

Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso

The contents of ethnic-racial education in Brazil: current practices

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹
Mauro Cezar Coelho²

RESUMO

A Lei 10.639/2003, desde que foi promulgada, engendrou uma nova dinâmica nas escolas. Instados pelas determinações legais, gestores e professores formularam alternativas para fazer frente aos dispositivos que introduziram as temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares do Ensino Fundamental. A análise sobre essas iniciativas evidencia mais do que a visão que esses agentes escolares cultivam sobre as temáticas propostas. Ela viabiliza um quadro singular do ambiente escolar, de suas virtudes e vícios. A partir da análise de seis escolas, de quatro Estados da Região Norte, o artigo demonstra que o imprevisto e a “boa intenção” superam, em muito, o investimento em pesquisa e formação continuada, para o enfrentamento da questão étnico-racial. Os resultados positivos, importantíssimos para os alunos, não escondem a fragilidade das iniciativas.

Palavras-chave: Educação; escola; questão étnico-racial; saber escolar; região Norte.

ABSTRACT

The Law 10.639/2003, since it was enacted, engendered a new dynamic in schools. Urged by statutory stipulations, managers and teachers formulated

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará; Pesquisadora do CNPq; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA (UFPA), Brasil. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

² Doutor em História pela Universidade de São Paulo; Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará; Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA (UFPA), Brasil. E-mail: maurocoelho@yahoo.com.br

several alternatives to cope with the rules that introduced the themes of African History and Afro-Brazilian Culture in school curricula of elementary school. The analysis of those initiatives show more than meets the agents' eyes about the ways they cultivate those proposed themes. It also enables a peculiar framework of the school environment, it's virtues and vices. From the analysis of six schools in four States of the Brazilian Northern Region, the article demonstrates that improvisation and "good intentions" surpass, by far, the investment in research and continuing education, to confront the ethnic-racial issue. The positive results, very important for the students, however, do not hide the weakness of such initiatives.

Keywords: Education; school; ethnic-racial issue; scholar knowledge; Northern region.

Introdução

Por meio do presente trabalho,³ apresentamos alguns dos resultados de pesquisa sobre a introdução de temáticas relativas à Cultura Afro-Brasileira, à História da África e à História dos Povos Indígenas, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.⁴ A reflexão que oferecemos se sustenta na análise feita no âmbito de uma pesquisa nacional sobre práticas pedagógicas elaboradas a partir do aparato legislativo já citado. A pesquisa analisou trinta e seis escolas em todo o Brasil – seis escolas em cada uma das regiões do país, exceção feita à Região Nordeste, na qual doze escolas foram analisadas, devido ao número de unidades da federação que a compõem.

³ Este texto parte de uma das dimensões da pesquisa realizada em âmbito nacional intitulada "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/2003", a qual contou com financiamento do Ministério da Educação e UNESCO. A coordenação regional coube à Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho e foi coordenada nacionalmente pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes. A ela e aos pesquisadores e pesquisadoras das outras regiões, nosso sincero agradecimento pela troca de conhecimento.

⁴ Os principais *dispositivos legais* relacionados à temática étnico-racial são: Lei 9.394, de 9 de dezembro de 1996, relacionada às alterações recentes: Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, 2004; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, emitidas pelo Ministério da Educação, em 2006; Lei 11.645, de 10 de março de 2008; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, formulado pelo Ministério da Educação, em 2009.

O processo de seleção elegeu aquelas escolas que mantivessem, de modo consolidado, atividades de caráter didático-pedagógico relacionadas à Lei 10.639/2003. Nesse sentido, foram consideradas escolas cujas atividades tivessem sido reconhecidas por meio de instâncias externas ou pelo próprio sistema educacional no qual estavam inseridas. A inclusão da temática no Projeto Político-Pedagógico conformou critério de exclusão, de modo que as equipes administrativas das escolas foram inquiridas sobre essa questão, de forma que foram priorizadas as escolas que afirmavam ter realizado aquela inclusão – o que, depois, nem sempre se verificou concretizado.

Na Região Norte, objeto da presente reflexão, foram selecionadas escolas em quatro Estados, conforme o quadro abaixo:

ESCOLAS SELECIONADAS/REGIÃO NORTE			
Escola	Localização	Modalidade	Nº de Alunos
A	Macapá/AP	Ensino Médio (Regular e Integral)	2.553
B	Manaus/AM	Ensino Fundamental (1º-5º Ano)	624
C	Manaus/AM	Ensino Fundamental (1º-9º Ano); Ensino de Jovens e Adultos	863
D	Ananindeua/PA	Ensino Fundamental (1º-9º ano); Ensino Médio	1.177
E	Araguaína/TO	Ensino Fundamental (6º-9º ano); Ensino Médio	1.243
F	Praia Norte/TO	Ensino Fundamental (8º-9º ano); Ensino Médio; Ensino de Jovens e Adultos	491

QUADRO 1

FONTE: Dados coletados pela equipe de pesquisa, no segundo semestre de 2009.

Em tais escolas, a pesquisa constatou que as atividades desenvolvidas resultaram em mudanças decisivas no trato com a questão étnico-racial, em que pesem os limites que apontaremos a seguir. Em algumas delas, detectamos uma nítida alteração na forma como crianças, adolescentes e jovens percebem os índices de cor e *raça*. Aliado a estes aspectos, o trabalho sob estas bases também concorre para o fortalecimento de identidade negra, conforme mencionado no depoimento de uma aluna:

Antes, tinha muito preconceito, na escola que eu estudava antes, eu tinha muito preconceito eu chegava a me sentir mal por ser negra. Nunca senti vergonha, mas eu pensava porque só pelo fato de eu ser negra me tratavam dessa maneira. Quando eu entrei pro Bom Pastor e a gente começou a estudar e discutir esse assunto eu passei a pensar de outra maneira. Não tem que ter vergonha de ser negra (Aluna da Escola de Ananindeua/PA, 2009).

Os adolescentes (OLIVEIRA, I., 1999; COUTINHO *et al.*, 2005; GOEDERT, 2005; OLIVEIRA, M., 2006) ouvidos testemunham uma mudança significativa no que qualificam de autoestima. Ainda assim, as atividades analisadas mantêm com o cotidiano escolar uma relação de pertença: há uma distância considerável entre o que pretendem os seus formuladores e o que efetivamente realizam (CARDOSO, 2007) e o *improviso* se sobrepõe ao *planejamento* e ao estudo continuados (COELHO, 2009; COELHO; COELHO, 2010). Como consequência, o impacto das iniciativas não sugere alteração nos modelos de compreensão da sociedade brasileira e na diminuição do preconceito no ambiente escolar.

Como técnica de análise dos documentos escritos e orais,⁵ a fim de satisfazer aos objetivos propostos, a investigação inspirou-se nas formulações de Laurence Bardin (2010) relativas à *análise de conteúdo*, a qual se desdobrou na análise documental acima referenciada, levantada para esse propósito. Esse procedimento se deu a partir dos resumos dos documentos; da classificação segundo categorias temáticas; da eleição dos pontos a serem investigados e da análise.

A análise de conteúdo compreendeu, portanto, a organização e a sistematização dos dados empíricos por meio da pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a inferência ou dedução lógica e a interpretação. Empregou-se **uma análise categorial que funcionou por operações de desmembramento do texto em unidades, em eixos segundo reagrupamentos analógicos.** Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas e sua problematização foram caminhos eficazes para leituras e interpretação dos discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2010).

O contexto motivador da pesquisa: a legislação

A pesquisa na qual esta reflexão se insere constitui uma investigação inicial sobre a aplicação da Lei 10.639/2003. Trata-se de instrumento demarcador de uma nova postura na educação ofertada, especialmente no que se refere à forma pela qual a memória histórica é concebida pelo *saber escolar*.⁶ Por meio dele,

⁵ Os documentos analisados neste texto se referem aos projetos desenvolvidos nas escolas, depoimentos de técnicos, professores, coordenação pedagógica e estudantes.

⁶ Diversos trabalhos têm refletido sobre o saber escolar. Desde onde controlamos, todos o distinguem do saber acadêmico, especialmente aqueles no tocante ao ensino de História, dentre eles, sobre o saber escolar, especialmente a partir da perspectiva do ensino de história, ver: Vademarin (1998).

propõe-se que a abordagem sobre a formação da nação e da nacionalidade incorpore agentes esquecidos ou dimensionados de forma deturpada, abandonando a perspectiva eurocêntrica, soberana até então.

Esse, certamente, é o predicado que melhor a qualifica. A relevância da política educacional formulada e implementada, desde aquela Lei, não reside no tamanho do sistema ao qual impõe mudanças significativas, mas na natureza do desafio que coloca para o *saber escolar*: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos. Senão vejamos.

A inclusão dos conteúdos de História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas constitui fato novo. A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação⁷ elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante.

O saber histórico escolar veiculado ao longo de décadas reiterou o “mito da democracia racial”,⁸ segundo o qual o Brasil teria sido formado pela participação de três agentes fundadores – o branco, o negro e o índio. *Cada qual no seu quadrado*, para usar uma imagem comum do falar brasileiro, os três tinham funções distintas na narrativa elaborada, conformando uma relação hierárquica, na qual o branco representava o papel de agente condutor do processo histórico, constituindo a matriz da nacionalidade. Negros⁹ e índios cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos.

A legislação em questão propõe a inclusão desses dois últimos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes reconhece o estatuto devido. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus.¹⁰ Em segundo lugar, a África e a América anteriores à

⁷ A partir da ideia de autoidentificação e de sentimento de pertencimento problematizada por Anderson (1989).

⁸ Carlos Hasenbalg (2005, p. 238) enfatiza que esse conceito tende a “socializar a totalidade da população (brancos e negros igualmente) e a evitar áreas potenciais de conflito social”. A onipresença do discurso da democracia racial funciona como obstáculo à enunciação do fenômeno da discriminação racial. Tem por efeito paradoxal perpetuar as distorções raciais, pois, ao negar-se que o país tem problemas raciais, torna-se difícil resolver uma questão supostamente inexistente.

⁹ Paulo Silva (2012) analisa quatro formas de manifestação do silêncio no discurso racista brasileiro, entre as quais o *silêncio* sobre particularidades culturais do negro brasileiro.

¹⁰ Os trinta anos anteriores à edição da Lei 10.639/2003 foram gastos em intensa luta política, cujas demandas só recentemente têm sido satisfeitas, com a inclusão, no sistema educacional, de conteúdos relacionados à História e à Cultura Afro-Brasileira. O que não quer dizer, evidentemente, não se pensar, antes, se um país que se vê como *mestiço* deveria considerar a diversidade como matriz do seu sistema educacional. Cf. discussão circunstanciada, ver: Souza (2009) e Maurício Silva (2007).

conquista ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira. Em relação aos povos indígenas, sua história e diversidade são ressaltadas, enquanto que a sua participação nos processos históricos brasileiros deixa de ser percebida a partir da ótica do conquistador – sem esquecer ou negar a violência a que foram submetidos, as ações indígenas são reconhecidas e destacadas.

Fica evidente, então, que os instrumentos legais que concretizam a política educacional projetada pretendem redimensionar a memória histórica. Conforme deixa claro a discussão que a fundamenta, reconhece na conformação da memória histórica um fator estruturante para a constituição das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação. Diante disso, o alcance do escopo das leis exige mais que o conhecimento historiográfico; ele demanda, também, o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação. Ele exige, então, o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite o recurso ao saber historiográfico com vistas à oferta de uma educação inclusiva. Em suma, ele requer de professores, técnicos e gestores que a educação ofertada satisfaça aos objetivos da Lei: o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade.

Tais considerações fundamentaram a perspectiva dos pesquisadores diante das escolas selecionadas. Mais que conhecer os projetos e constatar a sua aplicação, a equipe de pesquisadores procurou verificar o quanto aqueles pressupostos da política educacional subsidiavam as ações educativas, de modo a conformar o ambiente escolar em um espaço tolerante, diverso e inclusivo.

Os projetos em andamento

As seis escolas analisadas, localizadas em quatro Estados da Região Norte, apresentam percursos similares nos processos de aplicação dos *dispositivos legais educacionais*. As similitudes e coincidências não são fortuitas. Consideramos que elas representam práticas recorrentes na oferta da educação,

pois exemplificam práticas e compreensões presentes no cotidiano das escolas e das salas de aula.

O primeiro traço comum é o voluntarismo docente. As secretarias estaduais ou municipais de Educação pouco ou nada tiveram a ver com as iniciativas de aplicação da Lei. Em metade das escolas, aliás, os professores se anteciparam à Lei e instituíram projetos educativos voltados para a educação para as relações étnico-raciais, antes de a Lei ter sido formulada. Nas demais escolas, ainda que a Lei tenha motivado as iniciativas, elas não foram demandadas pelas redes educacionais das quais as escolas faziam parte.

O interesse de professores foi o que esteve na origem dos projetos concretizados, em todos os seis casos estudados. A noção de pertencimento *racial*, na maior parte das escolas, determinou a participação dos envolvidos, em um primeiro momento. Os projetos acabaram, então, determinados por essa origem, pois, mais que a introdução de novos conteúdos, foi a valorização da *herança* africana, sobretudo, o que conformou as primeiras iniciativas.

O segundo traço comum aos projetos configura-se, bem a propósito, uma apropriação particular do instrumento legal – eles se fundamentavam mais na notícia da Lei que no seu conhecimento. Os profissionais da Educação, ouvidos pela pesquisa, pouca ou nenhuma notícia tinham das Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas para nortear a aplicação do instrumento legal. Diante disso, os projetos buscavam dar conta daquilo que os professores consideravam fundamental – a reparação de uma injustiça, por meio da valorização dos atributos morais relacionados a ela. Nesse sentido, os projetos pouco avançavam no controle sobre o conhecimento acadêmico acerca da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, reiterando, de modo sistemático, as formulações que o senso comum construiu sobre a África e a cultura afro-brasileira.

Isto nos leva ao terceiro traço comum entre os projetos analisados. Em todas as escolas, verificou-se que as atividades voltavam-se mais para a formação ética e moral¹¹ que para o enfrentamento de conteúdos disciplinares – como os de caráter historiográfico, geográfico, linguístico ou literário. Pensadas como momentos de valorização da *herança* africana, elas estabeleciam pouca relação com o conteúdo formal e projetavam um discurso de transformação das relações entre os grupos sociais, baseados nas noções de tolerância, respeito à diferença e à diversidade.

¹¹ O saber histórico escolar, então, associado às possibilidades que ele guarda para o desenvolvimento cognitivo e para a emergência de princípios e valores (éticos e morais). Conferi-lo em outras perspectivas: Goergen (2007); Boto (2010); Marriel *et al.* (2006).

O caráter pontual das iniciativas é outro traço em comum entre os projetos pesquisados. Ele pode ser percebido em duas dimensões. A primeira delas diz respeito à abordagem adotada: os projetos enfatizam os caracteres éticos e morais relacionados à temática e destacam os aspectos lúdicos que lhes são, frequentemente, atribuídos. A segunda dimensão refere-se à periodicidade. Em todas as escolas, os projetos se realizam ao longo do mês de novembro (em especial, durante a Semana da Consciência Negra). Quase todos os docentes e técnicos afirmam que as atividades do mês de novembro culminam um conjunto de procedimentos realizados ao longo do ano. A análise dos documentos disponíveis demonstra, no entanto, que as atividades de novembro concentram o esforço escolar no trato da questão.

Por fim, os últimos traços comuns entre os projetos estudados: o planejamento e a execução. Ainda que o discurso dos agentes escolares delegue a toda a comunidade escolar a autoria e a condução dos projetos, a pesquisa evidencia o quanto eles são dependentes da participação de um grupo reduzido de professores: os docentes das disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes. Os demais professores participam da execução das atividades, especialmente ao longo da Semana da Consciência Negra.

Das seis escolas analisadas, três possuem projetos consolidados, realizados com regularidade há pelo menos cinco anos. A localização das três escolas e a semelhança entre os projetos foi o que nos sugeriu a existência de um padrão situado além das questões propostas pela Lei, mas que se coloca como fator estruturante da oferta da educação nas escolas brasileiras: as três escolas encontram-se nos Estados do Amazonas, Pará e Tocantins; uma situada na capital do Estado, outra na região metropolitana da capital do Estado e a terceira em um município distante mais de seiscentos quilômetros da capital. Não detectamos qualquer comunicação, entre elas e entre as redes de ensino que as integram, sobre as questões estabelecidas pela Lei. Não obstante, todas seguiram o mesmo modelo.

As atividades desenvolvidas nas diversas escolas culminam, sempre, em um simulacro das Feiras de Ciências. A temática é trabalhada de várias formas e apresentada à comunidade escolar e à comunidade envolvente em um evento específico. Nele, os alunos são os protagonistas dos processos de elaboração e de apresentação. Aplicado aos propósitos da Lei 10.639/2003, o modelo foi colocado a serviço da exposição de caracteres das culturas africana e afro-brasileira por meio de diversas manifestações e linguagens: poesia, prosa, teatro, dança e pintura. Outros tipos de expressão são recorrentes: há apresentações de pratos típicos e, também, concursos de beleza.

Toda a escola é envolvida no evento. Professores e alunos, técnicos e administradores se engajam nos processos de preparação e exposição. As aulas são suspensas e a escola se transforma em um espaço de exposição. Isto se dá, quase

sempre, nos meses de novembro, ao longo da Semana da Consciência Negra. A comunidade envolvente é convidada a participar das atividades. Em duas das três escolas a participação é relativa. Em uma delas é representativa. Isto faz com que as três escolas vivam situação análoga: a identificação com a atividade.

A pesquisa constatou que estudantes e professores veem as atividades relacionadas à temática das relações étnico-raciais como signos que caracterizam as escolas. Para os agentes escolares daqueles estabelecimentos de ensino, as atividades identificam a escola tanto na região em que ela está situada quanto na rede de ensino, em relação às demais escolas. Fotos, reportagens e prêmios indicam que a comunidade envolvente e as próprias redes nas quais as escolas se inserem identificam as escolas por meio daquela atividade.

Das seis escolas estudadas, as três a que nos referimos aqui apresentam resultados positivos evidentes. Em primeiro lugar, a inclusão da temática étnico-racial no calendário de atividades escolares constitui progresso considerável no trato da questão. De tema inexistente, sobre o qual pouca ou nenhuma referência havia, categorias como África, Preconceito e Discriminação passaram a frequentar o cotidiano escolar como tópicos de debate e discussão. Ademais, a reflexão engendrada pelas atividades estimula o exercício da tolerância e de um ideal de igualdade, por meio de projeções acerca de uma sociedade mais *justa* e mais *igualitária*.

Em segundo lugar, as atividades analisadas têm sido muito eficazes para a reversão da autoestima dos estudantes negros e pardos.¹² Os relatos do corpo discente são decisivos no sentido de considerar aquelas atividades como determinantes para a reversão de posicionamentos subalternos, para a revisão de ideais de beleza e para a afirmação da autoconfiança e da condição de agente de direitos. Conforme testemunho da estudante de Tocantins:

Bem na matéria de História sempre o professor procura tá tirando um tempo para falar sobre... a respeito disso e eu aprendi bastante e principalmente sobre me valorizar. Porque eu sou um exemplo de pessoa que me discriminava, me menosprezava. Eu costumava não sair de casa, tipo... Eu tenho uma prima que ela tem o cabelo muito liso, então quando eu via ela se arrumando para sair pra fora eu não saía, eu me achava muito inferior a ela. E aí eu comecei com o projeto na escola a me valorizar e percebi que o que a mídia divulga esse padrão que ela divulga, são visões estereotipadas, efêmeras, eu sei que nós, tanto o branco como o negro, nenhum é superior ao outro, somos todos iguais (Aluna da Escola do Estado de Tocantins, 2009).

¹² Os formulários de identificação dos alunos foram utilizados para a indicação da *cor/raça*.

Em terceiro lugar, os projetos considerados permitem o estabelecimento de relações entre o procedimento adotado e a competência desenvolvida junto aos estudantes. As entrevistas com os professores, a observação sobre o material produzido pelos estudantes e suas falas nas sessões de discussão¹³ viabilizaram a vinculação das atividades didáticas aos comportamentos esperados. Destacamos, a seguir, quatro deles, presentes em todos os três projetos referidos e em algumas das demais três escolas pesquisadas (Quadro 2).

QUADRO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS E SUAS VINCULAÇÕES	
Procedimento	Resultados vinculados
Composição e apresentação de cartazes, paródias, redações e poesias.	Reversão de uma visão negativa e/ou depreciativa das populações não brancas e dos institutos culturais a elas relacionados.
Composição e apresentação de coreografias de danças “afro”.	Valorização da herança cultural africana, com destaque para a apresentação e reiteração dos caracteres estéticos que a compõem.
Elaboração e degustação de pratos típicos.	Valorização da herança cultural africana e reiteração da sua presença no cotidiano brasileiro e nos institutos que o qualificam.
Dramatizações, coreografias e concursos de beleza.	Valorização da autoestima de estudantes negros e pardos; revisão de padrões de beleza e de estética artística; ampliação da ideia de herança cultural.

QUADRO 2

FONTE: Pesquisa realizada pelos autores, nas escolas ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’ e ‘F’, no segundo semestre de 2009.

¹³ Os pesquisadores se utilizaram de *Grupo de Discussão* como uma técnica de coleta de dados. Por meio dela, tinha-se o objetivo de perceber como o trabalho se conformava junto aos estudantes e, ao mesmo tempo, verificar como o corpo discente concebia as atividades relacionadas à questão étnico-racial. Para o desenvolvimento da análise do *Grupo de Discussão*, foram seguidas as categorias sugeridas pela Coordenação Nacional da pesquisa, tais como: *participação e envolvimento dos estudantes nas atividades do projeto; conhecimento sobre a temática étnico-racial e desempenho escolar/envolvimento com os professores e com a escola*. A categoria *conhecimento sobre a temática étnico-racial* compreendeu os conhecimentos sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira apreendidos em sala de aula e ao longo dos projetos desenvolvidos pelas escolas; ela também se ocupou com a participação desse aprendizado na conformação de perspectivas e comportamentos pelos mesmos estudantes.

Os projetos realizados podem ser considerados experiências bem sucedidas, em que pese a pertinência das críticas a que são suscetíveis – como a que propomos aqui. Das três escolas destacadas, em duas, nas quais os projetos são desenvolvidos há mais tempo e com maior investimento, há uma notável alteração no modo como os estudantes se relacionam com as questões relativas à *cor* e ao preconceito. Nessas escolas, os estudantes formulam um discurso novo.

Como parte das atividades de pesquisa, constituímos *Grupos de Discussão* com estudantes em diferentes momentos de formação, em todas as escolas. Neles, discutimos a formação da sociedade brasileira, o lugar da *cor* na vida social dos estudantes, as perspectivas para o futuro e o conhecimento que adquiriram sobre História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Naqueles momentos, buscávamos relacionar os dados coletados nas escolas às considerações elaboradas pelos estudantes. Para tanto, estimulamos o diálogo e o debate, propondo questões relacionadas à temática da pesquisa.

Conforme o quadro apresentado destaca, os estudantes consultados demonstraram ser capazes de distinguir uma visão sobre o passado brasileiro da experiência histórica concreta. Os institutos que vinculam *cor* e lugar social são percebidos e criticados por eles. Ao serem instados a refletir sobre a formação da sociedade brasileira, afirmaram a importância dos povos africanos e indígenas na conformação da nação e da nacionalidade. O que mais *salta aos olhos*, porém, é a reiteração de um discurso que demarca uma reversão da autoestima de adolescentes *pretos* e *pardos*.

Em todas as três escolas, os estudantes consultados testemunharam a importância dos projetos para a conformação de um olhar diferente sobre si mesmos e sobre os outros. Em todas as escolas, adolescentes apontaram a contribuição das atividades na elaboração de uma reflexão sobre os conceitos de beleza dominantes. Alguns indicam alteração de comportamentos, como maior interação social, maior participação nas atividades escolares e melhora da autoestima.

Análise inicial: pontos para reflexão futura

A pesquisa constatou que o trato com as temáticas eleitas pela legislação se dá de modo superficial. Os conteúdos relativos à História da África, em especial, não foram inseridos de modo a alterar a perspectiva eurocêntrica, hegemônica no trato com a memória histórica. Indício relevante, nesse sentido, é o fato de que a África é percebida, ainda, como um espaço único, demarcado pela natureza, pela pobreza, pelas guerras e pela doença. A dimensão continental, a diversidade

étnica e a trajetória histórica da região não são abordadas e, conseqüentemente, não conformam as representações que os alunos elaboram sobre a África, as quais permanecem credoras do senso comum.

Os alunos, todavia, não estão sozinhos. Os professores e técnicos compartilham das mesmas representações. Isto se dá pelo fato de ambos confundirem referência com discussão e compreenderem o fazer pedagógico em relação à temática como o exercício de um discurso moral sem vínculos necessários com o saber acadêmico. Muitos compreendem que a simples menção à África cumpre o previsto no *dispositivo legal*. Da mesma forma, é comum utilizar-se a África como mote para considerações sobre discriminação e preconceito. Nesse sentido, notamos serem frequentes as associações entre o conteúdo referido na legislação e o ensino de valores morais e éticos. Sempre que se fala em África e em Cultura Afro-Brasileira, se fala em racismo, em discriminação e em preconceito.

Os prejuízos de posturas como essa são evidentes. O primeiro (e, talvez, o maior, se considerarmos os objetivos da disciplina) é a compreensão, por parte de crianças e adolescentes, de que o racismo é um fenômeno vinculado, exclusivamente, à África e aos africanos. A postura recorrente nos projetos, ao não privilegiarem o saber acadêmico consolidado, acaba por reiterar o lugar subalterno que a memória histórica relegou aos contingentes africanos transferidos para a América. Ademais, ela favorece a compreensão do fato da escravidão como decorrente de uma condição étnica e não de uma circunstância histórica.

A desconstrução de tais posturas e das perspectivas que lhes são subjacentes exige, justamente, na formulação de um *saber escolar* (VADEMARIN, 1998; MONTEIRO, 2005, 2001; CARDOSO, 2007), que se demonstre o nascimento da escravidão e do racismo no Ocidente, a sua extensão e os seus desdobramentos. A reincidência das vinculações do racismo e da discriminação ao caso africano obscurece o conteúdo de História da África, atribuindo-lhe um lugar distinto do que é ocupado por outros conteúdos históricos, marcadamente aqueles relacionados à Europa.

A abordagem da temática africana e afro-brasileira por meio de feiras que suspendem o cotidiano escolar e que valorizam atividades lúdicas reitera, da mesma forma, aquela compreensão presente na narrativa do *mito*, segundo a qual os povos africanos e indígenas contribuíram com a formação da nação e da nacionalidade com a alegria, o riso, as festas – enquanto que o trabalho, as decisões importantes e o rumo do país permanecem como atributo do *branco*.

Outro fator destacado pela análise foi que os projetos analisados, especialmente aqueles desenvolvidos pelas três escolas em destaque, acentuam as deficiências de formação dos professores e reiteram as idealizações construídas em torno da figura do professor. A ênfase em uma pedagogia da moral e da ética, especialmente quando se trata dos conteúdos instituídos pela legislação

referida, evidencia, também, uma baliza dos cursos de *formação de professores* (VEIGA, 2000).¹⁴

As dificuldades que professores, especialmente, enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela legislação decorrem, em larga medida, do fato de que tais conteúdos estiveram ausentes de sua *formação* (GOMES; SILVA, 2002; COELHO, 2009). Disciplinas como História da África e Literatura Africana só muito recentemente foram incorporadas aos currículos dos cursos de licenciatura. No entanto, a pesquisa aponta que aquela ausência não é determinante para a manutenção da superficialidade a que nos referimos.

As entrevistas com professores, gestores e técnicos e a observação do cotidiano escolar evidenciam que a maior lacuna consiste, no entanto, na ausência de um saber teórico e prático sobre a transformação do conteúdo acadêmico (historiográfico, linguístico, literário, geográfico, artístico) em *saber escolar*. Isto fica especialmente claro ao considerarmos as três atividades mais bem sucedidas entre as seis escolas analisadas da região Norte, às quais já nos referimos.

A preocupação com o alcance dos objetivos formulados não implicou o acionamento de um repertório teórico e metodológico próprio para os fins propostos. As impressões parecem ter sido determinantes, de modo que não se percebeu vinculação necessária entre o procedimento e os resultados esperados. O recurso ao modelo da feira de ciências nos parece uma evidência nesse sentido.

O modelo de feira de ciências tem sido recorrente como forma de exposição do conhecimento, especialmente na área das ciências naturais. Nele, ocorre uma inversão: o estudante assume o papel de detentor do conhecimento e o expõe para colegas e para a comunidade envolvente. O conhecimento exposto, todavia, é aquele apreendido em sala de aula e pormenorizado pelos diferentes grupos que constituem a feira, que realizam *experimentos* e apresentam particularidades do fazer científico aos visitantes.

O que ocorre com os projetos analisados é coisa muito diversa. O modelo é apropriado apenas na forma – a exposição de dados para a comunidade, a escolar e a envolvente. A diferença determinante reside no lugar do conteúdo relacionado à questão étnico-racial e ao processo de que ele é objeto. Em primeiro lugar, o conteúdo não é construído em sala de aula. Ainda que os professores façam referência à África e à Cultura Afro-Brasileira, uma e outra não constituem o

¹⁴ Ilma Passos Veiga argumenta que o processo de formação de professores deve ser demarcado pela aquisição das competências necessárias para a organização do processo de ensino, por meio da escolha de um suporte teórico, o qual informe a seleção de recursos e materiais didáticos. Consideramos pertinente a reflexão da autora e, por meio dela, reiteramos nosso argumento de que grande parte dos cursos de formação de professores não privilegia a aquisição das competências destacadas pela autora.

conteúdo formal. Em que pese a *boa intenção* que informa tais referências, ela não altera o fato de que África e Cultura Afro-Brasileira permanecem como fatores externos ao currículo, como curiosidades, como questões sobre as quais se pode erigir um conteúdo moral e ético, mas não como conteúdos determinantes do processo histórico brasileiro e da constituição da nacionalidade. Em segundo lugar, e em consequência do que acabamos de apontar, ocorre que o conteúdo já referido não é internalizado pelos estudantes, de modo que ele não avança do estatuto de informação. Ele não é internalizado e, conseqüentemente, não sustenta a alteração de comportamentos (VYGOTSKY, 1998).

Não por outra razão, as atividades que analisamos compreendem, como já indicamos, a apresentação da temática por meio de linguagens lúdicas diversas – poesia, prosa, teatro, dança e pintura. Os registros de tais atividades deixam claro que o enfoque dado não guarda o mesmo estatuto do conteúdo já consagrado de História e Literatura, por exemplo. São recorrentes os discursos de cunho moral. Raras são as demonstrações de conhecimento sobre processos históricos que deem conta do protagonismo negro ou indígena, por exemplo.

O desdobramento possível, nesse caso, é a formulação de uma hierarquia de saberes relacionados à formação do Brasil e da nacionalidade. Os conteúdos relativos à herança europeia podem parecer, para o estudante, aqueles que são, efetivamente, relevantes. Dado que sobre eles há um imenso conteúdo a ser *vencido* e que sobre eles os professores têm mais a dizer – do que a recorrente menção a comportamentos certos ou errados –, é muito provável que, ao final e ao cabo, os estudantes não deleguem ao passado africano relevância concreta nos processos históricos nacionais, como o fazem em relação aos europeus. Nos *Grupos de Discussão* de que participamos, foi o que percebemos. Os estudantes têm dificuldade em estabelecer relações de necessidade entre processos históricos brasileiros e africanos. O mesmo não se verifica no que tange à relação entre o passado histórico nacional e o europeu.

Outro fator que reitera nosso argumento: o modelo de feira de ciências incorpora todos os estudantes das escolas. Ele foi aplicado tanto pelas escolas que atendiam o Ensino Fundamental quanto por aquelas que atendiam os últimos anos do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – com atendimento à educação especial. Não conseguimos identificar os critérios de seleção das atividades por estágio cognitivo de crianças e adolescentes. Frequentemente, os mais velhos e os mais jovens realizavam as mesmas atividades – danças e dramatizações – comuns tanto para os estudantes do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental quanto para os estudantes do Ensino Médio.

Uma alternativa possível¹⁵ é a desvinculação da efeméride – a Semana da Consciência Negra – ao *saber escolar* que lhe é correspondente. O vínculo do conteúdo relativo à educação para as relações étnico-raciais tem um desdobramento involuntário: o de reiterar o caráter exótico do que diz respeito à África e à Cultura Afro-Brasileira. Tratar dos processos formativos da nacionalidade apontando os avanços do conhecimento historiográfico, tal como aponta Paulo Knauss, nos parece uma alternativa produtiva (KNAUSS, 2005).

O conhecimento histórico escolar tem se configurado, via de regra, como uma narrativa sobre o passado. Profundamente dependente do livro didático (FRANCO, 1982; VARGAS NETO, 1986; CAIMI, 2010), essa narrativa surge em sala de aula como reflexo do vivido. Raramente os estudantes são informados de que o saber histórico com o qual têm contato é resultado de uma construção – de natureza científica, posto que conceitualmente informada, mas uma construção. Tornar essa condição do conhecimento histórico um *saber escolar* pode suscitar a formulação de outras visões sobre a formação da sociedade brasileira.

Por meio dessa alternativa, alguns desdobramentos podem ser projetados. Por um lado, os estudantes podem perceber que a memória histórica é uma construção e não uma fatalidade e que outras visões sobre o passado são possíveis. Por outro lado, e diretamente relacionado à temática de que nos ocupamos, os estudantes podem ter acesso a conhecimentos construídos pela historiografia brasileira, nos últimos trinta anos, que concretizam, no âmbito do saber acadêmico, aquilo que a legislação preceitua.

A historiografia brasileira tem produzido análises que alteram a condição inicial a que foram relegados os povos indígenas e os povos africanos transplantados para a América. Por meio dessas análises, tem sido ressaltada a participação efetiva e decisiva desses agentes históricos na conformação de processos históricos importantes. A alternativa proposta por Paulo Knauss permite o recurso a essa historiografia de modo a construir-se um *saber escolar* que contemple o que a legislação estabelece. Ela faculta, finalmente, a concretização da consideração de Nilma Lino Gomes sobre a necessidade de dar *trato pedagógico* à questão étnico-racial (GOMES, 2004, 2008).

¹⁵ Consideramos que a política proposta pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 requer diversas medidas para a sua plena implementação – como a reformulação dos currículos das disciplinas diretamente atingidas pelas leis, com o redimensionamento dos conteúdos, de modo a garantir maior integração entre os antigos e os novos assuntos tratados. Não obstante, nos limitaremos a formular um encaminhamento, nessa oportunidade, e apresentar os demais em reflexões que os apresentem de forma circunstanciada.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23/06/2012.
- _____. Presidência da República. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23/06/2012.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2009.
- CAIMI, Flavia. E. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel *et al.* (Org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. 1. ed., v. 1. Porto Alegre: EST Edições, 2010. p. 101-114.
- CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 209-226, jan./abr. 2007.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- _____; COELHO, Mauro Cezar. O imprevisto em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: _____. (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 104-123.

COUTINHO, Luciana Gageiro *et al.* Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia & Sociedade*, n. 17, p. 33-39, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.

GOEDERT, Rosicler T. As experiências dos adolescentes em situação de escolarização na escola pública da cidade de Curitiba. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005 – Adolescente hoje: desafios, práticas e políticas. *Anais...* São Paulo, 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão étnico-racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 80-108.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____ (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Tradução: Patrick Burglin. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

MARRIEL, Lucimar Câmara *et al.* Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisas*, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.

MELO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

_____. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cadernos CEDES*, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, maio/ago. 2006.

_____. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas Diretrizes Curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: A Lei 10.639/2003. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. *Currículo sem Fronteira*, v. 12, n. 1, p. 110-129, jan./abr. 2012.

SOUZA, Eliane Almeida de. *A Lei nº 10.639/2003: uma experiencição no quilombo e em uma escola pública de Porto Alegre*. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, p. 73-84, abr./1998.

VARGAS NETO, Nilda G. A. *O cotidiano do livro didático na escola: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/FLACSO, 1986.

VEIGA, Ilma P. A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Texto recebido em 13 de agosto de 2012.

Texto aprovado em 30 de agosto de 2012.