejo, dos agentes escolares em branquear os membros deste grupo” (FONSECA, 2009b, p. 139).

A exemplo do quadro evidenciado pelas turmas da Escola “Zumbi dos Palmares opta-se por problematizar apenas a autoclassificação dos estudantes como pardos uma vez comprovado que as escolas, desde o século XIX apresentam o mesmo projeto de branqueamento, refletindo em poucas mudanças no que se refere à efetiva valorização da negritude. Embora não seja objeto de estudo, seria possível ainda questionar e problematizar as nomenclaturas dadas às diferentes etnias e a sua utilização no processo de reconhecimento identitário, além de apontar a forte presença dos povos indígenas na região de Minas Gerais cujos elementos culturais, bem como seus descendentes também sofrem de processo similar de invisibilização.

2.2. Instrumentos de Coleta das Informações e Análise dos Dados

Entre os meses de agosto e setembro dos anos de 2010 ocorreu a aproximação com as professoras, a pré-análise dos livros didáticos e a leitura dos documentos da

Escola. Em dezembro, depois de finalizadas as comemorações do mês da Consciência Negra foram coletadas as informações referentes às práticas escolares.

Com relação aos instrumentos de coleta, a observação foi utilizada como técnica exploratória, iniciada em agosto, intercalando semanas, percorrendo setembro e, posteriormente, novembro. Tentou-se apreender fatos, gestos e comunicações que não são expressas de forma oral. Segundo Viana (2007), a observação é uma técnica valiosa, especialmente para coletar informações de natureza não-verbal. Por ser utilizado de forma exploratória, o material apreendido na fase de observação foi articulado a outras técnicas de coleta, contribuindo para reforçar as análises. Nesse sentido, a descoberta exploratória da centralidade dos livros didáticos repercutiu na análise desse material, bem como os relatórios das observações em classe consubstanciaram a análise das entrevistas.

A análise documental foi de grande importância na averiguação das concepções e orientações presentes nos documentos acerca da temática étnico-racial. Assim, foram analisados os livros didáticos de História do 4º e do 5º ano. Sobre a análise documental:

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.38).

Acerca da análise dos livros de História foi possível encontrar as diretrizes que expressam concepções de mundo e de ensino que se traduzem, posteriormente, em atividades. Tais concepções constituem-se, pois, como elementos orientadores de práticas existentes apenas no livro das professoras. Dessa forma, os livros foram analisados no sentido de dar conta de explicar de que forma a temática étnico-racial é inserida pelo conteúdo de História, por meio do livro didático.

A opção pelo material das professoras, e não dos estudantes, se justificou a partir da consulta prévia do instrumento docente seguida da consulta do segundo, comprovando que é no material direcionado às regentes que se encontram as concepções sobre o tema investigado e as orientações didáticas para o trato com a temática étnico-racial.

Optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo (AC) para dialogar com os resultados das interrogações sobre o tratamento do tema pelos livros didáticos.

Ancorada nos conhecimentos de Lawrence Bardin, Franco (1994; 2003) assinala que a AC é uma técnica de pesquisa que busca os sentidos de um texto. Segundo a autora, o ponto de partida é a mensagem; espontânea, quando da utilização de materiais como livros, ou provocada, quando o próprio pesquisador elabora questionamentos. Portanto, o processo de categorização teve por base as informações provocadas pelas entrevistas com as professoras e foram espontâneas, buscando conhecer os sentidos do material didático sobre o tema de pesquisa.

Convém destacar que a Análise de Conteúdo dá início, após a definição dos objetivos, do referencial teórico e do material a ser analisado, exigindo, posteriormente, a definição das Unidades de Análise (UA). De acordo com Franco (1994; 2003), as (UA) dividem-se em: Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC). As primeiras dizem respeito à menor parte do conteúdo que pode vir a ser uma palavra, frase, item, personagem, tema. As UC correspondem a uma parte mais ampla do material a ser analisado, contribuindo com as demais fases da análise. As unidades dos livros didáticos de História, adotados pelas professoras da Escola, permitem contextualizar o cenário em que este material se constitui como ferramenta de trabalho.

A leitura flutuante do material corresponde a uma das atividades da fase de pré-análise, se concretizando, no caso das entrevistas, no exercício de verificar inúmeras vezes as tendências do grupo com relação à forma de implementação da temática e, com relação ao livro didático, a partir do exercício de folhear e revisar os livros a fim de identificar as informações que consubstanciaram a análise.

No que se refere aos livros, ao descobrir através das falas das professoras que na parte final deles havia orientações para o trabalho com as unidades temáticas, a análise se deu de forma inversa; elegendo esse eixo final, chamado de Assessoria Pedagógica. Portanto, ao invés de analisar a parte do livro que é comum aos estudantes, optou-se por analisar a parte final onde se encontram diretrizes para as professoras desenvolverem o trabalho com as unidades. Tanto o livro do 4º como do 5º ano possui a mesma parte denominada Assessoria Pedagógica, com igual conteúdo. A diferença se encontra nas partes posteriores chamadas “mapas dos conteúdos” e “orientações específicas”, cujas informações são direcionadas para as atividades de cada ano de escolaridade.

Assim sendo, a análise do material em questão se organizou da seguinte forma: o eixo Assessoria Pedagógica foi a parte selecionada para inferir os significados das

mensagens dos livros, dividindo-se em 03 (três) etapas para organizar a categorização do mesmo.

A primeira parte categorizada corresponde às mensagens correspondentes às orientações gerais acerca da chamada diversidade étnica e cultural direcionadas para as professoras. Tais mensagens revelam as tendências discursivas prevaletentes sobre a proposta de inclusão da diversidade a partir do livro didático. As categorias não foram elaboradas a priori, conforme orienta Franco (2003).

A segunda parte corresponde ao mapa dos conteúdos referentes ao 4º ano do ensino fundamental, a serem trabalhados nas unidades temáticas. Nessa parte foi possível identificar a forma como a legislação antirracista vem sendo proposta em cada capítulo.

A terceira e última parte da análise corresponde ao mapa dos conteúdos do 5º ano. Assim como a parte anterior, a última parte identifica o tratamento dado à temática refletido nas unidades do livro e a continuidade da proposta de um ano de escolaridade para o outro.

As categorias das duas últimas partes foram elaboradas a priori, também de acordo com a orientação de Franco (2003), analisadas e discutidas à luz de uma teoria explicativa. Posteriormente foram colocadas em relação para inferir as ideias centrais do livro didático de História das professoras acerca do tema, buscando o sentido do documento na implementação da legislação antirracista.

Também foram consultados a grade curricular e o projeto político pedagógico. Contudo, a ausência de suporte teórico que consubstanciasse uma análise documental foi revelada, fazendo emergir alguns elementos indicativos do que se nomeou como a dimensão oficial do currículo da Escola “Zumbi dos Palmares”.

Outra técnica de coleta utilizada foi a entrevista semiestruturada, da qual as professoras e o supervisor pedagógico foram os respondentes. Para Chizzotti (1995), a entrevista é uma comunicação entre dois interlocutores que têm a finalidade de esclarecer uma questão. As entrevistas foram orientadas por um roteiro previamente elaborado a fim de percorrer os objetivos propostos e facilitar o trabalho posterior de análise.

As entrevistas foram realizadas na Escola, conforme orientação da Diretora, nos horários vagos das aulas que duravam em torno de cinquenta minutos. Nenhuma

professora aceitou a opção de fazer a entrevista fora da Escola, o que remeteu à sua execução de forma intercalada, em dois dias, objetivando o melhor entendimento das questões. Toda a prática não foi evidenciada por meio das entrevistas, exigindo o cruzamento das informações encontradas na fase de observação, tais como: planejamentos, projetos, fotografias e relatórios para consubstanciar as mensagens das professoras e revelar a dinâmica da prática educativa.

Nesse sentido, as informações coletadas nas entrevistas também foram analisadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo. A categorização desse material se deu por meio da análise das tendências majoritárias do grupo ao revelar a compreensão sobre o tema através de suas práticas. Nessa fase, as categorias discutidas emergiram do referencial teórico, buscando a elucidação das ações voltadas para a implementação da legislação antirracista. O diálogo acerca dos resultados buscou apontar para a realidade educacional na promoção de pedagogias antirracistas, suas tensões e possibilidades.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Embora trabalhasse todas as culturas com igual dedicação, os barcos e os pentes eram os prediletos do vô. Os barcos foram apresentados a ele pelo Zazinho. O primo insistia em que o vô conhecesse as embarcações do povo Songai, grandes navegadores africanos (SILVA, C. Os Nove Pentes D'África. Do amor e da alegria, 2009b, p.7).

3.1. A dimensão oficial do currículo da Escola “Zumbi dos Palmares”

É no contexto da discussão acerca do enfrentamento das diferenças transformadas em desigualdades que a diversidade é inserida no currículo e, portanto, permeia a presente investigação sobre como tem se dado a promoção de pedagogias antirracistas, com base na implementação da legislação.

Considerando que o currículo orienta as práticas pedagógicas, o Projeto Político Pedagógico da Escola “Zumbi dos Palmares” e a Grade Curricular foram consultados a fim de identificar se nesses documentos já havia a oficialização da temática étnico-racial. Esses documentos foram eleitos porque poderiam revelar o que a Escola anuncia de forma estruturada e organizada sobre seu trabalho com o tema em questão.

A ausência de um procedimento de análise desses documentos justifica-se devido à constatação, durante a fase exploratória, que os mesmos não ofereciam elementos que subsidiassem uma interpretação mais detalhada sobre como a temática étnico-racial tem sido tratada pela Escola. Contudo, esse elemento de “ausência” foi considerado como indício de tensão no cenário escolar diante do tema, que não poderia ser excluído da discussão.

Para melhor explicar, a Grade Curricular da Escola apresenta as disciplinas e a carga horária de cada uma delas nos diferentes anos que compreendem o primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. São explicitados os números de dias letivos, a duração do período de recreio que intercala as aulas, o número de semanas letivas e a carga horária total de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, as disciplinas que possuem maior carga horária referem-se às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, contando com uma média de 200 horas/aula. As disciplinas de História e

Geografia contam com a segunda maior carga horária, perfazendo um total de 100 horas/aula cada uma. A carga horária restante está dividida entre as médias de 66:40 e 33 horas/aulas, destinadas às outras disciplinas, tais como ciências, educação física, artes, ensino religioso, educação para saúde e língua estrangeira. Ao todo, somam-se 833:20 horas/aula anualmente ministradas em 200 dias letivos. Sobre o debate étnico-racial existe apenas uma observação, à parte da grade de disciplinas, informando que a cultura afro-brasileira será integrada a todos os conteúdos, em especial à disciplina de História. Não há referência, nesse documento, sobre como será organizada a temática, se há algum tempo escolar ou carga horária específica para o trato com essa abordagem, haja vista que apenas uma frase indica, nesse documento, a inclusão da temática.

Por conseguinte, recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola em busca de elementos que refletissem uma orientação curricular oficial que tratasse do tema de forma estruturada e guiasse as práticas docentes. O PPP apresenta, em três linhas, a existência de um projeto surgido na Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, assumido pelo ensino fundamental sobre valorização da cultura negra e afrodescendente, atendendo à Lei nº 10.639/2003. Após essa referência não há mais qualquer orientação acerca do tema nesse documento, tampouco metas e ações detalhadas para que o mesmo se efetive. Pode-se dizer que o texto desse documento se dedica mais a apontamentos sobre o que a Escola atualmente concebe como gestão democrática do que a elaboração de metas advindas de propostas antirracistas em si.

Apesar da ausência de elementos que permitissem uma análise detalhada, os dados apontados permitem vislumbrar que os documentos oficiais da Escola “Zumbi dos Palmares” ainda não apontam para uma proposta mais ampla que evidencie um processo coletivo de construção para a intervenção e transformações das realidades a partir da diversidade.

Há indicativos de que esses documentos cumprem apenas um aspecto legal no que tange à obrigatoriedade da temática, embora as professoras já tratem do assunto em sala de aula por meio de outros mecanismos, revelando, portanto, a ausência de uma discussão cooperativa do que se entende por cultura, diversidade e diferença.

Alguns documentos oficiais do Ministério da Educação tratam da importância da construção coletiva do currículo escolar comprometido com a temática étnico-racial. Entre um deles, citam-se as seguintes orientações:

[...] a escola que deseja se constituir democrática, respeitando a todos os segmentos da sociedade, pode ter como meta a aquisição de recursos adequados para o trato das questões étnico-raciais, como, por exemplo, munindo a biblioteca de acervo compatível, folhetos, gravuras e outros materiais que contemplem a dimensão étnico-racial; videoteca com filmes que abordem a temática e brinquedoteca com bonecos(as) negro(as), jogos que valorizem a cultura negra e decoração multiétnica (MEC, SECAD, 2006, p.66).

Outro aspecto a ser observado diz respeito aos rituais pedagógicos escolares. Estes poderão ser procedimentos que realmente objetivem o desenvolvimento de relações respeitadas entre os sujeitos do processo educativo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos; para desfazer equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas e para valorizar a presença destes em diferentes cenários da vida brasileira (MEC, SECAD, 2006, p.66).

[...] Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os (as) estudantes. [...] Fundamentar a prática escolar diária direcionando para uma educação anti-racista é um caminho que se tem a percorrer (MEC, SECAD, 2006, p.69-70).

A perspectiva adotada com relação à ausência de um desenho pedagógico mais completo que se constitua como uma proposta pedagógica antirracista pela Escola “Zumbi dos Palmares” instigou a continuação da investigação a fim de se descobrir as táticas utilizadas pelas professoras para desenvolver um trabalho com o tema.

3.1.1. A utilização do livro de história como mecanismo de implementação da legislação antirracista

As observações realizadas nas salas de aulas e nos momentos de intervalos das professoras, assim como a coleta de materiais, tais como planejamento didático, permitiram perceber que o livro de História é muito utilizado pelas professoras para tratar a temática étnico-racial.

Para Souza (2007), os estudos sobre os livros contribuem para decifrar a cultura material onde se alojam práticas pedagógicas, tornando-se relevante compreender os significados, concepções, apropriações, dentre outros aspectos. Nesta análise foram focalizados os significados e as concepções do livro didático de História da Escola “Zumbi dos Palmares”.

Portanto, considerando que os livros didáticos referentes ao conteúdo de História constituem-se como um forte instrumento, eleitos pelas professoras para inclusão do

debate étnico-racial, é que se tornou necessário conhecer como a proposta antirracista é difundida por esse material no 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Esses livros didáticos de História trazem uma parte específica e direcionada às docentes que visam orientar o trabalho pedagógico com as unidades temáticas. Buscou-se, dessa forma, compreender como o debate étnico-racial é proposto por esse material e, posteriormente, como ele é usado na sala de aula.

A análise desse material exigiu a divisão da mesma em três partes, sendo que a primeira aborda sobre o que o livro denomina como “orientações didáticas”. Ao inferir sobre os efeitos da mensagem, a análise esteve direcionada para o ponto de vista do receptor, ou seja, das professoras que recebem orientações do material didático para o trato com determinado tema ou assunto.

Nessa parte não foram definidas categorias a priori, ou seja, elas emergiram do texto do livro. Em se tratando de analisar o conteúdo dessas mensagens, após a definição da Unidade de Análise que, nesse caso, é a palavra ou uma expressão curta, existem dois caminhos para categorização do material: definir categorias a priori ou não definir categorias.

A opção pelo segundo caminho deu início, tentando classificar convergências e divergências, fazendo emergir categorias a partir das respostas contidas nas mensagens. Nessa parte, foram elencadas categorias advindas do texto que depois passaram por um processo de redução ou reagrupamento, tornando possível descobrir, por meio delas, as dimensões que agregavam valor às mensagens. Posteriormente, as categorias finais foram sendo interpretadas à luz de teorias explicativas, comparando as mensagens com a literatura pertinente e identificando a categoria maior, ou seja, a concepção chave que constitui a primeira parte do material analisado.

A segunda parte da análise dos livros didáticos diz respeito ao “mapa dos conteúdos” do 4º ano do ensino fundamental. Sendo assim, depois de identificada a estrutura dessa parte do material, a análise prosseguiu a partir da criação de categorias definidas a priori, que pressupõem a releitura da história dos povos. Nesse caso, a criação de categorias buscou responder se a história da África, as culturas afro-brasileira e africana, bem como a educação para as relações étnico-raciais, tem sido abordadas pelo livro. Por meio dessas categorias foi possível, ainda, verificar a frequência com que o tema aparece em cada uma das unidades.

A terceira parte é referente ao “mapa dos conteúdos” do 5º ano do ensino fundamental. Assim como a anterior, essa última parte prima pela criação de categorias a priori, pressupondo a mesma ideia que é a da releitura dos povos. Entretanto, esse item teve como objetivo compreender a forma como o livro dá continuidade à abordagem da temática étnico-racial; agora, para o 5º ano do ensino fundamental. Assim como foi feito na parte anterior, a pré-análise transcorreu a partir da leitura exploratória do mapa dos conteúdos e das orientações específicas dedicadas às professoras do 5º ano, permitindo elaborar uma categoria que contempla o desenvolvimento da proposta de trabalho desse livro.

Por fim, promove-se um diálogo acerca da estrutura organizativa dos livros do 4º e do 5º ano de forma que possa vir a contribuir para o mapeamento da implementação das propostas advindas da legislação antirracista.

Diante da necessidade de compreender a unidade de contexto, ou seja, o pano de fundo em que o material didático em questão se configura, descobriu-se que a obra analisada “A Escola é Nossa”, da Editora Scipione, fora escolhida pelas professoras da Escola “Zumbi dos Palmares” a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2008. Esse programa, instituído pelo governo federal nos anos de 1985, vem sofrendo algumas alterações até os anos atuais e está vinculado ao Ministério da Educação para escolha dos livros a serem utilizados durante um período de 3 (três) anos.

3.1.2 Orientações didáticas para o trato com a diversidade étnica e cultural

Essa primeira parte do livro didático, denominada “Assessoria Pedagógica” tem início com orientações gerais para as professoras, sendo que em primeira instância retoma-se a importância da recuperação do ensino de História como disciplina independente, assim como desperta a atenção para os objetivos de ensino, os principais conceitos e conteúdos a serem trabalhados.

No que tange à legislação antirracista, a Assessoria Pedagógica, na primeira parte destacada como sendo de “orientações gerais”, aborda sobre a necessidade de “valorização da diversidade étnica e cultural”. É a partir dessa chamada que a primeira

análise se apoiou, no intuito de identificar tendências discursivas, concepções acerca do que o livro chama de diversidade étnica e cultural, inferindo sobre as características do texto que irão compor o significado e o sentido dessa mensagem.

Por meio de leituras exaustivas foi realizado um recorte temático acerca da valorização da diversidade étnica e cultural. Com base no texto escrito da obra analisada aponta-se o recorte temático a respeito do que as autoras do livro destacam como sendo imprescindível para o trabalho das professoras: o reconhecimento da diversidade cultural do Brasil; o resgate da importância das diferentes culturas para formação do povo brasileiro; o estímulo ao respeito e à tolerância com as diferenças; a construção de atitudes para o convívio social; o tratamento de temas transversais no contexto da disciplina; a importância dos temas transversais para a vida em sociedade; a valorização da diversidade étnica e cultural que forma a sociedade brasileira; e o tratamento da história dos diferentes grupos étnicos e culturais, suas lutas e conquistas.

Assim sendo, os temas recortados permitiram a continuidade da fase de pré-análise, que foi a categorização dos mesmos por meio de palavras ou expressões curtas. Após o reagrupamento das primeiras categorias encontradas, foram finalmente identificadas dimensões relacionadas ao respeito às *diferenças*, à *ressignificação da história dos povos* e à *valorização da diversidade*.

Embora esse eixo do livro se comprometa a assessorar as professoras, explicações teórico-conceituais sobre diferença, resignificação e diversidade não foram encontradas. Contudo, há uma sugestão bibliográfica no fim do material didático para leituras complementares que, segundo as autoras da coleção, poderá contribuir.

Tais conceitos são expostos como se as professoras já tivessem um referencial anterior e apregoam a modificação do ensino de História, anteriormente focado em vultos heróicos e, atualmente, preocupado com as diferentes culturas e a formação das sociedades; não explorando o que se entende por diversidade. Acredita-se que o material explique de forma muito simplista sobre a importância da valorização da diversidade étnica e cultural não contribuindo para que as professoras problematizem as mudanças ocorridas ao longo dos anos no próprio ensino da disciplina de História. Esta colocação viabiliza uma inferência, ainda que prematura, de que o material didático possa ter assumido uma posição favorável ao mero cumprimento da legislação, atendendo uma exigência legal, mas que ao mesmo tempo não se compromete com a

fundamentação e apoio real ao público alvo, que são professoras e estudantes. Nesse sentido, destacam-se trechos do livro didático:

As mudanças nessa abordagem começaram a se efetivar com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. A partir desse momento, as políticas educacionais passaram a dar mais importância à contribuição das diferentes culturas e etnias que formaram nossa sociedade. Nesse contexto, destacou-se a aprovação da Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (ALVES; BELLUSCI, 2008, p.14).

Por conseguinte,

Levando-se em conta que o Brasil é um país pluriétnico e multicultural, essa lei tem como um dos seus principais objetivos atender a demanda dos afrodescendentes por reconhecimento e afirmação de direitos. Além disso, ela busca combater o preconceito e as discriminações presentes na sociedade brasileira, propondo a valorização da identidade afro-brasileira (ALVES; BELLUSCI, 2008, p.14).

É possível dizer que o livro apresente o tema de forma muito superficial, reduzindo a diversidade étnica e cultural ao aspecto legal e as propostas antirracistas ao combate de preconceitos e discriminações.

Dessa forma, as dimensões do reconhecimento da diferença, da ressignificação da história dos povos e da valorização da diversidade aparecem como o carro chefe do bloco de categorias, exigindo a contextualização desses conceitos ancorada pela literatura antirracista que, conforme fora dito, o livro didático não promove.

Pode-se dizer que tais dimensões constituem como uma proposta de mudança a partir da inclusão de conceitos utilizados após os questionamentos acerca do eurocentrismo; pois, como se sabe, a educação brasileira teve grande influência europeia. Portanto, a diferença é vista como motor imprescindível à educação pedagógica que tenta romper com o paradigma europeu a partir da valorização de todas as culturas marginalizadas e dos sujeitos que não respondem a um padrão de exigências pautado em valores únicos. Tais valores podem ir desde os europeizados, brancos e se expandirem para padrões de masculino, magro, heterossexual, entre outros, aceitos socialmente.

De fato, o reconhecimento da diferença imposto por meio de demandas dos movimentos sociais exige pensar nas construções humanas promovidas socialmente, exigindo novas lógicas de atuação da escola. Sobre as diferenças, aponta-se:

Inventar e construir diferenças são potencialidades humanas, assim como naturalizá-las e estigmatizá-las. É desse modo que as diferenças convivem, ao longo dos séculos, de maneira conflituosa, pois estão no cerne das relações de poder historicamente construídas (GOMES, 2009, p.28).

Considera-se que diante da percepção das relações de poder é que se constitui a necessidade de ressignificação da história dos povos por meio da mudança de paradigmas e assunção do debate da diversidade. Portanto, a ressignificação proposta precisará estar pautada na compreensão da produção e reprodução das diferenças, além da legitimação da exclusão dos outros.

Aponta-se que a luta dos grupos marginalizados respalde a revisão de conhecimentos e objetivos da educação, ainda que haja certo tensionamento. Acerca dos tensionamentos entre legislação e educação:

A Lei e as Diretrizes entram em confronto com as práticas e o imaginário racial presente na estrutura e funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2009, p.42).

Dessa forma, a institucionalização das desigualdades, sobretudo as raciais, é questionada no âmbito da escola, a partir das ideologias que sustentam as práticas.

Outro conceito não explicitado no livro didático aponta para o uso do termo diversidade sem a devida problematização. Silvério (2006) cita três abordagens acerca da diversidade: a primeira delas alia exclusão social e fator econômico, embora reconheça que entre estes estejam desempregados, negros, índios e mulheres; a segunda diz respeito ao movimento ambientalista cuja questão central é a sustentabilidade e o problema das monoculturas; e, por último, a perspectiva que afirma o direito à diferença que, no caso brasileiro, associa-se à luta antirracista.

A Coleção que constitui os livros didáticos analisados não expõe em que abordagem acerca da diversidade a proposta de trabalho está ancorada; contudo, logo no início das orientações gerais da parte analisada, as autoras se referem aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino de História, oferecendo indícios de que este documento seja o orientador:

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) pelo Ministério da Educação, em 1996, os conteúdos de História para o 1º e o 2º ciclos, que compreendiam as anteriormente denominadas 1ª a 4ª séries, foram então definidos [...] Para o 2º ciclo, foi designada como eixo temático a história das organizações populacionais (ALVES; BELLUSCI, 2008, p.5).

Ao considerar esse trecho, que trata dos PCN, pressupõe-se que a proposta do livro está ancorada na compreensão de diversidade adotada por estes Parâmetros que a entende como variedade de povos e costumes, exigindo apenas o conhecimento histórico dos mesmos.

O que inicialmente se mostra como um avanço no que tange à ressignificação da história dos povos pode se tornar um entrave quando reduz a diversidade a fatos e costumes isoladamente da contemporaneidade da exclusão de certos grupos. Portanto, “a diversidade cultural é tratada em um tom narrativo que a limita a fatos históricos ou a ritos e costumes referentes àqueles grupos destacados” (VARGENS, 2009, p.143).

Nesse sentido, ao relacionar as categorias *diferenças, ressignificação da história dos povos e valorização da diversidade* e o entendimento de que os principais conceitos não são discutidos pelos livros didáticos pode-se dizer que o material esteja embasado na perspectiva do Pluralismo Cultural. Sobre esse aspecto, o livro didático aponta que “esta obra procura valorizar a pluralidade sociocultural brasileira, incentivando atitudes de respeito e tolerância às diferenças existentes” (ALVES; BELLUSCI, 2008, p.6).

Cabe ressaltar, brevemente, a ideia de que a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma política de Estado cumpre a função orientadora de práticas educativas, conforme assinala Teixeira (2009). Note-se, ainda, que os livros didáticos sejam instrumentos eficazes na disseminação das ideologias propostas pelos PCN e que, portanto, a adoção da perspectiva da Pluralidade Cultural contida nesses materiais não só aceita tal orientação de práticas como reproduz a lógica instituída pelos Documentos Nacionais, tornando-se viável conhecer um pouco mais sobre tal lógica.

Sobre a concepção de Pluralidade Cultural disposta nos PCN:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades

socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PLURALIDADE CULTURAL E ORIENTAÇÃO SEXUAL, 1997, p.19).

É possível apontar que os PCN não se afastam do ideal universalista quando ressaltam as desigualdades socioeconômicas ainda que, posteriormente, também apontem para o problema da discriminação e da exclusão. Da mesma maneira, destaca-se que, ao aderir a tal proposta sem as devidas problematizações, o livro didático contribua para a promoção de práticas educativas que considerem a existência de mecanismos excludentes, mas que ao destacar somente as desigualdades socioeconômicas possa, junto ao viés universalista, não promover de fato experiências emancipatórias do ponto de vista da perspectiva étnico-racial.

Tal assertiva não implica desconsiderar totalmente o universalismo, pois o mesmo pode incumbir-se de embasar propostas de igualdade de oportunidades no que diz respeito à difusão do conhecimento. Contudo, considera-se que somente essa perspectiva não seja suficiente para tratar das desigualdades étnico-raciais, construídas socialmente, em uma ótica de sociedade multicultural. O que se destaca nessa análise é a utilização de discursos ambíguos no cenário educacional por meio de conceitos mal discutidos sem a devida problematização com vistas a buscar mudanças reais. Diante da sinalização dessa ambigüidade, considera-se difícil que o tratamento da questão étnico-racial pelo livro didático não se resuma ao simples tratamento da história dos povos e de seus costumes.

Moreira e Candau (2003) também afirmam que há dificuldades para que o professor torne a cultura um eixo do currículo que impede a orientação multicultural das práticas. Os autores apontam que a orientação multicultural se assenta na tensão dinâmica e complexa das políticas da igualdade e da diferença. Dessa forma, o que se almeja não é o abandono ou isolamento de uma perspectiva e assunção da outra, mas a compreensão e percepção das limitações de cada uma para elaboração de propostas de curto, médio e longo prazo que viabilizem a emancipação de grupos historicamente excluídos.

Tratar a pluralidade cultural no âmbito pedagógico pode ser compreendido como o reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais não como algo que está longe, mas, sobretudo, a partir da desnaturalização das relações de poder que silenciam e

neutralizam diferenças e que ocorre no próprio ambiente escolar, palco das diferenças. A pluralidade pode ser tratada, então, como algo próximo e não distante; como algo que faz parte da própria construção social de professoras, estudantes e funcionários e não somente por meio da história passada e acabada, mas a partir da noção de constante reconstrução.

Assim sendo, o material didático analisado preconiza, por um lado, o discurso da necessidade do desenvolvimento de uma sociedade voltada para o Pluralismo Cultural cuja proposta sinaliza um avanço, mas que, ao mesmo tempo, não problematiza conceitos. Por outro lado, os livros estão ancorados nos PCN que, por sua vez, também não promovem tais questionamentos. Dessa forma, o pluralismo e o universalismo aparecem como dimensões neutras e estáticas sem as devidas considerações acerca da complexidade de ambas e a problematização da viabilidade de cada uma das propostas embasadas por um e outro ideal.

3.1.3. Mapa dos conteúdos a serem trabalhados no 4º ano do ensino fundamental

A segunda parte analisada da Assessoria Pedagógica que constitui o livro didático de História trata do mapa dos conteúdos do 4º ano a serem trabalhados em cada unidade. De acordo com esse material didático,

Os conteúdos apresentados nesta coleção são desenvolvidos em Unidades, que, por sua vez, são estruturadas em temas principais. As unidades de cada volume são introduzidas por páginas de abertura que, além de identificarem o tema principal que será trabalhado, buscam despertar o interesse dos alunos para o que será abordado (ALVES; BELLUSCI, 2008, p.15).

O livro oferece “orientações específicas” para o professor com o objetivo de ressaltar os pontos importantes de cada unidade. Sobre esse aspecto, Alves e Bellusci (2008) afirmam:

Nesta seção são apresentados comentários elaborados para auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem de História. Os pontos significativos de cada Unidade são ressaltados e também são apresentadas sugestões para enriquecer seu trabalho (ALVES; BELLUSCI, 2008, p.19).

A partir da pressuposição de que há indícios da releitura da história dos povos africanos definiram-se as seguintes categorias: *história da África, influência africana, discriminação e racismo, luta e resistência*.

A partir dessas categorias, o mapa dos conteúdos foi explorado a fim de verificar, de imediato, quais as unidades traziam nesse quadro esquemático indícios de trato com a temática étnico-racial, resultando na ocorrência de 4 (quatro) capítulos do livro. Para complementar essa fase exploratória percebeu-se que a parte denominada “orientações específicas” traz de forma detalhada o que cada capítulo trabalhará e, a partir da explanação dos objetivos que os estudantes devem alcançar, percebeu-se que o tema é realmente abordado nessas unidades. Dessa forma, com base nas categorias supracitadas, do total de 09 (nove) unidades que compõe o livro, a temática é abordada nos tópicos de número quatro, cinco, seis e sete, somando um total de 4 (quatro) capítulos, conforme aponta o Gráfico 2.

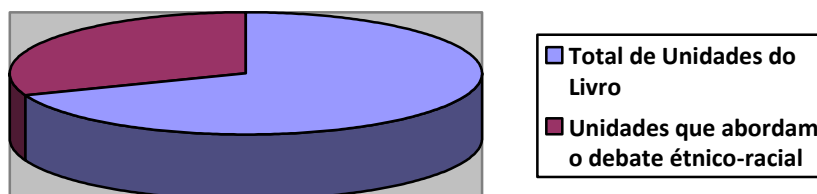


Gráfico 2 – Mapeamento das unidades do 4º ano do ensino fundamental
Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Em cada unidade das 4 (quatro) selecionadas que abordam o debate étnico-racial foi feito um recorte temático, ou seja, os conteúdos que tratam do tema foram encontrados, verificando a quantidade de vezes com que eles são propostos, além de compreender a ênfase dada em cada unidade.

Tabela 2 – Frequência de atividades sobre o debate étnico-racial nas unidades analisadas

Tabela com a frequência do debate étnico-racial em cada unidade	
Unidades	Frequência
4	6
5	5
6	3
7	6

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Posteriormente à mensuração da quantidade de vezes que o debate foi proposto em cada unidade, foi observada a frequência com que as categorias apareceram nas unidades e se as mesmas eram recorrentes. Dessa forma, a tabela abaixo informa:

Tabela 3 – Recorrência das Categorias nas Unidades Temáticas

Tabela com a recorrência das categorias nas unidades temáticas	
Categorias	Frequência das Categorias nas Unidades
História da África	4
Influência Africana	4; 5; 6; 7
Discriminação e Racismo	4; 5; 7
Luta e Resistência	4; 5; 6; 7

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Compreende-se, portanto, que a maior parte das categorias são recorrentes entre as unidades em que o debate étnico-racial é proposto, comprovando, portanto, a hipótese de que a história dos povos, entre elas, a dos africanos, foi ressignificada. Somente a categoria História da África é encontrada em apenas uma das unidades.

Acerca da categoria História da África, o livro aborda, na unidade 4, dados históricos, principalmente sobre como era a vida no continente africano; apresentando “aspectos do modo de vida na África e características dos povos africanos antes do contato com os europeus” (ALVES; BELLUSCI, 1998, p.26). Outros aspectos são apontados como sendo importantes, dentre eles, a necessidade de “identificar os motivos que levaram alguns portugueses a trazer pessoas de origem africana para o Brasil” (ALVES; BELLUSCI, 1998, p.28). Além da proposta de tratar da diversidade cultural existente entre esses povos, as autoras do livro estimulam as professoras a trabalhar sobre as contribuições do trabalho africano a partir de técnicas trazidas da África. Sobre essa última abordagem, o livro traz a seguinte orientação:

Comente com seus alunos que os povos africanos que foram trazidos para o Brasil na época da colonização trouxeram consigo importantes contribuições para a economia do Brasil Colônia, como o conhecimento de técnicas de irrigação. Além disso, foram eles que trouxeram para cá o uso da enxada e do arado (ALVES; BELLUSCI, 1998, p.28).

É possível inferir sobre os avanços acerca da ressignificação da história dos africanos, não mais vista como povos pacíficos, preguiçosos e naturalmente aptos para o trabalho escravo; inclusive, o tratamento sobre a forma como os africanos foram trazidos e transformados em escravos no Brasil, importando a informação de que os mesmos foram obrigados a vir, também sinaliza a mudança de foco da história que, anteriormente, não problematizava a presença dos mesmos na sociedade brasileira. Dessa forma, o tratamento pedagógico sobre a presença do negro no Brasil é vista por alguns autores como ferramental útil na visualização da violência contra os africanos. Sobre esse aspecto:

O negro escravo não veio para o Brasil por sua própria vontade. Ele foi “caçado” em suas terras onde vivia livremente, e “trazido” para o Brasil como mão de obra barata e resistente (ROCHA, 2006, p.30).

Do mesmo modo, a proposta de abordar as técnicas de trabalho africano permite desconstruir a ideia de que o africano era preguiçoso e que, portanto, trouxe conhecimentos que foram úteis para o desenvolvimento da produção de cada época quer fosse o engenho quer fossem as minas de ouro ou as atividades comerciais.

Trabalhava dezoito horas por dia (parava para refeições rápidas e insuficientes) para dar lucro ao senhor, sem receber salário ou compensação alguma por seu trabalho. Ao contrário, diminuir o ritmo de trabalho era uma forma de sobrevivência e de resistência ao sistema (ROCHA, 2006, p.30).

A Influência Africana é tratada em concomitância com os aspectos históricos desse povo, destacando a importância do mesmo com o que livro denomina cultura brasileira. As quatro unidades que contemplam o debate étnico-racial assumem como objetivos o tratamento da influência dos africanos no Brasil. Na unidade 4, o material aponta como sendo necessário “reconhecer que grande parte da população brasileira é constituída de descendentes de africanos” (ALVES; BELLUSCI, 1998, p.26). Na unidade 5 objetiva-se “identificar a influência da cultura trazida pelos africanos na cultura nacional (*Idem, ibidem*, p.30). Na unidade 6 há uma abordagem sobre as formas de trabalho exercidas nas minas de ouro e na unidade 7, ao tratar da sociedade mineira, objetiva-se “conhecer festividades de origem africana realizadas na região das minas” (*Idem, ibidem*, p.35).

Assim sendo, aspectos relacionados à constituição da sociedade brasileira, influências nos campos da música, da alimentação, do trabalho e das comemorações festivas, principalmente as de ordem religiosa, são apontadas pelo material didático como riquezas advindas da cultura africana. Percebe-se que em quase todos os capítulos onde a temática étnico-racial é proposta, sejam eles acerca do trabalho escravo ou sobre costumes, o debate a respeito da discriminação e racismo é inserido.

A categoria Discriminação e Racismo, identificada nas unidades de número 4, 5 e 7, reúne propostas que visam desmitificar abordagens preconceituosas com relação aos africanos e seus descendentes. Além disso, propõe problematizar as condições de trabalho e de vida, as dificuldades encontradas pelos ex-escravos na sociedade brasileira e apontar a existência de racismo e discriminação nos dias atuais contra os descendentes dos africanos, assim como a necessidade de superação dessa realidade. As questões propostas sobre a abolição e a exclusão dos negros na sociedade são problematizadas a fim de estimular os estudantes a pensarem na ausência de ações inclusivas e nas possibilidades de mudança. Com relação a esse aspecto, Alves e Bellusci (1998) orientam:

Comente com seus alunos que, após a abolição da escravidão, muitos descendentes de africanos tiveram dificuldades para encontrar trabalho e ter como se manter (ALVES; BELLUSCI, 1998, p.37).

O livro didático assume, portanto, o compromisso de estimular a superação do racismo e da discriminação. Dessa forma, aponta-se um dos objetivos propostos pelo material a partir do desenvolvimento de atividades didáticas: “promover atitudes de respeito [...] sobre a superação do racismo e da discriminação [...]” (ALVES; BELLUSCI, 1998, p.37).

Cabe ressaltar um elemento importante do livro quando o mesmo orienta para uma releitura cuidadosa da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, no bojo da discussão sobre racismo e discriminação:

Apesar de seu inegável valor histórico, no entanto, *Casa-grande & senzala* precisa ser analisada com alguns cuidados, principalmente no que diz respeito a classificações sobre a formação da sociedade brasileira. Como exemplo, podemos citar as afirmações exageradas sobre as relações amigáveis entre senhores e escravos, e a generalização das relações sexuais entre portugueses, indígenas e africanos (ALVES; BELLUSCI, 1998, p. 30-31).

A categoria Luta e Resistência aparece em todas as abordagens dos quatro capítulos que propõem o trato com a temática. O enfoque dado ao período da escravidão no Brasil e à luta dos africanos e seus descendentes contra as injustiças é destacado como sendo parte da resistência negra que perdura até hoje. Com relação a essa abordagem, Alves e Bellusci (1998) afirmam no material didático como sendo um dos objetivos da obra reconhecer que as lutas dos africanos e descendentes persistem até a atualidade.

As principais formas de resistência africana contra a escravidão são apontadas; entre elas, a formação dos Quilombos, embora o livro também apresente como orientação para as professoras, trecho de um texto sobre o Movimento Negro. As questões colocadas pela luta em busca da superação da escravidão e, posteriormente, da exclusão são expandidas como formas de resistências construídas coletivamente desde os primórdios.

Ao relacionar as categorias História da África, Influência Africana, Luta e Resistência percebe-se que o material didático enfatizou a História da África e a Cultura Africana e Afro-Brasileira disposta na Lei nº 10.639/2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos e ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Dessa forma, pode-se dizer que a legislação é colocada em prática no que tange as propostas de trabalho oferecidas às professoras pelo livro didático analisado. A abordagem acerca da vida dos africanos no Brasil, da escravidão, da violência, da diversidade cultural e das formas de resistência ao trabalho escravo e da exclusão permite inferir que a história do povo africano foi ressignificada e, portanto, contada de outro modo, tentando fugir do viés eurocêntrico.

Pode-se dizer que a abordagem acerca da discriminação, do racismo e o estímulo a posturas de superação contemplem a proposta da Resolução nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

§ 1º A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção dos conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.34).

De acordo com Mendonça (2009), a Resolução nº. 1/2004 prevê a criação de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação, criando valores e atitudes diferentes que partam do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos. Portanto, ao apontar para a necessidade de superação de atitudes excludentes na sociedade e estimular a problematização da situação atual do negro na sociedade brasileira, o livro didático cumpre com a tarefa legal de tratar com o debate étnico-racial, revelando certo avanço no que tange à proposta de superação do ideal eurocêntrico.

3.1.4 Mapa dos conteúdos a serem trabalhados no 5º ano do ensino fundamental

Tendo em vista que o material do 5º ano do ensino fundamental não apresenta elementos novos a serem discutidos, este item se preocupou em apontar como se deu a continuidade da apresentação e distribuição do conteúdo acerca do debate étnico-racial para esta etapa de ensino. No item posterior tem-se um diálogo acerca das abordagens encontradas com base nas análises dos livros do 4º e do 5º ano.

Dessa forma, com relação ao livro do 5º ano, no total de 10 (dez) unidades, 3 (três) delas abordam a temática, sendo única e exclusivamente sob o viés da *resistência negra*.

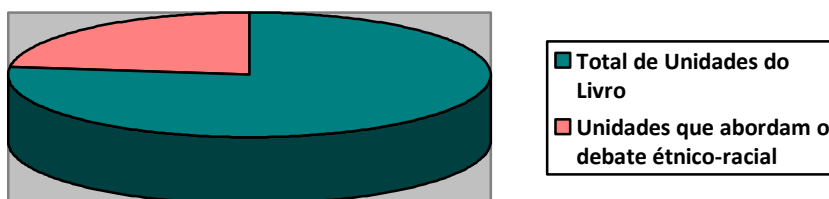


Gráfico 3 – Mapeamento das unidades do 5º ano do ensino fundamental
Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Ressalta-se o fato de que, nesse livro, ocorre a ausência de abordagens acerca das outras categorias encontradas no material do 4º ano e a ênfase na resistência negra. O material não aponta respostas para tal organização, ou seja, o porquê da ênfase por uma abordagem. Mediante a estruturação encontrada no livro didático pressupõe-se que o material analisado, ao se apresentar em formato de Coleção, tenha uma lógica própria de disposição dos conteúdos. Ressalta-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a flexibilidade na constituição e organização dos conteúdos, tanto para instituições e professores quanto para os elaboradores de materiais didáticos. Portanto, é com objetivo de compreender como a temática foi abordada no 5º ano que tal lógica foi analisada.

Conforme fora dito, a Resistência Africana é a única categoria que aborda os temas que tratam da temática étnico-racial no livro do 5º ano. Portanto, a frequência foi verificada a partir da quantidade de vezes que tal categoria é orientada por meio de atividades didáticas nas unidades em que se apresentam propostas de trabalho sobre o objeto de estudo.

Tabela 4 – Frequência de atividades sobre o debate étnico-racial nas unidades analisadas

Unidades que abordam o debate étnico-racial	Frequência de atividades didáticas nas unidades
4	1
6	1
8	3

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

O ponto significativo destacado na unidade 4 desse livro aponta para as principais formas de resistência africana e indígena no período dos engenhos. O texto informativo que abre as orientações acerca dessa época de produção no Brasil aponta para a informação de que o comércio de escravos nesse período era tão lucrativo quanto a plantação da cana. O texto que se segue traz informações sobre os remanescentes de Quilombos no Brasil, complementando a ideia sobre as formas de Resistência já trabalhadas no livro anterior. O livro do 5º ano aponta, ainda, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2007, a respeito das comunidades remanescentes de quilombos:

[...] Embora não existam mais quilombos por aqui, comunidades remanescentes se instalaram em vários estados do país. No total, 743 foram identificadas, mas só 29 foram tituladas oficialmente pelo governo. [...] Estima-se que 2 milhões de pessoas vivam nestas comunidades organizadas para garantir o direito à propriedade da terra [...] (ALVES; BELLUSCI, 1998b, p.31).

Esse livro traz a informação de que não existem mais Quilombos, entretanto, assinala que os descendentes dos mesmos dão continuidade à organização social, vivendo em áreas remanescentes e cobrando do governo, o direito pelas terras.

Na unidade 6, o livro trata da vida no século do ouro e a categoria resistência é encontrada em um dos subtítulos do capítulo quando as professoras recebem orientações

acerca dos escravos alforriados. É importante destacar que as alforrias são tratadas por esse material didático como umas das formas de resistência negra, dando continuidade, nessa unidade, à problematização das dificuldades encontradas pelos escravos libertos. Essa proposta é evidenciada por uma parte das orientações trazidas pelo livro que trata das alforrias:

Comente com seus alunos que, mesmo quando conseguiam a alforria, a maioria dos escravos continuava a ter uma vida difícil. Eles enfrentavam muitas dificuldades para conseguir moradia, vestuário, alimentação e trabalho remunerado, além de serem discriminados. Para sobreviver, geralmente, eles prestavam serviços pesados ou passavam a ser vendedores ambulantes (ALVES; BELLUSCI, 1998b, p.40).

Compreende-se, portanto, que a resistência é o eixo central do livro do 5º ano, mas a abordagem sobre a marginalização dos ex-escravos, assim como no livro do ano anterior, não é deixada de lado.

A unidade 8 trata do período de transição do Império para a República e, no âmbito da temática étnico-racial, as informações acerca das revoltas ocorridas nessa época se referem unicamente à insatisfação com o governo da época. De acordo com o material didático, elites agrárias, camadas urbanas médias e classes populares promoviam, cada uma a seu modo, reivindicações avançadas; contudo, não explicita tais propostas. Segundo o material, no interior dessas revoltas, “africanos, afrodescendentes indígenas e trabalhadores pobres tiveram papel destacado” (ALVES; BELLUSCI, 1998b, p.45). Entretanto, não há indícios nem orientações mais detalhadas sobre qual era o papel destes sujeitos nos conflitos. O material trabalha a informação de que a crise da monarquia revelou que os senhores de escravos só apoiavam essa forma de governo enquanto a mesma atendia aos interesses deles e que, por conta desse enfraquecimento, o Movimento Abolicionista se fortaleceu, culminando em maior participação popular e, posteriormente, à abolição dos escravos.

Ainda no item acerca da queda da monarquia, as Leis do Ventre Livre e a dos Sexagenários são abordadas como estratégias dos senhores de escravos para retardar o processo de abolição da escravidão. Nesse sentido, o livro traz a seguinte orientação para as professoras problematizarem essa questão:

Lei do ventre Livre, aprovada em 1871. de acordo com essa lei, os filhos de escravos nascidos a partir dessa data eram considerados livres. No entanto, ela mantinha o direito dos senhores ao trabalho dessas crianças até os 21 anos.

Lei dos Sexagenários, aprovada em 1885. Essa lei tornava livre os escravos com mais de 60 anos, entretanto, a maioria não alcançava essa idade. A lei estabelecia ainda que, após completar 60 anos, o escravo ainda teria que trabalhar mais três anos, a fim de cobrir as despesas do senhor (ALVES; BELLUSCI, 1998b, p.47).

Essa abordagem pode ser considerada como um avanço no que diz respeito à releitura da legislação do período escravista que, anteriormente, era tratada como um benefício para a população negra e que, no material analisado, estimula as professoras a visualizarem as suas contradições com os estudantes.

O material problematiza, ainda, a situação dos ex-escravos após a Lei Áurea:

Comente com os alunos que depois da Abolição, muitos escravos continuaram à margem da sociedade brasileira. Não foram implantados programas de inclusão social, tampouco foram criadas oportunidades de emprego para essa população. Muitos ex-escravos que trabalhavam nas fazendas foram para as cidades e passaram a viver em condições precárias, enquanto outros continuaram trabalhando para seus senhores em troca de comida e moradia, ou seja, sem grandes modificações em seu modo de vida (ALVES; BELLUSCI, 1998b, p.47).

Com a orientação supracitada, o livro do 5º ano encerra suas orientações e propostas de trabalho com o debate étnico-racial. A análise que se segue no item posterior diz respeito à organização dos livros didáticos, tanto do 4º quanto do 5º ano, bem como os avanços e as contradições de suas propostas.

3.1.5. Diálogo acerca da estrutura organizativa dos livros didáticos

É possível dizer que o significado dos livros analisados referentes à coleção adotada pela Escola “Zumbi dos Palmares” aponta para uma abordagem mais aberta e preocupada com a implementação da legislação antirracista. No entanto, entre a adoção de propostas de trabalho que tratem de elementos do debate étnico-racial e a assunção do rompimento com o paradigma eurocêntrico há um grande tensionamento que não se resolve rapidamente, tampouco sem maiores debates e reflexões para as professoras acerca do que seja realmente promover uma educação antirracista. Nesse caso, o significado pode ser igual para os leitores, do ponto de vista que os livros já sinalizam

uma mudança em sua abordagem com relação à história do Brasil. Porém, o sentido das obras analisadas pode diferir, a partir de análises mais apuradas, do sentido do que foi extraído a partir da articulação entre as categorias e a construção desse diálogo acerca da estrutura organizativa.

Dessa forma, conforme já fora apontado, o livro didático é considerado como um instrumento valioso para o trabalho das professoras e as duas obras analisadas revelam certo avanço na adoção das temáticas étnico-raciais. Contudo, faz-se necessário extrair o sentido das obras a partir dessa análise, ressaltando as contradições existentes nos materiais de forma que contribuam para o mapeamento da situação real em que se encontram as práticas pedagógicas.

É interessante destacar que a organização apontada no mapa dos conteúdos, tanto do 4º como do 5º ano do ensino fundamental é, até certo ponto, semelhante. Embora as abordagens se deem por meio de atividades diferentes, os livros referentes aos dois anos de escolaridade apontam estruturas de temas aproximadas, que sugere uma noção linear de história, iniciada com a presença dos índios, passando pela chegada dos portugueses e a escravização dos africanos, a vida nos engenhos e nas minas de ouro, até a chegada dos imigrantes. O livro do 4º ano encerra com a chegada dos imigrantes, e o livro do 5º ano, embora tenha percorrido o mesmo caminho até então, dá continuidade, propondo outro trabalho – também sob um viés linear que percorre desde o período colonial até o fim da ditadura.

A diferença acerca da assunção do debate étnico-racial entre os dois livros se encontra no fato de que o primeiro propõe o trato com a escravização de pessoas, a situação difícil dos escravos, as lutas, a influência africana, o racismo e a discriminação; já o segundo livro, referente ao 5º ano, trata única e exclusivamente da resistência negra.

Além disso, questiona-se o formato padronizado de se contar a história dos negros a partir de sua escravização ainda que a problematização e inclusão de outras abordagens antirracistas se mostrem como um avanço.

Percebe-se, também, que há uma repetição de propostas sobre a situação dos negros e a resistência por meio de atividades parecidas para os dois anos de escolaridade. Problematisa-se, dessa forma, a estruturação dos conteúdos e das atividades que parecem formar apenas um “vai e vem” de conteúdos, sem uma proposta

nítida e organizada de cunho antirracista. Portanto, considera-se que as propostas encontradas nos materiais não oferecem orientações que dão continuidade à reflexão dos estudantes de um ano de escolaridade para o outro; apenas repetem a abordagem sobre a luta, a resistência africana e a de seus descendentes.

Pode-se dizer que tal fato ocorra devido aos rumos oferecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que, muito embora não se classifiquem como uma política curricular, ao mesmo tempo define práticas, tornando legítimas suas ideologias através dos materiais didáticos. Entende-se que esses documentos favoreçam uma flexibilidade desmedida, estimulando a simples inclusão de temas sem as devidas adequações para as diferentes etapas de ensino. Com relação à flexibilidade para elaboração dos conteúdos, destaca-se um trecho do documento introdutório dos PCNs:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma Escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - INTRODUÇÃO, 1997, p.29).

Conforme revelam esses documentos, a escolha dos conteúdos relevantes estaria fundada nas questões que dimensionariam as realidades, envolvendo problemáticas regionais, nacionais e mundiais, constituídas a partir da história do cotidiano da criança, integrando, posteriormente, ao contexto mais amplo, articuladas aos Temas Transversais. Pressupõe-se que, para tal, os professores estariam aptos a selecionarem os conteúdos de acordo com suas realidades e problemáticas, partindo sempre do conhecimento dos estudantes.

Considera-se que, nesse caso, a flexibilidade e a ausência de orientações acerca das divisões dos conteúdos nas etapas de escolaridade favoreça a repetição de conteúdos e concepções e o não aprofundamento de outros temas, conforme fora verificado nos livros didáticos analisados.

Questiona-se dessa forma que, se por um lado a flexibilidade permite o planejamento dos conteúdos de acordo com as realidades históricas das diferentes regiões do País, por outro, a ausência de normatizações acerca dos conteúdos para as

etapas de ensino favorece uma realidade confusa onde alguns conteúdos são tratados mais de uma vez enquanto outros não são efetivados. Quando se fala em normatizações, não cumpre defender aqui o discurso dos conteúdos mínimos. Pelo contrário, também não se almeja uma camisa de forças conforme fora evidenciado no período ditatorial. Contudo, sinaliza-se – embora este não seja o alvo da discussão – para a corda bamba que o controle da organização dos conteúdos nas mãos das editoras pode representar para as práticas pedagógicas; considerando que o livro didático é, praticamente, a única fonte para a maioria das escolas públicas no que tange a informação, a problematização e o questionamento em formato estruturado.

Dessa forma, a suposta liberdade dos professores para escolherem conteúdos é refletida na opção por materiais didáticos que apresentem, ainda que superficialmente, maior riqueza nas discussões que, pode explicitar a falta de tempo e de conhecimentos suficientes para escolha de uma determinada obra.

Retomando a análise da organização dos livros didáticos, no 4º ano houve maior número de propostas de atividades, permitindo visualizar maior discussão e problematização da situação dos africanos e seus descendentes, assim como a resistência e o combate à discriminação e ao racismo. No 5º ano essas abordagens parecem estar superadas, podendo inferir sobre uma possível descontinuidade do material, uma vez que as discussões não são propostas no contexto das unidades deste último livro e se resumem, conforme fora dito, a uma única categoria acerca da resistência africana.

Com relação à discussão a respeito da resistência negra, ela é estimulada somente até as unidades que se dedicam aos estudos referentes ao fim do império. Pode-se contemplar, dessa forma, que ocorre um corte na compreensão sobre resistência negra que o livro não permite vislumbrar após o período republicano. Considera-se que houve a negação ou a recusa da noção de que as entidades negras, mesmo após a exclusão e o silenciamento provocado pela abolição possam ter dado continuidade aos protestos e lutas e, que mais tarde, resultaram no fortalecimento dos movimentos sociais. Faz-se necessário destacar a compreensão de que o livro do 5º ano, ao tratar da história do Brasil até o fim da ditadura, poderia enfocar elementos do fortalecimento do movimento negro unificado, instituído formalmente na década de 1970 – fato que não ocorreu.

Também é possível inferir, a partir da análise da primeira parte, igual para os livros didáticos dos dois anos de escolaridade, acerca da Assessoria Pedagógica, que a ambiguidade de conceitos e a ausência de problematização favoreça uma organização de conteúdos soltos e isolados do seu contexto, dificultando uma educação realmente comprometida com o reconhecimento da diversidade. Apesar do avanço em tratar de elementos da história africana e afro-brasileira sob um ponto de vista menos europeizado, isso não é suficiente, uma vez que não a Coleção não apresenta uma proposta a partir de conceitos bem trabalhados.

O diálogo entre as partes finais do material analisado, ou seja, os mapas dos conteúdos e as orientações gerais também permitem inferir o sentido dos livros no contexto desta análise que remete ao cumprimento discursivo no que tange à legislação antirracista, mas que não sinaliza grandes mudanças no que tange ao rompimento com o viés europeu. Conforme fora dito, embora os livros revelem uma postura inovadora ao abordar elementos do debate étnico-racial, entende-se, a partir desta análise, que os temas propostos pelos livros foram escolhidos mais pelo viés da legislação; não conseguindo se afastar do posicionamento eurocêntrico que configurou a sequenciação e estruturação das unidades temáticas.

3.2. A dimensão da prática: os significados atribuídos pelas professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental à temática étnico-racial

De acordo com Lacerda (2002), a compreensão das práticas das professoras é de grande importância, pois revela o conhecimento advindo do chão da escola. Segundo a autora, a prática “é tão somente um espaço possível de produção de um conhecimento específico” (LACERDA, 2002, p.31), que exige a utilização da ciência para entendê-la e vice-versa. Para ela, as professoras desenvolvem táticas que as permitem trabalhar com a pouca autonomia que lhes resta diante da hostilidade com que os espaços são marcados atualmente. O termo “táticas” assinala uma construção particular do que é feito a partir do que pode ser visto.

Através das observações e das entrevistas, buscou-se compreender como as professoras dão materialidade empírica à temática étnico-racial no contexto de suas salas de aula. Ao discutir os dados analisados a partir das falas das professoras e do

supervisor pedagógico, as categorias aqui refletidas emergiram da literatura, compondo, dessa forma, o seguinte bloco: *práticas educativas* e *dimensão política do ato de ensinar*. A primeira discute os dados analisados a partir das informações coletadas sobre o trabalho das professoras e a segunda trata do papel do supervisor pedagógico como figura central para o desenvolvimento do tema na Escola. O diálogo com essas categorias permitiu inferir sobre como as professoras dão sentido à legislação a partir de suas práticas, vislumbrando uma categoria mais ampla denominada *ressignificação da legislação antirracista* que, além de explicitar a realidade da Escola “Zumbi dos Palmares”, arrisca lançar possíveis ideias que contribuam para esse processo de ressignificação e construção de pedagogias antirracistas.

Faz-se necessário indicar o contexto da análise das práticas que auxiliou o processo de investigação, exigindo a busca por outros materiais que revelassem como as professoras dão inteligibilidade à temática étnico-racial, para além de suas falas. Nesse sentido, adentrou-se o espaço da construção das professoras acerca do debate étnico-racial, almejando conhecer como o livro didático era utilizado, as formas de apropriação de outros instrumentos didáticos para tratar o tema e como eram sanadas possíveis dúvidas no desenrolar do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que no decorrer das entrevistas e solicitação de materiais, as professoras, apesar da receptividade e concordância em participar da pesquisa, sempre demonstravam pressa e muitas vezes se cobravam, olhando para o relógio, preocupadas com a correção de trabalhos, provas, lançamentos de notas e outras tarefas burocráticas. Pode-se dizer que a burocracia, vista como elemento acelerador da rotina pedagógica, repercutiu na trajetória das coletas de informações que, muitas vezes, eram interrompidas e ou encurtadas pelas profissionais de forma que sobrasse tempo para a realização de outros afazeres, contribuindo para a promoção de “silêncios”. A exemplo de Barbosa (2005), buscou-se a interrogação desses silêncios, não lhes “oferecendo paz”, ou seja, as informações coletadas por meio das entrevistas e as lacunas deixadas pelas mesmas foram cruzadas com outros materiais coletados em campo, tais como relatórios das observações, planejamento trimestral das professoras, projeto pedagógico e pautas de reunião do supervisor a fim de revelar o que as falas das professoras não evidenciaram sobre suas práticas.

3.2.1. Práticas Educativas

Para Mendonça (2009), é preciso refletir sobre as reais condições de trabalho de professores e professoras no trato com a temática, de forma que o papel do Estado não se resuma à cobrança de práticas sobre determinados assuntos, mas a garantia de efetivação das mesmas, provendo as escolas das condições necessárias para tal.

Embora os dados analisados anteriormente, relacionados aos livros didáticos já apontem para a centralidade da História no trato com a temática étnico-racial, os resultados das entrevistas e dos materiais coletados em campo mapearam mais detalhadamente a realidade do tema colocado em prática, aprofundando-se em dois eixos: a disciplina de História e a utilização do livro didático.

Ao trabalhar as questões relativas ao tema foi preciso aprofundar sobre como esses eixos eram vistos pelas profissionais e como eles se constituíram em práticas no decorrer das aulas, no dia a dia de cada professora.

Com base nos estudos da cultura escolar, tentou-se entender como a temática étnico-racial se transformava em práticas escolares, buscando por meio dos conteúdos das falas das professoras e do diálogo com outras informações, as respostas para a compreensão da cultura da Escola “Zumbi dos Palmares”. Valdemarin (2007) aponta que dentre os elementos, antes desconsiderados, acerca dos processos escolarizados, objetos materiais assim como outras fontes tem se constituído em importantes sinais para a construção de interpretações mais abrangentes sobre a complexidade da escola.

Nesse sentido, objetivou-se explicitar, primeiramente, como a disciplina de História, ministrada aproximadamente entre duas a quatro horas semanais em dias intercalados, dava corpo às aulas relacionadas à temática étnico-racial e, posteriormente, como o livro didático entrava em cena.

Dessa forma, quando questionadas acerca de alguma disciplina ou conteúdo mais utilizado para tratar o tema, todas as professoras apontaram a disciplina de História. Embora as professoras Júlia e Dandara tenham se referido a outros conteúdos em que o assunto pode ser aplicado, o conteúdo de História mostra-se imprescindível para o trato com o debate étnico-racial. Segundo as professoras:

Dá pra utilizar os textos no português, na literatura e, sem dúvida o conteúdo de história é marcante neste processo. Ele dá o pontapé inicial pra que tudo

flua naturalmente nas outras disciplinas... uma coisa vai puxando a outra, uma vai complementando a outra (Professora Júlia).

Você sabe que até a matemática traz questões importantes da cultura africana, tem jogos e curiosidades interessantes, o português é muito importante, as ciências e a história que não pode ficar de fora (Professora Dandara).

A história, com certeza. As outras são complementares (Professora Malika).

Ah, não tem não, mas é claro que a aula de história ajuda mais que as outras por trazer conhecimentos históricos, mas no português também tem sido trabalhados contos africanos... é por aí (Professora Luísa).

Santos (2002), ao refletir sobre a importância da história como disciplina de resgate dos valores das culturas marginalizadas, aponta que a escola não pode se isolar da sociedade que a produz, exigindo pensar sobre os valores de seu tempo e de outros tempos, enfatizando conteúdos dessa área.

A centralidade dessa disciplina na discussão da temática é comprovada a partir de consulta realizada ao planejamento trimestral das professoras cujo resultado aponta para o tratamento do debate étnico-racial de forma sistemática somente pelo conteúdo de História, legitimado pelo uso do livro didático.

Diante, pois, do alto significado dos livros de História para a materialização das aulas no que tange à temática étnico-racial, fez-se necessário conhecer o processo de escolha desse recurso material que rege as práticas que envolvem o tema. De uma forma geral, todas as professoras concordaram que a escolha desse instrumento se dá coletivamente; ainda que seja entre as colegas que trabalham com um mesmo ano de escolaridade.

A gente escolhe coletivamente, juntando as professoras de cada ano e seguindo o planejamento da gente, aqui da escola (Professora Malika).

Sobre a escolha da Coleção A Escola é Nossa, uma das professoras justifica:

Bem, como eu te disse, a gente pega o que vai ser trabalhado naquela turma e então vê qual livro tá melhor. Por isso achamos que esta coleção ainda tava melhor que as outras, mas isto não impede da gente usar outros livros pra complementar uma atividade ou ideia (Professora Luísa).

Ao comparar os planejamentos de História das professoras e os mapas de conteúdos dos livros de cada etapa de escolaridade foi possível perceber que a

elaboração do que seria ministrado nas aulas através dos conteúdos dessa disciplina estava pautado nos temas propostos pelos livros didáticos.

Note-se que os conteúdos planejados pelas professoras do 4º ano para o período de junho a setembro, relacionados ao debate étnico-racial, eram muitas vezes idênticos aos títulos das unidades e temas do livro dessa etapa de ensino, revelando a influência do material didático na fase de planejamento das práticas.

Já os conteúdos planejados pelas professoras do 5º ano para o ensino de História apontam que essas docentes não ficaram tão aprisionadas aos títulos das unidades temáticas, destacando com maior autonomia, os temas a serem tratados. Também, ao contrário do livro didático do 5º ano, as professoras dessa etapa de escolaridade incluíram em seu planejamento um tópico sobre os Africanos no Brasil – semelhante ao do livro anterior – por considerarem que para falar da resistência é preciso resgatar a vida dos africanos na África antes da escravidão e, posteriormente, em terras brasileiras. O planejamento do 5º ano, embora só tenha como referência o livro didático, aponta um pouco mais de autonomia na escolha e organização dos conteúdos.

No tocante à resistência africana, o planejamento do 5º ano assinala para o direcionamento que o material didático oferece para o trabalho pedagógico. Assim como o livro didático, o planejamento se propõe a tratar da organização do tema resistência, enfocando a formação dos Quilombos, as leis contra a escravidão e a luta dos descendentes de africanos na atualidade.

Com relação ao processo de planejamento, apesar das professoras apontarem com orgulho que o elaboram sem intervenção externa – o que pode aparentemente refletir como autonomia –, marca, na verdade, a ausência de uma proposta coletiva da Escola para tratar a temática, conforme fora anunciado na leitura dos documentos oficiais da instituição. Novamente, o livro didático é o recurso primordial para elaboração das aulas que tratarão esse conteúdo, tendo, na figura do supervisor pedagógico, o refúgio para tirar dúvidas ou solicitar materiais. Sobre esse aspecto destacam-se dois relatos importantes:

Bom, nós não temos um planejamento da rede sobre nada... Nem sobre isso, nem sobre aquilo. Cada escola tem liberdade pra fazer o seu planejamento. [...] Não tem um planejamento específico pra tratar este assunto, a gente segue o livro que já trata isso e no dia da consciência negra dá uma aprofundada (Professora Júlia).

O planejamento dá uma base pra sabermos o que vai ser dado na sala de aula. Nossa escola monta o planejamento, não vem nada de fora. A supervisão passa pra gente o que os alunos precisam aprender e a gente monta juntamente com isso e os livros didáticos, o planejamento que é feito trimestralmente. Não temos planejamento da cultura afro-brasileira, o apoio da supervisão e o trabalho com o livro são as coisas que temos porque não temos cursos, não temos materiais diferentes, então é como eu te disse, a supervisão vai dando uns toques, passando uns textos, auxiliando em uma coisa ali, outra acolá... Aí, a gente pega o livro que já traz uma outra história dos africanos e tenta falar da importância de combater o racismo e é isto... Mas dizer que temos um planejamento mesmo, estruturadinho, não temos não. A realidade da escola é outra bem diferente... (risos). Aqui, a gente faz o que dá pra ser feito, a gente queria fazer mais coisa e ter mais material, mas não temos... Ficamos sozinhas aqui na escola, sabe como é? (Professora Dandara).

Desse modo, é possível refletir sobre o que aponta Lacerda (2002). Segundo a autora, as professoras desenvolvem suas táticas mesmo diante da hostilidade apresentada pelo cenário educativo. Ainda, quando a professora Dandara afirma que “a realidade da escola é outra bem diferente... Aqui, a gente faz o que dá pra ser feito”, a professora sinaliza para a incoerência existente entre o que é exigido da Escola através da legislação antirracista e o que é possível fazer, nesse caso, com a ajuda do supervisor e do material didático – único recurso sistematizado acessível e disponível às docentes. Considera-se que, apesar do valor prescritivo da temática étnico-racial e a ausência de recursos diversos para implementação do tema, as professoras não se opõem à proposta, contudo, a organizam da forma que elas consigam dar materialidade empírica ao tema.

Outro elemento interessante que marca a construção e efetivação das práticas das professoras da Escola “Zumbi dos Palmares” é a utilização de outros livros didáticos que não foram adotados. Na observação realizada no mês de agosto, quando da visita à biblioteca, foi constatada a disposição de muitos livros didáticos referentes às escolhas dos anos anteriores como fonte de consulta para professoras e estudantes.

Adiante, as professoras confirmam sobre a utilização de outros livros como fonte complementar ao serem questionadas acerca da utilização do material selecionado:

Olha só, a gente vai seguindo o planejamento da gente, elaborado por nós com ajuda das colegas e da supervisão pedagógica. Os livros são sempre complementados por textos dos outros livros que a gente não adotou necessariamente (Professora Júlia).

Esse fato corrobora com a sinalização da ausência de recursos para implementação do tema. Pois, mesmo quando as professoras buscam fontes diferentes

do livro adotado, restam apenas outros livros didáticos como fonte de pesquisa e efetivação das práticas. Considerando os conhecimentos legitimados pelas pesquisas sobre a cultura escolar, pode-se afirmar que diante da escassez de recursos e organização coletiva do trabalho que advêm da baixa autonomia das professoras da Escola “Zumbi dos Palmares”, elas encontram fórmulas próprias para alcançar êxito no desenvolvimento do tema, materializando sua própria cultura da prática docente; ainda que não seja como a legislação propõe. A exemplo da cultura elaborada pelas professoras a partir de suas táticas, afirma-se:

As culturas estão, ao contrário, ao lado das táticas: do mesmo modo que os locutores tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver. No entanto, ele não é o mestre do terreno do qual se move, ele não constitui o dado do que ele encontra: a cultura se dá sempre “no terreno do outro” (CHARTIER, 2005, p.22).

Outro elemento que contribui para legitimação das táticas elaboradas pelas professoras é o apoio do supervisor pedagógico. Ao perguntar as docentes sobre a quem elas recorrem quando tem dúvidas ou precisam de algum material, elas respondem em uníssono que é o supervisor pedagógico, conforme destaca a professora Luísa:

Dependendo da dúvida é só com o supervisor pedagógico que eu te falei porque ele entende mesmo do assunto, tem curso e se interessa pelo assunto, por isso é ele quem nos acode quando precisamos (Professora Luísa).

Nesse sentido, o livro didático e o apoio do supervisor pedagógico marcam o trabalho das professoras como autoras de suas práticas educativas. Embora elas elaborem suas próprias práticas no que se refere ao tema e tenham um profissional que as apoie, as professoras reclamam sobre a ausência de apoio externo, demonstrando que mesmo atuando junto ao tema, elas sabem que poderia ser de outra forma, conforme aponta a professora Dandara “...ficamos sozinhas aqui na escola”. Essa fala pode revelar que elas reconhecem que colocam o tema em prática, mas que pisam em terreno desconhecido e, sobretudo, sem apoio. Pode-se dizer que tal instabilidade promova a busca docente de formas para alcançar táticas novas diante do turbilhão de cobranças e da solidão do cenário educacional vigente.

Acerca da disciplina de História, Santos (2002) adverte que embora essa área se constitua como uma ciência, ela não está imune das artimanhas políticas e ideológicas, devendo o professor, portanto, estar atento sobre como inserir os negros que foram trazidos para o Brasil como escravos sem conotação pejorativa e anuladora de seu potencial de agente histórico e formador do País. Diante de tal advertência é possível dizer que as práticas das professoras da Escola “Zumbi dos Palmares” estejam voltadas para a reconstrução dos fatos históricos dos negros no Brasil. Contudo, sempre pautadas no discurso oferecido, sobretudo, pelo livro didático e pela sensibilização do supervisor pedagógico:

Quando abordo a questão da escravidão; é claro que eu tomo o cuidado de passar o outro lado da história, me preocupo em destacar a contribuição do negro e, principalmente distorcer a visão passiva do escravo como era feito no passado (Professora Dandara).

Hoje em dia com o livro já tá trazendo as coisas de forma atualizada, eu utilizo mais a partir do livro de história mesmo. O livro já vem trazendo o outro lado dos povos africanos que ninguém contou antes, na época em que eu estudava, por exemplo, aí eu parto do livro. O supervisor também tem dado umas dicas neste sentido (Professora Luísa).

Quando interrogadas sobre a utilização das partes finais dos livros direcionadas a elas – a denominada Assessoria Pedagógica –, uma das professoras afirmou que dentre os materiais que não foram adotados, essa parte também é consultada:

Sempre leio esta parte, mas leio dos outros livros também, mesmo daqueles que não foram adotados e que estão disponíveis na biblioteca para consulta. Ajuda no trabalho da gente, sabe (Professora Dandara).

Esta parte sempre tem algo muito importante que acrescenta o trabalho do professor, ela é feita pra gente mesmo, então não tem como não usar. Na hora da escolha do livro ela precisa ser olhada pra ver se tem orientações boas e no decorrer do trabalho tira dúvidas e sugere coisas que talvez não pensamos na hora e que pode ser utilizado na sala de aula (Professora Malika).

É impossível não usá-la porque é justamente esta parte que ajuda o trabalho do professor. Eu preciso ler aquilo, estudar algumas coisas, pesquisar outras porque tem coisa que eu não sei (Professora Júlia).

Esta parte é usada desde o momento da escolha do livro porque ele tem que dar orientações sobre como tratar determinados temas, pode sugerir uma e outra coisa. O livro do professor é pra isso, né... pra gente consultar antes de iniciar o trabalho com os alunos e ver a melhor forma de trabalhar os

conteúdos. Eu uso mais no início de cada unidade... vou lá e vejo as orientações pra este e aquele conteúdo (Professora Luísa).

A partir dessas realidades torna-se viável apontar que a Assessoria Pedagógica destinada às docentes cumpre um papel formador, uma vez que elas não possuem preparo para o trato com a temática, nem tampouco têm acesso a material diversificado que não seja por intermédio do supervisor. Contudo, questiona-se a eficácia da Assessoria Pedagógica do livro didático para cumprir o que almejam as professoras, uma vez que a análise dessa parte apontou a ausência de aprofundamento de conceitos fundamentais relacionados à temática.

Sobre como o livro didático era utilizado com os estudantes, as observações em sala de aula contribuíram para a percepção de que as aulas ocorrem, na maioria das vezes, no mesmo formato. As professoras leem com os estudantes os textos – ora a regente faz a leitura ora um estudante – e, depois, é proposta a realização das atividades indicadas pelo material. Vez ou outra, os estudantes são estimulados a coletarem informações fora da Escola sobre algum tema trabalhado pelo livro, para no dia seguinte trocarem ideias. Também é comum a confecção de cartazes e desenhos para representar o que foi tratado em determinada aula sobre um assunto específico. Quando questionadas sobre a avaliação desse processo, todas as professoras indicaram a necessidade de pontuar a participação nas aulas, a realização das tarefas propostas e uma avaliação escrita com dados para conferir nota aos estudantes.

No tocante a outras práticas – para além do livro didático de História – relacionadas ao tema, de uma forma geral, foi apontada a utilização de histórias infantis, tais como “Menina Bonita do Laço de Fita”, músicas, lendas, contos africanos, revista em quadrinhos e textos sobre racismo.

Durante as observações realizadas entre agosto, setembro e novembro de 2010 foram constatadas aulas que tratavam sobre o racismo, sendo uma delas, na turma do 5º ano da professora Luísa, por iniciativa dos alunos devido a um boato de discriminação ocorrido na cidade contra uma trabalhadora negra. Nas demais turmas a discussão proposta, segundo conversas informais com as professoras, partiu do trabalho com o projeto sobre valores éticos¹¹ instituído na Escola, resultando na confecção de cartazes

¹¹ A proposta sobre valores éticos encontra-se descrita em breves linhas no Projeto Político Pedagógico da Escola a ser trabalho de forma interdisciplinar o ano todo. Como forma de sensibilizar professoras e estudantes para esta proposta, no interior das salas há quadros com figuras de pessoas consideradas

de combate ao racismo e valorização do povo negro. Destaca-se que essas aulas utilizam, na grande maioria, a metodologia da aula expositiva e para efeito de avaliação dessa discussão foi solicitada a confecção de cartazes pelos estudantes.

A exposição das professoras acerca do racismo, basicamente remete ao fato da não aceitação do negro na sociedade, resgatando aspectos da história dos africanos no Brasil desde a escravidão.

De acordo com o que afirmam Gonçalves e Faria Filho (2005), a dimensão cotidiana da cultura escolar envolve questões ligadas não só à materialidade, mas aos significados simbólicos. Nota-se que as professoras apontam sempre para a importância dos movimentos sociais, entre eles, o movimento negro local como forma de continuidade da resistência negra no Brasil, destacando a possibilidade de diálogo com suas experiências de luta. Nesse sentido, as experiências do movimento negro guardam um valor simbólico, associando passado e presente como forma de garantir, através do simbolismo de suas vivências, a materialidade exigida para a aula sobre resistência.

Ressalta-se que a única discordância encontrada nas entrevistas com as professoras diz respeito à avaliação do tratamento dado pelo livro didático à resistência africana. Somente a professora Malika do 5º ano considera a abordagem superficial, conforme é apontado abaixo:

Acho que vem muito superficial, precisaria se mais ampla... é muito fragmentada. No 4º ano é melhor e não sei porque disso uma vez que os meus alunos já estão em uma fase mais madura e poderiam compreender mais (Professora Malika).

De acordo com a análise realizada anteriormente sobre os livros de História, foi evidenciada uma descontinuidade do tratamento da temática étnico-racial que, no 5º ano, trata somente da resistência negra e de forma resumida. A professora que apontou essa superficialidade diz que inclui o tratamento dos Africanos no Brasil, passando pela escravidão e luta; mesmo que essa abordagem não seja tratada pelo livro do 5º ano. Contudo, a outra professora não sinalizou qualquer falha no material, indicando a ausência de conhecimentos pertinentes ao tema que dificulta a criticização do mesmo e a mera aceitação do que os livros didáticos abordam.

Quando questionadas sobre as principais dificuldades encontradas para trabalhar o tema em sala de aula há uma tendência majoritária em destacar a ausência de tempo e de recursos materiais para execução de tarefas que envolvem o tema. Note-se que o conteúdo da mensagem da professora Júlia traduz o sentimento das colegas:

Bem, outro dia, a gente até conversou sobre isto e nós estávamos pensando que era importante ter mais tempo e materiais pra trabalhar porque senão sobra somente o livro didático porque ele faz às vezes daquilo que a gente pensou, mas não consegue concretizar, igual uma excursão, por exemplo, um filme diferente, isto aí... (Professora Júlia).

Ainda que o apontamento das professoras sobre a necessidade de maior tempo para implementação da legislação antirracista e, sobretudo, a necessidade de materiais seja relevante, a ausência de reclamações sobre a falta de formação ou insegurança para lidar com situações complexas como a discriminação, o preconceito, o racismo, as políticas de ações afirmativas, entre outras discussões, evidencia uma negação da percepção sobre a condição docente atual.

Considera-se que as professoras evitam falar sobre os próprios erros ou dificuldades como se fossem obrigadas a saber tudo. As dificuldades são sempre colocadas devido à falha do outro e não as delas próprias, assim como a falta de tempo e de recursos não enviados pelo governo. Lacerda (2002) argumenta que as professoras aprenderam, ao longo dos anos, a lidar negativamente com seus próprios erros. Portanto, tal fato pode colaborar com o processo de acomodação docente diante das precárias condições de trabalho, a negação das suas dificuldades e o depósito das mesmas unicamente em outras esferas.

É importante refletir que o anulamento das próprias dificuldades também pode resultar na desvalorização das práticas emancipatórias que já tenham sido construídas com relação ao tema. Embora se reconheça a fragilidade e as dificuldades dessas professoras, tratar de alguma forma, a temática – mesmo sem preparo para tal – já revela um potencial altamente vinculado à ruptura de paradigmas. No entanto, em momento algum, as professoras ressaltam essa realidade. É como se elas não tivessem consciência daquilo que efetivam nas salas de aula.

Considera-se, a partir disso, que o tensionamento existente na produção dessa cultura escolar incide na invisibilização das práticas que pode ser refletida pela concordância total das professoras nas respostas das entrevistas e na ausência de

organização de materiais sobre o que tem sido praticado. Todos os discursos são curtos e muito concordantes entre si, embora nenhuma professora tenha tido acesso às questões de entrevista e tenham sido exaustivamente estimuladas a falar mais sobre suas práticas diante do tema. Entretanto, muitas respostas foram dadas de forma automática tendo como base a reprodução do que se encontra nos livros didáticos, anulando o conteúdo das suas ações. Além disso, o fato de nenhuma professora guardar planos de aula, atividades dos estudantes, textos e histórias contadas indicam a tensão no tocante à falta de reconhecimento do próprio trabalho. Embora as práticas das professoras da Escola não se configurem como um projeto pedagógico de cunho antirracista construído coletivamente, as táticas elaboradas por elas não são valorizadas.

Esse processo pode ser interpretado à luz da teoria que trata da produção social das ausências. Tal produção seria constituída pela desvalorização e desperdício das experiências sociais e culturais que legitimam as práticas como inexistentes ou inválidas.

Não sei se você sabe, mas a gente não recebe formação pra falar disso aqui, não. Lá em cima, eles não têm proposta pra gente aqui embaixo, não, nós aqui na escola é que fazemos o que dá pra fazer (Professora Luísa).

A ausência de formação para o tratamento das questões étnico-raciais é vista como uma das causas das possíveis falhas e consequente produção de ausências e do não-reconhecimento do valor das suas próprias práticas. A percepção das professoras sobre o próprio trabalho é de algo experimental e pouco científico, pois somente aquilo que foi assimilado ou reproduzido dos cursos de formação seria considerado válido.

Aponta-se que “a produção social destas ausências resulta na subtração do mundo da vida e na contramão do tempo presente e, portanto, no desperdício da experiência” (BARBOSA, 2005, p.79). Para superar esse processo, o autor acredita que seja necessário lançar mão de estratégias de enfrentamento que consistam no encontro de outros saberes, outros critérios que operem os contextos e práticas declarados como não-existent.

Santos (2007) defende a necessidade de concentrar na reflexão teórica e epistemológica de valorização das alternativas produzidas por sujeitos que lutam contra a exclusão. As experiências dos diferentes sujeitos e dos movimentos sociais são valorizadas no sentido de contrariar a lógica domesticadora que tenta invisibilizar a

diversidade de propostas. Diante do debate étnico-racial, exige-se a construção de suas bases em conhecimentos já existentes de forma que, valorizando as experiências dos sujeitos coletivos, ciência e experiência, produzam outro tipo de racionalidade que corporifique teoria e prática como partes recíprocas do processo educativo.

A formação, a utilização de materiais atualizados e orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico são elementos importantes para construção de pedagogias antirracistas. Entretanto, não se pode negar que a produção e a efetivação das práticas existentes, ministradas pelas professoras e pela supervisão da Escola, possam constituir em um projeto formativo e orientador, ausente nos documentos oficiais. Ao contemplar que o trabalho das professoras juntamente com o apoio do supervisor convida a todos a pensarem sobre um novo viés da história dos povos, ainda que reflita fragilidades teóricas e metodológicas, é irrecusável pensar a relevância do que já tem sido empreendido, exigindo somente a lapidação desse processo.

Por fim, admite-se, conforme Trindade (2002), que a prática docente não possa valorizar somente a razão, a linearidade da letra, a escrita e a tecnologia, mas a pele, o olfato e outras fontes de saber, efetivando uma aprendizagem que promova os indivíduos por inteiro.

3.2.2. Dimensão Política do Ato de Ensinar

No sentido de desvendar a organização do trabalho das professoras transformadas em práticas educativas nas salas de aula, constatou-se a eleição unânime pelo livro didático da disciplina de História e o trabalho pedagógico promovido pelo supervisor pedagógico como fonte de recursos para efetivação de táticas do que a Escola chama trabalho com a cultura afro-brasileira. Percebeu-se, ainda, que o trabalho do supervisor pedagógico tem grande importância no desenvolvimento das práticas docentes e que apontam para a promoção de diálogos com o Movimento Negro Local como forma de aprendizado e estímulo à criação de pedagogias antirracistas. Aponta-se ainda que embora haja reconhecimento das professoras acerca da importância do trabalho do supervisor, o diálogo com o movimento local não foi tão exaltado pelas docentes como o fora, o livro didático, sinalizando que a significação política da prática

educativa é conduzida pela ação do pedagogo, justificando assim a separação entre a discussão acerca das práticas educativas e a dimensão política do ato de ensinar.

Dessa forma, a figura de Jamal¹² apareceu como peça fundamental diante do tema, constatando que sem a figura dele as práticas não se efetivariam, exigindo a identificação das táticas desenvolvidas por ele, no contexto escolar.

A partir da centralidade da figura do supervisor pedagógico na efetivação de práticas voltadas para o tema, buscou-se compreender a dinâmica de trabalho desse profissional à luz da teoria freireana, uma vez que sua prática é considerada relevante e coaduna com o projeto de ação política proposto por Paulo Freire.

Essa categoria teve como base a análise do relatório e da entrevista com o supervisor pedagógico, cruzando tais informações com outros materiais, tais como o projeto pedagógico desenvolvido no mês da consciência negra e três pautas de reuniões com os supervisores da rede em que Jamal atua; objetivando compreender a sua lógica de trabalho.

O relatório da prática do supervisor pedagógico explica sobre as estratégias de trabalho desse profissional e a repercussão desse movimento nas ações docentes e na escolha do livro didático:

As discussões já vêm sendo feitas de forma embrionária, é claro. Isso ampliou um pouco a percepção dos professores e a sensibilidade para a temática. Além disso, enquanto Supervisor e Especialista em temáticas raciais procuro mostrar que a maior parte dos problemas que acontecem na escola ainda são de cunho racista, sobretudo entre os alunos. Estes, ainda não apropriaram das matizes dos discursos racista. Por não saber articular o discurso, eles exteriorizam seu real pensamento sobre o colega negro. Procuo discutir com os professores a seriedade de uma fala aparentemente infantil, mas que no fundo estão carregadas de preconceitos, discriminação e racismo. Como a discussão permanente ficou fácil detectar ideologias no livro didático e escolher o melhor volume assim como orientar o trabalho delas (Relatório da Prática do Supervisor Pedagógico Jamal).

Conforme sinaliza Jamal, as professoras são alvo constante de um processo de sensibilização realizado por ele no que se refere à temática, repercutindo na escolha do livro didático e no trato com a diversidade étnico-racial. O supervisor assume de imediato que tem a intenção de provocar nas professoras, reflexões e práticas de enfrentamento de situações aparentemente neutras.

¹² A partir desse momento, o nome fictício do supervisor será utilizado, uma vez que elementos da sua prática estão sendo analisados.

A exemplo da teoria freireana, Streck (2010) afirma que tal pedagogia liberta os indivíduos do universalismo neutro que esconde ou torna natural as diferentes formas de dominação. Dessa forma, Jamal, ao discutir sobre as atitudes consideradas inocentes por parte dos estudantes, estimula a percepção docente para uma suposta neutralidade carregada de dominação da qual o estudante ainda não tem consciência, mas que a professora atenta precisa trabalhar.

A despeito das dificuldades encontradas, Jamal também sinaliza no mesmo relatório:

Quando propomos apresentações tais como danças, declamação etc., as coisas fluem melhores, mas quando propomos uma discussão mais aprofundada da temática, ainda falta o empoderamento dos professores. Então, afirmo a falta de empoderamento ainda é o grande entrave a este trabalho. Depois, a ideologia do mérito que ainda está presente na mente da maioria dos professores. [...] (Relatório da Prática do Supervisor Pedagógico Jamal).

O supervisor Jamal relata a falta de empoderamento das professoras como um entrave ao trabalho com o debate étnico-racial. O empoderamento, também utilizado na língua inglesa como *empowerment*, sugere o significado de delegação de poderes de decisão, participação e autonomia. Pode-se dizer que sua utilização pela pedagogia freireana pressupõe o ato de pessoas e instituições que, ao se empoderarem, garantem mudanças que favoreçam o seu crescimento e evolução.

Outro indicativo de dificuldade, segundo Jamal, seria a sua própria condição humana:

É difícil sabe porque eu sou um corpo negro, masculino em um universo feminino e em grande parte, branco. Por isso nem sempre as coisas fluem como a gente planeja, pois esbarramos com muitas ideologias no decorrer do trabalho pedagógico que precisam ser alvo de reflexões e elaboração de propostas (Entrevista com o Supervisor Jamal).

Para superar tais dificuldades, Jamal apontou que tenta se aproximar das pessoas e das situações, utilizando o diálogo como ferramenta de trabalho, propondo uma discussão – às vezes sutil e desinteressada – para mostrar o quadro em que se encontram todos os indivíduos oprimidos. Conforme salientam Arelaro e Cabral (2010), o diálogo na prática freireana é a condição necessária para construção do saber horizontalizado.

Nesse sentido, pode-se dizer que o supervisor utilize a ferramenta da utopia que, de acordo com Streck (2010), alimentou o trabalho e a obra freireana. Para o autor,

A utopia para Freire, não consiste num retorno a um passado ideal ou na divisão entre um passado de perfeição e uma condição presente à qual estamos fatalisticamente presos. [...] A utopia exige conhecer criticamente. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não a conheço (STRECK, 2010, p.36).

O supervisor, portanto, acredita na tradução de suas experiências como indivíduo negro e, muitas vezes excluído, conduzindo sua prática através dos conhecimentos adquiridos pelo investimento intelectual sobre o debate étnico-racial para direcionar a proposição pedagógica de um trabalho voltado para a valorização das diferenças e o rompimento com práticas excludentes. A utopia desse profissional encontra-se materializada no esforço frágil e solitário de promover o trabalho com a temática ainda que, segundo ele, “as condições do contexto escolar não sejam as mais propícias”. Diante dessa situação de menos poder, o supervisor lança mão de táticas para promover, de alguma forma, a implementação do debate étnico-racial.

No que se refere aos inúmeros projetos e cobranças externas, Jamal organiza sua prática para além das orientações sobre como selecionar, usar o livro didático e sugerir materiais diferentes. Pela segunda vez na Escola, o supervisor propõe o desenvolvimento de um projeto para comemorar o mês da consciência negra de forma que o trabalho de “formiguinha” – como ele denomina – seja ampliado nesse período. Ao ser questionado sobre a priorização do tema no mês da consciência negra, o supervisor responde:

Diante da infinidade de projetos e cobranças que chegam até a Escola hoje em dia e ainda mais... Diante da ausência de formação e de recursos materiais, eu utilizo o mês da consciência negra como forma de dar maior visibilidade à temática, inserindo problematizações e questionamentos que os livros não trazem, podendo oferecer às professoras total suporte uma vez que todas estarão trabalhando o assunto. Então, eu acho que seja mais uma questão de aproveitar a oportunidade pra vencer as dificuldades que me são postas do que a simples visão negativa da priorização da data (Entrevista com o Supervisor Jamal).

Esse relato, associado à análise das práticas docentes, explica como Jamal supera as dificuldades do contexto escolar e cria as suas próprias táticas, comprovando a

dimensão política de sua prática ao implementar a legislação antirracista, ainda que segundo ele, “não seja da maneira ideal”.

Dessa forma, retomando Chartier (2000), ao invés de criticar a Escola pela priorização do mês da consciência negra, buscou-se compreender a dinâmica para que tal prática se tornasse necessária e real em um dado momento. Portanto, os fazeres ordinários da Escola “Zumbi dos Palmares” evocam a tática do supervisor pedagógico com o desenvolvimento do Projeto Identidades, ocorrido entre os meses de novembro e dezembro de 2010.

A título de contextualização, o dia nacional da consciência negra foi instituído e incorporado ao calendário escolar a partir da Lei nº. 10.639/2003. A data simboliza a contestação à comemoração do dia 13 de maio e homenageia Zumbi, líder negro. A comemoração do dia 20 de novembro foi lançada nacionalmente pelo Grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, no ano de 1971.

É possível compreender que o Projeto Identidades, elaborado pelo supervisor pedagógico, surgiu a partir da ausência de discussão efetiva da temática étnico-racial, conforme está destacado neste documento. Em decorrência dessa realidade, as atividades almejavam sensibilizar a comunidade escolar para que ocorresse a reflexão e o debate sobre as diferenças e a importância do negro na construção do País por meio das práticas pedagógicas das professoras e de colaboradores externos ao quadro de funcionários da Escola.

A abordagem do projeto evidencia que a utilização da data é uma forma de resistência do supervisor que propôs o trabalho com o tema, e das professoras que aceitaram de pronto, a tarefa. É possível contemplar que essa foi a única alternativa encontrada por Jamal para a ausência de propostas incentivadoras que deveriam ser lançadas pelo órgão oficial que regula o sistema de ensino para o trato com a temática, conforme determina a legislação:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas [...] (CNE/CP, RESOLUÇÃO 1/2004).

Conduzindo o olhar para as pautas de reunião em que Jamal foi convocado pelo órgão educacional regulador da rede de ensino é possível verificar a ausência de tratamento do tema nesses encontros, evidenciando o que ele posteriormente apontou no relatório:

Não há políticas públicas na rede de ensino para educação étnico-racial. Os trabalhos são realizados de forma solitária na escola por agentes educacionais que acreditam em uma educação antirracista (Relatório do Supervisor Jamal).

Mesmo diante da ausência de projetos da rede pública de ensino cabe ressaltar a importância e o respeito dado ao trabalho de Jamal pelas docentes da Escola. Ainda que a rede não exija o trabalho das professoras, elas aceitam a proposta de Jamal. Lacerda (2002), ao analisar a interferência de propostas na prática educativa, afirma que somente são aceitas de fato aquelas das quais as professoras acreditam.

Portanto, a centralidade da dimensão política da prática do supervisor pedagógico é apontada através do conteúdo das falas das professoras onde se reflete a confiança no esforço pedagógico de Jamal:

Bom, dependendo de como a gente vai trabalhar e dependendo da dúvida somente o supervisor pedagógico que eu te falei pode ajudar a gente, pois além de ter curso e se interessar pelo tema é o único que nos orienta e se preocupa com estas questões, pois como eu te disse não temos um projeto que venha lá de fora e muito menos pessoas com conhecimento e vontade para nos ajudar (Professora Luísa).

Sem o trabalho da supervisão, a gente não trabalharia isto aqui não. Eu acho que nem tem outra escola discutindo isso, a não ser que ele esteja na frente e ajude. Você sabe como é, exige muito estudo, muita dedicação e segurança sobre o assunto e nem sempre as pessoas estão disponíveis para esta tarefa (Professora Dandara).

Com relação às atividades propostas no Projeto aos profissionais da Escola destacam-se o estímulo ao contato com músicas da cultura africana, como a batucada e o samba, desenvolvidos nos horários de recreio – também chamado de intervalo das aulas – durante todos os turnos. Foi proposta a confecção de cartazes por meio de recortes, pinturas e colagens que tratem da diversidade étnica brasileira e a cultura negra. Também foi proposta a utilização do mapa mundi para compreensão da rota dos africanos para o Brasil, a interpretação de provérbios africanos, a transcrição dos anúncios de fugas dos escravos para a língua contemporânea e o trabalho com a poesia

de Solano Trindade e Adão Ventura. Aos colaboradores, provenientes do Movimento Negro Local foram propostas oficinas relacionadas às expressões artísticas, tais como de dança em geral, de Maculelê, de recitação de anúncios de fugas, de histórias, poesias e de capoeira.

Para encerrar o Projeto foi proposta uma exposição com os materiais coletados e produzidos pelos estudantes em conjunto com os professores. Foram feitas apresentações culturais, além da participação do movimento negro local na culminância do projeto. Assim sendo, destacaram-se os temas ligados à influência africana, aos direitos humanos, à igualdade e à valorização das identidades.

Com relação à parceria da Escola com o movimento negro local, faz-se necessário considerar que o diálogo entre essas duas instâncias educativas é uma ferramenta útil para superação do processo de desperdício das experiências e consequente produção das ausências. Pressupõe-se que a Escola e os Movimentos Negros partirão sempre dos mesmos princípios educativos que são o respeito às tradições africanas, a preservação dos valores afro-brasileiros, a mobilização dos grupos em torno das artes e das culturas diversas e, acima de tudo, a luta por reconhecimento, valorização e ascensão dos grupos excluídos que compõem a própria escola pública.

A Escola pode, dessa forma, beneficiar-se da riqueza de saberes, pois os movimentos negros concebem o processo educativo como um momento de autoconstrução que se dá pela aprendizagem proporcionada através da experiência. Assim sendo, educação e entidades negras, ao defenderem a humanização dos sujeitos, podem construir coletivamente a partir de suas experiências, a prática diária que será reelaborada e repensada durante o seu desenvolvimento.

Na perspectiva de Abramowicz e Oliveira (2006), no interior do discurso da igualdade – tão difundido pela educação – estão embutidos mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade, de homem, de mulher e, sem dúvida, de criança que mutila as particularidades culturais negras. O silêncio é o refinamento necessário para a perpetuação dessa mutilação, contribuindo para o fracasso escolar e a negação de si mesmas e dos outros por parte das crianças que estão em idade escolar. O debate sobre as identidades e a educação para as relações étnico-raciais proposto pelo Projeto Identidades estaria, portanto, relacionado à chamada da Escola para o enfrentamento

desse silêncio, o desempenho do fazer pedagógico diferenciado e *étnico-racialmente* comprometido¹³.

Embora o discurso sobre as identidades seja amplo, pode-se afirmar de forma resumida que diante das marcas impostas pelas desigualdades transformadas em diferenças são criadas distintas posições para o sujeito. Ou seja, diferentes identidades dadas as variadas forças desses processos.

Nesse sentido, identidade e diferença surgem como categorias socialmente produzidas a partir das relações de poder. Dependendo do projeto pedagógico, as identidades brancas, masculinas, cristãs, eurocêntricas e heterossexuais podem desqualificar outras identidades que não respondam a esse modelo. Outro projeto pedagógico pode estar voltado para as identidades negras e brancas, hetero e homossexuais, eurocêntricas, africanas, entre outras, e sua relação histórico-cultural construída a partir de propostas voltadas para as relações étnico-raciais positivas; ainda que o tratamento das mesmas possa evidenciar conflitos e tensões. A diferença imposta pela segunda opção é a não-negação da multiplicidade e a (des)padronização dos modelos tidos como supostamente aceitáveis.

Diante disso, é possível indicar que a proposta pedagógica do mês da consciência negra da Escola “Zumbi dos Palmares” tentou romper com projetos exclusivamente eurocêntricos, resgatando aspectos positivos da cultura africana e inserindo a parceria do movimento negro local na construção significativa das identidades das crianças, negras e brancas. A proposta buscou a articulação entre a percepção das heranças africanas e a participação popular negra, visando construções identitárias positivas que as crianças podem ter de si mesmas e do outro, assumindo assim, o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais.

Contudo, as tensões ainda sinalizam para a ausência de projetos mais amplos do sistema público de ensino que dê visibilidade às práticas da Escola e sirva-se delas para construir seu referencial teórico e metodológico para a rede de ensino. Da mesma forma, não foi possível visualizar na própria Escola esforços relacionados ao tratamento do tema que não fosse do supervisor pedagógico.

Torna-se compreensível a situação conflitante em que se encontra o supervisor pedagógico cujo trabalho solitário exige maior apoio por parte da chamada gestão

¹³ Termo pessoal utilizado para abarcar a totalidade do compromisso da temática no bojo da educação.

administrativa da Escola. Desse modo, vislumbra-se a possibilidade da Direção e da Vice-direção utilizarem uma metodologia investigativa da própria prática escolar que, a partir dos resultados coletados do Projeto Identidades e de outros trabalhos, sirva de base para cobrar atitudes do sistema de ensino com relação à formação das professoras e o acompanhamento de programas voltados para o trato com a temática étnico-racial. Ancorada em Lacerda (2002) adverte-se que a falta de investimento da escola em questões importantes como raça, gênero, entre outras, pode comprometer a trajetória escolar dos filhos da classe trabalhadora.

3.2.3. Resignificação da legislação antirracista

O diálogo com as categorias *práticas educativas e dimensão política do ato de ensinar* sustenta a ideia de que a temática étnico-racial é resignificada pelas professoras através das suas práticas.

No tocante à implementação da legislação antirracista e diante das fragilidades e das experiências possíveis – já discutidas – que permeiam a prática das professoras da Escola “Zumbi dos Palmares”, aponta-se que o conjunto de tensionamentos advindos da ausência de formação, recursos materiais e uma proposta global para o tratamento do tema restringem a compreensão das docentes sobre a amplitude do debate.

Foi possível identificar que, diante das dificuldades gerais, o debate étnico-racial é sempre compreendido pelas professoras como uma estratégia de combate ao racismo e de valorização do negro.

O combate ao racismo e à discriminação são as partes fundamentais desta proposta, pois o país vive um silêncio muito falso e é através da educação que a gente pode tentar romper este silêncio. A gente sabe as limitações da gente, que a gente não tem tanto conhecimento, mas já estamos engatinhando e colocando estes meninos pra pensar que o mundo não sobrevive com a exclusão (Professora Luísa).

A importância da cultura negra e a valorização destas pessoas na sociedade são da minha parte, o mais importante a ser trabalhado, pois as informações históricas podem até ser esquecidas, mas a valorização de um povo jamais é esquecida e se torna real através do relacionamento saudável entre as pessoas (Professora Malika).

Acho que o racismo é a proposta mais importante deste tema na sala de aula, caso contrário nenhum conteúdo terá significado (Professora Júlia).

A valorização do negro é o ponto mais importante pra mim, a sua contribuição e desconstrução das mentiras sobre ele (Professora Dandara).

Tanto o projeto sobre cultura afro-brasileira quanto o de valores éticos se tornaram corriqueiros no linguajar dos profissionais da Escola. Entretanto, aponta-se na possibilidade de que as práticas docentes sejam influenciadas pela fusão desordenada dessas propostas, uma vez que não foram encontrados elementos orientadores, tanto de um, quanto de outro projeto.

Dessa forma, considera-se a possibilidade das professoras fundirem as propostas, conferindo ao debate étnico-racial, para além das ideologias dos livros didáticos já abordados, um viés pacifista e apaziguador preconizado pelo projeto sobre valores éticos. Com relação ao estudo da história da África e cultura afro-brasileira, a resposta de uma professora auxilia na compreensão do que fora explicitado acima:

[...] ele acontece a todo momento, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o racismo. Aqui na escola, a gente trabalha um projeto o ano inteiro sobre valores e tem o projeto sobre cultura afro-brasileira, então, a gente junta as duas coisas e trata mais do racismo, do respeito e da tolerância que pra mim são essenciais (Professora Júlia).

Embora o combate ao racismo e a valorização do negro na sociedade se constituam como possibilidades de atuação junto ao tema, acredita-se que a necessidade de criação de pedagogias voltadas para a ressignificação da legislação antirracista não se dá somente por meio desses apontamentos. Tal pedagogia exige o redimensionamento dos conflitos e o questionamento das relações de poder que um discurso sobre o combate ao racismo ou a valorização do negro não cumprem isoladamente.

Para o supervisor Jamal, a temática concentra dimensões complexas a serem percebidas e destacadas no dia a dia da Escola a fim de operar processos de resistência aos mecanismos excludentes, buscando promover práticas diferenciadas voltadas para a valorização das diferenças.

O apontamento sobre a ressignificação do tema encontra respaldo na literatura a partir do enfoque acerca da necessidade de construção de pedagogias antirracistas, permitindo a alusão de autores que defendem tal posicionamento.

Ressignificar a legislação antirracista pode vir a ser – posto o esforço coletivo dos sujeitos politicamente envolvidos – o “enegrecimento” da educação que incorpora

“referências de raiz africana ao processo educativo”, acreditando no esforço de “reverter a proposta de união feita por colonizadores de territórios e de mentes que impuseram aos povos conquistados, seus constructos europeus” (GONÇALVES E SILVA, 2005, p.33).

Nesse sentido, ressignificar a prática está intimamente vinculado ao ato de enegrecer a educação, fazendo emergir as vozes dos estudantes descendentes das matrizes africanas que, por muitas vezes, viram suas heranças e valores sendo pulverizados por concepções europeizadas de educação. Desconstruir esses constructos europeus vai além do combate ao racismo e da valorização do negro, exigindo a própria desconstrução e reconstrução de paradigmas. Dessa forma, o que se defende é que a Escola não alcançará êxito com relação à totalidade da temática caso não enxergue as artimanhas do paradigma eurocêntrico infiltradas quase imperceptivelmente nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Baseada na compreensão dos valores que envolvem a prática educativa, Gomes (2008) argumenta favoravelmente quanto à necessidade dos professores compreenderem a complexidade da diversidade cultural e do currículo, questionando as desigualdades – principalmente étnico-raciais – e se posicionarem, tornando efetivas as intervenções que proporcionem aos indivíduos a oportunidade de vivência, de aprendizado, de reconhecimento e de respeito. Portanto, falar de desigualdade nas salas de aula e não se preocupar com a execução de um projeto que tenha em mente o questionamento das desigualdades locais repercutirá no abismo entre teoria e prática; também implementado há anos pelo currículo eurocêntrico.

Ao compreender a complexidade da prática educativa por estar carregada de crenças, valores e defender a efetivação de intervenções que tratem da diversidade, percebe-se que a mudança não é simples. Contudo, ao elaborar práticas pedagógicas que assumam a perspectiva da diversidade, a incidência pauta-se na aceitação das diferenças elaboradas socialmente, no questionamento das relações de poder e na desconstrução ingênua da igualdade.

Segundo Gomes *et al.* (2010), o diálogo com a diferença é o ponto central do trabalho pedagógico no qual o desafio é construir uma “pedagogia da diversidade” que trate a questão étnico-racial como um eixo orientador, dada a forte presença dessa temática na construção histórica, cultural, social, política e identitária do País. As

diferenças na sala de aula não se resumem a identificar o negro, o gordinho, o homossexual, entre outros, e pregar o respeito eterno a esses sujeitos, mas o questionamento dos valores que produzem essas pessoas como diferentes, o acesso dos mesmos aos diversos lugares de ascensão social e a elaboração de propostas que possam romper com práticas excludentes.

Compreende-se que a assunção de certos debates por parte da Escola – entre eles a pedagogia antirracista – necessite ultrapassar o cumprimento de mudanças curriculares formais, mas, sobretudo, admitir a necessidade de reinventar as práticas escolares, revisar conceitos e valores na qual a aceitação da mudança de paradigmas é condição *sine qua non* para a reformulação do processo pedagógico.

Conforme fora prenunciado, a ruptura com a concepção eurocêntrica que permeia as práticas pedagógicas pode ser considerada uma tensão no processo de adesão da diversidade, além da necessidade de reflexão e problematização do discurso da igualdade. A respeito desse discurso:

A aceitação ingênua do discurso da igualdade, sem o mínimo de reflexão e questionamento sobre a real situação educacional dos diferentes segmentos sociais e étnicos da população, pode incorrer em uma série de equívocos e confusões (GOMES, 2009, p.30).

Dessa forma, a cultura africana e afro-brasileira precisa ser entendida em uma perspectiva relacional com as demais culturas, estimulando a compreensão dos processos de troca, de tensão, de significação e ressignificação, de maneira que o trabalho do professor não fortaleça a estereotipização de alguns povos.

Arroyo (2008) também aponta alternativas para a superação das tensões impostas à prática pedagógica no que se refere à diversidade e que pode conduzir à ressignificação das propostas:

Pode-se assumir uma postura mais radical que considere o equacionamento realista da diversidade, das diferenças e dos coletivos concretos, históricos, feitos desiguais porque diversos. [...] Deve-se interrogar qual docência, qual educação, qual formação, quais currículos, qual organização, quais tempos e espaços. Supõe assumir que a história dos diversos em desiguais questiona paradigmas, perfis, concepções (ARROYO, 2008, p.13).

Dessa forma, pressupõe-se que a reinvenção das práticas não obedeça à existência de fórmulas, mas a assunção coletiva de que a elaboração de propostas é

urgente e possível. A responsabilidade coletiva também exige a cobrança da escola aos órgãos competentes em busca de maior oferta de materiais, formação dos professores e melhores condições de trabalho.

Do mesmo modo, para que ocorra o diálogo proposto, busca-se a mudança paradigmática que se dedique ao questionamento das realidades sociais e a recusa da aplicabilidade mecânica de conteúdos no currículo. Dessa forma, tal diálogo defende o exercício crítico acerca das concepções de educação, de sujeito, de raça, de gênero, de classe, entre outras, para que a escola assuma a existência dos diferentes sujeitos em seu contexto e busque outros direcionamentos para a prática educativa, ressignificando-a, independentemente dos artifícios legais.

CONCLUSÕES

Ele contava uma história cheia de voltas e segredos e no final entregava a um de nós o pente-presente. O pente era portador de vários significados, principalmente para quem o recebia. Depois era acompanhar o entardecer adorado pelo vó, a hora do sol ir embora. Momento de beber o mistério, em silêncio (SILVA, C. Os Nove Pentes D'África. Do amor e da alegria, 2009b, p.9).

Infelizmente, o componente racial ainda marca a exclusão no contexto educacional brasileiro cujas práticas vêm sendo questionadas pela militância negra e pela Academia, a fim de estimular a elaboração de pedagogias antirracistas.

Sabe-se que as demandas de reparação impostas pela militância negra tem, desde os primórdios, o intuito de refletir sobre os problemas provenientes do preconceito e das discriminações raciais que excluem significativamente os negros do mercado de trabalho, do ambiente educacional, social, político e cultural, provocando o questionamento das realidades, a revisão de paradigmas e a superação do quadro excludente.

Dessa forma, o aumento da discussão acerca da temática étnico-racial tem se mostrado significativo, ainda que sejam evidentes, as dificuldades para a implementação da legislação antirracista no que diz respeito à recusa em aceitar a negritude, desde o século XIX. Conforme adverte Fonseca (2009b) existem dificuldades para a implantação da Lei nº. 10.639/2003 que ultrapassam a transformação das práticas, a alteração das representações negativas com relação à população negra e a ausência de materiais, mas que abrangem, sobretudo o rompimento com uma tradição educacional que pretende moldar a sociedade e, a partir deste projeto negar qualquer proximidade com o mundo africano, branqueando os estudantes.

Outro problema seria o silêncio que ainda se faz presente no questionamento do preconceito, da discriminação, do racismo e, sobretudo, na existência de ideologias racistas que comprometem a identificação positiva do ser negro e do ser descendente de africanos. Para Guimarães (1999), o silenciamento da sociedade brasileira que nega o racismo, mas que o coloca em prática de forma devastadora revela as heranças do mito da democracia racial.

Assim como a sociedade, a escola apresenta dificuldades em implementar os pressupostos de uma educação multicultural, fazendo-se necessário tornar legítimas medidas e ações de ressignificação da leitura dos povos, dentre eles, a dos africanos.

Sem dúvida, a inclusão mesmo que lenta das reivindicações negras, desde a Constituição Federal até a Lei nº. 10.639/2003 é considerada como um avanço; não do ponto de vista governamental, mas da resistência negra que a cada dia rompe com a falsa invisibilidade das suas experiências. A inclusão do ensino da história da África, cultura africana e afro-brasileira marcou o questionamento oficial dos currículos eurocêntricos mesmo que apresente fragilidades na problematização da própria organização do espaço escolar. Neste sentido defende-se que a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 é um marco histórico e simboliza a possibilidade de aprendizado a partir da interlocução com os movimentos sociais negros e com a Academia a fim de desvelar os processos de ocultação da negritude.

As alterações na Lei nº. 9.394/1996 consubstanciaram a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana decorrente da Resolução nº 1/2004. Esse documento instituiu o Parecer nº. 3/2004, orientando para a divulgação de conhecimentos, bem como a promoção de atitudes, valores e posturas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Contudo, adverte-se que a promulgação de legislações de cunho antirracista não tenha sido suficiente para a transformação das realidades, uma vez que as situações são complexas e passíveis de análises detalhadas a fim de orientar práticas e construir pedagogias diferenciadas.

A necessidade de compreender a recepção da legislação no cenário escolar instigou a investigação cuja abordagem qualitativa buscou responder como tem se dado a promoção de pedagogias antirracistas, com base na implementação da legislação educacional vigente no contexto da sala de aula das turmas do 4º e do 5º ano do ensino fundamental.

Ao percorrer os caminhos investigativos a partir de técnicas de coletas e análise de informações, objetivou-se compreender as formas pelas quais as professoras incluíam a temática étnico-racial em suas aulas, dando inteligibilidade ao tema. Neste sentido, a investigação buscou compreender as práticas educativas, assim como os

mecanismos de produção das experiências docentes, tais como a utilização dos materiais e outros mecanismos didáticos voltados para a implementação da legislação e a construção de pedagogias antirracistas, evidenciando tensões e possibilidades.

Conforme Gonçalves e Faria Filho (2005), a atenção para as práticas escolares implica fixar nos acontecimentos silenciosos para conhecer sua lógica interna. Portanto, o cenário escolar foi alvo de observação; os livros didáticos foram consultados e analisados, as professoras entrevistadas com a intenção de desvelar a dinâmica pedagógica referente à inclusão do objeto de estudo, assim como o diálogo com o supervisor pedagógico conduziu o processo de compreensão da forma como a temática era ressignificada pela Escola “Zumbi dos Palmares”.

Ao reconhecer que o contexto educacional é marcado por estratégias políticas que fragilizam o trabalho docente e abarrotam o cenário escolar de cobranças e exigências, conferindo às professoras pouca autonomia, fez-se necessário conhecer o chão da Escola e as táticas produzidas pelas professoras do 4º e do 5º ano para efetivarem, de alguma forma, a temática étnico-racial. Segundo Ferenc, Braúna, Sá (2007), a materialização da prática em sala aula associada ao grau de autonomia possuído pelo professor permite que o docente assuma conscientemente ou não o papel legitimador ou contestador da concepção educacional hegemônica.

Nesse sentido, a investigação a respeito das práticas educativas voltadas para a implementação da legislação e construção de pedagogias antirracistas teve como marco duas dimensões: uma oficial, evidenciada pela prescrição legal e a utilização dos materiais didáticos, e outra prática, que revela como se dá a apropriação do tema por parte das professoras e da elaboração de suas táticas.

Com relação à dimensão oficial do currículo da Escola, os documentos oficiais, sendo eles a grade curricular e o projeto político pedagógico, revelaram uma primeira tensão relacionada à ausência de propostas coletivas para o trato com a temática étnico-racial. Ao perceber tal realidade questionou-se, então, de que forma a Escola implementava a temática e por meio de quais mecanismos o debate étnico-racial se fazia presente. Dessa forma, foi preciso recorrer à observação das rotinas das professoras a fim de descobrir os mecanismos utilizados no trabalho pedagógico com relação ao tema.

Pode-se dizer que a primeira tática encontrada no que tange ao trabalho docente com o debate étnico-racial foi a utilização do livro didático de História. Para

compreender os discursos presentes nos livros didáticos da disciplina de História, recorreu-se à análise de conteúdo dos materiais da Coleção “A Escola é Nossa” referente à escolha do Programa Nacional do Livro Didático de 2008.

A busca pelo significado da temática étnico-racial conferida pela análise dos materiais didáticos apontou para tensões e possibilidades diante da proposta do livro em trabalhar com a diversidade cultural.

Com relação às possibilidades, destacam-se o tratamento da história dos povos africanos, seus costumes e particularidades, não evidenciados até algum tempo por muitos livros didáticos. Além disso, a mudança de foco da vida dos africanos no Brasil foi problematizada, apontando a transformação injusta desse povo em escravos. Por conseguinte, o livro estimula a abordagem da continuidade das dificuldades dos negros na sociedade brasileira, problematizando questões como discriminação e racismo.

Com relação às tensões evidenciou-se, inicialmente, por meio da análise dos livros, a redução da perspectiva da diversidade pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a compreensão do debate étnico-racial – única e exclusivamente sob a ótica do combate ao racismo.

Reconheceu-se, assim, como aponta Teixeira *et al.* (2009), que os Parâmetros enquanto políticas de Estado, regulam as práticas educativas e os livros didáticos, por sua vez, cumprem o papel de disseminadores das ideologias destes documentos.

Considerou-se, portanto, que os materiais didáticos não estimulam a problematização do debate étnico-racial como um todo, cumprindo assinalar, ainda, que a suposta neutralidade, embutida nos PCN possa comprometer a efetivação de experiências emancipatórias, uma vez que os livros tratam a diversidade como uma categoria neutra, assim como defende de forma acrítica o pluralismo cultural.

Quanto à organização dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelas professoras, os materiais não oferecem uma ideia de continuidade de um ano para o outro. Foi constatada uma ruptura sobre o debate como se no 5º ano não houvesse elementos que necessitassem ser mais aprofundados. Tal assertiva é comprovada a partir da comparação das unidades que tratam o tema no 4º ano e a sua evidente redução no ano subsequente.

Novamente, a possível influência dos PCN é resgatada, inferindo sobre a ocorrência de um “vai e vem” de conteúdos sem a existência de uma proposta efetiva de

cunho antirracista, permitindo vislumbrar que os livros cumprem os aspectos legais de tratamento do tema, mas não se configuram como um material eficaz para implementação global e crítica da temática.

Por último, a possível negação da continuidade da resistência negra no livro do 5º ano implica considerar que esse material poderia ter focado de forma mais abrangente a trajetória do Movimento Negro quando trabalha o período ditatorial.

De forma geral, embora os materiais cumpram certos avanços no que diz respeito à inclusão de uma perspectiva diferenciada com relação aos africanos, os livros continuam disseminando uma compreensão linear de história do Brasil ao estruturar os conteúdos a partir da existência de indígenas, a chegada dos portugueses, e assim por diante.

Se por um lado, Souza (2007) alega que os professores e profissionais da educação concretizam suas práticas por meio de materiais escolares e a presente pesquisa revelou o uso do livro didático de História para materialização da temática étnico-racial, então é possível refletir sobre a necessidade de maior acompanhamento, organicidade e avaliação deste recurso até a sua chegada em sala de aula. Tendo em vista, a excessiva flexibilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais nesta tarefa cabe às escolas brasileiras elaborarem planos de ação que se constituam em cobranças por uma política de apoio ao trabalho pedagógico mais efetiva uma vez que as exigências governamentais somente por indicadores de qualidade são cada vez maiores.

No tocante à dimensão das práticas educativas buscou-se conhecer como as professoras conferiam inteligibilidade à temática étnico-racial. Segundo Chartier (2005), o conjunto de saberes impostos pelos manuais, programas, tradições, entre outros elementos, está relacionado às prescrições que são sempre objetos de conflitos e negociações. Segundo a autora, a cada geração os diferentes grupos lutam para impor seus objetivos e saberes, enquanto outros querem manter as coisas como estão e alguns buscam o reconhecimento dos seus direitos. De qualquer forma, segundo ela, não se pode negar que esse processo se concretiza sempre como uma reescrita da história.

Portanto, a investigação sobre as práticas educativas buscou a compreensão da reescrita da história dos africanos, implementada a partir da prescrição legal e da resignificação pelas professoras participantes da pesquisa, apontando também para tensões e possibilidades.

As táticas evidenciadas pelas práticas educativas das professoras do 4º e do 5º ano evidenciam que, para dar significado à temática, as docentes recorrem ao uso do livro didático e à confiança depositada na figura do supervisor pedagógico. Desse modo, a primeira tática, relacionada ao uso exclusivo do livro didático foi considerada uma tensão, enquanto que a segunda, o apoio do supervisor pedagógico, uma possibilidade, uma vez que este profissional tenta reverter o difícil quadro de solidão para trabalhar o tema.

A respeito do uso do livro didático confirmou-se a percepção desse material pelas professoras como elemento formador. As aulas expositivas e a confecção de cartazes para fins avaliativos foram os instrumentos empíricos mais utilizados para efetivação do que foi falado e discutido em sala. Dessa forma, considerou-se o componente tensionador dessa realidade, uma vez que a análise dos livros evidenciou a ausência de tratamento adequado de conceitos com relação ao assunto. Portanto, questionou-se como um material que aponta grandes fragilidades teóricas e epistemológicas pode contribuir para o processo formativo e orientador das práticas?

Percebeu-se que, com ajuda do supervisor pedagógico – elemento considerado como uma possibilidade diante do trabalho com o objeto de estudo –, as práticas educativas não se restringem ao livro quando inicia o mês da consciência negra. A articulação do trabalho do supervisor, que pela segunda vez consecutiva lança um projeto de atuação para toda a Escola, foi compreendida como uma tática desse profissional mediante a pouca autonomia que lhe é facultada no bojo do cenário educativo.

O processo de produção de invisibilização das práticas e desperdício das experiências foi constatado a partir dos relatos das professoras que configuraram a ausência de reconhecimento das próprias dificuldades e das possibilidades, exigindo um trabalho de transformação e recuperação dessas práticas tornadas invisíveis.

As táticas elaboradas pelas professoras permitiram vislumbrar como elas compreendem o tema e dão significado para as propostas antirracistas. Nesse sentido, foi constatado que as professoras resumem o trato com a temática através do combate ao racismo e a valorização do negro.

Com relação às possibilidades das práticas educativas da Escola “Zumbi dos Palmares”, deixadas intencionalmente por último, cumpre salientar os dois pontos

centrais: a prática do supervisor pedagógico e o reconhecimento do potencial educativo do movimento negro local.

A importância do trabalho do supervisor a partir do debate étnico-racial é sem dúvida um aspecto relevante, assim como suas experiências e o conhecimento sobre os estudos afro-brasileiros. Acreditou-se que o tripé experiência, conhecimento teórico e compromisso político propicia o diálogo com a questão e faz com que as professoras saibam a quem recorrer diante da inexistência de diretrizes, seja por parte da instituição escolar que deixa o trabalho por conta desse supervisor, seja por parte do órgão que regula a rede que não contempla programas de intervenção do debate étnico-racial.

Embora a dinâmica do supervisor seja a garantia de aprofundamento das práticas relacionadas à temática uma vez que alcançou a sensibilização das professoras, aponta-se que o seu trabalho solitário não alcance o êxito requerido, exigindo uma reconfiguração e reflexão dos papéis dos demais atores da Escola e da Rede Pública de Ensino para que tomem para si a responsabilidade que lhes é compartilhada nos termos da lei. Nesse sentido, aponta-se a seguinte orientação:

[...] será necessário extrapolar a “letra da lei”, pois a existência dessa legislação, desvinculada de um processo formador dos diversos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico, poderá torná-la menos efetiva. Esse processo envolve mais alguns elementos: vontade política, financiamento, acompanhamento, avaliação e monitoramento das ações. Nesse caso, os gestores dos sistemas de ensino, das escolas de educação básica e das universidades também são responsáveis pela implementação da Lei e, caso não o façam, deverão ser cobrados pela comunidade, pelos movimentos sociais, pelo Ministério Público e pelo próprio Ministério da Educação (GOMES *et al.*, 2010, p.70-71).

A interlocução com o movimento negro local – também promovida pelo supervisor pedagógico e reconhecida pelas professoras – foi considerada como uma possibilidade para a elaboração e a efetivação de pedagogias antirracistas. A Escola pode, dessa forma, beneficiar-se dos conhecimentos advindos das práticas dos Movimentos Sociais uma vez que estes concebem o processo educativo como um momento de autoconstrução que se dá pela aprendizagem proporcionada através da experiência. Assim sendo, Escola e Movimentos Sociais, ao defenderem a humanização dos sujeitos, podem construir coletivamente, a partir de suas experiências, a prática que será reelaborada e repensada durante o seu desenvolvimento.

Advoga-se, portanto, a necessidade de que a Escola não seja vista somente como espaço para o aprendizado de habilidades cognitivas básicas, como a leitura, a escrita e o cálculo, nem tampouco a educação se restrinja às práticas ocorridas no cotidiano dos sujeitos. Se é fato que a Escola encontra tensões para tratar a diversidade e implementar a educação étnico-racial, é também passível de reflexão a viabilidade de que a mesma possa dialogar com os movimentos sociais, usufruindo de suas experiências e saberes.

Conclui-se, a partir do mapeamento das práticas da Escola “Zumbi dos Palmares” voltadas para a implementação da legislação antirracista, que a Escola necessita reconhecer a dimensão coletiva do seu trabalho, expandindo a responsabilidade do trato com o tema para todos os sujeitos de forma que seja promovido um plano global de pedagogias antirracistas. Da mesma forma, salienta-se que as experiências existentes, mesmo diante das tensões, apontam para possibilidades, podendo amparar este processo de construção coletiva. Do mesmo modo, é urgente a chamada do órgão que regula a rede a assumir seu papel frente o sistema de ensino e a Escola.

Questiona-se ainda, em que sentido o trabalho do supervisor não se encontra na contramão, uma vez que ao invés de sensibilizar professoras e professores para o trato com a temática deveria, primeiramente, atingir a Gestão; já que o conhecimento bem utilizado das lideranças pode repercutir nos trabalhos futuros de seus companheiros.

Confiante na dimensão provocadora, questionadora e ao mesmo tempo comprometida da luta contra as desigualdades, considera-se que o debate étnico-racial quer seja pelo viés da lei, quer seja pelo reconhecimento da sua legitimidade, deve ser estimulado e colocado em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. E.; OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVERIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.41-64.

ALVES, R.; BELLUSCI, M. E. C. et al. **A Escola é Nossa: história**. Livro do Professor, 4º ano do ensino fundamental, 2. ed. São Paulo: Scipione 2008, Assessoria Pedagógica, p.1-47. (Coleção a Escola é Nossa).

ALVES, R.; BELLUSCI, M. E. C. et al. **A Escola é Nossa: história**. Livro do Professor, 5º ano do ensino fundamental, 2. ed. São Paulo: Scipione 2008, Assessoria Pedagógica, p.1-63. (Coleção a Escola é Nossa).

ANDRADE, P. S. **Pertencimento étnico-racial e ensino de história**. Dissertação de Mestrado [versão online]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.25-44.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARELARO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. A atualidade de um pensamento dialógico. **Revista educação – História da Pedagogia** 4. Paulo Freire: uma vida consagrada à visão da educação como processo de emancipação. São Paulo: Editora Segmento, dez. 2010, p.44-53.

ARROYO, M. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. (Docência). p.11-36.

BARBOSA, W. A. **Cultura Puri e Educação Popular em Araponga-MG: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente**. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. R. S. **Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - um estudo sobre o programa “São Paulo”**: educando pela diferença para a igualdade. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BRASIL. Lei nº. 8.663 de 14/06/1993. Revogou o Decreto-Lei nº. 869 de 12/12/1969. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2010.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. Decreto nº. 1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 25 set. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea), p.163-188.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. (Ensino de primeira à quarta série).

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166 p. (Ensino de primeira à quarta série).

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164 p. (Ensino de primeira à quarta série).

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Parecer nº 3/2004. Relatório de aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 1/2004. Instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Torna obrigatório o ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e africana no ensino brasileiro. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais – Ensino Fundamental e Sugestões de Atividades para o Ensino Fundamental. Brasília: SECAD, p.51-76; p.179-190, 2006.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escola e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade** [online]. Ano XXIII, n.79, ago. 2002, p.125-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 out. 2010.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de aluno. **Revista Brasileira de Educação** [online], nº 28, jan/fev/mar/abr, 2005, p. 77-95. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 25 de março de 2011.

CARVALHO, M. M. C.; HANSEN, J. A. Anne-Marie Chartier – Historiadora das práticas culturais. **Revista educação – Autores e Tendências – Pedagogia Contemporânea** 3 (Memória, História e Escolarização). São Paulo: Editora Segmento. nov. 2009, p.28-43.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 13. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.35-45.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. [online]. São Paulo, v.26, n.2, p.157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

CHARTIER, A-M. Escola, Culturas e Saberes. In: XAVIER, L. N. et al. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p.9-28.

CHIARO, L. **Estado e políticas públicas educacionais**: uma análise sobre o conceito de cidadania em textos escolares após a promulgação da Constituição Federal de 1988. 2007. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) [versão online]. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

CHIARELLO, R. A. P. **Preconceitos e discriminações raciais**: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos(as) negros(as). 2003. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. Disponível em: <<http://www.bdtd.ufscar.br/>>. Acesso em: 12 out. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CRUZ, C. C. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) [online] Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

CRUZ, A. C. J. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CUNHA JUNIOR, H. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, vol.12, nº. 23, Niterói 2007. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 30 de novembro de 2009.

ELIS REGINA & ZIMBO TRIO. Direção Artística: Mário Duarte. São Paulo: Polygram, 1965. 1 disco sonoro (faixa 1), Zambi (05:09 min).

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p.378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 out. 2010.

FERENC, A. V. F.; BRAÚNA, R. C. A, SÁ, E. A. de. Interpretando o trabalho docente: uma análise de professoras do ensino fundamental sobre a sua profissão. **Revista Educativa** [online]. Goiânia, v.10, n.2, p.211-227, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: FONSECA, M. V. et. al. **Negro e Educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. ANPED, Ação Educativa, Fundação Ford - I Concurso Negro e Educação: São Paulo, 2001.

FONSECA, M. V. Apontamentos para uma problematização das formas de classificação racial dos negros no século XIX. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 201-219, jan./abr. 2009a.

FONSECA, M. V. Civilização e branqueamento como dispositivos das escolas de Minas Gerais no século XIX. In: AGUIAL, M. A. da S. (org.) [et all]. **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**, vol. 2, Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009b, p. 125-142.

FRANCO, M. L. P. B. O que é análise de conteúdo. In: **Ensino Médio**: desafios e reflexões. São Paulo: Papirus, 1994, p.159-180.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, N. L. Diversidade Étnico-Racial e formação continuada de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo programa de Ações Afirmativas na UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. p.109-131. (Docência)

GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/2003 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, M & HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009, p.39-74.

GOMES, N. L. et al. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: GOMES, N. L.; ABRAMOWICZ, A. (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18), p.57-73.

GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, SÃO PAULO, v. 15, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p.43-54.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças: montando quebra-cabeça das diversidades na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. (Coleção Papirus Educação), p.27-53.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: GOMES, N. L.; ABRAMOWICZ, A. (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18), p.37-54.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. Histórias das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.31-58.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil - Evolução das Condições de Vida na Década de 90**. Brasília: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

HÖFLING, E. M. Notas para a discussão quanto à implementação de programa de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.70, p.159-170, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

HOLLERBACH, J. D. G. **O jovem e o ensino de história**: a compreensão do conceito de história por alunos do ensino médio. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

IGNÁCIO, V. B. S. **O ensino da história e a cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em educação) [online]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2010.

LACERDA, M. P. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção Cotidiano – Sociedade – Escola).

MENDONÇA, A. P. F. **A educação das relações étnico-raciais**: um olhar sobre o papel da escola. Especialização em Educação (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Viçosa: Viçosa, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINIDICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, n.48, p.123-144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 nov. 10.

MOREIRA, A. F. B. E.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.23, maio/ago. 2003, p.156-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13/12/2010.

MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, A. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2001, p.235-244.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**/Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes – São Paulo: Global, 2006. (Coleção para Entender).

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

PENA, S. D. J. **Humanidade sem raças?** São Paulo: Publifolha, 2008. (Série 21).

PINTO, A. R. et. al. **Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. Viçosa, Minas Gerais: As Autoras, 2010. Disponível em: <<http://www.bbt.ufv.br>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2011.

PIRES, I. B. **A construção de uma identidade:** representações do negro no livro didático de história – 1930 a 2005. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2009. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

ROCHA, U. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, R. M. C. **Almanaque Pedagógico afro-brasileiro**/Rosa Margarida de Carvalho Rocha; ilustrado por Marcial Ávila et al. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

ROSEMBERG, F. et al. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa** [online]. 2003, v.29, n.1, p.125-146. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

SANTOS, S. A. dos. Início do século XXI: a consolidação das lutas dos movimentos sociais negros por educação formal. In: SANTOS, S. A. dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Brasília, 2007a, p. 188-254.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, C. J. **Crimes de Preconceito e de discriminação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SANTOS, R. Mas que história é essa? In: TRINDADE, A. L. et al. (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.63-90.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetórias, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, P. B. G. (org.) **Negro e Educação:** presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, UFSCAR, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução à teoria do currículo. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, C. **Os Nove Pentes D'África**. Do amor e da alegria. Ilustrado por Iléa Ferraz. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009b, p.5-10.

SILVA, A. F. G. Dimensões políticas da prática educativa. **Revista educação – História da Pedagogia** 4. Paulo Freire: uma vida consagrada à visão da educação como processo de emancipação. São Paulo: Editora Segmento, dez. 2010, p.72-81.

SILVA JÚNIOR, H. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA JÚNIOR, H. Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica: breve histórico. In: BRASIL. BRASÍLIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Diretoria de Ensino Médio. **Programa Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. MEC/SEMT, 2003.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: SILVÉRIO, V. R.; ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A. **Educação como prática da diferença**. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.5-19.

SKLIAR, C. B.; SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, A. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2001, p.259-276.

SOCORRO SILVA, M. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa questões para reflexões**. Brasília: MDA, 2006, p.62.

SOUZA, D. D. L.; SÁ, R. B. S. Políticas de cotas: interesses em disputa na educação. **Universidade e Sociedade**, n.38, jun. 2006, p.104-113.

SOUZA, R. F. de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-192.

STRECK, D. O pensador e a educação contemporânea. **Revista educação – História da Pedagogia** 4. Paulo Freire: uma vida consagrada à visão da educação como processo de emancipação. São Paulo: Editora Segmento, dez. 2010, p.32-43.

TEIXEIRA, B. B. et al. Repercussões de uma política nacional em um curso mineiro de formação de professores. **Educação em Destaque** [online]. Juiz de Fora, v.2, n.1, p.1-11, 1º semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476305.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

TRINDADE, A. L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L. et al. (Org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.63-90.

VALDEMARIN, V. T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p.301-321.

VARGENS, D. P. M. et al. Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais : uma diversidade de vozes. **Linguagem e Ensino** [online], Pelotas, v.12, n.2, jul./dez. 2009, p.373-391. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.23, maio/ago. 2003, p.5-15. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.3-30.

VIEIRA, A. L. da C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: BRASILIA. INEP. **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva & Valter Roberto Silvério (org.), 2003, p. 82-97.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Compromisso para Realização de Pesquisa de Campo

Eu, *Ana Paula Fernandes de Mendonça*, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação pela Universidade Federal de Viçosa venho tornar público o interesse deste estudo que é compreender o processo de implementação da educação étnico-racial pela escola no intuito de oferecer subsídios para o debate acerca do tema.

Enquanto pesquisadora responsável pela coleta de dados comprometo-me a prestar os devidos esclarecimentos e dirimir quaisquer dúvidas que possam ocorrer, mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano da instituição. Baseado no princípio da ética, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa bem como da instituição de ensino não serão revelados.

A professora *Rita Márcia Andrade Vaz de Mello* do departamento de Educação é orientadora da presente proposta de investigação e está à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, pessoalmente ou pelo telefone (31) 3899 – 1657.

Viçosa, _____ de _____ de 2010.

Ana Paula Fernandes de Mendonça (Pesquisadora)

Apêndice B - Relatório das Observações – agosto de 2010

Por Ana Paula Fernandes de Mendonça

As observações exploratórias buscaram mapear o cenário escolar, apontando elementos da estrutura física da Escola, bem como da sua rotina e do trabalho das professoras.

De uma forma geral, há poucos painéis, quadros ou gravuras nas paredes da escola. Na entrada há um painel temático sobre Folclore que utiliza personagens “não brancos”. Tal painel foi confeccionado por uma funcionária que atua na biblioteca. A biblioteca é ampla, arejada e bem organizada. Possui jogos pedagógicos, jornais, revistas, vídeos da TV Escola, dicionários, uma infinidade de livros didáticos utilizados nas escolhas dos anos anteriores e fantasias diversas. De uma forma geral, há pouco acervo literário, assim como poucos livros sobre cultura afro-brasileira e africana. Os poucos livros encontrados sobre a temática africana e afro-brasileira foram enviados pelo governo federal. A escola promove estratégias de incentivo à leitura por meio de projetos semanais. Não foi encontrado material próprio para estudo das professoras sobre a temática em nenhum local da escola.

Os poucos cartazes espalhados pela escola registravam figuras, desenhos ou recortes de flores, animais e um deles, que utilizava crianças, encontravam-se crianças negras.

Cada sala de aula recebe uma nomenclatura fundamentada no projeto instituído pela escola que trabalha com valores éticos durante todo o ano. O foco desse projeto é a paz e, no interior das salas, há quadros com figuras de pessoas consideradas como pacifistas, entre elas Martin Luther King.

As turmas são compostas por grande número de alunos, em média com 35 crianças, com poucos mobiliários e de qualidade mínima. As salas, bem como as paredes dos corredores, também possuem poucos cartazes e painéis. Alguns cartazes que trazem notícias semanais de diferentes jornais mostram personagens negros; os temas das notícias vão desde ocorrências culturais, como shows, exposições, até notícias esportivas e político-eleitorais.

Nenhuma atividade foi encontrada acerca da temática étnico-racial. As salas apresentam diversidade étnico-racial e não foram registradas situações de preconceito, discriminação ou racismo.

Durante as aulas observadas pôde-se perceber uma preocupação das professoras em cumprir o planejamento diário, exigindo dos estudantes uma rapidez e eficiência na troca dos livros e realização das tarefas, sempre os lembrando do horário. A saída para o intervalo (recreio como é chamado pelos estudantes e professoras) é feita ao som de músicas populares, entre elas sertanejo/pop.

A escola possui uma parceria com o movimento negro da região, onde o mesmo é chamado a dar suas contribuições e estimular a valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação para as relações étnico-raciais. O supervisor pedagógico promoveu um encontro no mês de agosto no segmento da Educação de Jovens e Adultos para tratar das relações raciais com a participação do movimento negro local, convidando professoras e professores do ensino fundamental para participar.

Nenhuma reunião pedagógica, até então, tratou no decorrer do ano sobre a temática étnico-racial, embora o supervisor tenha relatado através de conversas informais que o tratamento da questão ocorre durante o ano por meio de orientações individuais e semanais entre a coordenação pedagógica e as professoras, conforme organização da Escola.

Nesses encontros com as professoras, o supervisor afirma que entre questões como o rendimento dos alunos e problemas disciplinares, ele insere orientações sobre a temática étnico-racial. Contudo, esse profissional afirma que as exigências externas estão vinculadas ao aproveitamento do estudante transformado em indicador de qualidade.

Durante as reuniões informais das professoras, tais como cafezinho e horários vagos, a temática étnico-racial não foi mencionada. Os assuntos recorrentes que preocupavam as docentes estão relacionados à superlotação das turmas, à indisciplina, ao baixo rendimento de alguns estudantes e ao descaso das famílias daqueles que, segundo as professoras, se encontram em déficit de aprendizagem.

Apêndice C – Relatório de Observação – setembro de 2010

Por Ana Paula Fernandes de Mendonça

A observação das aulas nas salas dos 4º e 5º anos da Escola “Zumbi dos Palmares orientou-se pela seguinte questão: como as professoras colocam em prática aquilo que planejam no que tange as relações étnico-raciais? Que instrumentos didáticos são utilizados por elas para materializar os conteúdos propostos?

Foi possível observar que as disciplinas de língua portuguesa e matemática ocupam maior parte do tempo das aulas em todas as turmas. As demais disciplinas são organizadas à medida que projetos ou conteúdos que serão cobrados nas avaliações se fazem necessários.

Os livros didáticos de todas as disciplinas são muito utilizados, sendo que os de história e geografia são trabalhados em todas as aulas ocorridas, em média, duas a quatro vezes por semana, cada uma. O livro é utilizado sempre da mesma forma, a partir de leituras da professora com a turma, ora um estudante ora a professora lê os textos. As professoras solicitam a realização das tarefas do livro e, às vezes, estimula a confecção de cartazes sobre o tema discutido. São utilizadas, ainda, histórias infantis e textos retirados de outros livros didáticos para tratar a temática étnico-racial.

Quase sempre as aulas têm início com a correção das tarefas extraclasse, realizadas em casa pelos estudantes, propostas no dia anterior pelas docentes. A maioria dessas atividades também trata de exercícios relacionados às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Quando questionadas informalmente sobre as partes dos livros didáticos, tanto do 4º quanto do 5º ano, que tratam da cultura afro-brasileira e africana e da educação para as relações étnico-raciais, todas as professoras responderam que trabalham conforme o planejamento e que, posteriormente, o tema seria resgatado no mês da consciência negra de forma mais ampla.

Não foi evidenciada qualquer atividade específica e direcionada para a temática étnico-racial, a não ser com relação às unidades do livro didático. Entretanto, na turma do 5º ano da professora Luísa, os estudantes questionaram sobre as consequências do crime de racismo devido à notícia de um fato ocorrido na cidade. A professora propôs a partir das dúvidas dos estudantes que os mesmos, por meio de diferentes fontes,

buscassem respostas que seriam discutidas por todos no dia seguinte. Na manhã seguinte, os estudantes apontaram diferentes soluções para o problema e relataram as fontes percorridas, tais como internet, conversas com familiares e vizinhos. A professora, após longo debate da turma, falou sobre o racismo na sociedade brasileira, os resultados advindos de um passado escravocrata e a necessidade de superação desta realidade. O trabalho da professora foi realizado unicamente através de aula expositiva.

O tema “discriminação e racismo” também tem sido apontado nas outras turmas, no entanto, nas demais salas, a discussão foi proposta pelas professoras. Foi proposto aos estudantes do 4º ano a fazerem cartazes relacionados ao combate ao racismo e valorização do povo negro. Ressalte-se que essa atividade, quando promovida, partiu do trabalho com o projeto sobre valores éticos instituído pela Escola.

Apêndice D – Relatório de Observação – novembro de 2010

Por Ana Paula Fernandes de Mendonça

As últimas observações tiveram como objetivo destacar a seleção dos materiais utilizados pelas professoras com relação à temática étnico-racial, assim como orientar as questões das entrevistas.

No final do mês de outubro foi proposto pelo supervisor pedagógico o projeto sobre consciência negra a ser executado entre novembro e dezembro com o objetivo de trabalhar a identificação positiva das crianças negras e a educação para as relações étnico-raciais em toda a Escola.

A partir desse projeto, que teve início na primeira semana de novembro, as professoras do 4º e do 5º ano iniciaram o trabalho com a temática africana e afro-brasileira. Dentre as principais atividades destaca-se o trabalho com os poemas de Solano Trindade e o contato com as músicas da cultura africana, como o samba e a batucada. Esses sons eram colocados nos horários de recreio, todos os dias.

Sem dúvida, as oficinas de dança e de capoeira ministradas por Colaboradores chamaram a atenção dos estudantes. Dessa forma, as quatro professoras introduziram em suas salas de aula discussões sobre as danças africanas, suas características, histórias, sempre com o objetivo, segundo as docentes, de resgatar a influência positiva da cultura africana para a formação da sociedade brasileira.

Quase todos os dias, as professoras escreviam nos quadros das salas de aula provérbios africanos para que os estudantes pudessem interpretá-los e comentá-los. As dúvidas sobre palavras, expressões ou frases estranhas aos estudantes eram comentadas pelas docentes. Também os anúncios de fugas de escravos, devido ao português usual na época colonial causavam estranheza nos estudantes que buscavam entender seus sentidos e transcrevê-los para a língua contemporânea. Esses anúncios eram enfocados pelas professoras sob o viés da resistência africana.

A presença de militantes do movimento negro local foi tratada pela professora Dandara como ferramenta para mostrar aos estudantes a continuidade das lutas da população negra no Brasil.

Foram elaborados cartazes coletivos com estímulo para o combate ao racismo, utilizando colagens, recortes, pinturas, sempre orientados pelas professoras para que houvesse representação positiva do negro.

O projeto foi complementado com livros de literatura infantil, contos africanos e histórias em quadrinhos. A turma do 4º ano da professora Júlia trabalhou com o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” da autora Ana Maria Machado, explorando discussões sobre padrões de beleza na sociedade e descendência africana da maioria da população brasileira.

Foi possível observar que as professoras não possuem domínio ou aporte teórico que subsidie suas práticas. Dessa forma, o supervisor pedagógico, quando elaborou o projeto sobre consciência negra, buscou sensibilizar as professoras para a concretização da proposta, apontando dados teóricos e sugestões de atividades que seriam ministradas nas salas de aula.

É possível observar através do trabalho diário das professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental que, apesar do desconhecimento teórico sobre o tema, há uma confiança na figura do supervisor. Cabe destacar, ainda, que o foco do trabalho com o tema é dado pelas professoras ora no combate ao racismo ora na valorização do negro.

Apêndice E– Relatório de trabalho do supervisor pedagógico

A escola já possui um “projeto” sobre cultura afro-brasileira incluído no PPP. Ele é uma ação de rotina, pois cada ano apresenta os mesmos objetivos, porém com atividades diferentes relacionadas ao tema. Após a iniciativa da supervisão no ano de 2009, esse projeto veio articular com os demais níveis de ensino ao se estender para a escola inteira. Tentamos trabalhar com textos, histórias e contos que privilegiam a temática étnico-racial.

Logicamente, muitas dificuldades são percebidas no desenvolvimento das relações raciais enquanto tema de estudo, na escola. Quando são propostas apresentações tais como danças, declamação etc., as coisas fluem melhor, mas quando propomos uma discussão mais aprofundada da temática, ainda falta o empoderamento dos professores. Aponto que a falta de empoderamento ainda é o grande entrave a este trabalho. Depois, a ideologia do mérito que está presente na mente da maioria dos professores. Percebo que são necessárias algumas medidas, tais como a formação do professor voltada para a discussão sobre pedagogia antirracista.

Acredito que essa formação dos professores seja importante porque existem alguns tantos que ainda não dão a devida atenção ao tema, salvo aqueles que de uma forma ou outra estão inseridos nas discussões da temática por meio dos movimentos sociais negros ou outros movimentos e acreditam que há necessidade de discussões voltadas à temática. Os outros não valorizam a temática racial ou não sabem como lidar com ela. Há também aqueles que estão contaminados pelas ideologias racistas. Para discutir as questões raciais dentro do espaço escolar, antes precisamos analisar a atual situação dos negros no Brasil. A lógica seria assim: o Brasil foi formado basicamente por dois tipos de povos europeus cujos descendentes são euro-brasileiros e africanos cujos descendentes são afro-brasileiros. O primeiro, em sua maioria, gozou e goza de privilégios tanto sociais quanto econômicos, enquanto o segundo ficou em desvantagem no processo de colonização e até hoje é destituído, em sua maioria, do bem estar social. Então, quando discutimos a vida social e econômica do negro estamos apontando que ainda os afro-brasileiros estão em

desvantagem tanto social quanto econômica e essas desvantagens precisam ser corrigidas.

Penso ser de grande importância a presença dos movimentos sociais na escola. Sem a presença do movimento negro dentro da escola não há pedagogia antirracista. A contribuição do movimento negro traz para o interior da escola a experiência da militância e dá possibilidade para que o professor analise a real situação do negro na sociedade brasileira e no interior das instituições, experiência esta que o movimento negro traz em seu arquivo de luta. Eu tento provocar um diálogo entre o movimento negro e a escola, mostrando que os movimentos sociais, sobretudo, o movimento negro pode fomentar um debates entre instituições e comunidade.

Dessa forma, as discussões já vêm sendo feitas de forma embrionária, é claro. Isso ampliou um pouco a percepção dos professores e a sensibilidade para a temática. Além disso, enquanto Supervisor e Especialista em temáticas raciais, procuro mostrar que a maior parte dos problemas que acontecem na escola ainda são de cunho racista, sobretudo entre os alunos. Estes ainda não apropriaram das matizes dos discursos racista. Por não saber articular o discurso, eles exteriorizam seu real pensamento sobre o colega negro. Procuro discutir com os professores a seriedade de uma fala aparentemente infantil, mas que no fundo estão carregadas de preconceitos, discriminação e racismo. Como a discussão permanente ficou fácil detectar ideologias no livro didático e escolher o livro que será trabalhado nas salas de aula.

Este ano vamos trabalhar, no mês de comemoração da Consciência Negra, atividades que visam fortalecer a identidade dos alunos afrodescendentes dentro do universo escolar. Buscaremos resgatar os heróis negros que muito contribuíram para o fortalecimento das lutas antirracistas no Brasil. Pretendemos enfatizar a igualdade entre as raças. A culminância chamará “O Espetáculo da Raça”, onde apresentaremos os trabalhos efetuados na escola.

Como não há políticas públicas na rede de ensino para educação étnico-racial, os trabalhos são realizados de forma solitária na escola por agentes educacionais que acreditam em uma educação antirracista.

Apêndice F – Roteiro das entrevistas com as professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental

- 1) Qual a sua formação, o ano de conclusão e a instituição em que foi cursada a graduação?
- 2) Possui pós-graduação? Qual o curso e o ano de realização?
- 3) Com relação ao seu pertencimento étnico-racial seria possível informar qual cor você se considera?
- 4) Há quanto tempo leciona nesta Escola?
- 5) Há quanto tempo trabalha com este ano de escolaridade?
- 6) Como é realizada a escolha dos livros didáticos?
- 7) Em 2008, a Coleção “A Escola é Nossa” foi eleita para trabalhar o conteúdo de história. A seu ver porque esta coleção foi selecionada?
- 8) Conte um pouco sobre como você utiliza o livro didático de história na sala de aula durante o ano letivo.
- 9) As unidades são trabalhadas em sequência ou aleatoriamente? Existe algum critério definido para a utilização do livro?
- 10) Você utiliza a parte final do livro didático, direcionada aos professores? De que forma ela é utilizada por você?
- 11) Como você dá início ao estudo da história da África e cultura afro-brasileira no ano letivo?

- 12) A cultura afro-brasileira está incluída no projeto político pedagógico da Escola e na grade curricular? Seria possível comentar que orientações esses documentos trazem para as professoras?
- 13) Existe alguma disciplina ou conteúdo que você utilize mais para tratar a cultura afro-brasileira?
- 14) O livro traz informações e atividades sobre discriminação e racismo?
- 15) Existe algum material que você utilizou para complementar uma unidade do livro que tratasse da cultura afro-brasileira? Em caso positivo, seria possível identificá-lo?
- 16) Como você avalia o tratamento dado pelo livro didático sobre resistência africana?
- 17) Em sua opinião, as informações trazidas pelo livro didático de História são suficientes para tratar a cultura afro-brasileira?
- 18) Qual(is) a(s) crítica(s) você faria ao livro de história com relação ao tratamento da cultura afro-brasileira?
- 19) O projeto sobre consciência negra foi realizado de que forma pela sua turma? Seria possível destacar as atividades realizadas?
- 20) Durante o período de minha permanência na escola foi possível compreender que a cultura afro-brasileira é tratada por toda a escola no mês de novembro. Que motivo você atribui ao fato do tema não ser tratado por toda escola em outra época que não seja o mês da consciência negra?
- 21) Quem elaborou e auxiliou a execução do Projeto Identidades?

- 22) O pessoal do movimento negro esteve na Escola no dia da Consciência Negra este ano? Como foi?
- 23) Quando ocorrem dúvidas no decorrer do trabalho pedagógico existe algum profissional na escola a quem recorrer para tratar a cultura afro-brasileira e africana?
- 24) Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) que você encontra para trabalhar este tema em sala de aula?

Apêndice G – Roteiro da entrevista com o supervisor pedagógico

- 1) Como teve início o debate étnico-racial no ensino fundamental desta escola?
- 2) Você tem conhecimento se a temática étnico-racial tem sido implementada por outra escola da rede?
- 3) A seu ver, qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) para que este tema seja trabalhado em sala de aula no ensino fundamental?
- 4) Como você concebe o respeito das professoras com relação à ligação entre você e a implementação da temática étnico-racial?
- 5) Qual o objetivo de se priorizar o aprofundamento do debate étnico-racial no mês da consciência negra?
- 6) Como você tem direcionado o trabalho de coordenação das professoras com relação a este tema?
- 7) Como surgiu a proposta do Projeto Identidades, trabalhado no mês da consciência negra?
- 8) Você encontra alguma parceria efetiva dentro da Escola para tratar das relações étnico-raciais?
- 9) Como você enfrenta o isolamento diante da ausência de propostas globais sobre a temática no que tange ao órgão que regula a rede de ensino?

ANEXOS

Anexo A – Planejamento Trimestral do 4º ano - Junho a agosto/2010

Conteúdos	Objetivos	Formas de Avaliação	Período
- Portugueses em terras indígenas; - Os primeiros contatos.	- Compreender quais foram as razões que incentivaram os europeus a iniciar a colonização; - Refletir sobre as lutas; - Identificar a influência da cultura indígena na sociedade brasileira; - Perceber os lugares onde são comercializadas as especiarias; - Reconhecer a influência indígena na língua falada no Brasil. - A importância dos africanos na formação da identidade brasileira; - Compreender como se deu o início das expedições pelo interior do território brasileiro; - Compreender a história do município; - Conhecer festas e comemorações existentes no município;	- Livro didático; - Textos - Atividades - Trabalhos - Participação em sala;	1ª quinzena Junho
- A influência indígena na cultura brasileira; - Da África para o Brasil;		- História em quadrinhos; - Fotografias (análise) - Desenhos - Avaliação do comércio existente no município;	2ª quinzena de Junho
- Africanos no Brasil. - Influência Africana na cultura brasileira; - Do litoral para o interior;		- Avaliação oral; - Avaliação escrita;	1ª quinzena de Julho
- A vida nas vilas e cidades mineiras; - Símbolos de Ponte Nova; - Comércio - Indústria - Cultura - Educação			1ª quinzena de Agosto
			2ª quinzena de Agosto

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

Planilha para planejamento – História			
Conteúdos	Capacidades	Formas de avaliação	Período
- A vida nas vilas e cidades mineiras. - A sociedade mineira. - Das minas para os cafezais. - A luta pelo fim da escravidão.	- Perceber a diversidade cultural e profissional da sociedade mineira no século XVIII. - Identificar diferentes formas de utilização da mão-de-obra escrava na região das minas. - Conhecer festividades africanas realizadas na região das Minas. - Compreender o contexto da mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro.	- Textos - Atividades - Trabalhos - Participação em sala de aula. - Fotografias - Exploração da realidade - Tela de artistas - Gráficos - Artigos de jornais e revistas - Antigo e recente.	No decorrer do mês de setembro.
- O município, o estado, o país. - Onde estamos. - Navegando por regiões desconhecidas. - Os períodos da história do Brasil. - Como o território brasileiro aumentou.	- Compreender que o conhecimento científico é historicamente produzido, razão pela qual é possível de transformações e revisões. - Identificar na questão da Terra, um elemento para assegurar a identidade, a dignidades das comunidades. - Identificar séculos, utilizar do conhecimento	- Letra de música - Fotografia antiga e recente. - Artigos de jornal: antigo e recente. - Trechos de livros ou revistas e jornais. - Textos. - Avaliações - Trabalhos	1ª Quinzena de outubro.

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

Anexo B – Planejamento Trimestral do 4º ano – outubro a dezembro

• Os primeiros habitantes de Minas Gerais. • O território em tempos antigos. • Uma terra cheia de índios. • O nosso município e os primeiros habitantes.	• Reconhecer a história como meio pelo qual se estuda o passado para compreender melhor o presente. • Compreender de que forma os vestígios da sociedade que viveram em outra época. • Identificar grupos indígenas no território.	• Trabalho • Pesquisa • Cantigas • Avaliações • Palestras • Avaliação oral	2ª Quinzena de outubro
• A capitania de Minas Gerais. • Quem descobriu o ouro? • Os primeiros tempos na região das minas. • O duro trabalho nas minas. • Fiscalizar-fiscalizar...	• Reconhecer que a descoberta e a extração do ouro estimularam a criação e o desenvolvimento de vários núcleos urbanos no interior do território colonial. • Perceber como ocorreu o crescimento da população colonial no século XVIII.	• Textos • Pesquisas • Avaliações (escrita e oral)	1ª Quinzena de novembro 2ª Quinzena de novembro

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

Anexo C – Planejamento Trimestral do 5º ano – junho a agosto

CONTEÚDOS	CAPACIDADES	FORMAS DE AVALIAÇÃO	PERÍODO
<u>Capitanias Hereditárias</u> _ Quem governava esta terra? _ O governo-geral; _ As Câmaras Municipais.	_ Ressaltar que a ocupação litorânea começou realmente com as Capitanias Hereditárias e que o governo-geral foi uma nova forma de administrar e auxiliar as capitanias na colonização;	_ Estudos Dirigidos; _ Leitura de textos diversos sobre os temas a ser trabalhados; _ Registro de atividades sugeridas no livro didático;	01/06
<u>Africanos no Brasil</u> _ As Sociedade Africanas; _ O comércio de pessoas; _ O trabalho nos engenhos; _ A escravidão nas minas; _ Escravos nas cidades; _ A resistência à escravidão;	_ Comparar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; _ Estabelecer relações entre o passado e o presente;	_ Pesquisa sobre as influências do negro na cultura brasileira em diversos aspectos; _ Busca bibliográfica sobre alguns abolicionistas;	13/07
<u>Mineração</u> _ O contrabando; _ A cobrança de impostos; _ A Conjuração Mineira. _ O quilombo dos Palmares; _ Comunidades remanescentes de Quilombos; _ O fim da escravidão; _ Leis contra a escravidão; _ A luta dos descendentes de africanos na atualidade.	_ Reconhecer e valorizar todos os povos que ajudaram no nosso desenvolvimento e influíram em nossos traços culturais; _ Distinguir as influências do negro na formação sociocultural do Brasil e compreender o papel que ele teve no nosso desenvolvimento econômico; - Destacar a reação dos escravos contra a escravidão e os maus tratos através de fugas e formação de Quilombos.	_ Seminário sobre temas relacionados à situação e as conquistas dos negros frente à discriminação racial. _ Debate sobre “O Dia da Consciência Negra no Brasil”.	Avaliação Trimestral

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

CONTEÚDOS	CONHECIMENTOS E CAPACIDADES	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	PERÍODO
* De Colônia a Império.	*Caracterizar a vinda de D. João para o Brasil como preparação do Período Colonial. * Relacionar algumas realizações de D. João no Brasil. * Reconhecer a Independência como libertação do Brasil do domínio de Portugal, mas sujeito ao Regime Monárquico.	*Leitura de textos informativos. * Confecção de cartazes.	Agosto/setembro
* De Império a República	* Reconhecer a fase da República como 3º grande período da História do Brasil.	*Discussões e debates sobre os temas propostos.	Setembro/ outubro

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

Anexo D – Planejamento Trimestral do 5º ano – outubro a dezembro

* Os primeiros tempos da República no Brasil.	o Brasil teve ao longo dos mais de 100 anos de Período Republicano.	* Estudos dirigidos	
* Democracia e Ditadura no Brasil.	* Salientar os progressos e crises do Brasil durante o Período Republicano. * Comentar os principais problemas que afligem a sociedade brasileira atualmente.	* Pesquisas e seminários sobre temas da atualidade como: violência, os sem-terra, desemprego etc. * Registro de atividades.	Dezembro

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

ANEXO E – Mapa dos Conteúdos do 4º ano do ensino fundamental

MAPA DOS CONTEÚDOS			
História 4.º ano/3.ª série			
Unidades	Temas	Seções	Principais recursos
1 PARTICIPANDO DA HISTÓRIA	• Conhecendo o passado • Escrevendo a História • Estudando as fontes históricas • Outras fontes históricas	Minhas ideias, nossas ideias: a ação das pessoas na História / a importância da História É bom saber: História e Arqueologia	Fotografias antiga e recente Artigo de jornal antigo Pintura rupestre Cédula antiga: Cruzeiro Tela de artista estrangeiro Artigo de revista
2 OS POVOS INDÍGENAS	• Povos indígenas no Brasil atual • Os donos desta terra	Minhas ideias, nossas ideias: a discriminação contra indígenas É bom saber: a agricultura de coivara Pesquisa: povos indígenas no estado onde vive o aluno	Trecho de livro Mapa Fotografia recente Trecho de livro de autor indígena Tela de artista estrangeiro
3 PORTUGUESES EM TERRAS INDÍGENAS	• Os primeiros contatos • Os portugueses chegam para ficar • A influência indígena na cultura brasileira	É bom saber: as Grandes Navegações / a devastação do pau-brasil / 500 anos de resistência Minhas ideias, nossas ideias: os portugueses e a posse das terras indígenas	Tela de artista brasileiro Adaptação da Carta de Pero Vaz de Caminha Mapa antigo: <i>Terra Brasilis</i> Mapa Trecho de livro Fotografia recente Tela de artista estrangeiro Brasão de donatário
4 DA ÁFRICA PARA O BRASIL	• O Brasil e os africanos • A África e sua diversidade • A mão-de-obra africana	Minhas ideias, nossas ideias: a escravidão de pessoas	Tela de artista estrangeiro Gráfico: população brasileira Fotografia recente Instrumento de calcular antigo: Bastão de <i>Ishango</i> Escultura antiga Gravura antiga Vaso antigo Trecho de livro
5 AFRICANOS NO BRASIL	• A vida dos escravos • A influência africana na cultura brasileira	É bom saber: a luta dos africanos e de seus descendentes	Trecho de livro Tela de artista estrangeiro Tela de artista brasileiro Fotografia recente Fotografia antiga
6 DO LITORAL PARA O INTERIOR	• Conhecendo o interior do território – as bandeiras • Em busca do ouro • A fundação de vilas e cidades na época do ouro • Abastecendo a região das minas • O trabalho das minas	É bom saber: as mulheres da vila de São Paulo / novas descobertas de minas / a transferência da capital / a procura pelo ouro / técnicas de origem africana	Tela de artista brasileiro Mapa Trecho de livro Tela de artista estrangeiro Fotografia recente

História 4.º ano/3.ª série – continuação

Unidades	Temas	Seções	Principais recursos
7 A VIDA NAS VILAS E CIDADES MINEIRAS	• A sociedade mineira • Das minas para os cafezais • A luta pelo fim da escravidão	Minhas ideias, nossas ideias: a superação do racismo e da discriminação contra afrodescendentes	Tela de artista estrangeiro Trecho de livro Fotografia antiga Tabela: Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários
8 COM DESTINO À AMÉRICA	• Diferentes origens • Imigrantes no Brasil • A vida nas fazendas de café • Os imigrantes nas cidades • A imigração para o Brasil na atualidade • A herança dos imigrantes no Brasil	É bom saber: o Memorial do Imigrante / diferentes atividades nas cidades / a imigração para o Brasil / imigrantes ilegais / a Oktoberfest	Fotografias antiga e recente Bandeira estrangeira Cantiga popular Tela de artista estrangeiro Trecho de livro Fac-símile de documento: passaporte de imigrantes portugueses Fac-símile de documento: cartaz de propaganda japonesa para atração de imigrantes Gráfico: imigração no Brasil
9 GENTE DE DIFERENTES LUGARES	• De um lugar para outro • Em busca de uma vida melhor • Os nordestinos e a construção da nova capital • Um vai-e-vem de gente	É bom saber: o poeta popular Patativa do Assaré / a migração de nordestinos e a extração do látex / a influência dos nordestinos na cultura brasileira Entrevista: conversa com migrante	Letra de música Depoimento de migrante Fotografias antiga e recente Poema Fac-símile de documento: cartaz de incentivo à produção de borracha no Brasil Mapa Tabela: saída e entrada de pessoas nos estados brasileiros Artigo de jornal
O TEMA É...	• A emigração de brasileiros • Vivendo nos Estados Unidos • O sonho dos <i>dekasseguis</i> • Brasileiros que moram na Europa • A emigração continua	É bom saber: brasileiros no Paraguai	Mapa Fotografia recente Trecho de livro Tabela: emigração de brasileiros Artigo de revista

Anexo F – Mapa dos Conteúdos do 5.º ano do ensino fundamental

MAPA DE CONTEÚDOS

História 5.º ano/4.ª série

Unidades	Temas	Seções	Principais recursos
1 TEMPO E HISTÓRIA	- O tempo em nosso dia-a-dia - O tempo na História	É bom saber: outros calendários	Trecho de livro Fotografias antiga e recente Fac-símile de documento: Lei Áurea Tabela: décadas Tabela: séculos Calendário muçulmano
2 O BRASIL TEM HISTÓRIA	- Brasil, 500 anos? - Os primeiros habitantes da América - Navegando pelo oceano - O desenvolvimento das técnicas de navegação - O cotidiano em alto-mar	É bom saber: quando o ser humano chegou à América? / o Tratado de Tordesilhas / um território, muitos nomes Pesquisa: uso de especiarias na atualidade	Tela de artista brasileiro Tela de artista estrangeiro Fotografias antiga e recente Artigo de jornal Mapa Pintura rupestre Mapa antigo: <i>Orbis Universalis</i>
3 OS PRIMEIROS CONTATOS ENTRE INDÍGENAS E PORTUGUESES	- Os Tupi-Guarani - As terras indígenas tornam-se colônia de Portugal - Um governo português na Colônia - Vilas e cidades fundadas no século XVI	Minhas ideias, nossas ideias: a reação indígena à ocupação de suas terras É bom saber: o governo-geral Pesquisa: conhecendo um povo indígena	Trecho de livro Mapa Entalhe em madeira Tela de artista estrangeiro Tela de artista brasileiro Fotografia recente Mapa antigo: <i>vila de Olinda</i>
4 NA ÉPOCA DOS ENGENHOS	- A agricultura no Brasil atual - A produção de cana-de-açúcar na Colônia - A vida nos engenhos - A presença holandesa no Brasil - A ampliação do território no século XVII	É bom saber: resistência indígena e africana / as <i>mulattoes</i> Pesquisa: a produção de açúcar no Brasil Minhas ideias, nossas ideias: atuais trabalhadores dos canaviais	Tela de artista estrangeiro Fotografia recente Trecho de livro Mapa
5 O SÉCULO DO OURO	- Uma terra que dá ouro - O controle das minas - Impostos na atualidade - A crise na mineração - O ouro muda a capital da Colônia	É bom saber: o ouro de aluviano / a descoberta de diamantes / a cobrança de impostos Minhas ideias, nossas ideias: a aplicação dos impostos arrecadados Pesquisa: impostos na atualidade	Fotografia recente Tela de artista brasileiro Trecho de livro Tela de artista estrangeiro Barra de ouro antiga Tabela: impostos atuais Gráfico: produção de ouro no século XVIII Mapa
6 A VIDA NO SÉCULO DO OURO	- As vilas e cidades mineiras - A população mineira - A arte no século do ouro	É bom saber: Chico Rei / contínuos e revoltas nos séculos XVII e XVIII	Trecho de livro Tela de artista estrangeiro Fotografia recente Mapa Interior de igreja mineira Fachada de igreja mineira e escultura de Aleijadinho

História 5.º ano/4.ª série – continuação

Unidades	Temas	Seções	Principais recursos
7 DE COLÔNIA A IMPÉRIO	- A Corte portuguesa chega ao Brasil - A Colônia passa a ter um novo governante - O Brasil livre do domínio português	Minhas ideias, nossas ideias: a acomodação dos membros da Corte no Rio de Janeiro É bom saber: melhorias no Rio de Janeiro / Jean Baptiste Debret / o monumento à Independência	Tela de artista estrangeiro Trecho de livro Tela de artista brasileiro Fotografia recente Bandeira da Revolução Pernambucana Gráfico: crescimento da população do Rio de Janeiro
8 DE IMPÉRIO A REPÚBLICA	- Um imperador no governo do Brasil - Um novo sistema de governo: as regências - Um novo imperador para o Brasil - A modernização das cidades no século XIX - A vida nas fazendas de café - A crise da Monarquia - A Proclamação da República	É bom saber: as revoltas no período regencial / o visconde de Mauá / o Movimento Abolicionista	Fotografias antiga e recente Tela de artista estrangeiro Trecho de livro Bandeira da Confederação do Equador Tela de artista brasileiro Artigo de revista Charge
9 OS PRIMEIROS TEMPOS DA REPÚBLICA NO BRASIL	- A Constituição de 1891 - A política do café-com-leite - Conflitos nos primeiros anos da República - Mudanças na capital do Brasil - O crescimento e a transformação das cidades - O lazer no início do século XX	É bom saber: o voto aberto / a Revolta da vacina Pesquisa: a Guerra do Contestado	Trecho da Constituição de 1891 Tela de artista estrangeiro Fotografias antiga e recente Trecho de livro Charge
10 DEMOCRACIA E DITADURA NO BRASIL	- Getúlio Vargas e a ditadura - Um novo governo e uma nova capital - A volta da ditadura	É bom saber: a Hora do Brasil e o DIP Entrevista: o salário mínimo	Fotografias antiga e recente Fac-símile de documento: cartaz Aliança Liberal Fac-símile de documento: cartilha do DIP Fac-símile de documento: jornal <i>Última Hora</i> Fac-símile de documento: jornal <i>Folha de S. Paulo</i> Fac-símile de documento: jornal <i>O Estado de S. Paulo</i> Trecho de livro Gráfico: dívida externa
O TEMA É...	- Brasil: a volta da democracia e os desafios atuais - O Brasil do século XXI - Um país com muitos problemas - O Brasil busca soluções	É bom saber: o aumento da população urbana Pesquisa: o atual governo Mãos à obra: confecção de cartaz sobre o tema: "construindo um país melhor"	Fotografias antiga e recente Trecho da Constituição de 1988 Trecho de livro

Anexo G – Pautas das reuniões pedagógicas com os supervisores

→ Reunião: 11 de março de 2010

HORARIO	ASSUNTO
13:30 às 15:00	- Estruturação do projeto “Festa da Família” -Ofício circular 006/2010 Informação sobre duas reuniões -Ofício circular 008/2010 – Capacitação Professor do 3º ano e Supervisores do Ensino Fundamental. - Especialização em Coordenação Pedagógica (Escola de Gestores) - Ofício da 4ª Promotoria de Justiça –
15:00 às 15:15	Lanche

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

→ Reunião: 23 de junho de 2010

HORARIO	ASSUNTO
13:00 h às 13:10h	Mensagem: Chico Xavier e John Lennon
13:10 h às 13:40 h	• Ofício da Usina Hidrelétrica “Risoleta Neves”; • Ofício Circular nº 16/2010 (Convocação de Professor e Supervisor para Capacitação em Educação Ambiental); • Ofício Circular 001/2010 (cadastro) para as escolas do Ensino Fundamental e Ofício 003/2010
13:40 às 14:30	Edital sobre Projeto de Educação Ambiental
14:30 h às 14:45 h	Lanche
14:45 h às 17:00 h	Feitura da Proposta Pedagógica

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

→ Reunião: 22 de setembro de 2010.

HORARIO	ASSUNTO
7:45 às 08:00	► MENSAGEM – RECEBA OS SEUS DONS
08:00 às 10:00	► O QUE SÃO REALMENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM? ► DISLEXIA
10:00 ÀS 10:15	► LANCHE
10:15 ÀS 10:35	► PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA-LINGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA - "TODA FORÇA NO PROEB" ► SIMULADO PORTUGUES E MATEMÁTICA – 5º E 9º ANO
10:35 ÀS 10:45	► INFORMES
10:45 ÀS 12:00	► EXIBIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO "MOTIVAÇÃO" ► DINÂMICA E REFLEXÃO SOBRE O DOCUMENTÁRIO

Fonte: Digitalização do Documento Original – 2010

Anexo H: Projeto Identidades ¹⁴**PROPOSTA DE TRABALHO PARA O MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA**
Equipe Pedagógica**Tema: identidades: negro qual é seu nome?**

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de
cabelo louro, traz na alma, quando
não no corpo, a sombra, ou pelo menos
a pinta, do indígena ou do negro...”

Gilberto Freyre, Casa Grande e Senzala

Tempo de execução: novembro início de dezembro de 2010.

Culminância: Dia 1ª Semana de dezembro de 2010

Característica: Proposta interdisciplinar, envolvendo História, Língua Portuguesa, Geografia, Artes

História, Cultura e Diversidade: Quais as coisas que fazem parte da nossa. Cultura que adquirimos por influência africana?

Questões norteadoras

Direitos humanos e Igualdade: Como o negro é visto dentro da nossa sociedade?

Educação, ética e etnia: Valorização e respeito da nossa própria identidade.

¹⁴ Os nomes da Escola e dos sujeitos participantes do projeto foram retirados conforme acordo firmado com a Direção da Escola.

1- INTRODUÇÃO DA POSPOSTA

O trabalho de educação anti-racista deve começar cedo. A criança negra precisa se ver como negra e aprender a respeitar a imagem que tem de si mesmo e ter modelos que confirmem essa expectativa. A proposta visa à valorização da cultura de matrizes africanas, tudo como deve ser, sem constrangimentos nem equívocos.

O conteúdo foco é a educação voltada para consciência da importância do negro para a constituição da identidade da nação brasileira, principalmente, do respeito à diversidade humana e a abominação a toda prática exclusora, principalmente as de viés racial desenvolvido por meio de processo ideológico.

Inicialmente, a discussão da proposta será conduzida pela simples observação de fotos de revistas sobre algumas coisas que fazem parte da cultura africana (comidas, danças, vestimentas, etc.); estabelecendo a seguir um vínculo entre as curiosidades que surgirem dos alunos sobre o tema e a instigação provocada pelo professor no intuito de ir avançando no conhecimento sobre o assunto.

2- ABRANGÊNCIA DA PROPOSTA:

Esta proposta **identidades: negro qual é seu nome?** se destina ao 1º aos 5ºs anos do ensino fundamental, envolvendo o turno matutino vespertino, noturno. O Matutino englobará de 3º ao 5º ano; Vespertino 1ºs ao 3ºs anos, e, o noturno 1º período da Educação de Jovens e Adulto até o 2º período.

3- JUSTIFICATIVA/PROBLEMA DA PROPOSTA:

Quase sempre os conflitos envolvendo questões raciais são silenciosos. No Brasil foram constituídas Leis que punem qualquer tipo de comportamento racista. Historicamente, o Brasil, no aspecto legal desenvolveu algumas Leis que puni qualquer conflito de inspiração racial, mas socialmente observa-se uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo que atingem parte da população afro-descendente brasileira até hoje. Nesse contexto, alguns cientistas sociais analisaram dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros, diante disso, constatou-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro.

No campo da educação, promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade deve-se partir de temáticas. Significativas do ponto de vista ético, propiciando condições desde a mais tenra idade, para que os alunos e alunas desenvolvam suas capacidades dialógicas, tomem consciência de suas próprias raízes históricas que ajudaram e ajudam a constituir a cultura e formar a nação brasileira. A proposta de trabalhar o mês da Consciência negra surgiu pela falta de discussão efetiva da temática racial assegurada pela Lei 10639/03 que prevê o trabalho com a cultura Indígena nas escolas Públicas e Particulares dos Estados da Federação.

Em decorrência disso, resolvemos concentrar todas as atividades no mês de novembro visando sensibilizar a comunidade escolar para tais questões, debatendo e refletindo sobre as diferenças raciais e a importância de cada um no processo de construção de nosso país, estados e comunidades.

Marc Auge(1994), trabalha com conceitos de *lugar não-lugares*. Segundo o autor, este *não lugar*¹⁵ são permeados de pessoas em trânsito, são ambientes virtuais . São espaços de ninguém, não geradores de identidade. Lá, você ou eu, não importa, somos apenas mais um¹⁶. Em oposição aos *não-lugares* está o *Lugar*, os espaços antropológicos, espaços escolares, nichos necessariamente criadores de identidade, fomentadores de relações interpessoais; que se move num tempo e no espaço estritamente definidos, “[...] é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam princípio de inteligibilidade para quem o observa” (p. 51). São identitários, relacionais e históricos, porque fala da história nativa sem considerar a história como ciência.

De fato o lugar é criador de identidade por trazer em si o lugar do nascimento, da intimidade do lar, das coisas que são nossas, além de demarcar de forma precisa, as fronteiras entre eu e os outros.

Esta proposta de trabalho para o mês da Consciência Negra busca transformar a Escola em um *LUGAR da* construção da identidade onde crianças negras possam ter oportunidade de dialogar sobre suas histórias e ancestralidade. Dito de outra forma, onde a valorização do seres humanos ultrapasse as fronteiras da cor.

5- OBJETIVO GERAL DA PROPOSTA:

Apresentar as realidades e valores culturais colados no tempo e espaço históricos.

6. OBJETIVOS DA PROPOSTA:

- Adquirir livros de literatura infantil que valorizem o negro como sujeito da História;
- Apresentar pessoas das diversas culturas em atividades variadas, em imagens que se percebam os grupos socioeconômicos nos quais estão inseridos.
- Pedir a cooperação de todos os profissionais da escola e das famílias das crianças, na reorganização de espaços, valores e conduta, pois todo adultos, em determinado momento pode ser uma referência para a criança.
- Produzir material a partir das referências usadas nas discussões nas aulas;

7-ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PROPOSTAS:

- No horário do recreio estar em contato com músicas da cultura africana como o samba, a batucada;
- Confeccionar cartazes – recorte, pintura e colagem - com fotos de revistas que tratam da diversidade étnica brasileira e a cultura do negro;
- Oficinas de dança de matrizes africanas, capoeira;
- ☐ Verificação do caminho geográfico feito da África para o Brasil por meio do mapa mundi.

¹⁵ Este conceito não pode passar para o plural.

¹⁶ Podemos dizer dos espaços da Web, e outros espaços virtuais presentes na supermodernidade.

- Todos os dias antes de começarem as atividades escolares os professores deverão grafar no quadro provérbios africanos e interpretá-los juntos com os alunos.
- Passar para o Português Contemporâneo os anúncios de fugas.
- Trabalhar com os alunos as poesias de Solano Trindade.

7.PARCEIROS:

Diversos Participantes ligados ao Movimento Negro Local - Colaboradores

8 OFICINAS:

Oficina negra arte

Oficina -dançarinos do Ébano

Oficina de recitação dos anúncios de fugas

Oficina de Maculéle

Oficina - Vivencia Griot com ênfase as poesias de Solano Trindade

- ***Apresentações dos Colaboradores***

Um Rio chamado Atlântico

Ninando em Yorubá

Grupo de Capoeira

9-FECHAMENTO DA PROPOSTA

O fechamento da proposta será em dezembro com a festa o *Espetáculo da Raça* onde montaremos uma exposição com os materiais coletados e produzidos pelas crianças em conjunto com o professor para que sejam apresentados no mural que faremos na escola.

Danças;

Capoeira;

Apresentação cultural;

Participação do movimento social negro.

10- REFERÊNCIAS PARA DESENVOLVIMENTO DO TEMA COM AS CRIANÇAS:

AUGÉ, Marc. Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papyrus, 1994, 111 páginas.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico–Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005. 35p.

MACHADO. Maria Helena. Menina bonita do laço de fita. São Paulo-SP. Ed. Ática, 2007.

Revista Nova Escola. Vários autores. São Paulo-SP – edição de Nov. 2004 e 2005.

ROCHA. Ruth. ROTH. Otávio. Declaração universal dos direitos humanos. São Paulo-SP, 2004. @ <http://www.portinari.org.com.br>