

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ANDRÉIA VITÓRIO SILVA MAZZONE

**ENTRE A LEI, O SABER E A CULTURA: dificuldades, avanços e perspectivas
sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ANDRÉIA VITÓRIO SILVA MAZZONE

**ENTRE A LEI, O SABER E A CULTURA: dificuldades, avanços e perspectivas
sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Helenice Ciampi.

SÃO PAULO

2014

BANCA EXAMINADORA

*Dedico este trabalho aos meus pais Valter e
Leodete, a minha filha Mariana, e a todos que
lutam cotidianamente contra o racismo no Brasil.*

AGRADECIMENTOS

É com enorme alegria que agradeço a todos que contribuíram para que este momento acontecesse e eu pudesse defender minha dissertação de mestrado. Inicialmente, como não poderia deixar de ser, gostaria de falar sobre meus pais, Valter e Leodete.

Mesmo minha mãe tendo estudado até a quarta série e meu pai até a oitava, ambos alimentaram meu gosto pelos estudos desde pequena. Eu simplesmente adorava a escola! Acho que de tanto gostar escolhi ser professora, e mesmo passando por crises diversas em relação à profissão nos últimos tempos, bem lá no fundo não me vejo longe dela. Meus pais sempre batalharam muito para que este lugar fosse real na minha vida. Não me lembro da minha casa sem livros, gibis e revistas, mesmo que simples, e reconheço que esta materialidade foi fundamental para os caminhos que resolvi trilhar. Mais do que este estímulo inicial, quero agradecer meus pais que mesmo morando longe atualmente sempre me deram força e estímulo para escrever. Sei que também rezaram muito por mim, e acredito que não haja nada mais sagrado neste mundo do que a oração de um pai e de uma mãe por um filho. Também sou muito grata a todos os meus familiares que torceram e estão felizes com o fim deste ciclo.

Sinto-me uma guerreira por ter concluído esta pesquisa e ter a oportunidade de defendê-la publicamente. Quando me recordo desses últimos dois anos e meio e das inúmeras dificuldades que enfrentei vejo o quanto sou forte. Problemas familiares, depressão, setenta horas-aula de trabalho nos últimos meses, e mesmo com tudo isso consegui chegar até o fim. Inclusive não tenho palavras para agradecer a Deborah Ganini pelo profissionalismo com que vem cuidando de mim nesses quase um ano e meio. Sem ela seria tudo psicologicamente mais difícil.

Como “filha da PUC” agradeço esta instituição por mais uma vez ter me acolhido academicamente. Minha relação com a PUC teve início em 2002 quando iniciei a graduação no curso de história. Sem as bolsas de estudo que tive acesso durante a graduação e pós-graduação minha permanência nesta universidade seria economicamente inviável. Neste sentido agradeço a bolsa de estudo concedida pela CAPES a partir do segundo semestre do curso e a atuação de algumas pessoas que me auxiliaram imensamente durante o primeiro semestre.

Sou muito grata a Betinha, que mais do que secretária do programa é uma figura de referência positiva para grande parte dos alunos. Lembro-me como se fosse hoje quando saiu o primeiro resultado para a concessão das bolsas de estudo e eu não fui inicialmente contemplada o carinho com que ela me acolheu. Se não fosse por ela teria ido embora definitivamente naquele dia. Agradeço-lhe Betinha não apenas pelo suporte fornecido ao longo desses dois anos e meio, mas pela humanidade e solidariedade com que me acolheu no momento em que eu mais precisava. Também agradeço a minha tia Tete, ao meu irmão Laércio e ao Henrique por terem contribuído economicamente com a matrícula e as mensalidades dos primeiros meses.

Sinto um profundo carinho pelos professores do programa EHPS e muita alegria pelo aprendizado construído e partilhado ao longo do processo. Também quero agradecer aos meus colegas de programa, tanto os que entraram comigo no primeiro semestre de 2012, como os que eu fui conhecendo ao longo do percurso. Mais do que trocar conhecimento, livros e dicas, muitos deles deixaram o caminho bem mais leve e divertido.

Gostaria de dizer que é imenso o carinho e respeito que tenho pela minha orientadora Helenice Ciampi. Fui sua aluna na graduação, monitora e através dela eu aprendi a olhar para a escola, e principalmente para o ensino de história, de uma maneira completamente diferente. Com certeza meus alunos foram os maiores beneficiários dessa relação tão produtiva. Foi com grande companheirismo que partilhei com ela este momento marcado por inúmeros problemas e dificuldades. Ela soube carinhosamente acolher minha dor e sofrimento nos momentos em que eu mais precisei sem deixar de ser a profissional comprometida que é. Também sou muito grata às professoras Luciana Maria Giovanni – PUC/SP e Patrícia Teixeira Santos - UNIFESP pelas contribuições feitas durante minha banca de qualificação que apenas enriqueceram este trabalho.

Quero agradecer aos seis professores que partilharam comigo suas memórias e experiências para esta pesquisa acontecesse. Sem a contribuição de cada um deles este trabalho não teria acontecido. Muito obrigada pela confiança.

Aos amigos inicio pedindo desculpas pelas inúmeras ausências dos últimos semestres. Muito breve estaremos juntos novamente Pri, Fabinho, Érica, Conceição, Gisele, Denise, Silvana, Vanessa, Cris, Pezão, Amanda e Diego. Finalmente poderemos

nos falar horas por telefone e comemorar sem que eu tenha hora para voltar para casa por ter uma leitura ou texto me aguardando.

Por fim, e com todo meu amor, gostaria de agradecer a minha amada filha Mariana. Passamos por momentos difíceis, mas sem a ajuda e o carinho que recebi dela principalmente nesses últimos meses, eu não teria conseguido. Ela assumiu responsabilidades extras para que eu pudesse estudar e concluir este trabalho. Sei o quanto foi difícil para ela, e por isso acho justo cumprir a partir de hoje a única coisa que ela me pediu quando eu terminasse a dissertação, que era me dedicar exclusivamente a ela pelos próximos seis meses...nada de livros e textos, apenas nós duas. Não sei se conseguirei cumprir integralmente o que me pediu mama, mas eu prometo que estarei muito mais ao teu lado. EU TE AMO filha e muito obrigada por fazer parte da minha vida.

A sociedade produz novas formas de racismo que nada têm a ver com o passado escravista. Portanto, a luta é contra este presente concreto, atual, cotidiano, visível e comensurável e não contra um passado sobre o qual as novas gerações conhecem pouco ou mal através de manuais de história.

Kabengele Munanga

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar de que maneira os saberes docentes, em sua relação direta com o currículo e a cultura escolar operam como elementos decisivos no processo de implementação da Lei 10.639/03. A pesquisa, que considera como marco temporal os dez anos da criação da Lei (2003-2013) foi realizada com seis professores de disciplinas/áreas diferenciadas – alfabetização, sala de leitura, ciências e história em uma escola pertencente a rede municipal de ensino de São Paulo. Considerando a História Oral como metodologia apropriada para a investigação dos aspectos subjetivos e objetivos que envolvem a construção dos saberes docentes, duas hipóteses são elencadas. A primeira indica que uma das dificuldades de implementação da Lei está diretamente relacionada à construção dos saberes docentes e as marcas que o racismo, há décadas camuflado pelo mito da democracia racial no Brasil, exerce sobre estes saberes. A segunda hipótese é de que a apropriação/implementação da Lei depende substancialmente dos sujeitos envolvidos no processo, pois a imposição de mecanismos normativos legais não são suficientes para romper com culturas escolares, currículos e práticas docentes marcadas pelo racismo existente na sociedade brasileira. Os estudos de Maurice Tardif sobre a constituição dos saberes docentes; Ivor F. Goodson sobre currículo; Kabengele Munanga sobre racismo e mito da democracia racial no Brasil; Dominique Juliá, Antonio Viñao Frago e Luciano Mendes de Faria Filho sobre cultura escolar e reformas educativas; Verena Alberti e Alessandro Portelli sobre história oral; e Le Goff sobre memória compõem o referencial teórico da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Saberes docentes. Cultura escolar. História Oral.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate how the teachers knowledge in their direct relation to the curriculum and school culture operate as decisive in the process of implementation of Law 10.639/03 elements. The research, which considers timeframe ten years since the creation of the Law (2003-2013) was conducted with six teachers of subjects / different areas - literacy, reading room, science and history in a school belonging to the municipal school Sao Paulo. Considering the Oral History as suitable for the investigation of subjective and objective aspects that involve the construction of teaching knowledge , methodology, two hypotheses are listed . The first indicates that one of the difficulties of implementing the Act is directly related to the construction of teaching knowledge and the brands that racism , decades ago camouflaged by the myth of racial democracy in Brazil has on this knowledge . The second hypothesis is that ownership / implementation of the law depends heavily on the subjects involved. The imposition of regulatory mechanisms are not sufficient to disrupt school , curricula and teaching practices cultures marked by existing racism in Brazilian society. Maurice Tardif's studies on the constitution of teaching knowledge ; Ivor F. Goodson on curriculum; Kabengele Munanga on racism and the myth of racial democracy in Brazil ; Dominique Juliá , AntonioViñao Frago and Luciano Mendes de Faria Filho on school culture and educational reforms ; Verena Alberti and Alessandro Portelli on oral history; and Le Goff on memory make up the theoretical research .

KEYWORDS: Law 10.639/03. Knowledge teachers . School culture . Oral History

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	12
----------------------	----

INTRODUÇÃO.....	13
-----------------	----

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO A LEI E A LUTA: O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DA LEI 10.639/03..... 26

1.1 As produções científicas em torno do ensino da história e cultura africana e afro brasileira.....	27
1.2 O racismo e a evidenciação do mito da democracia racial.....	32
1.3 Histórico, avanços e perspectiva sobre a discussão étnico-racial no Brasil.....	36
1.4 Em busca do reconhecimento e legitimação da luta: a criação da Lei 10.639/03.....	40

CAPÍTULO 2 - ENTRE A LEI E A ESCOLA: ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE AS DIFICULDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 A PARTIR DOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS E CONSTITUTIVOS DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR43

2.1 O processo de escolarização e o papel do currículo	44
2.2 Reformas educativas.....	52
2.3 Os saberes docentes e sua relação com aspectos constitutivos da cultura escolar, currículo e reformas educativas.....	56
2.4 Contribuições da História Oral para o resgate da subjetividade docente: as questões étnico-raciais no contexto escolar.....	61

CAPÍTULO 3 - ENTRE SABERES E PRÁTICAS: O DIÁLOGO ENTRE A SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES.....71

3.1 Os elementos indiciários na escola Heitor dos Prazeres.....	72
3.2 Identificação dos sujeitos da Pesquisa.....	77
3.3 A voz que ecoa em Heitor dos Prazeres: O processo de construção dos saberes e experiências docentes.....	78
3.3.1 Saberes pessoais dos docentes.....	81
3.3.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior.....	91

3.3.3	Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.....	104
3.3.4	Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.....	121
3.3.5	Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.....	129
	3.3.5.1 A experiência de 1996.....	129
	3.3.5.2 A experiência atual na escola Heitor dos Prazeres.....	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
	ANEXO I: Lei 10.639, DE 09 JANEIRO DE 2003.....	167
	ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	168
	ANEXO III – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA UNIDADE ESCOLAR.....	169
	ANEXO IV – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	170

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

FESPSP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

GDE – Gratificação por Desenvolvimento Educacional

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

PEA – Projeto Especial de Ação

POSL – Professora orientadora de sala de leitura

SME – Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

Após uma aula de história em que eu discutia a permanência do racismo na sociedade brasileira, um aluno do segundo ano do ensino médio me procurou para uma conversa. Lembro-me quando este aluno disse que aquele assunto não deveria mais ser discutido, pois eu não tinha o direito de expor e envergonhar os alunos negros da sala: “Você não viu? A sala inteira ficou sem graça”.

Percebi naquele instante que apesar da grande quantidade de alunos negros matriculados naquela escola da rede pública estadual de São Paulo, todos eles, negros ou não, haviam passado, no mínimo, dez anos por um processo de escolarização gerador de tensões e silenciamentos quando assuntos ligados às questões étnico-raciais¹ deixavam o campo da invisibilidade e passavam a ocupar o centro da análise.

Apesar de ter sido um fato emblemático na minha carreira enquanto professora de história, este não foi o único caso. Ao longo de sete anos de experiência tanto na rede pública municipal e estadual, quanto na rede privada, deparei-me inúmeras vezes com situações que apontavam a necessidade de reflexão sobre as formas de manifestação do racismo no ambiente escolar, e sobre a maneira como os educadores se posicionavam em relação ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em suas práticas cotidianas. Nenhuma escola era igual à outra. Enquanto em algumas meu trabalho com a temática étnico-racial era solitário e envolto em diversas dificuldades de execução e avaliação, em outras o trabalho articulou-se a projetos sobre a temática que já faziam parte da cultura escolar daquela instituição.

¹ Devemos compreender no contexto desta pesquisa que ao falarmos sobre etnia e raça a partir do conceito étnico-racial estamos considerando a existência de grupos “(...) cujos membros possuem, a seus próprios olhos e diante dos outros, uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum”. (D’ ADESKY, 2001, p.44). Este conceito é mais amplo que o de raça para D’ Adesky, pois para este a ideia de raça remete apenas a uma origem comum: “Seja qual for seu grau de indeterminação, ela evidencia a continuidade das descendências, o parentesco pelo sangue, a hereditariedade das características fisiológicas, e mesmo das psicológicas e sociais.” (D’ ADESKY, 2001, p. 44). Nesta pesquisa o conceito étnico-racial está diretamente relacionado à etnia e raça da população, história e cultura negras.

Portanto, como se configuram os saberes e práticas docentes e qual sua relação com os aspectos normativos legais, culturais², curriculares e raciais que permeiam a escola e a sociedade brasileira? Este é o problema central desta pesquisa.

Para compreender os mecanismos da opção pela visibilidade, ou o silenciamento, é necessário considerar dois planos de análise: o individual e o coletivo. A referência ao plano individual não deve em momento algum ser associada ao individualismo, mas ao reconhecimento que, diante das dificuldades de construção coletiva do trabalho com a temática, o caminho adotado é o de práticas isoladas e muitas vezes deslegitimadas pelos demais agentes do processo educativo. Esse movimento é recorrentemente observado em pesquisas realizadas nos últimos anos³ que apontam o empenho de vários docentes em superar as dificuldades formativas e de acesso a recursos didáticos para incluir a temática étnico-racial no seu cotidiano. Por outro lado, refletir as incertezas e ausências das discussões sobre a temática a partir de um plano coletivo é o que representa o maior desafio. É preciso apurar movimentos construtivos significativos, pois identificar essas ações pode contribuir para uma construção verdadeiramente coletiva e representativa para toda a comunidade escolar. Desta maneira, torna-se pertinente analisar se é possível haver a influência de um trabalho coletivo bem sucedido sobre a temática, e quais os caminhos adotados por esses professores e demais agentes educativos.

Existem também questionamentos que precisam ser cautelosamente observados pelo grau de complexidade que apresentam devido aos seus contornos delicados e muitas vezes difíceis de serem percebidos. Por exemplo, será que podemos afirmar que docentes que não trabalham com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira podem ser considerados necessariamente pessoas racistas, ou existem outros elementos específicos da cultura escolar e do currículo - que não deixam de ser permeados pelo racismo - que engessam a ação docente? O que faz um docente adotar ou rejeitar determinados conteúdos, abordagens e práticas educativas? Como as escolhas individuais e coletivas dos professores se ligam a aspectos específicos da formação docente e de sua experiência? Estas são questões que atreladas ao problema central desta pesquisa nortearam este estudo.

² Neste caso aspectos culturais refere-se à cultura escolar. É importante este esclarecimento, pois em determinados momentos o termo cultural estará relacionado não à cultura escolar, mas a cultura negra brasileira.

³ Teses e dissertações divulgadas pelo CAPES de 1987 a 2011

Podemos nos adiantar na análise e dizer que talvez a resposta para algumas dessas indagações esteja na configuração dos saberes docentes. Estes incluem práticas formativas, pedagógicas, culturais e curriculares marcados por um viés eurocêntrico que legitimam determinadas culturas e práticas culturais e desqualificam outras, que neste caso, corresponde à cultura e história da maioria do povo brasileiro⁴.

Diante deste cenário, várias ações no campo legal e social passaram a expressar a iniciativa de caminhar para novas reconfigurações no contexto sócio-educacional. Em 09/01/2013 a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a *obrigatoriedade* da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, completou dez anos. Fruto de lutas históricas do movimento negro organizado, a criação de uma lei específica sobre a questão dá maior visibilidade à necessidade de implementação do ensino da cultura e história afro-brasileira. O termo necessidade neste contexto não é utilizado de forma aleatória. Indica a perspectiva de superação e recusa da invisibilidade impregnada historicamente no contexto escolar brasileiro. Trata-se de um grande passo pela negação de práticas racistas e excludentes, pautadas por currículos que não privilegiam os interesses educacionais no campo histórico-cultural da parcela majoritária da população brasileira.

A criação desta Lei não representa um fim em si. A luta não inclui apenas a transformação na construção e apropriação do conhecimento, mas de acesso e reconhecimento generalizados nos planos cultural, econômico, político e social. Dessa maneira, a visibilidade em torno da conquista da Lei 10.639/03 não é exagerada. Trata-se da tentativa de uma justa e demorada reparação histórica à contribuição negra na sociedade brasileira através da escola. O acesso ao conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e sua reflexão crítica abrem portas para a construção/reconstrução de identidades, e para o reconhecimento do negro enquanto sujeito portador de uma cultura e história que não se limita apenas à identificação da opressão.

A política de reparação legal no Brasil ganha força com a Constituição de 1988, quando a denúncia de diversas formas e práticas de racismo são reconhecidas como

⁴ Segundo dados do Censo 2010 realizado pelo IBGE, pretos e pardos pela primeira vez são a maioria no Brasil ao somarem 97 milhões de pessoas. Dos 191 milhões de brasileiros, 47,7% (91 milhões) declaram ser da raça branca, 15 milhões disseram ser pretos, 82 milhões pardos, 2 milhões amarelos e 817 mil indígenas.

crime. A participação do Brasil na Conferência de Durban em 2001, na África do Sul, que dentre outros temas abordou questões essenciais tais como: a avaliação dos avanços na luta contra o racismo, a discriminação racial e as formas correlatas de discriminação, além dos obstáculos que impedem esse avanço em seus diversos contextos. A sugestão de medidas de combate às expressões de racismo e intolerâncias reforçou o posicionamento do país, alinhado às demandas históricas dos movimentos negros brasileiros, na construção de uma agenda política pautada na construção e implementação de políticas públicas para o combate do racismo. Dentre as frentes de ação, um dos principais caminhos adotados foi através do sistema educacional. Será neste contexto, em que por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a aprovação da Lei 10.639 de 2003, será obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica brasileira.

Não resta dúvida de que a lei foi um grande ganho jurídico para o ensino no país, mas, ao olhar atentamente para a questão, surgem alguns questionamentos. Quando falamos de uma conquista no plano legal, atrelada particularmente ao contexto educacional, não podemos deixar de considerar aspectos como: a relação estabelecida pelos docentes entre o saber e as práticas construídas historicamente inseridas numa determinada cultura escolar, com currículo específico, sobre a qual tenta recair, muitas vezes sem sucesso, a influência normativa; e a obrigatoriedade da apropriação por parte de um grupo mais amplo de uma conquista que, embora expresse uma demanda social e cultural inquestionável, representa os interesses defendidos arduamente por um grupo social específico, sendo considerado por um número expressivo de professores como mais uma imposição legal, vista como desnecessária para determinados segmentos sociais que, respaldados pela ideologia do mito da democracia racial, deslegitimam a necessidade de se construir um trabalho pedagógico diferenciado e expressivo. Ou seja, a implementação desta Lei envolve um amplo processo de reconhecimento, apropriação e ressignificação por parte da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Não basta ser lei, e muito menos possuir o termo *obrigatoriedade* para que esta se cumpra. Trata-se de um longo percurso que envolve agentes do cenário educacional e social. Diversas esferas necessitam ser mobilizadas e articuladas, e talvez este seja um dos caminhos para compreender os motivos pelos quais o ensino da cultura e história

africana e afro-brasileira ainda enfrente tantas barreiras e dificuldades de inserção no cotidiano escolar.

Para o antropólogo Kabengele Munanga,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

Ao mencionar claramente a importância no trato com a diversidade para uma formação cidadã legítima, Munanga aponta o que para ele é um dos principais entraves para que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira esteja avançando tão timidamente na rede pública e privada de ensino: o despreparo existente entre os educadores quando o assunto se refere a diversidade étnica.

Este chamado “despreparo”, que muitas vezes não é combatido seja por motivos ideológicos, seja por motivos políticos, representa apenas uma das facetas da questão, mas possui força suficiente para comprometer a construção de um processo educativo de formação identitária, e de reconhecimento das diferenças e da valorização da pluralidade étnica e cultural, pois

(...) cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p.17)

A questão é delicada. Envolve aspectos do plano social e cultural construídos historicamente, e sobre o qual as ações engendradas demandam a compreensão de uma teia complexa. A própria necessidade da criação de uma lei específica para atender a uma demanda social e educacional que corresponda aos interesses da maioria da população brasileira evidencia a amplitude das barreiras no trato com a temática.

A Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.394/96 incluindo os artigos 26A e 79B. Em 2008 a Lei 10.639/2003 foi alterada pela lei 11.645/08, que passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena. Como esta pesquisa aborda especificamente a questão do negro na sociedade brasileira, e em reconhecimento a importância do movimento negro neste contexto específico, a abordagem considerará apenas a Lei 10.639/03.

Historicamente o contexto de criação da Lei 10.639/03 está intimamente ligado às demandas e lutas dos Movimentos Negros em múltiplas esferas. O campo educacional possui uma relevância específica para a luta, pois o processo de escolarização e ação educativa é capaz de produzir resultados significativos para a ressignificação das relações raciais no país.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de avançar na compreensão das dificuldades para a implementação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar. Embora as ações afirmativas tenham se ampliado, há ainda barreiras que impedem que esta temática adentre as salas de aula e a escola integralmente. Compreender de que maneira os saberes docentes, construídos em relação dialética com experiências no campo pessoal e profissional operam em relação à Lei 10.639/03 pode representar grandes avanços na formulação de ações e programas específicos que auxiliem os professores no trato com a temática étnico-racial.

A dificuldade para a implementação da Lei 10.639/03 a partir da análise da construção dos saberes docentes em relação direta com a cultura escolar e o currículo é o tema. Refletir sobre: o grau de influência que decisões no campo normativo-legal são capazes de exercer sobre os saberes e práticas docentes; como se opera o processo de reformulação/ apropriação de novos saberes e práticas inseridos em contextos escolares específicos; a influência da cultura escolar e do currículo para a construção dos saberes docentes; a maneira como esses saberes dialogam com o currículo e com a cultura escolar; como operam os mecanismos de construção do saber docente, e como estes podem ser modificados para o rompimento de barreiras que dificultam o trabalho do professor em relação a determinadas temáticas, são alguns dos desafios desta pesquisa.

As experiências cotidianas no trato com as questões étnico-raciais, e a observação constante ao trabalho de outros professores, me instigaram a investigar o nível de empenho e possíveis resistências de alguns docentes em relação à temática.

O referencial teórico adotado é pautado nos estudos de Maurice Tardif sobre a constituição dos saberes docentes; de Ivor F. Goodson sobre currículo; de Kabengele Munanga sobre democracia racial no Brasil; de Dominique Julià, Luciano Mendes de Faria Filho e Antonio Viñao Frago sobre cultura escolar e reformas educativas; e Verena Alberti, Jacques Le Goff e Alessandro Portelli sobre história oral e memória. A perspectiva é de diálogo entre as fontes e o referencial teórico de maneira a propiciar o avanço nos estudos sobre as dificuldades de implementação da Lei 10.639/03.

Os sujeitos da pesquisa são seis professores que atuam no ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano) e no ensino fundamental II (6º ano ao 9º ano) no quadro efetivo de profissionais da rede municipal de ensino de São Paulo em diversas áreas. Trata-se de uma professora de ciências; uma professora alfabetizadora; uma professora orientadora de sala de leitura (POSL) e três professores de história.

Para a escolha desses seis docentes foi considerada a ligação destes a no mínimo um destes três aspectos: 1) participação no processo histórico de construção de uma proposta diferenciada quanto à abordagem étnico-racial; 2) engajamento na implementação da Lei ou trabalho cotidiano com a temática antes da criação da Lei; 3) formação inicial após a implementação da lei ou durante sua transição (específico para os professores de história).

Esta escolha não foi aleatória. Ela permite avaliar o impacto da lei em uma escola específica da rede municipal de ensino de São Paulo considerando ações anteriores à lei e suas possíveis ressignificações após a lei em seus aspectos objetivos e subjetivos, além de refletir sobre o peso da formação inicial para a construção de práticas educativas significativas em relação ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. O diálogo constante entre as práticas anteriores e posteriores à Lei servirá como uma referência concreta para a avaliação do que realmente foi construído ou modificado após a Lei.

Dois critérios foram decisivos para a escolha deste grupo. O primeiro está diretamente relacionado ao meu pertencimento à área de História e a rede municipal de ensino. Cotidianamente me questiono porque é tão complicado abordar essa temática, e porque, dependendo da escola, ela se torna extremamente mais difícil. Percebo que mesmo diante de um forte empenho pessoal neste trabalho, inúmeras vezes sinto que estou diante de barreiras quase intransponíveis. Por isso, relacionar às dificuldades do

trabalho em torno da temática étnico-racial a estruturas sociais mais complexas como o racismo, e a outras estruturas complexas específicas do contexto escolar como a cultura escolar e o currículo, também fortemente marcado pelo racismo, se faz tão pertinente. É fundamental considerar o fato da Lei 10.639/03 mencionar a disciplina História como uma das “obrigatoriamente responsáveis” pelo ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

A opção pela diversidade do grupo, que se caracteriza como o segundo critério, vem ao encontro de uma abordagem holística, ou seja, se partirmos da ideia de que a cultura escolar e o currículo são construídos em constante processo relacional, teremos que considerar que não podemos excluir nenhum segmento dentro da escola. Assumir a escolha por um segmento específico seria assumir que as transformações curriculares e culturais não correspondem a articulações entre todos os sujeitos que participam do processo educativo.

Por outro lado, não podemos desconsiderar a existência de uma estrutura hierárquica que delimita a atuação dos sujeitos no contexto escolar. Dentro desta perspectiva, mesmo que o conjunto das ações em prol do reconhecimento da importância do trato das questões étnico-raciais deva vir de todos, caberá ao professor, devido ao tipo de relação mais estreita que possui com os alunos, uma intervenção mais sistemática.

Ouvir os professores que atuam em diversas áreas foi uma das maneiras encontradas para sanar os possíveis prejuízos que um recorte que considera apenas um segmento dentro da escola pode trazer à pesquisa. Por outro lado, trata-se do segmento mais expressivo no direcionamento do processo educativo. Trazer elementos que consideram a diversidade dentro do grupo de professores pode representar um grande avanço nas pesquisas que relacionam saberes e práticas docentes com a construção/apropriação/reapropriação da cultura escolar.

Para Antonio Vinão Frago cada escola tem sua especificidade, sua cultura própria. Quando falamos em culturas escolares, no plural, estamos reconhecendo a existência de algo que é particular mergulhado em algo que é geral. (VIÑAO FRAGO, 2006). Ou seja, existe uma cultura escolar em seu sentido macro, as chamadas culturas escolares, mas dentro dessa existe, em cada instituição de ensino, uma cultura que lhe é própria, específica. Portanto, a opção por uma única unidade educacional como *locus* da

pesquisa foi a de identificar sua cultura específica e como a mesma é permeada pelo trato da temática étnico-racial através dos saberes e práticas docentes.

Os motivos para a escolha de uma escola da Prefeitura Municipal de São Paulo envolvem dois aspectos: o primeiro se insere em um plano geral e o segundo em um plano específico.

Atualmente a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo possui números expressivos. Trata-se do maior sistema municipal educacional do país, com quase 1 milhão de alunos⁵. Desses, pouco mais de 280 mil alunos no ensino fundamental II, concentrados em 546 escolas que contam com cerca de 180 mil professores.⁶

Para o cumprimento das exigências legais a prefeitura se instrumentalizou e passou a construir/disponibilizar: projetos, programas de formação continuada, além de cursos e diretrizes específicas para o estudo das questões étnico-raciais.

Uma das principais iniciativas foi a criação em 2008 das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio⁷. Neste documento são apresentadas propostas de trabalho voltadas para uma abordagem temática da história e cultura africana e afro-brasileira com o ensino infantil, fundamental, médio e EJA.

É possível também acessar no endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁸ um *link* dentro do segmento programas e projetos que é específico para educação Etnicorracial (sic). Lá se encontra a lista com o nome dos formadores da SME, cursos oferecidos, e a disponibilização de recursos didáticos, como um banco de atividades elaborado por professores que realizaram os cursos oferecidos, e uma midiateca para a abordagem da questão em sala de aula.

O quadro de formadores possui onze profissionais, entre mestres e doutores, formados em diversas áreas, mas com um trabalho específico voltado para as questões

⁵ Dados fornecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação no site: www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br

⁶ Este levantamento foi feito através dos dados disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação e atualizados em 01/02/2013. A referência não deixa explícita se os dados se referem apenas aos professores concursados, ou se incluem também os professores contratados. Não há separação por disciplina.

⁷ Disponível em www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br

⁸ www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br

afro-brasileiras e africanas, além de alguns voltados para a questão indígena⁹. São três o número de assessores. Os cursos oferecidos são voltados para oito áreas de conhecimento específicas: 1) Artes; 2) História e Cultura Africana/Ensino Fundamental; 3) Etnomatemática; 4) Literatura e Cultura Africana e Afro-brasileira; 5) Étnico-racial/Educação Infantil; 6) Étnico-racial/Ensino Fundamental; 7) História, Cultura e Literatura Indígena; 8) Cultura, História e Literatura Latino-Americana.

Embora o *site* apresente oito áreas, no item específico sobre cursos foi possível localizar apenas três: 1) Educação para as relações étnico-raciais; 2) Educação para as relações étnico-raciais - Literaturas e Culturas Africanas e Afro-brasileira; 3) Educação para as relações étnico-raciais - História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A midiateca possui vinte e quatro títulos entre documentários, filmes e desenhos. Todos acompanhados de sinopse e o tempo de duração. Já no banco de atividades, formulado a partir da conclusão dos cursos oferecidos entre 2011 e 2012, foi possível identificar cinco atividades em 2011 e quatro em 2012¹⁰ números pouco expressivos para uma rede tão grande.

O que desejo enfatizar é que existe uma política diferenciada de formação e disponibilização de recursos didáticos diferenciados na secretaria municipal de educação que busca legitimar as ações traçadas no plano federal através da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O outro aspecto está diretamente relacionado à trajetória histórica desta escola no trato na temática étnico-racial. Segundo o relato dos professores mais antigos¹¹ desde 1996 a escola possui atividades e propostas curriculares diferenciadas voltadas para a educação étnico-racial. Trata-se, portanto, de uma escola que mesmo antes da lei, embora já existisse este indicativo na LDB/96, trabalha sob a perspectiva de uma educação voltada para a busca da equidade e combate da discriminação e do racismo no contexto escolar.

⁹ Não foi localizado no site a data da última atualização dessas informações.

¹⁰ Não é possível afirmar que estas foram as únicas atividades elaboradas pelos cursistas entre 2011 e 2012. O site não oferece informações detalhadas.

¹¹ Não foi localizado nenhum documento escrito sobre esta informação.

O recorte temporal desta pesquisa, embora se concentre predominantemente entre os anos de 2003, ano de sanção da lei, até o início de 2013, dez anos após a sua criação, traz elementos substanciais no trato com a temática construído na escola a partir de 1996. Estes dois marcos temporais se entrelaçam em diversos momentos da pesquisa e são riquíssimos para avaliar o processo de implementação da Lei considerando a peculiaridade da trajetória histórica da questão neste contexto específico. É importante destacar que a abordagem a partir da História Oral, opção metodológica desta pesquisa, propicia aos entrevistados a construção de narrativas que vão muito além desses marcos, já que a construção de experiências e vivências ocorrem ao longo da vida, não podendo, neste caso, serem engessadas no período proposto.

São duas as hipóteses apresentadas para esta pesquisa. A primeira é a de que a construção dos saberes docentes, envolta em esferas no plano pessoal, de formação e profissional são marcadas historicamente, em todos os seus níveis, pelo racismo que há décadas é camuflado pelo mito da democracia racial, produzindo impactos diretos sobre as ações educativas.

A segunda hipótese, relacionada diretamente a primeira, considera que embora o racismo seja uma barreira extremamente densa para o desenvolvimento da temática étnico-racial na escola, não podemos desconsiderar, ou relegar a um segundo plano, a construção histórica do currículo e da cultura escolar. Isso significa, que a apropriação/reapropriação seja das leis, do currículo, ou das culturas já estabelecidas passam por uma esfera de adequação/transformação que depende muito mais dos sujeitos envolvidos no processo e das experiências/marcas que carregam, do que de mecanismos normativos, mesmo quando, no caso da Lei 10.639/03, venha com o intuito de garantir a equidade dentro do processo educativo. A imposição de mecanismos normativos não são suficientes para romper com culturas escolares, currículos e práticas docentes marcadas há século pelo racismo existente na sociedade brasileira

Os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- Investigar de que maneira os saberes docentes e sua estreita relação com os aspectos normativos legais, culturais, curriculares e raciais operam como elementos decisivos no processo de implementação da Lei 10.639/03, sobre o ensino da história e cultura afro-

brasileira entre professores do ensino fundamental I e ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo.

Objetivos específicos:

- Identificar os elementos legais que compõem o quadro normativo em âmbito federal e municipal;
- Analisar as tensões presentes entre a implementação da lei e a construção histórica dos saberes e experiências docentes;
- Examinar as especificidades da cultura escolar construída em uma escola da Rede Municipal de São Paulo e as ações realizadas em âmbito municipal para o cumprimento da lei;
- Identificar historicamente no contexto escolar e social dos professores os mecanismos geradores de discriminação e a influência do mito da democracia racial para a invisibilidade das questões étnico-raciais.

As fontes desta pesquisa são as entrevistas com os seis professores de ensino fundamental I e II da rede municipal de ensino de São Paulo. Os textos legais e pedagógicos – leis, diretrizes, orientações curriculares e planos de aula e projetos extraclasse¹², compõe o conjunto de documentos complementares utilizados no processo. Após este levantamento talvez seja possível diagnosticar com maior clareza e profundidade as dificuldades para a implementação da Lei e pensar caminhos mais sólidos para uma efetiva educação voltada para a valorização das relações étnico-raciais no contexto escolar.

O capítulo I contextualiza o momento histórico em torno da criação da Lei 10.639/03 trazendo à tona elementos para a compreensão de sua construção a partir da evidenciação do funcionamento do racismo no Brasil e suas práticas respaldadas pelo mito da democracia racial. Aborda também a luta dos movimentos negros organizados no combate aos crimes de racismo no país e da necessidade de reparação dos mesmos

¹² Esses planos de aula e projetos extraclasse não pertencem aos professores entrevistados. Os mesmos foram localizados no arquivo da escola.

através de várias frentes, dentre as quais a educação que se configura como o principal campo de ação e intervenção.

O capítulo II traz à tona aspectos teóricos relativos a elementos específicos do contexto escolar e de que maneira os mesmos se relacionam no processo de implementação da Lei 10.639/03. Dentre os pontos apresentados estão a análise do papel do currículo, o impacto das reformas educativas sobre a ação docente e a construção dos saberes docentes a partir de aspectos objetivos e subjetivos. Também faz parte deste capítulo a apresentação da metodologia de pesquisa e da importância das fontes orais para o resgate da subjetividade das ações docentes.

O capítulo III apresenta os dados da pesquisa e sua análise relacionando-os com o referencial teórico adotado. As entrevistas dos seis professores da rede pública municipal de São Paulo serviram como fonte para a compreensão de dinâmicas e ações que envolvem diretamente a avaliação do sucesso ou fracasso, quanto a implementação da Lei. Através de relatos históricos sobre suas experiências e vivências pessoais, busca-se identificar e avaliar o peso de ações pessoais e coletivas, além das intervenções governamentais para o avanço no trato das questões étnico-racial no contexto escolar.

Por fim, as considerações finais faz um balanço, através dos elementos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, sobre as dificuldades e avanços quanto à implementação da Lei 10.639/03.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A LEI E A LUTA: O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DA LEI 10.639/03

Estudar História e Cultura afro-brasileira e africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura de povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações. (SILVA, 2010, p. 45)

De maneira sucinta e objetiva Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva apresenta elementos para estimular a reflexão sobre a importância dos estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Os termos questionar e desconstruir representam bem essa ideia. A inserção da discussão étnico-racial no contexto escolar traz a possibilidade, de maneira sistemática, de questionar valores e paradigmas enraizados no currículo e na cultura escolar.

Tanto o currículo como a cultura escolar foram historicamente construídos sobre silenciamentos e distorções sobre a contribuição negra na cultura e história do Brasil. Se levarmos em conta o papel que a escola desempenha na sociedade, torna-se mais evidente os motivos que impulsionaram a luta em prol da criação da Lei 10.639/03.

São milhões de crianças, jovens e adultos que anualmente frequentam a escola. Portanto, não podemos desconsiderar que a escola representa um *locus* de criação e apropriação/reapropriação de saberes. Muitas vezes o processo de identificação com estes saberes não ocorre, pois os mesmos são desprezados das vivências, experiências e pertencimento cultural e étnico dos alunos.

A luta pela lei vem com o propósito de rompimento desta lógica que privilegia determinados conhecimentos e abordagens em detrimento de outras. Trata-se de repensar, de maneira qualitativa, o acesso à história e cultura do próprio país, até então negligenciada.

Não seria possível avançar neste propósito, se além do engajamento de militantes negros, professores e demais membros da sociedade, assim como a academia

não estivesse aberta para a produção e divulgação de conhecimento voltado para a história e cultura afro-brasileira e africana.

1.1 – AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM TORNO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Considerando para efeito de análise apenas as questões relativas ao processo educacional, podemos dizer que a preocupação dos pesquisadores em torno da temática que envolve a lei não é recente. Observando as produções registradas no banco de teses e dissertações da CAPES¹³ a partir do descritor *educação e negro no Brasil*, é possível perceber em apenas um trabalho durante a década de 1980¹⁴ o questionamento da ausência da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Trata-se da dissertação defendida no programa de Educação da UFRGS por Maria Conceição Lopes Fontoura, intitulada *A exclusão da cultura afro-brasileira dos Currículos escolares: uma questão só de desconhecimento histórico?*

Já no período seguinte há um aumento na produção acadêmica sobre o tema. Ao longo dos anos 1990 foram localizadas oito produções entre dissertações e teses considerando aspectos bem diferenciados. A partir da leitura dos resumos disponíveis percebe-se um enfoque maior em temáticas que envolvem o acesso à escola e a busca pela cidadania tanto no ensino básico como no ensino superior, além de abordagens que apresentam aspectos culturais como elementos para a aprendizagem.

¹³ Este banco de dados possui teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2011. O levantamento foi realizado no ano de 2012.

¹⁴ O banco de dados CAPES disponibiliza informações sobre dissertações e teses somente a partir de 1987.

Tabela 1.1

Produções acadêmicas divulgadas no banco de teses CAPES a partir do descritor
educação e negro no Brasil ao longo da década de 1990

Ano de publicação	Quantidade de dissertações e teses publicadas
1990	0
1991	1
1992	0
1993	1
1994	1
1995	0
1996	2
1997	2
1998	0
1999	1
Total	8

Fonte: Banco de teses CAPES

O grande salto nos estudos sobre educação e negro no Brasil ocorreu nos primeiros anos do século XXI. Ao todo foram 213 trabalhos¹⁵ marcados por uma variação temática em torno do eixo educação e negro no Brasil. Dentre os temas mais abordados estão as discussões em torno das políticas afirmativas e sobre a construção da identidade negra. Em grande parte dos trabalhos, tanto deste período quanto do anterior, são destacadas as ações de mobilização social desempenhadas pelo movimento negro em diversas regiões do país. Em geral esses movimentos são grandes articuladores e estruturadores da luta em múltiplas esferas, como a observada no processo de construção da trajetória jurídica da Lei 10.639/03.

¹⁵ Exclui-se desse número os trabalhos específicos sobre as pesquisas em torno da Lei 10.639/03. Estes serão abordados posteriormente.

Tabela 1.2

Produções acadêmicas divulgadas no banco de teses CAPES a partir do descritor *educação e negro no Brasil* ao longo da primeira década dos anos 2000 até 2011

Ano de publicação	Quantidade de dissertações e teses publicadas
2000	5
2001	5
2002	5
2003	9
2004	12
2005	15
2006	25
2007	13
2008	32
2009	32
2010	28
2011	32
Total	213

Fonte: Banco de teses CAPES

O levantamento indica que as discussões em torno do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ocorre há décadas, juntamente com os estudos sobre acesso, permanência e qualidade no contexto escolar. As pesquisas demonstram que trata-se de elementos com características específicas, marcadas por abordagens riquíssimas e multifacetadas. A Lei 10.639/03 se solidifica com base em uma demanda social legítima, que se objetiva através da luta e da pluralidade das pesquisas acadêmicas sobre a necessidade da construção de novos paradigmas.

O levantamento das dissertações e teses do banco de dados CAPES a partir dos descritores *Lei 10.639/03* e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* oferecem um plano abrangente sobre os principais levantamentos que envolvem as discussões em torno da Lei 10.639/03 em todas as regiões do país.

Considerando esses dois descritores foram localizados 134 trabalhos. Destes, 62 foram analisados¹⁶.

Tabela 1.3

Produções acadêmicas divulgadas no banco de teses CAPES a partir dos descritores *Lei 10.639/03* e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* de 2003 a 2011¹⁷

Ano de publicação	Quantidade de dissertações e teses publicadas
2003	0
2004	1
2005	0
2006	2
2007	4
2008	8
2009	12
2010	21
2011	14
Total	62

Fonte: Banco de teses CAPES

Assim como no período anterior, percebe-se um movimento crescente em relação ao número de produções acadêmicas¹⁸. Estas são marcadas por diversas abordagens recebendo destaque, por se tratar de tema recorrente, os estudos sobre formação e práticas docentes e, as abordagens sobre os desafios enfrentados para a implementação da lei.

Em aspectos gerais, as pesquisas têm evidenciado:

¹⁶ O critério para a escolha a partir dos descritores foi: trabalhos específicos ou relacionados à disciplina de história; análise da formação docente no trato com a temática; e aspectos que elucidam a trajetória jurídica para constituição e implementação da Lei.

¹⁷ Esta tabela refere-se apenas aos 62 trabalhos analisados a partir dos critérios indicados na citação anterior.

¹⁸ Este movimento é quebrado com uma queda no número de produções em 2011.

- as dificuldades do trabalho coletivo entre os docentes em detrimento ao sucesso das iniciativas individuais;
- a necessidade de “militância” por parte dos educadores e de uma aceitação social mais significativa dos afro-brasileiros;
- a dificuldade de enfrentamento do preconceito impregnado nas estruturas da escola;
- o desconhecimento do conteúdo da Lei por um número significativo de professores;
- o racismo implícito e explícito;
- as dificuldades do Estado, em algumas regiões de forma mais intensa, em assumir um compromisso público com a questão e que garanta a oferta de formação e materiais didáticos;
- necessidade de reformulação do currículo;
- a resistência por parte de muitos docentes em trabalhar com a temática;
- tensões entre a identidade cultural e a subjetividade dos professores;
- dificuldades da profissão docente, como a falta de tempo para a formação;
- a falta de recursos didáticos;
- a falta de formação e o apelo para que esta ganhe força tanto na formação inicial, quanto na continuada.¹⁹

Em alguns destes trabalhos é perceptível a ausência de uma análise profunda sobre os motivos que levam as práticas e constituição dos saberes docentes possuírem determinadas características em detrimento de outras²⁰.

Considero que a constituição destes saberes, e sua relação com o currículo e a cultura escolar, seja capaz de fornecer novos indícios para o avanço na compreensão

¹⁹ Este aspecto lidera o número de pesquisas que abordam a implementação da Lei 10.639/03.

²⁰ Essa afirmação foi construída a partir da análise das pesquisas relacionadas. Alguns dos trabalhos localizados foram lidos na íntegra, outros, por questão de dificuldades de acesso, somente os seus resumos. É extremamente comum que nesses resumos as informações sejam pouco esclarecedoras. Em alguns casos faltam informações básicas como os objetivos propostos na pesquisa e o referencial teórico-metodológico.

sobre a dificuldade para a implementação da Lei que vá além do viés de denúncia da ausência de condições objetivas, ou de formação.

Para o encaminhamento desta investigação é fundamental que cada um dos elementos presentes na discussão sejam analisados em sua especificidade. Desta maneira, é importante iniciarmos refletindo sobre como o racismo se constitui e se solidifica nas instituições de ensino de maneira objetiva e subjetiva.

1.2 - O RACISMO E A EVIDENCIAÇÃO DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Embora a democracia racial - ideologia em que todos os sujeitos que compõe a sociedade vivem em harmonia gerada pela ausência de disputas de poder em torno da predominância cultural e social de sua matriz étnica, que por outro lado é apontada como inexistente devido a alta incidência da mestiçagem no Brasil - tenha sido desmascarada, apontando a ausência da democracia racial no país, os seus efeitos ideológicos continuam introjetados nas veias de grande parcela da população brasileira. Embora o mito da democracia racial seja percebido de maneira empírica, existem diversos estudos e levantamentos estatísticos, que enfatizam o grau de desigualdade e de exclusão enfrentada pela população negra no país tanto no plano social, como no econômico, político e cultural.

Kabengele Munanga é um dos autores que evidencia a falsa democracia racial. Para este autor, este mito foi e ainda é apresentado como se fosse a verdade da sociedade brasileira, indicando a naturalização da crença na existência da mestiçagem e no desaparecimento total do branco, do negro e do índio em termos de discurso, já que os comportamentos discriminatórios das diferenças permanecem.

Historicamente, o grande impulso na construção da existência de uma democracia racial no país será dado a partir de 1933 com o lançamento da obra *Casa-grande & Senzala* de Gilberto Freyre. Apesar da discussão ter surgido no campo historiográfico, ela será trazida ao contexto político brasileiro viabilizando a construção

de uma identidade política brasileira pautada por um discurso de igualdade mascarado por práticas sociais de excludentes. Segundo José Jorge de Carvalho:

Enquanto a população negra vivia em estado da mais absoluta miséria de desamparo, com baixíssimos índices de escolaridade, moradia, saúde e emprego, Freyre insistia em que nenhuma raça era inferior e por isso a mestiçagem não era um problema e sim uma vantagem. O debate, então, foi totalmente desviado da denúncia contra o racismo social imperante, que incidia concretamente sobre a dificuldade de ascensão dos negros, para uma discussão de tipo humanista que colocava, de um lado, uns grandes vilões do século 19 que sustentavam a superioridade da raça ariana (Gobineau, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha); e do outro, os iluminados pela Antropologia, como Freyre que enfatizavam a inexistência da desigualdade entre as raças. Freyre desautorizou, então, a formação de um discurso que denunciasse o massacre específico dos negros brasileiros. Assim, nos anos 30, mais de quarenta anos após a abolição que havia deixado os negros à míngua, Freyre procurou responder aos argumentos levantados nos anos 80 do século 19 sobre o racismo e com isso desviou a atenção de um outro discurso levantado pelos negros contemporâneos: a sua situação concreta de vida. (CARVALHO, 2003, p. 174)

Ao legitimar este discurso o governo brasileiro adota a estratégia de invisibilizar o racismo, tornando-o praticamente inexistente, já que o mesmo é incompatível com a ideia de construção da democracia racial apresentada. Assim, os diversos crimes raciais cometidos no território brasileiro são camuflados até a desmitificação dessa falsa democracia encabeçada predominantemente pelos movimentos negros organizados, que passam a cobrar uma postura do governo brasileiro em relação ao reconhecimento e combate ao racismo na sociedade brasileira. Esta postura vem inicialmente com políticas de reparação, mas ainda estão longe de representar a transformação da política de Estado.

É importante destacar que este processo de desmitificação é extremamente complexo e deve fazer parte não apenas dos movimentos sociais negros, mas do Estado através de intervenções de ordem legal em torno de políticas públicas afirmativas. Luta-se pela desconstrução histórica coletiva, individual e cultural de um discurso que atinge quase a totalidade da população brasileira há aproximadamente oito décadas. Trata-se de praticamente todas as gerações que compõe atualmente a sociedade brasileira.

O negro no Brasil passou despercebido ao longo deste período, já que, para Valter Roberto Silvério,

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o ‘apaga’, porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque no pós-Abolição nunca tivemos segregação racial legal.” (SILVÉRIO, 2003, p.70)

Para Carvalho, a força do mito da democracia racial esteve presente na sociedade brasileira devido ao empenho do Estado, e de suas elites, em difundir e reproduzir seus ideais em diversos segmentos sociais:

A ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo, mas também, e principalmente, porque houve verbas estatais para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: verbas estatais para mestrados, doutorandos e para os professores que se disponham a escrever sobre o assunto. Insistamos em que a obra de Gilberto Freyre sobreviveu também por um esforço de Estado. Interessa à elite branca racista que controla o Estado disseminar na população (sobretudo entre os jovens) a ideia de um país racialmente integrado, apesar de todas as evidências (inclusive oficiais e divulgadas pelo próprio Estado) em contrário. (CARVALHO, 2003, p. 172)

Neste contexto, o discurso da democracia racial obscurece práticas raciais que, ao contrário do que apregoava, mantinham as diferenças raciais cada vez mais sob controle. Desta maneira, a conceituação sobre o racismo torna-se necessária para se observar com quais forças os saberes e práticas docentes, currículo e cultura escolar lidam constantemente para romper com a reprodução e reatualização do racismo no cotidiano escolar.

Compreender o significado do racismo para alguns autores nos permite identificar elementos que compõem o cenário social e nos dão dimensão sobre a atualidade desta prática social perceptível e compartilhada em toda a sociedade.

Para Maria de Lourdes Teodoro, “(...) o racismo seria a expressão mais forte e violenta, resultante de preconceitos não discutidos, de discriminações não questionadas ao longo de um determinado processo histórico-cultural.” (TEODORO, 1996, p. 99)

Com uma conceituação mais abrangente, Henrique Cunha Júnior nos diz que:

Racismos são formas de dominação criminosas, violentas, tal como o escravismo, baseadas nas diferenças étnicas. São criadores de estruturas simbólicas e de ações responsáveis pela exclusão dos direitos da cidadania de um grupo social. Grupo portador ou não das

características étnicas formalmente estabelecidas como pertinentes ao grupo raciado (aquele que é vítima de racismo). (...) Os sistemas de dominação racistas combinam e alternam violências psicológicas com violências culturais e físicas. Cristalizam formas de desprezo social pelas etnias raciadas, produzem exclusões da competição no mercado de trabalho e quebram sistematicamente os direitos universais. Os racismos são a negação sistemática, simbólica e física, dos raciados. Os racismos matam, aniquilam, destroem a memória possível dos aniquilados. (CUNHA JÚNIOR, 1996, p. 148-149)

Por isso é tão significativo o combate ao racismo e a ideologia da democracia racial. Entende-se que ambas as práticas atentam contra a vida e ao direito a cidadania a qual todos os seres humanos têm direito. É interessante analisar a questão considerando as especificidades do racismo e da discriminação racial no Brasil. Conforme nos diz Andreas Hofbauer:

No que diz respeito à interpretação do fenômeno da “discriminação racial” no Brasil, podemos perceber muita divergência. Mas há, parece-me, pelo menos um consenso: a maioria dos pesquisadores e mesmo os militantes negros tendem a concordar que há algo de específico no “racismo brasileiro”. O “racismo no Brasil” possui certas características próprias. “Ele causa” discriminação, exclusão, humilhação, mas não se trata exatamente do mesmo fenômeno que tem causado discriminação, exclusão e humilhação nos EUA, na África do Sul, e, ao meu ver, não pode ser igualado aos racismos europeus históricos (nazismos), nem aos atuais (exclusão daqueles que não compartilham ou, supostamente, ao se adaptam aos valores da União Europeia), mesmo que possa haver semelhanças e influências mútuas entre os fenômenos. (HOFBAUER, 2003, p. 55-56)

Vivemos no Brasil uma espécie de “racismo diferenciado” que dita a dinâmica social brasileira e determina o conjunto das práticas sociais vigentes. Para Munanga, existem várias formas de luta contra o racismo:

As lutas contra o racismo passam geralmente por duas formas de ação: uma discursiva e retórica, compreendendo os discursos produzidos pelos estudiosos engajados, militantes e políticos preocupados com as desigualdades raciais; outra prática, traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas orientações são definidas pelos governos e poderes políticos construídos. (MUNANGA, 1996, p. 79)

É necessário que o plano de ação discursivo e prático atuem juntos. A existência da lei e sua ‘obrigatoriedade’ não são suficientes para eliminar práticas racistas. É preciso que a ação discursiva continue sendo um elemento fundamental para a

ressignificação de experiências individuais e coletivas principalmente no cotidiano escolar como aponta Junia Sales Pereira:

O racismo é uma prática apreendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagens e conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informações dos alunos e professores. (PEREIRA, 2011, p. 153)

Para Pereira, diversos elementos da cultura escolar são penetrados pelo racismo, pois afinal, este não é específico apenas a algumas esferas e instituições sociais, devendo ser compreendido como prática social. Combatê-lo na escola implica o enfrentamento de aspectos políticos, culturalmente enraizados, que precisam ser analisados detidamente. É importante perceber que neste contexto de reparação histórica dos crimes de racismo vigentes na sociedade, a escola surge como um *locus* fundamental para a implementação de políticas de reparação, mas cabe-nos refletir até que ponto essas políticas são significativas mediante a ausência de ações efetivas de transformação da política de Estado em relação ao racismo no Brasil.

1.3 – HISTÓRICO, AVANÇOS E PERSPECTIVAS SOBRE A DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Cabe-nos neste momento iniciar uma reflexão sobre o papel da escola no combate e disseminação do racismo, camuflado ideologicamente pelo mito da democracia racial na sociedade brasileira . Coube a ela, através de suas práticas, currículos e culturas específicas, negar, silenciar ou deturpar a história e cultura negra na sociedade brasileira. Este aspecto permanece tão enraizado que mesmo após 10 anos da lei é possível perceber o quanto ele ainda é presente. Trata-se de um movimento dialético, pois para combatê-lo é necessário justamente torná-lo presente, inseri-lo culturalmente no cotidiano escolar.

Esta é uma preocupação legítima se considerarmos que:

Nas escolas o saber é transmitido às futuras gerações. Se o nosso conhecimento da transmissão deste saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo: a escolarização é algo tão intimamente

relacionado com a ordem social, que se o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos.” (GOODSON, 2012, p. 70-71)

Primeiramente, diante dessa afirmação de Goodson, torna-se fundamental uma relação entre o currículo e a finalidade do ensino. Este autor afirma que:

(...) a extensão democrática do ensino público com o objetivo de educar todas as crianças no final do XIX, foi rapidamente seguida por um novo arranjo, uma nova onda, que estabeleceu o currículo baseado em disciplinas. O resultado desse novo arranjo foi internalizar e fragmentar todos os argumentos sobre os objetivos sociais e políticos do ensino. A partir daquele momento esses argumentos podiam ser contidos pelo ‘acolchoado de poder’ que as disciplinas escolares representam. (GOODSON, 2008a, p. 31)

Estes aspectos podem ser evidenciados a partir do levantamento e análise do currículo elaborado para o ensino de história proposto no momento de criação do IHGB e do Colégio Pedro II . Segundo Cinthia Monteiro de Araújo:

(...) Se a História passa a ser fundamental para a formação de uma identidade comum, a do cidadão nacional, a gestação de um projeto nacional para sobre uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas. A fisionomia esboçada para a nação brasileira, e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar, visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior as elites brasileiras. Para isso, constrói a imagem de um passado vivido sem conflitos e contradições, marcado pela contribuição harmoniosa de todas as classes e raças para a construção do bem comum, a nação e a cultura nacionais. Por consciência nacional a partir da afirmação da unidade em seus três pilares fundamentais – territorial e administrativa, cultural e linguística e étnica – implicou na subordinação de inúmeras culturas, em prol da homogeneização em torno de um padrão branco, ocidental e civilizatório.” (ARAÚJO, 2013, p. 277)

Historicamente esta construção começa a ser questionada a partir da década de 1930, quando a Frente Negra começa a se preocupar em criar uma nova imagem do negro no Brasil:

De fato, a Frente Negra, lançada em 1931 pela diminuta classe média negra de São Paulo, defendia a integração do negro à sociedade brasileira por via da formação escolar e da rejeição dos valores negro-africanos. A Frente Negra queria copiar o exemplo dos novos

imigrantes, principalmente os italianos, cuja rápida ascensão social era vista como prova da importância da incorporação dos valores e comportamentos europeus na redução dos preconceitos contra o negro brasileiro. (D' ADESKY, 2001, p. 152).

Neste contexto a escola e a educação foram eleitas como campo privilegiado para a batalha. A escola passa a ser vista como lócus de dissipação da ignorância e preconceito. Segundo Jacques d'Adesky, apesar do aparente avanço, a proposta deste grupo visava apenas à inserção do negro na sociedade brasileira, e não o rompimento com as estruturas raciais, inclusive escolares, que vigoravam até então.

A partir da década de 1970 o Movimento Negro contemporâneo “ (...) vai estruturar-se sobre premissas diferentes. Seu objetivo é subverter, de alto a baixo, a ideologia do branqueamento, desmascarando o mito da democracia racial e seu uso em proveito da classe dominante.” (D' ADESKY, 2001, p. 153). O trabalho intensivo em escolas básicas neste período será a marca do movimento em relação à proposta de transformação das relações raciais no período:

(...) as entidades negras construiu diversos mecanismos de resistência à ideologia do branqueamento. A partir da década de 70 as entidades negras iniciaram, de forma sistemática, um trabalho voltado para os alunos das escolas de 1º e 2º graus, com o objetivo de mostrar toda a História que a história oficial oculta. (SILVA, 1996, p. 142)

O Movimento Negro irá assumir um papel diferenciado na luta antirracista no Brasil, já que apresenta uma postura diferenciada em relação aos caminhos que devem ser trilhados pelo movimento na luta contra o racismo no território brasileiro e, em particular, a sua reprodução através das escolas.

Comparado à Frente Negra e aos movimentos antirracistas dos anos 50, o Movimento Negro realiza um verdadeiro corte epistemológico, assumindo a história dos ancestrais, valorizando suas lutas e as reivindicações. A procura de uma simples assimilação é substituída pela afirmação de uma identidade específica. O Movimento Negro aponta a imagem negativa do negro e a da África nos livros escolares. Denuncia a discriminação racial, o desemprego, o subemprego e a exploração sexual, econômica e social da mulher negra. (D' ADESKY, 2001, p. 153)

Será no bojo da luta estruturada a partir da década de 1970 que a Lei 10.639/03 será promulgada décadas depois. Várias entidades negras participaram ativamente neste processo em diferentes regiões do país conforme nos diz Silva:

Irradiadas por todo o país, essas entidades negras, tais como o Movimento Negro Unificado, o Centro da Cultura Negra – CCN, do Maranhão, o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – Cedenpa, o Grupo Solano Trindade, de Recife, entre várias outras, atuam nas escolas, realizando palestras, concursos, encontros e seminários. Junto às comunidades, realizam encontros, constroem e divulgam cadernos de educação, calendários de datas históricas não oficiais, boletins, cartazes, jornais e livros, colocando assim, paralelo ao sistema oficial, todo o processo civilizatório cultural que a tradição seletiva oculta, para dificultar a construção da identidade, da autoestima e da cidadania dos segmentos étnicos e sociais oprimidos. (SILVA, 1996, p. 142)

É inegável que a trajetória de luta do movimento negro não esteja por trás dos avanços, principalmente na última década, em relação ao trato da temática étnico-racial no cotidiano escolar. Um exemplo interessante pode ser observado através da fala de Munanga:

Essa militância [negra] desenvolveu algumas estratégias antirracistas, mas não conseguiu arrancar da sociedade brasileira como um todo a confissão de que ela é racista e, em consequência, não pôde convencer e induzir os governos para incrementar políticas públicas em benefício das vítimas do racismo. Como podiam eles, os governos, incrementar políticas públicas contra uma realidade que não existia, pois, de acordo com o mito da democracia racial, pressupõe-se que no Brasil as relações entre indivíduos e segmentos étnico-raciais diferentes estejam harmoniosas (...). (MUNANGA, 1996, p. 81).

Este cenário já sofreu profundas transformações. Atualmente a política de cotas tem sido amplamente difundida e discutida por toda sociedade, gerando debates muitas vezes controversos sobre a questão. É fato que ações vêm ocorrendo, e se pensarmos diretamente sobre a escola, perceberemos que a Lei 10.639/03 acompanhada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mesmo com suas deficiências na implantação, representa um ganho significativo.

Apesar das divergências do ponto de vista dos métodos, vê-se que as estratégias até então utilizadas pelos movimentos negros são as mesmas: estratégias educativa e pedagógica, cultural, moral ou moralizadora, legal ou jurídica, científica e político-eleitoral. Todas essas estratégias construindo o conjunto da ação militante, tanto em

nível do discurso como em nível das realizações concretas mensuráveis (...).(MUNANGA, 1996, p. 86)

Teodoro corrobora o pensamento de Munanga ao dizer que:

Sem determinação política e conscientização da sociedade não há como lutar contra o racismo no Brasil. Aqueles que de fato querem soluções estratégicas alternativas para o Brasil devem discutir a questão racial em conferências nacionais, regionais, locais, enfrentando, assim, a necessidade de solucionar um problema grave que é, numa instância maior, a causa de tantos outros. O racismo no Brasil é um assunto que reclama da sociedade e dos poderes públicos a atenção rigorosa e profunda. (TEODORO, 1996, p. 102-103)

Portanto, as intervenções em múltiplas esferas são necessárias para o avanço desta discussão não apenas na escola, mas em toda a sociedade. Esta luta possui várias frentes, sendo que as intervenções no campo educacional representam apenas uma das facetas, e provavelmente a mais importante, para o proposto nesta pesquisa.

1.4 – EM BUSCA DO RECONHECIMENTO E LEGITIMAÇÃO DA LUTA: A CRIAÇÃO DA LEI 10.639/03

Talvez seja interessante introduzir esta discussão desnaturalizando a aparente tranquilidade em torno do surgimento de uma lei:

Como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações. (PEREIRA, 2011, p. 148)

Dois elementos não podem ser negligenciados. O primeiro diz respeito ao movimento em torno da criação de leis e as forças implícitas e explícitas que envolvem sua constituição e criação, e o segundo a maneira como a lei é apropriada pelos sujeitos. É interessante observar que as leis não escapam a análise crítica e ao conflito de interesses. As leis não são simplesmente absorvidas sem críticas. Sua existência, mesmo que objetivamente inquestionável, se configura no plano subjetivo e de apropriação dos sujeitos de maneiras diversas.

Trata-se de um campo em constante disputa, cuja escola se configura como um dos principais palcos:

(...) as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização. (FARIA FILHO, 2007, p. 201)

Ao afirmar que as culturas escolares não se transformam com intervenções bruscas – como é o caso de qualquer mecanismo de imposição de leis - Faria Filho apresenta elementos que nos permite analisar as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03 sob outro prisma, já que nos remete ao conflito existente entre a lei e a cultura.

Este conflito se configura apenas como uma das facetas da questão, sendo permeada, e até introduzida por outras indagações. Mesmo a lei sendo vista como avanço para setores significativos do movimento negro e da sociedade civil, não poderia deixar de recair sobre ela a perspectiva de um questionamento crítico sobre as motivações pelas quais ela se tornou necessária e em qual contexto histórico esta discussão se insere, como argumenta Alain Pascal Kaly:

Não seria muita coincidência que essa conquista, parte da agenda de reivindicações de movimentos sociais negros, docentes e personalidades públicas, tenha sido alcançada por meio de decretos e leis? Isso não seria ainda um tipo de tutela? Ou foi a maneira encontrada para começar a reverter privilégios secularmente tidos como naturais para a população branca? Ou seria na realidade uma maneira de reconhecer publicamente erros “cometidos” pelos governos anteriores, apoiar as lutas dos movimentos sociais negros e garantir uma melhor distribuição de recursos? (KALY, 2013, p. 187)

Estas indagações não deslegitimam a ação afirmativa gerada pelo instrumento legal, ao contrário, indicam a necessidade de uma reflexão profunda e articulada sobre a questão. Pode-se dizer que apontam para um cenário em que, independentemente das motivações iniciais para a criação da lei, e da correlação de forças que a engendrou, o trato em torno da história e cultura africana e afro-brasileira passou a ocupar um espaço significativo no campo analítico:

Caso não fosse obrigatório, quando se começaria a mencionar e ensinar esses temas nas instituições de ensino do país? Será que isso se tornaria um movimento espontâneo dos professores, gestores ou mesmo da sociedade? Por que isso não era visto, ou era visto apenas por poucos, como importante e necessário? A lei não seria enfim a materialização do processo de reconhecimento da humanidade à população secularmente *periferizada* no plano da escala dos humanos e da cidadania? (KALY, 2013, p. 188)

Com a criação da lei o desafio no interior das escolas passou a ser outro. Torna-se, portanto, fundamental compreender de que maneira os instrumentos legais, mesmo representando uma demanda legítima da sociedade, dialogam com a cultura escolar instituída, com o currículo e com os saberes e práticas que os professores movimentam cotidianamente. Esse é o momento de relacionarmos a Lei, fruto de lutas intensas no combate ao racismo e a invisibilidade da contribuição negra ao país, a elementos específicos que permeiam a relação da mesma no contexto escolar.

CAPÍTULO 2 – ENTRE A LEI E A ESCOLA: ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE AS DIFICULDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 A PARTIR DOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS E CONSTITUTIVOS DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O racismo e suas manifestações possuem diversas faces. Na escola ele se apresenta através de práticas de exclusão e invisibilidade em suas múltiplas esferas relacionais – professor-aluno; aluno-aluno; aluno-professor; demais agentes do processo educativo, e suas outras variáveis - silenciamento ou deturpação curricular e negligência quanto à discussão étnico-racial tanto na sala de aula como nos demais espaços da escola.

Para esta pesquisa devemos partir do pressuposto de que: a) o racismo e o mito da democracia racial são práticas sociais e ideológicas que permeiam todas as relações sociais, culturais, políticas e econômicas existentes no Brasil, sendo que a escola se constitui como um *locus* privilegiado para suas ações; b) a cultura escolar, o currículo e as ações articuladas pelos docentes através da construção de saberes, possuem movimentos que lhe são próprios; c) as leis, enquanto instrumentos normativos, precisam ser analisadas em relação com os sujeitos com as quais dialoga.

Considerar a existência e a articulação destes aspectos abre campo para uma abordagem mais complexa sobre as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03. Estes pressupostos ampliam a abordagem analítica na medida em que apresentam o racismo, e as práticas sociais articuladas a ele, como elemento preponderante na análise sobre a implementação da Lei. Não é possível fazer a leitura de qualquer aspectos relacionado ao contexto escolar, inclusive as práticas docentes, sem que a construção dos mesmos levem em consideração o contexto histórico em que foram criados.

Tanto a cultura escolar, quanto o currículo, os saberes docentes e as reformas educacionais serão apresentados em sua conceituação específica e em sua relação com os demais elementos do processo. Desta maneira, refletir sobre a cultura escolar nos remete diretamente sobre a maneira como esta cultura dialoga com a produção dos saberes docentes, currículo e intervenções legais de caráter reformistas. Ao analisar as reformas educacionais teremos que obrigatoriamente refletir sobre como as mesmas

articulam-se com a cultura escolar estabelecida, o currículo e os saberes docentes construídos ao longo da trajetória experiencial dos sujeitos. As ações docentes, desencadeadas pelas experiências dos docentes, que por sua vez correspondem ao principal elemento para a formulação dos seus saberes, não podem ser pensadas sem considerar a cultura e o currículo em que estão mergulhadas. Assim como também não podemos pensar no currículo isoladamente, já que tanto em sua forma ativa quanto prescrita está diretamente ligado a cultura escolar, aos sujeitos com os quais se relaciona e aos movimentos reformistas que constantemente travam neste campo inúmeras batalhas. Estes movimentos delinearão o percurso teórico da pesquisa e sem hierarquização entre si.

Este capítulo também apresentará a conceituação dos procedimentos metodológicos. As fontes orais são construídas através de entrevistas que concebem a História Oral como metodologia de pesquisa. A opção por esta metodologia veio da busca por um instrumento metodológico que propiciasse aos sujeitos um diálogo profundo com suas experiências e vivências, reforçando a colocação de Tardif sobre os saberes docentes: formulados a partir das experiências docentes. A História Oral surgiu, portanto como a alternativa metodológica mais apropriada para compreender os sujeitos desta pesquisa, no caso os professores.

2.1 – O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O PAPEL DO CURRÍCULO

Vimos anteriormente que para o movimento negro as ações voltadas especificamente à escola possuíam um significado diferenciado. A escola desde 1945 passou a ser vista como local privilegiado para as ações de combate ao racismo e de reconhecimento da cultura e história afro-brasileira. Portanto, cabe analisarmos primeiramente o que se entende por escolarização e assim compreender porque, para o movimento negro, as discussões sobre as questões étnico-raciais deveriam se inserir primordialmente no campo educativo. Faria Filho fornece alguns elementos para pensar a questão:

(...) é preciso entender o termo escolarização em um duplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. Em outra acepção, escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Neste caso, a atenção volta-se para o que tenho chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil.(...) um terceiro sentido que pode ser dado ao termo escolarização: aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. Nesse caso, mesmo considerando o *momento* – momento aqui tomado no sentido lógico e não cronológico – de transmissão cultural assumido pela escola, ponho ênfase no *momento* organizativo assumido pela escola em face da cultura. É justamente essa faceta da escolarização que, relacionada às outras duas acima explicitadas, permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando *cultura escolar*. (FARIA FILHO, 2007, p. 194-195)

Merece destaque o reconhecimento do processo de escolarização como “produção de representações sociais” e “submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”. Ou seja, se o processo de escolarização leva a uma formação/organização cultural que representa a cultura escolar, é coerente que a discussão sobre o reconhecimento e valorização negra na sociedade brasileira não poderia desconsiderar este espaço. Historicamente a produção e representação social sobre os negros não contribuiu positivamente para a transformação das relações raciais no contexto escolar e social. Por sua vez, se o “submetimento” das pessoas se relaciona aos imperativos escolares, passamos a compreender melhor os motivos pelo qual a escola tornou-se um local de propagação da discriminação. Afinal, quais as representações sociais que ainda possuímos sobre a contribuição negra para a história do país?

O avanço nos estudos sobre cultura escolar tem permitido que aspectos anteriormente naturalizados no interior da escola passem a receber novos significados:

Na mesma linha de argumentação, cremos que os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e compreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos. (FARIA FILHO, 2007, p. 206)

O movimento de desnaturalização da escola fez emergir conflitos que passaram longo tempo silenciados, dentre os quais podemos inserir inclusive as discussões de caráter racial.

(...) cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (JULIA, 2011, p. 10)

Mas o que é especificamente esta cultura? Como podemos refletir sobre ela a partir das questões raciais presentes na sociedade? Para Dominique Julia:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2011, p. 10)

Trata-se de normas e práticas que podem ser modificadas historicamente. Se aprofundarmos a análise com os olhos voltados para o nosso objeto perceberemos que se, segundo Julia, as normas perpassam o campo dos conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar, e as práticas os seus movimentos de transmissão, existe um movimento positivo em relação a implementação da lei, já que esta ao estabelecer as normas criaria uma nova maneira de repensar os conhecimentos e valores para a inculcação. Por outro lado, trata-se de uma abordagem extremamente normativa, que desconsidera o papel dos sujeitos envolvidos no processo. Se a norma já foi instituída através da lei e as diretrizes orientam a prática, por quais motivos a lei ainda não se efetivou plenamente? Por isso devemos continuar nosso movimento relacional a fim de encontrar pontos de apoio que tornem mais clara a questão.

Neste sentido, a conceituação de Faria Filho nos auxilia na análise:

Situando-se no plano das mezo abordagens, a categoria cultura escolar é aqui entendida como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem

transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (FARIA FILHO, 2007, p. 195)

Para Faria Filho esta conceituação permite entender os próprios processos de constituição dos sujeitos – e de seus lugares sociais – como dimensão importante das culturas escolares e possibilita aproximar-se de uma definição de cultura à produção de representação simbólica. (FARIA FILHO, 2007)

Antonio Viñao Frago também contribui para a reflexão sobre o conceito de cultura escolar:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73)

Viñao aborda o conceito de maneira mais complexa. Inclui aspectos normativos, culturais e práticos. Há um intercâmbio entre elementos de ordens diversas. É interessante destacar, e este é um pensamento recorrente em outros autores, o quanto a cultura escolar é difícil de ser transformada. Apresentada sempre de maneira solidificada, sua transformação não está relacionada a tempos de curta duração.

Esta conceituação é importante para compreender nosso problema a partir de dois aspectos: 1º) a introdução de qualquer lei ou norma que envolva a transformação da cultura escolar não terá seus efeitos sentidos em um curto espaço de tempo; 2º) se o racismo faz parte da cultura escolar ele também não poderá deixar de sê-lo num curto espaço de tempo. Ou seja, para a lei penetrar as estruturas da escola, e o preconceito deixar de impregná-la, existe um processo que não pode ser ignorado. Não é possível driblar a trajetória histórica das transformações culturais escolares. Qualquer mecanismo que tente fazê-lo nestes moldes estará fadado ao fracasso²¹, ou, como nos diz Viñao Frago, apenas conseguirá arranhá-la:

La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar

²¹ Consideramos neste caso os modelos de reforma educativa que são diretamente relacionados à obtenção de vantagens econômicas – bônus. A bonificação através de dinheiro convertido aos profissionais da educação tem sido uma prática recorrente no sistema educativo.

superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 74)

Isso significa que já temos uma resposta para nossas indagações: o tempo da cultura escolar não está subordinado aos mecanismos normativos. Resta-nos agora aguardar a análise das entrevistas para verificar em que medida o racismo interfere nas dificuldades de transformação das culturas escolares.

Esta constatação faz emergir outro elemento para a análise. O fato de ser enraizada na escola não torna a cultura escolar imutável. Neste instante é possível considerar que a lei, inserida no contexto escolar, não poderá atingir sozinha seus objetivos. É necessário que a transformação ocorra por outros caminhos. A lei surge como respaldo para as ações, mas não possui força suficiente para movimentá-las. Pois, como nos diz Faria Filho:

Em primeiro lugar, tal como o processo de escolarização, as culturas escolares não são um pressuposto, elas são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputado pelos atores que fazem a escola. Por isso, ao mesmo tempo que tenho que considerar – do ponto de vista teórico e metodológico – a existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou conflito com a escola – como a cultura familiar, a cultura religiosa etc. -, é preciso que eu considere que os sujeitos que a constroem guardam, eles também, diversos pertencimentos e identidades pelos quais as culturas escolares estarão continuamente informadas. (FARIA FILHO, 2007, p. 198)

Por outro lado, Viñao Frago nos alerta sobre os perigos de analisar a cultura escolar apenas por suas raízes:

En efecto, fijarse sólo, o de un modo casi exclusivo, en las continuidades y persistencias puede hacer que dejemos a un lado los cambios. Incluso los cambios originados por las reformas educativas en la cultura escolar o la interacción y componendas que siempre se producen y componendas que siempre se producen entre ambas. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 79)

Mas, observando as possibilidades de mudanças, quais os aspectos que quando transformados são capazes de gerar novas referências para a constituição de novas culturas? Afinal:

(...) los cambios a largo y medio plazo en la misma cultura escolar, porque, todo hay que decirlo, las culturas escolares también cambian; no son eternas. Constituyen una combinación – entre otras muchas posibles – de tradición y cambio. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 80)

É interessante observar o papel que o currículo ocupa no processo de escolarização. Isso ocorre porque é fundamental que uma análise que se proponha a compreender os motivos pelos quais é tão difícil a introdução de leis/normas que tenham como objetivo alterar elementos da cultura escolar vigente, precisam considerar os estudos sobre currículo para a compreensão do processo.

De maneira clara e objetiva Goodson afirma que:

Em nossos estudos sobre escolarização, currículo é uma ‘palavra-chave’ no pleno sentido da definição de Raymond Williams. (...) ‘como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação’. (...) GOODSON, 2012, p. 17)

Podemos conceitua-lo como sendo:

(...) um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. (GOODSON, 2012, p. 21)

Segundo Goodson, trata-se de um campo abertamente conflituoso, de disputa de poder constante, mas que aparentemente possui aspectos menos rígidos do que a cultura escolar no seu sentido amplo:

(...) qualquer afirmação sobre currículo deve estar localizada no período histórico em questão. Em determinados momentos são estabelecidas nova estruturas que, por sua vez, estabelecem as novas ‘regras do jogo’. (GOODSON, 2008a, p. 14-15)

Enquanto a cultura escolar é associada a estruturas mais permanentes e menos flexíveis, embora não imutáveis, o currículo é menos enraizado. O mesmo ocupa um terreno de disputas constantes e diretas permeadas pelo contexto histórico vigente e os interesses em jogo naquele momento. As “regras do jogo” são mais flexíveis.

Mas o que queremos dizer quando falamos em currículo e porque ele é alvo direto de disputas? Para Goodson currículo é “um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos.” (GOODSON, 2012, p. 67). Ou seja, assim como observamos na construção da cultura escolar, a imposição não opera como elemento decisivo, já que ele é negociado e renegociado, e está sempre em constante movimento.

Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática. (GOODSON, 2012, p. 67)

Se, como Goodson, compreendermos o currículo enquanto construção social, negociado e renegociado, podemos identificar neste campo uma abertura possível para as batalhas em prol da valorização e reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. A Lei 10.639/03, inserida num contexto histórico incipientemente favorável à valorização da cultura negra na construção do Brasil, e do reconhecimento dos seus mecanismos de exclusão, surge como instrumento legítimo para desencadear novas disputas: “(...) os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização.” (GOODSON, 2012, p. 17)

Não podemos omitir o fato de que as disputas em torno do currículo prescrito representam apenas uma faceta desta questão. Mais do que o currículo prescrito, nossas discussões devem contemplar o currículo ativo, aquele que é efetivamente praticado. O currículo prescrito, embora simbolize um “campo de batalha” entre interesses e grupos diversos, não representa o elemento primordial do processo, já que muitas vezes aquilo que não é visto, e muito menos registrado, faz parte da prática cotidiana da sala de aula. Este movimento de análise é importante, pois nos permite compreender porque mesmo a construção de diretrizes curriculares específicas, e no caso de São Paulo, a produção de orientações curriculares específicas, não tenham gerado o efeito esperado na sala de aula.

Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais as aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito

servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 2012, p.17)

O currículo em sua forma prescrita é importante por possuir um significado simbólico e prático quando indica suas diretrizes e norteia as possibilidades de ações. Por outro lado, precisamos compreender como o currículo ativo engendra suas próprias ações, e de que maneira as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03 estão muito mais atreladas a aspectos do seu campo ativo do que do prescrito.

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 2012, p. 78)

Goodson chama atenção para o esvaziamento que pode ocorrer quando atribuímos ao currículo apenas uma preocupação voltada para a prática

(...) como é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força. (GOODSON, 2012, p. 20-21)

Realmente seria um discurso esvaziado aquele que considera a prática em sala de aula sem contextualizá-la e sem relacioná-la a outras esferas de reflexão sobre o currículo. Não se trata da prática pela prática, entendendo-a como uma ação que é realizada a partir de um mergulho que o professor realiza num contexto mais amplo. Até chegar à prática o docente mobiliza uma série de saberes, referências, construções pessoais e profissionais, que justifica as escolhas que este assume. Assim, pensar na prática docente, é compreender os sujeitos, neste caso o professor, como portador de referências sociais, políticas, econômicas e culturais mais amplas e complexas.

As batalhas no campo curricular são constantes e em vários níveis. Primeiramente disputa-se sua prescrição, posteriormente disputa-se sua prática. A Lei

10.639/03 possui um respaldo prescritivo que não é sustentado quando pensamos no currículo em sua forma prática, pois não podemos desconsiderar que sobre este reflete elementos do campo cultural e de constituição de saberes docentes que tentam, cada vez, mais serem atingidos por reformas na área educativa.

A questão que ora segue buscará apresentar elementos do campo normativo inseridos num movimento de reforma educativa. Existem várias linhas de análise sobre os movimentos de reforma, grande parte delas voltada diretamente para discussões que perpassam diretamente seu caráter econômico. No caso desta pesquisa as abordagens sobre os movimentos reformistas serão no intuito de inseri-las nas discussões sobre os processos normativos e prescritos para a introdução da Lei 10.639/03. Em meio às dificuldades de transformação cultural decorrentes de estruturas altamente permeadas pelo racismo e pelo discurso da democracia racial, a via normativa de cunho reformista foi apresentada como uma das possibilidades de intervenção. Mas quais são seus efeitos? Será que eles são positivos e se articulam de maneira qualitativa para a transformação curricular e da cultura escolar vigente?

2.2 – REFORMAS EDUCATIVAS

Embora as discussões sobre reformas educativas ocupem uma parte significativa das agendas de diversos países principalmente entre o final do século XX e nos primeiros tempos do século XXI ela, segundo Viñao Frago:

(...) han sido un tema extraño para la historia de la educación. Sólo que, cuando se han estudiado, en su análisis han predominado los aspectos ideológicos, políticos, institucionales, financieros o legales, así como las referencias a sus protagonistas, leyes o hechos más relevantes. También los historiadores se han referido, en ocasiones, a su fracaso o a la disparidad entre lo pretendido y lo realizado, entre las intenciones y lo realmente llevado a la práctica.” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 82)

Pensar sobre a distância entre o que se almeja e o que é realizado remete-nos a reflexão sobre as dificuldades para a implementação da lei. Se inserirmos a criação da lei num contexto de reformas que resignifiquem as relações raciais na escola e sociedade, perceberemos que seus aspectos normativos não são suficientes para garantir

a realização das mesmas. Além deste fato, muitas vezes é possível que efeitos inesperados e imprevistos ocorram.

Desde la historia se han señalado pues, una y otra vez, las divergencias entre las propuestas o planteamientos teóricos de las reformas y su aplicación o efectos reales. Unos efectos inesperados, imprevistos – aunque previsibles – e incluso, a veces, opuestos a los deseados y realmente propuestos. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 82)

Para Viñao Frago, “Las reformas serían, en síntesis, ‘esfuerzos’ planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 89). Embora seja grande o número de autores que associam as reformas a movimentos articulados diretamente a questões de ordem político-econômica, a partir desta colocação podemos caminhar com mais segurança no plano conceitual. Portanto, é pertinente que as questões que envolvam a criação da Lei 10.639/03 caminhem por discussões que a insira num contexto de reformas com o propósito de correção de problemas sociais graves, que neste caso, refere-se ao racismo e aos seus diversos mecanismos de atuação na escola e na sociedade.

Viñao Frago continua seu pensamento sobre as reformas:

Por reforma entiendo, con Francesco Pedró e Irene Puig, una “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum – contenidos, metodología, evaluación – al profesorado – formación, selección o evaluación – y a la evaluación del sistema educativo. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 89)

Talvez um dos grandes problemas em relação à receptividade da lei, é a falta de reconhecimento do plano cultural e subjetivo que permeia o plano normativo. Não é possível a existência de uma ruptura ou transformação que não considere atentamente esta condição.

En esta crítica, realizada desde la historia, se ha achacado en ocasiones a los reformadores el poseer una ‘creencia mesiánica’ en la posibilidad de ‘una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado’, así como en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que se proponen. Más aún, se afirma que actúan, al ignorarlas, como si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 86)

É necessário considerar, como nos diz Viñao Frago, a dificuldade de ruptura com a tradição e a dificuldade para uma mudança repentina de práticas. Apesar de um discurso forte e recorrente, principalmente de alguns militantes do movimento negro de “cumpra-se a lei!”, quando analisamos todos os aspectos que envolvem a transformação das ações dos professores em seu trabalho, percebemos o quanto este movimento demanda tempo e principalmente esforços de amplos setores. Muitas vezes os movimentos engendrados pelos reformadores caminham em oposição ao movimento realizado pelos professores, gerando uma grande possibilidade de fracasso.

La posición y puntos de vista diferentes de reformadores y profesores determina, en parte, el relativo fracaso de las reformas educativas hasta el punto de hacerlo, en cierto modo, inevitable. (...) Un cambio de posición implica siempre un cambio de perspectiva, una nueva mentalidad y una también nueva identidad profesional.” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 90)

Se os reformadores não considerarem o professor como chave para o avanço das reformas dificilmente as mesmas terão êxito. É necessário dar voz ao professor, conhecer suas experiências:

O professor é posicionado enquanto parte chave deste sistema de execução (reformas), mas são sublinhados os aspectos técnicos do seu profissionalismo e não a sua biografia profissional – as missões e objetivos pessoais que subjazem ao seu sentido de vocação e de profissionalismo empenhado. São raríssimas as reformas educativas promulgadas ou as teorias da mudança que tenham conferido um papel central ao desenvolvimento e transformação pessoais. Pelo contrário, tem-se procurado implementar a mudança, insistindo-se na ideia de que ela terá lugar, *apesar* das crenças e dos sentidos de missão pessoal dos professores. (GOODSON, 2008b, p. 133)

Viñao Frago, como Goodson aponta elementos que nos permite analisar os motivos pelos quais as reformas fracassam tanto. Enquanto Goodson destaca o papel dos sujeitos nos processo, Viñao Frago destaca a necessidade de observação e reconhecimento das culturas escolares historicamente construídas:

Cómo el relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden unas tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismoahistórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73)

Viñao Frago complementa seu posicionamento afirmando que:

Las reformas fracasan no ya porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; no ya porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en sua realización; no ya porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 84)

Para que as reformas ocorram é preciso engajamento dos professores. Sem este movimento as reformas desejadas só poderão ocorrer de maneira coercitiva direta ou indireta, como a estagnação na carreira e o pagamento de premiações.

O envolvimento pessoal e profissional que deve existir no âmago de quaisquer mudanças e reformas novas está ausente. E ele está não só neutramente ausente, mas também, na verdade, positivamente ausente, pois há uma mistura de indiferença profunda e hostilidade ativa com relação a muitas mudanças e reformas. (GOODSON, 2008a, p. 71-72)

Existe um aspecto pouco abordado até este momento que não pode ser mais desconsiderado. As reformas não possuem uma única matriz. Isto quer dizer que elas operam em diversas frentes. O movimento de reforma cuja Lei 10.639/03 representa um dos seus aspectos mais marcantes, significa uma vitória histórica da luta de uma parcela significativa da população brasileira em reconhecimento da contribuição negra a história e cultura do país, mas, mesmo carregando em seu bojo uma legitimidade que lhe é inerente, a mesma encontra-se diante de duas barreiras: a primeira, mais geral, se refere a relação conflituosa na aceitação de novas demandas normativas. A segunda, mais específica, acentua o grau de aceitação da primeira, já que agregado a estas questões que envolvem contextos de construção de saberes e inseridos numa cultura escolar específica, estão envoltas em questões raciais que sempre representaram um problema secular para sociedade brasileira. Tanto as reformas, como o currículo e a cultura escolar precisam passar por uma reinterpretação, adaptação e acomodação que traduz uma ação do professor no seu cotidiano:

La naturaliza contextual y situacional de dicha tarea explica, como ya se ha advertido, que los profesores y maestros no pueden ser considerados como unos dóciles y sumisos beneficiarios de las propuestas de reforma o de los hallazgos de las investigaciones elaboradas por otros (aunque estos otros sean también profesores). Tanto en uno como en otro caso, ellos siempre tendrán que reinterpretar, adaptar acomodar y adaptar tales propuestas y hallazgos, de índole más o menos general, a las características concretas, situacionalmente determinadas, de su trabajo, sin que nadie pueda reemplazarles en esta tarea. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 118-119)

Até o momento, todas as análises sobre cultura escolar, currículo e reformas educativas apontaram para o papel preponderante das escolhas dos professores para sua efetivação. As imposições, e muito menos o termo “obrigatoriedade” no corpo de uma lei não são capazes de traduzir os desejos e impulsionar as ações desses agentes.

É preciso analisar ponderadamente esses sujeitos e os saberes que produzem e resignificam no seu cotidiano. Examinar como os mesmos se constituem, como se transformam e de que modo operam. Desvendar estes aspectos permitirá uma ligação mais estreita dos sujeitos com os aspectos específicos do contexto escolar já apontados nesta pesquisa.

2.3 – OS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA CULTURA ESCOLAR, CURRÍCULO E REFORMAS EDUCATIVAS

Quando falamos na construção de saberes docentes que norteiam suas práticas no cotidiano escolar, devemos anteriormente refletir sobre este papel prático que a ação docente desencadeia. Deve-se subentender quando falarmos em práticas no contexto desta pesquisa, a mesma referência feita por Goodson em sua obra:

A experiência das pessoas deve ser encarada como o ponto de partida da inquirição científica, mas esta deve ir para além daquilo que é microscópico e anedótico. Efetivamente, precisamos de perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialética às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas e que ninguém – nem mesmo os investigadores - está alguma vez totalmente fora dessas relações. (GOODSON, 2008b, p. 25)

Não se trata da prática esvaziada de seu contexto social. É necessário inseri-las num referencial em que as mesmas surgem articuladas de modo dinâmico a outros planos analíticos.

O trabalho diário dos professores é política e socialmente construído. Os parâmetros daquilo que constitui a sua prática, sejam eles biográficos ou políticos, recobrem um vasto território. Estreitar o enfoque na 'prática tal como é definida' é transformar o ponto de incidência da pesquisa numa vítima das circunstâncias históricas, particularmente de determinadas forças políticas. (GOODSON, 2008b, p. 97)

Há uma preocupação constante em Goodson sobre a maneira como a abordagem sobre o conhecimento pessoal e prático dos professores é realizado. A preocupação é de que este foco descontextualize o saber teórico:

O perigo da focalização no conhecimento pessoal e prático é ela poder quebrar as ligações com o saber teórico e contextual. O conhecimento dos professores só se tornará plenamente generativo e social e politicamente eficaz se estes novos modos de inquirição estabelecerem ligações com narrativas mais amplas sobre a mudança social e a globalização. (GOODSON, 2008b, p. 97)

Pensar na prática a partir do objeto de pesquisa que temos, e de relatos tão instigantes de resistência e de experiências reais de superação do racismo, pode ser uma maneira de localizar a questão dentro deste contexto de mudança social mais ampla a que Goodson se refere.

Apesar de demonstrar o grau de preocupação com as pesquisas que abordam questões relativas às práticas, Goodson enfatiza o quanto estudos detalhados sobre a vida e o trabalho dos docentes podem levar a avanços na compreensão contextual e teórica sobre amplos movimentos de mudança educativa (Goodson, 2008b). Para este autor:

As nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente, ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal. Dependendo do grau em que investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens enformam a nossa prática. (GOODSON, 2008b, p. 108)

Especificamente em relação ao trato das questões étnico-raciais no contexto escolar, autores como Nilma Lino Gomes e Petonilha Beatriz Gonçalves e Silva, apontam a positividade de produções científicas que rompem com o olhar formativo

pautado meramente nas questões curriculares, e que resgatam o papel do professor em sua relação com seu saber fazer e com sua identidade ao longo do processo:

Ao articular as questões levantadas por autores que privilegiam a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida, vemo-nos diante de um processo complexo, que ultrapassa a simples questão curricular. É dentro dessa perspectiva e dessa postura política e profissional que a articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras. Ela diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação. (GOMES & SILVA, 2011, p. 13-14)

Considerando os elementos apontados por estas autoras, a proposta inicial de investigação sobre as dificuldades de implementação da lei a partir da análise da constituição dos saberes docentes nos levam aos estudos propostos por Maurice Tardif.

A complexidade dos saberes docentes é expressa por Maurice Tardif da seguinte maneira: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Será a partir desta constituição de saberes que o docente mobilizará suas ações.

Para exemplificar Tardif elabora um quadro que relaciona saberes dos professores articulados as fontes sociais de aquisição e aos modos de integração do trabalho docente:

Quadro 1: Os saberes dos professores segundo M. Tardif		
Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2002, p. 68

Este quadro é muito elucidativo, principalmente se tentarmos compreender as dificuldades ou facilidades no trato com a abordagem étnico-racial. A maneira como os saberes docentes foram constituídos expressa o tipo de relação histórica existente entre a construção do saber e sua relação de obtenção e integração ao trabalho.

Para Tardif, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a este ofício:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o

contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11)

Utilizaremos neste trabalho a perspectiva proposta por Tardif sobre os saberes docentes: “A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.” (TARDIF, 2002, p. 16). Dessa maneira evitamos os problemas evidenciados por Goodson sobre a superficialidade da análise sobre as práticas docentes, já que as mesmas são incluídas num processo de análise mais complexo e em sua interface com a sociedade.

Ao afirmarmos que os saberes são produzidos a partir das experiências dos sujeitos, torna-se necessário situa-lo no contexto da pesquisa. Segundo Tardif:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 48-49)

O conjunto de representações apontados por Tardif será norte das ações dos professores. O fato de interpretar, compreender e orientar sua profissão a partir de representações, nos estimula a pensar sobre os elementos constitutivos para a elaboração/reelaboração dessas representações, ao mesmo tempo em que nos cativa a pensar neste mesmo movimento considerando a penetração do racismo e suas manifestações.

Esses saberes experienciais podem ser especificados da seguinte maneira:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem

com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. (TARDIF, 2002, p. 50)

Encontramos na descrição dos chamados “objetos” dos saberes experienciais referências que inserem a questão nas discussões em torno da cultura escolar, currículo e reformas educativas. Trata-se de um:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes das instituições de formação. (TARDIF, 2002, p. 54)

Estes são os elementos norteadores para a análise das fontes orais desta pesquisa. Espera-se que o campo analítico contribua para a identificação sobre a maneira como são produzidos, articulados e ressignificados os saberes dos professores. Talvez seja possível localizar vestígios e evidências que nos permita perceber, através dos indícios, de que maneira esses saberes e suas práticas no cotidiano escolar possam intervir para uma ressignificação do currículo, da cultura e dos próprios saberes que os professores articulam.

Por compreender a importância da abordagem das fontes orais para os desdobramentos teórico e analítico da pesquisa, torna-se de suma importância analisar detidamente os conceitos e métodos utilizados para a sua abordagem.

2.4 – CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA ORAL PARA O RESGATE DA SUBJETIVIDADE DOCENTE: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

(...) ele [o professor] se baseia em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e

experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. (TARDIF, 2012, p.179)

O movimento das narrativas propicia, portanto, um catalisador para aprofundarmos o nosso entendimento da vida e do trabalho do professor. (GOODSON, 2008b, p. 52)

Pensar dinamicamente os elementos que permeiam os juízos e ações dos professores, segundo Tardif, nos leva a refletir a quantidade e qualidade de elementos observáveis, e não diretamente observáveis e compreensíveis a “olho nu”, que envolvem as escolhas profissionais dos professores.

A prática docente, enquanto resultado da articulação de diversos saberes constituídos historicamente pelos sujeitos, revela aspectos adquiridos em múltiplas esferas, do qual a análise profunda escapa a uma abordagem meramente objetiva. É preciso mergulhar na subjetividade do professor enquanto sujeito, resgatar e analisar sua história plenamente. A intenção não é estabelecer um procedimento de exclusão ou oposição entre as abordagens, mas reconhecer que entre ambas existe um processo que será intitulado por Michael Pollak de “continuidade potencial” (POLLAK, 1992, p. 211).

Goodson nos alerta que:

O argumento a favor da escuta dos professores é, pois, substancial, e já é mais do que tempo que seja atendido. As narrativas, as estórias²², os diários, a investigação-ação e a fenomenologia, todos têm contribuído para um movimento crescente, no sentido de se oferecerem oportunidades de representação aos professores. (GOODSON, 2008b, p. 53)

²²Goodson define a diferença entre estória e história. Estória seria “uma reconstrução pessoal da experiência, neste caso feita pelo professor. Os doadores de estórias de vida disponibilizam dados ao investigador, frequentemente em entrevistas tenuemente estruturadas. O investigador procura trazer à superfície as percepções e estórias do docente, mas adota, geralmente, uma postura passiva, mais do que activamente interrogativa”. Já a história de vida “também começa com a estória que o professor conta, mas procura proceder a uma construção a partir da informação fornecida. Assim, pode-se procurar recolher relatos de outras pessoas ou juntar evidências documentais e dados históricos. A preocupação é desenvolver um amplo modo de análise intertextual e inter-contextual. Esta provisão de um leque de dados mais vasto permite a construção de um contexto.” (Goodson, 2008b, p. 88-89)

As opções e ações docentes não podem e nem devem ser compreendidas e analisadas apenas pelo que é diretamente observável. É preciso, como nos diz Goodson, que o professor seja escutado. Afirmar que apenas as ausências – de formação e de materiais didáticos, como apontado em um número significativo de teses e dissertações sobre a questão -possuem papel determinante para as dificuldades em torno da implementação da Lei 10.639/03, sem relacioná-los a outros fatores, é deslegitimar o professor enquanto sujeito articulador e portador de valores e experiências que transcendem fatores meramente objetivos.

Sem desconsiderar a contribuição dos fatores objetivos, mas reconhecendo que este representa apenas um dos aspectos significativos para a compreensão da questão, o momento atual será identificar possibilidades de resgate dos aspectos subjetivos que permeiam e legitimam internamente e socialmente as escolhas docentes. Neste sentido, como encaminhar metodologicamente este tipo de pesquisa que privilegia o resgate do universo subjetivo dos docentes? De que maneira, e quais as fontes mais adequadas, para encaminhar a análise do problema?

A história oral, enquanto procedimento metodológico, pode fornecer inúmeras contribuições devido ao seu alto poder de penetração em territórios que possuem camadas extremamente espessas, como é o caso do racismo no Brasil, marcado por um alto grau de complexidade devido suas marcas profundas no contexto político, cultural e socioeconômico.

Conceitualmente, a partir de definição apresentada por Verena Alberti pode-se dizer que:

(...) a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (ALBERTI, 2005, p.18)

Enquanto instrumento de análise histórica, foi somente na segunda metade do século XX que a história oral se apresentou como potencial de estudo dos acontecimentos e conjunturas sociais. A influência da história positivista ao longo do século XIX, e sua opção metodológica em atribuir ao documento escrito um papel privilegiado em detrimento aos depoimentos orais, vistos como deficientes devido ao seu alto grau de subjetividade – também questionado nos documentos escritos – fez com

que as fontes orais ocupassem apenas um plano secundário ou muitas vezes inexistente. Neste sentido, é válida a contribuição de Alessandro Portelli, de que é preciso cautela, pois a “depreciação e a supervalorização das fontes orais terminam por cancelar as qualidades específicas, tornando estas fontes ou meros suportes para fontes tradicionais escritas, ou cura ilusória para todas as doenças.” (PORTELLI, 1997, p. 26)

Apesar do risco apontado por Portelli, e do aspecto aparentemente isolado e particular das fontes orais, estas são altamente significativas e dinâmicas, pois, segundo Alberti,

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2005, p.19)

Considerando historicamente as ausências historiográficas sobre os mais diversos aspectos que envolvem a cultura e história negra no Brasil, além da baixa presença negra na elaboração dessas poucas produções, cenário que salutarmente tem sofrido alterações positivas principalmente nas últimas décadas, fica evidente a necessidade de resgatar este aspecto negligenciado da história das relações sociais através de caminhos não tradicionais. Neste sentido, a entrevista de história oral permite recuperar elementos que muitas vezes não encontramos em documentos de outra natureza, como “acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc.” (ALBERTI, 2005, p. 22). Daí a necessidade de apreender e relacionar as memórias particulares dos sujeitos como um dos caminhos possíveis para atingir um cenário geral que contribua para a possibilidade de compreensão dos mecanismos implícitos que movimentam o racismo, ou as ausências e omissões em torno do trato das questões raciais. Esta seria uma excelente maneira, como nos diz Alberti, “de compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu”.

Portelli também aponta alguns aspectos que destaca o diferencial da história oral:

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre *eventos* que sobre *significados*. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas

sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos; elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. (PORTELLI, 1997, p.31)

Apesar da especificidade do documento oral em permitir a emergência de aspectos omitidos, desconhecidos ou negligenciados -como os que envolvem a temática tão delicada desta pesquisa, por exemplo - ainda assim, este não representa, segundo Alberti, o elemento mais significativo fornecido pela história oral:

Acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade - e a da história oral como um todo - decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. É neste sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografias e memórias. O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado. Isso não quer dizer - e as ciências da psique já o disseram - que tudo o que é importante é recordado; ao contrário, muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância. (ALBERTI, 2005, p.23)

O conceito de memória que emerge no campo da História Oral -fundamental para refletir sobre o movimento dinâmico do recordar e esquecer - é extremamente multifacetado e constituído a partir de sua relação com a história. Partindo do pressuposto de que história e memória correspondem a campos conceituais diferenciados, torna-se coerente um esboço analítico sobre a questão.

Jacy Alves de Seixas salienta a necessidade de reconsiderar as interpretações dominantes que apregoam a constante oposição entre ambas. A autora aponta que hoje, “toda memória é inelutavelmente historicizada” (SEIXAS, 2001, p. 45), daí a importância de reaprender o diálogo entre ambas. O elemento primordial para a compreensão da historicidade da memória é o reconhecimento de que esta não é estática, e nem possui seu volume e conteúdos como algo fixo. A memória está sempre em constante movimento que se inicia e atualiza no presente e, de forma espontânea, vai se estendendo sobre diversas épocas. As lembranças sempre se transformam à medida que são atualizadas, pois “a verdadeira memória não é redundante ou repetitiva” (SEIXAS, 2001,p. 48).

Este movimento de atualização no presente, que ignora as formas estáticas, se liga diretamente aos movimentos de compreensão e construção da identidade. Para Jacques Le Goff, essa memória historicizada é apontada como “(...) um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” (LE GOFF, 2003, p. 469)

Essa busca incessante pela identidade, da qual, segundo Le Goff, a memória historicizada é elemento essencial, buscará na temporalidade condições para sua construção:

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 2003, p.471)

A memória coletiva é ativada na construção do presente e do futuro, e as relações de poder que engendram estão em constante pulsar, pois:

(...) a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (LE GOFF, 2003, p. 469).

Ao mergulhar no campo da memória, Le Goff afirma que este é um conceito crucial. “ (...) A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (LE GOFF, 2003, p. 419).

Le Goff, assim como Seixas, afirma que a memória humana não é estática, não se trata de uma espécie de “arquivo morto” onde as informações importantes são recuperadas sem marcas, sem influências. As informações conservadas pela memória são reatualizadas constantemente a partir das experiências vividas. Desta maneira, não existe memória ou recordações “puras”, da mesma forma que não existem fatos condenados de antemão ao esquecimento. É o constante movimento de ordenação e releitura de vestígios que imprime novas formas e sentido ao que o homem representa como passado.

Assim, tanto o racismo, como a mentalidade impregnada na memória individual e coletiva do mito da democracia racial, podem ser recontextualizados a partir de novos elementos que permitam uma releitura e ressignificação da configuração das relações raciais no país.

Trata-se de um movimento complexo. Serão os psicanalistas e psicólogos, segundo Le Goff, os primeiros a insistirem que tanto a recordação quanto o esquecimento, dentro de cenários de manipulações conscientes ou inconscientes, influenciados pelo interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, ou a censura, a exercem força sobre a memória individual.

Essa interferência também ocorre na memória coletiva, já que esta foi colocada em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder, afinal,

(...) tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 422)

Resta-nos pensar como a memória coletiva tem operado em relação às questões raciais no Brasil. Qual o “passado que serve ao presente e ao futuro” quando tratamos das questões étnico-raciais no contexto social brasileiro?

Fruto da primeira metade do século XX, o mito da democracia racial, muito combatido há décadas principalmente por intelectuais negros, ainda se apresenta como um dos principais entraves para o avanço nas discussões das relações étnico-raciais no país. Quem nunca ouviu expressões como: “somos todos iguais”, ou “aqui no Brasil não há diferenças entre brancos, negros e indígenas, somos um só povo, somos o povo brasileiro”. Elas exprimem um perfil comum no discurso de grande parcela da população brasileira, mas não representa o quadro atual.

No plano discursivo, o mito da democracia racial serve como elemento neutralizador das relações raciais, enquanto que no plano objetivo é possível verificar que esta equidade ainda é inexistente, podendo ser comprovada através das lutas políticas em torno da criação de políticas e ações afirmativas para que direitos constitucionais sejam assegurados.

O fato é que uma parcela considerável das memórias coletivas construídas e consolidadas ao longo do final da primeira metade do século XX sobre as questões étnico-raciais estão embasadas no mito da democracia racial. Por mais que diversos pesquisadores trabalhem constantemente para deslegitimá-lo, a memória coletiva carrega suas marcas. Trata-se de uma memória profunda, enraizada, que interfere diretamente na ação dos sujeitos, e em particular no caso deste trabalho, sobre a ação docente em suas práticas cotidianas no contexto escolar.

Este cenário atual proposto a partir das considerações de Le Goff sobre a memória coletiva historicizada apontam para a existência de um mecanismo de reprodução de memórias no plano coletivo carregado de marcas seculares no trato das questões étnico-raciais. Cabe agora localizar evidências no plano da memória individual e observar qual relação esta mantém com a memória coletiva. Será possível que as memórias produzidas em âmbito individual se sobreponham a construída no plano coletivo? Será que as memórias individuais de um docente são capazes de produzir ações junto aos alunos que contribuam para ressignificar determinados aspectos da memória coletiva?

Por lidar com subjetividades, por penetrar no campo dos afetos, a memória enquanto fonte de pesquisa, requer um tratamento diferenciado, no qual a oralidade assume papel preponderante.

História Oral, como conceituei, pode penetrar áreas de “difícil acesso” e trazer à tona aspectos muitas vezes negligenciados. Para Alberti,

Essa riqueza da História oral está evidentemente relacionada ao fato de ela permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o pesquisador tem acesso a uma multiplicidade de “histórias dentro da história”, que, dependendo de seu alcance e dimensão, permitem alterar a “hierarquia de significações historiográficas”, no dizer da historiadora italiana Silvia Salvatici. (ALBERTI, 2005, p. 166)

O fator determinante para a apreensão de elementos significativos envolve o relacionamento entre o pesquisador e o entrevistado. Para Alessandro Portelli,

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação

menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. (PORTELLI, 1997, p. 9)

Sem esta condição de igualdade, a troca fica prejudicada. A questão se torna ainda mais complexa, quando se trata de trazer à tona elementos específicos sobre o trato das questões étnico-raciais no contexto escolar. Sem este contato e troca mútua, o pesquisador não conseguirá penetrar no universo do entrevistado, dificultado a interação e o afloramento da memória involuntária.

O terreno das questões étnico-raciais no Brasil é extremamente delicado. Existe por parte dos entrevistados muita dificuldade em expressar claramente seu posicionamento sobre o tema com receio dos possíveis “rótulos” que possam surgir. Neste caso, cabe ao entrevistador criar condições para que a entrevista seja realizada em condições adequadas para produzir resultados significativos.²³

O que faz o pesquisador acreditar que o entrevistado se revelará por completo a ele? E o que faz o pesquisador se colocar nesta situação presunçosa? A relação é extremamente dinâmica e complexa. Para que uma entrevista seja transformada num experimento em igualdade, e permita a construção de um trabalho significativo, é necessário, que o poder que cria barreiras entre os pesquisadores e o conhecimento que buscam seja eliminado, pois “somente a igualdade nos prepara para aceitar a diferença em outros termos que hierarquia e subordinação.” (PORTELLI, 1997, p. 23)

Difícilmente um entrevistado se expressará de forma mais completa se houver insegurança quanto ao entrevistador e o que ele representa para o entrevistado, e também se o que o mesmo revelar puder colocá-lo em risco ou em uma situação de desconforto. Esses aspectos, se não forem bem conduzidos, podem levar ao esvaziamento da qualidade da entrevista e conseqüentemente, alterar os possíveis resultados da pesquisa. Desta maneira, é tarefa do entrevistador, refletir sobre sua relação com o entrevistado ao longo de todo o processo. Por outro lado, é preciso que o pesquisador esteja aberto e flexível, sob o risco de produzir entrevistas tão rigidamente estruturadas, que não permitam a emergência de elementos desconhecidos previamente pelo entrevistador, tendendo a apenas confirmar suas hipóteses prévias.

²³ Esclareço que a metodologia de História Oral estrutura a entrevista com um roteiro para auxiliar o encaminhamento das questões. Vide anexo IV.

Ao analisar as fontes orais, outro quesito que deve ser considerado segundo Portelli é o de que:

Fontes orais são aceitáveis com uma credibilidade *diferente*. A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há “falsas” fontes orais (...) a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis. (PORTELLI, 1997, p. 32)

Isso pode ocorrer, pois como foi dito anteriormente, a memória não é estática, e muito menos opera como elemento a ser descoberto e revelado. Assim, é possível que transformações na vida pessoal do narrador afetem o relato de eventos anteriores, ou o grau de vivacidade com que são considerados:

Isso não significa que elas não se lembrem dos casos, claramente, mas que tem havido uma mudança em suas opiniões políticas, circunstâncias pessoais, ou na linha de seu partido. Ato considerados legítimos e mesmo normais ou necessários no passado podem ser vistos agora como inaceitáveis e literalmente postos fora da tradição. Nestes casos, a informação mais preciosa pode estar no que os informantes escondem e no fato que os *fizeram* esconder mais que no que eles *contaram*. (...) Por outro lado, podemos também nos encontrar com narradores cuja consciência parece ter sido capturada em momentos climáticos de suas experiências pessoais (...) Frequentemente, estes indivíduos são absorvidos integralmente pela totalidade do evento histórico do qual participaram, e seu relato assume cadências e fraseologia de *épicos*. (PORTELLI, 1997, p. 34)

Portanto, o pesquisador que opta pelo trabalho com história oral está diante de um grande desafio. Trata-se de lidar constantemente com a multiplicidade de possibilidades. É não desconsiderar os mínimos detalhes, é estar sempre aberto e ao mesmo tempo cauteloso e atento, cuja recompensa é um mergulho profundo em áreas muitas vezes pouco exploradas. “O trabalho histórico que se utiliza de fontes orais é infundável, dada à natureza das fontes; o trabalho histórico que exclui fontes orais (quando válidas) é incompleto por definição.” (PORTELLI, 1997, p. 37)

CAPÍTULO 3. ENTRE SABERES E PRÁTICAS: O DIÁLOGO ENTRE A SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Após identificar os elementos teóricos norteadores desta pesquisa, o objetivo a partir deste instante será o de estabelecer, através da apresentação e abordagem das fontes, um diálogo entre o referencial teórico, e os elementos do campo empírico que, no caso desta pesquisa, referem-se às entrevistas realizadas a partir da metodologia de História Oral.

Os relatos e experiências decorrentes da vida pessoal e profissional dos entrevistados servirão como base para a análise teórica a partir de duas frentes que buscarão contemplar: 1) o modo como os sujeitos se relacionam com as influências/vivências a partir da apropriação/reapropriação dos elementos de cunho racial presentes na sociedade; 2) como os conceitos apresentados dialogam para a compreensão dos elementos abordados no item anterior inserindo-os numa análise que aponte sua relação com a cultura escolar, o currículo e as práticas e saberes docentes historicamente construídos.

O propósito é que estes dados sejam analisados em seu conjunto. Com isso, procura-se não privilegiar a experiência de determinados sujeitos em detrimento de outros, e nem determinados conceitos teóricos em prejuízo de outros.

Trata-se de uma interpretação de caráter holístico em seu aspecto empírico e teórico. Neste tipo de abordagem cada elemento, cada detalhe pensado em conjunto, pode fornecer informações significativas para uma compreensão mais abrangente sobre a maneira como os saberes docentes se constituem, se relacionam entre si, e com outros elementos específicos do processo educativo.

Goodson destaca a importância da visão social e alerta sobre os riscos das análises individuais das histórias quando nos diz que:

(...) a vida e as histórias estão ligadas a guiões sociais mais vastos - não são apenas produções individuais, mas também construções sociais. Devemos garantir que as histórias individuais e práticas não reduzam, seduzam ou reproduzam mentalidades docentes particulares e não nos afastem de modos de entendimento mais globais. (GOODSON, 2008b, p. 62)

Este pode ser um dos possíveis caminhos para avançar na discussão sobre as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03. A perspectiva da pesquisa é analisar as fontes relacionando o racismo institucionalizado e apregoado na sociedade brasileira, com os elementos primordiais e específicos do contexto escolar como: cultura escolar, currículo e saberes e práticas docentes.

Se a proposta é a abordagem a partir da inter-relação entre seus elementos estruturantes, torna-se necessário, antes de dar voz aos sujeitos, identificar a escola onde parte significativa de suas experiências são constantemente construídas ganhando novos contornos.

3.1 - OS ELEMENTOS INDICIÁRIOS NA ESCOLA HEITOR DOS PRAZERES²⁴

Não é difícil localizá-la. Está lá, no seio da periferia da cidade de São Paulo. Os metros e metros de muros externos que possui evidenciam sua grandiosidade. Trata-se de uma escola antiga no bairro e, conversando com os moradores da região, não é difícil encontrar ao menos uma pessoa que teve ou tem algum familiar que tenha passado por ela.

Entrei na escola com um olhar diferente. Queria que nada me passasse despercebido. Andei exatamente por todos os espaços da escola atrás de indícios que me levassem a compreender meu objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, justificassem a importância dessa escola como local privilegiado para a análise.

Geralmente é comum encontrar vestígios nas falas, gestos e paredes de escolas. Eu não estava equivocada. Era possível observar em alguns cartazes, tanto nos corredores e pátio, como nas salas de aula, o quanto era expressiva a quantidade de

²⁴ Por uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP a escola terá nome fictício. A observação dos aspectos físicos da escola ocorreu no primeiro semestre de 2013. Já as entrevistas com os seis professores foram realizadas no segundo semestre de 2013. Atualmente, dos seis professores entrevistados apenas dois continuam lecionando nesta escola. Uma professora se inscreveu no processo de remoção e conseguiu a transferência para outra escola, outra foi chamada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica em outro local, e dois professores ficaram excedentes e por isso foram para compulsoriamente para outra EMEF.

imagens negras apresentadas positivamente. No pátio algo muito particular atraiu meu olhar. Tratava-se da reprodução de uma das obras de Heitor dos Prazeres²⁵ pintada com cores vibrantes em uma parede central. Não tive dúvidas, este passaria a ser o nome da escola.

Em outro dia, enquanto caminhava atentamente pelos corredores rumo à sala de leitura, ouvi de relance a aula de dois professores que abordavam a temática étnico-racial junto aos seus alunos. Já na sala de leitura, não foi difícil encontrar uma prateleira temática com livros voltados especificamente para as questões étnico-raciais, mas, segundo a professora responsável pelo espaço em um dos períodos, com exceção do mês de novembro, os livros ficam lá, praticamente intactos, ao longo do ano.

Na sala dos professores, entre uma conversa e outra, observo um número significativo de professores negros. Estes não representam a maioria, mas também não passam despercebidos. Ao seguir com alguns professores para a sala de formação coletiva sou informada que o Projeto Especial de Ação (PEA) desta unidade tem como foco há alguns anos, pelo menos em sua forma prescritiva, uma formação voltada para o trato das questões étnico-raciais. Já no contato com as crianças, principal foco de todas essas ações, foi possível observar entre um cabelo trançado e outro, xingamentos e comentários racistas a alunos negros. Neste instante pude perceber que por mais que a cultura escolar desta instituição carregue marcas de combate ao racismo, os conflitos existem, e o preconceito também.

Esta construção narrativa da escola Heitor dos Prazeres é importante, pois como nos diz Viñao Frago:

Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 80)

Trata-se, segundo este autor, de culturas escolares, sempre no plural. Uma instituição escolar, mesmo pertencendo à mesma rede pública de ensino, carrega suas

²⁵Nascido no Rio de Janeiro (1898-1966) Heitor dos Prazeres além de um consagrado compositor musical foi um dos principais pintores do Brasil a retratar o universo do samba e todo o ambiente do carnaval. Sua obra pode ser conceituada como arte *naif*, ou ingênuo, caracterizada pela produção autodidata sem educação formal no campo das artes. As praias, favelas e morros cariocas são temas imortalizados em suas telas, que constituem uma homenagem ao Rio de Janeiro, local onde viveu e morreu.

marcas particulares. Sendo assim, é necessário mergulhar na cultura escolar de cada instituição e identificar suas especificidades. Para Faria Filho:

Nesse sentido, a produção do contexto de inteligibilidade das culturas escolares dependerá sempre da escala, da lente adotada. Nessa perspectiva, analisada desde o lugar de uma escola particular, a cultura escolar poderá sinonimizar-se com a noção de *cultura da escola* (daquela escola em particular), ou mesmo com a de *cultura institucional*. Mesmo assim, é preciso que se considere que as culturas escolares vistas desde o lugar de uma escola singular, ou sob essa escala microanalítica, não podem ser compreendidas em sua singularidade e generalidade se não se realizarem as necessárias mediações com os processos sociais mais amplos. Neste caso, como em qualquer outro, é a adequada construção do contexto de inteligibilidade que permitirá uma análise mais fecunda e, em última instância, legitimará a abordagem pretendida. (FARIA FILHO, 2007, p. 196)

Passada a fase de observação e identificação de alguns elementos da cultura escolar em Heitor dos Prazeres, tive acesso a alguns arquivos com registros de atividades realizadas na escola. Não eram muitos²⁶, mas o suficiente para perceber que a escola não é insensível em relação à temática. Não se trata de uma discussão recente, pois é possível perceber as fases de sua construção através do relato de uma professora que participou ativamente de um projeto específico sobre as questões étnico-raciais iniciado em 1996.

Foi possível localizar propostas de projetos regulares, projetos articulados aos planos de reposição de greve, planos de ensino e metas propostas para o PEA desta escola. Também foram localizados alguns registros que indicam atividades organizadas por um grupo específico criado na própria escola que aqui receberá o nome de Grupo Zumbi. O propósito deste grupo que atuou nos finais dos anos 90 e ao longo dos anos 2000 era trabalhar com elementos de valorização da cultura étnico-racial. É importante destacar que segundo um senso local²⁷ realizado pela escola junto à comunidade na segunda metade dos anos 2000, cerca de 80% dos alunos e da comunidade se autodeclaravam negros e pardos. Segundo uma professora de educação física, que há

²⁶ Foram identificados o planejamento de seis atividades específicas extraclasse entre os anos de 2004 e 2007. O foco era a valorização de aspectos ligados à cultura negra e fortalecimento da identidade negra.

²⁷ Alguns professores e o antigo diretor da escola sempre citam o documento e seus dados, mas não foi possível localizá-lo na escola.

anos está na escola, essa população tem passado por um processo de embranquecimento, pois no passado “era muito mais negra”.²⁸

Em uma dessas fontes datada como sendo de 2007 aparece o registro de uma atividade do Dia da família articulada ao Dia da consciência negra. O objetivo era, segundo o documento, “valorizar a cultura africana como parte integrante da formação cultural brasileira”, e para tal foi proposto: a apresentação de dança afro, percussão e capoeira; desfile de trajes que foram confeccionados a partir de elementos característicos da cultura africana e afro-brasileira; além da exposição de trabalhos realizados pelos alunos.

Havia também documentos que apontavam a organização de atividades mais complexas, como a Semana da Literatura e Consciência Negra, realizada entre os dias 21 a 29 de novembro de 2007. Esta atividade, embora não possua registros detalhados, incluiu: exposições, cineclube, atividades literárias e a apresentação do Grupo Zumbi. Os objetivos gerais, também identificados nos demais documentos, eram pautados na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola e na sociedade.

A incidência desses projetos demonstra que o trato da temática étnico-racial na escola possui um o lugar privilegiado. Mas qual é esse lugar? Que representatividade possui hoje? Trata-se de lugar ou lugares? Há diferenças entre projetos extraclasse e atividades cotidianas desenvolvidas em sala de aula?

Estes questionamentos são pertinentes, pois o empenho observado na construção dos projetos extraclasse não é observado nos planos de ensino, pelo menos em sua forma prescritiva. Mais do que a ideia de lugares, talvez a ideia de contextos seja mais coerente, afinal, não podemos desconsiderar o fato de atividades opcionais, muitas vezes realizadas em dias e horários que não contemplam a maioria dos alunos, inclusive muitas delas realizadas aos finais de semana, possam possuir um peso diferenciado quando a relacionamos com as ações ocorridas num espaço de referência mais consolidado e cotidianamente frequentado como a sala de aula.

Ao analisar alguns planos de ensino de história/ciências humanas do ensino fundamental I, II e EJA correspondentes aos anos de 2005 e 2006 percebe-se o peso do

²⁸ Embora não tenha feito parte do grupo entrevistado, esta professora de educação física ao saber do teor da pesquisa contribuiu com informações relevantes, dentre as quais esta que foi citada.

“silenciamento curricular” sobre as questões étnico-raciais. Quantitativamente os planos de ensino apresentam as seguintes informações:

Tabela 3.1

Conteúdos de ensino étnico-raciais prescritos nos planos de aula entre os anos de 2005 e 2007

Séries/ciclos	quantidade de planos analisados	temas étnico-raciais	temas gerais
4ª série	2	2	19
5ª série	2	4	38
6ª série	2	4	24
7ª série	2	2	41
8ª série	2	2	30
EJA (1º ao 4º termo)	2	2	38
TOTAL	12	16	190

Fonte: Heitor dos Prazeres – Planos de ensino

* Os resultados correspondem à soma dos conteúdos abordados entre: 4ª a 8ª série – 2005 e 2006; EJA – 2007.

Não podemos afirmar que elementos da história e cultura afro-brasileira não eram abordados nos chamados temas gerais, por outro lado, também não podemos afirmar que o fato de existir discussões sobre a temática significava que a mesma ocorria de forma qualitativa. O que observamos, pelo menos de maneira prescritiva, é que a temática étnico-racial não era significativa neste contexto.

Também não podemos ignorar o fato dos planos de aula, especificamente os de história do ensino fundamental II, estarem diretamente atrelados aos conteúdos apresentados nos livros didáticos em cada uma das séries. É possível deduzir, partindo da proposta de uma história linear e cronológica que até hoje representa a base dos livros didáticos de história, que um aluno que esteja estudando especificamente o conteúdo correspondente a chamada “história moderna” tenha mais acesso a temática do que um aluno que esteja estudando “história antiga”, já que no primeiro caso a escravidão negra e sua relação com os aspectos sociais e econômicos do Brasil e

América permitem a ampliação da abordagem que pode vir acompanhada de visões estereotipadas que corroboram a imagem da chibata e do navio negreiro.

É preciso, para aprofundar a análise sobre as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03, analisar a questão a partir de um movimento dialético entre as marcas do racismo e seus rastros históricos na sociedade brasileira; e os elementos pertinentes à identificação da construção de movimentos inerentes ao contexto escolar, como as práticas, culturas e currículos específicos. Analisar as diversas manifestações do racismo desconsiderando as especificidades dos lugares que o mesmo ocupa não permite avanços para sua desconstrução.

Cabe-nos agora analisar de que maneira a construção dos saberes empregados pelos professores em suas práticas cotidianas dialogam com o racismo existente no país, e de que forma este se insere nos currículos, nas reformas educativas e na cultura escolar que norteiam a ação docente.

3.2 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta visão inicial da escola Heitor dos Prazeres permite apenas um olhar superficial sobre o espaço e algumas atividades desenvolvidas. O rompimento com a superficialidade ocorre quando começamos a mergulhar nas histórias, a investigar os sujeitos por trás da escola.

Houve uma modificação da minha proposta inicial de pesquisa a fim de propiciar uma abordagem que trouxesse à tona aspectos que dialogassem com a questão de maneira holística. A intenção era trabalhar apenas com os professores de história, mas os desdobramentos da indicaram que se a proposta é compreender as dificuldades para a implementação da Lei 10639/03 seria importante considerar não apenas o posicionamento de um grupo de professores isolados, mesmo que sobre alguns recaia com mais força o peso da lei. Por outro lado, atribuir atenção especial aos professores de história permitiria atingir aspectos que envolvem a análise das transformações no campo formativo, já que por determinação legal os cursos tiveram que se adequar a uma nova proposta curricular.

As ações que ocorrem no interior de uma escola não são desempenhadas apenas por grupos de professores em suas disciplinas específicas. É comum que quem movimenta as ações, ou opte por não fazê-lo, seja o professor em seu coletivo. É natural que ocorram propostas individuais de trabalho, e até mesmo que elas obtenham sucesso, mas será que as mesmas possuem peso suficiente para transformar a cultura escolar daquele espaço específico? Será que possuem força suficiente para repensar o currículo? Desta maneira, o objetivo da análise a seguir será o de compreender, a partir da constatação do racismo e dos seus desdobramentos no contexto escolar e social, como são articulados os processos de construção dos saberes docentes a partir das experiências pessoais, profissionais e formativas dos sujeitos, que por sua vez, operam com elementos específicos e historicamente construídos.

Será considerado para efeito de pesquisa a disciplina ou ocupação referente ao cargo que estes professores possuem na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no momento em que a pesquisa foi realizada. Com isso teremos uma professora alfabetizadora (ensino fundamental I), uma de ciências (ensino fundamental II), uma POSL (ensino fundamental I e II) e três professores de história (ensino fundamental II).

3.3 – A VOZ QUE ECOA EM HEITOR DOS PRAZERES: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

A partir deste instante traremos à tona as seis vozes da EMEF Heitor dos Prazeres e suas contribuições para a compreensão e avaliação da implementação da Lei 10.639/03 a partir de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Antes de analisarmos as experiências desses professores é interessante apresentá-los individualmente.

Uma das vozes da escola Heitor dos Prazeres é de Dandara²⁹, nascida na Bahia em 1965. Assumidamente negra, é formada em magistério, sociologia e pedagogia. Atua como professora no ensino fundamental I e na educação infantil pela prefeitura

²⁹Por determinação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP o nome de todos os entrevistados são fictícios.

municipal de São Paulo há mais de 20 anos. Dandara luta pela eliminação do racismo e pela valorização da história e cultura africana e afro-brasileira através da educação. Ela acredita que o papel da escola é predominante no combate ao racismo e outras formas de discriminação. Sua atuação na escola possui duas frentes: 1) transformar a realidade dos seus alunos a partir de sua sala de aula; 2) mobilizar e lutar pelo acesso a formação de outros professores em torno da temática étnico-racial transformando-se numa espécie de referência nas escolas por onde passa.

Também conheceremos Clóvis, nascido em 1964 em São Paulo. Embora se reconheça negro, admite que por uma parcela significativa da sociedade seria identificado como “moreno” e até mesmo como branco. Formado em história, está há mais de 20 anos na profissão. Foi professor da rede pública estadual, onde atualmente se encontra afastado devido a atuação, na oposição, no sindicato dos professores estaduais e leciona na disciplina de história na rede municipal de São Paulo. Como militante sindical, a luta de Clóvis transcende a discussão em torno da problemática racial. Para ele as questões étnico-raciais são importantes e devem ser inseridas numa perspectiva analítica estrutural da sociedade.

Isaura nasceu em 1968 em São Paulo. Trata-se de uma professora que, assim como Clóvis, se reconhece como negra, mas admite que provavelmente pouquíssimas pessoas a veriam desta maneira. Formada em magistério, pedagogia e história, é professora há mais de 20 anos e atualmente ocupa o cargo de POSL e de gestora. Esteve diretamente envolvida na proposta de 1996, em que um grupo de professores articulou diversas ações voltadas para o trato das questões étnico-raciais na escola Heitor dos Prazeres. As sementes lançadas por este grupo desencadeou uma série de ações na segunda metade da década de 1990 e na seguinte, inclusive o surgimento do Grupo Zumbi, hoje já extinto. Embora continue abordando a temática em seu cotidiano, não atua mais como articuladora de ações específicas com a temática como o fez no passado.

A professora Ruth, nascida em São Paulo no ano de 1971, se identifica como negra, e considera importante, segundo sua percepção, o fato de não ter sido vítima de discriminação racial ao longo de sua infância e início da vida adulta, embora tenha presenciado essa violência com uma das irmãs. Formada em ciências biológicas com complementação em pedagogia, Ruth lutou por muitos anos com a formação religiosa

que recebeu no seio de sua família, em que as religiões de matriz africana eram vistas como algo extremamente negativo. Como professora de ciências luta em várias frentes para incluir em sua disciplina, que não é indicada como “fundamental” no trato da temática, para propiciar um aprendizado significativo que aborde elementos da cultura africana e afro-brasileira no cotidiano dos alunos.

Teremos também a professora Isabel, nascida em 1984 em São Paulo. Identifica-se como branca e possui graduação e mestrado na área de história, e no momento da realização desta pesquisa estava no doutorado também nesta área. Isabel iniciou sua carreira na educação há pouco tempo, já que antes trabalhava na área de saúde. Afirma que tem se esforçado para transformar suas aulas em algo significativo para os alunos, considerando o princípio de que qualquer forma de discriminação e violência deve ser combatido através da educação. Um dos motivos que a impulsionou a adotar este posicionamento está ligado a sua infância quando, segundo ela, o fato de ser branca lhe trouxe inúmeros problemas nas escolas marcadamente negras e periféricas em que estudou, e que por isso, luta pelo fim das desigualdades.

Finalmente, o professor Jorge, nascido em 1984 em São Paulo. Identifica-se como branco. Embora tenha nascido em São Paulo passou parte significativa de sua infância em Ilhéus no estado da Bahia. O fato do pai de Jorge ser ligado ao candomblé fez com que desde cedo ele tivesse contato com elementos significativos da cultura afro-brasileira. Trabalha há menos de três anos como professor. Formado em história, primeiro fez a licenciatura e depois o bacharelado. Compreende e busca tratar da temática em suas aulas, pois compreende a importância em se resgatar e valorizar a identidade negra no país através da valorização da história e cultura negra.

Estes sujeitos trarão diversidade de informações à pesquisa e permitirão a observação de práticas racistas no contexto escolar, assim como a penetração desta na construção de saberes e experiências pessoais e profissionais dos professores. Elementos díspares como idade, vivências pessoais, contexto histórico de formação acadêmica e tempo de exercício na docência, podem enriquecer a análise e apontar novas perspectivas nos estudos sobre a implementação da Lei 10.639/03.

Por favorecer a análise e a inteligibilidade das informações, a abordagem, exceto nos casos em que as experiências encontram-se profundamente imbricadas em várias classificações, será seguida a sequência proposta por Tardif em suas pesquisas:

- Saberes pessoais dos professores;
- Saberes provenientes da formação escolar anterior;
- Saberes provenientes da formação profissional para o magistério;
- Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;
- Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

3.3.1 – SABERES PESSOAIS DOS DOCENTES

A maneira como se reconhece e constrói a identidade pode ser uma marca preponderante na forma como os sujeitos constroem suas experiências. Na apresentação inicial dos professores dois deles trouxeram uma informação que necessita ser problematizada. Tanto o Clóvis, como Isaura, destacaram que embora se reconheçam como negros muitas pessoas não os consideram como tal, ou seja, existe inicialmente uma distância entre o autorreconhecimento e a maneira como parte da sociedade os identifica. Um exemplo desse posicionamento vem de Isaura. Quando pergunto como ela se reconhece etnicamente, e antes que eu termine a pergunta ela responde:

Negra! Então, essa coisa comigo acontece muito em decorrência da família do meu pai, e não aconteceu de uma maneira... assim...como eu posso dizer...é...dolorosa (...) mesmo antes de eu saber, de estudar essas coisas, estar com eles [família do pai] era negar um convite a ser o que eu era. (...) quando eu olhava no espelho me via negra, e o convite que me faziam era pra negar minha negritude. Também não sei porque cargas d'água não aconteceu comigo o contrário também... porque era mais provável de acontecer...seria minha negação (...) e depois aqui, com a família da minha mãe nem tanto....mas aí você já vai para a escola e começa a ver o preconceito que está posto por matizes de coloração de pele..então o que é mais escuro...a cor da pele, já está sujeito a mais preconceito, o que já tem a pele mais clara um pouco menos...as pessoas não vão se enxergando nesse todo...então por minha natureza mesma eu sempre tive do meu lado, dos pretos [risos]. (...) Eu também tenho uma outra questão que eu tive que resolver mais cedo...que é a minha questão indígena...que ta no meu fenótipo (...) a questão que mais pega aqui não é minha afirmação indígena, mas minha afirmação negra...já vi que se eu morasse lá no Mato Grosso eu ia entrar no movimento indígena com certeza...a primeira vez que eu pisei lá...a questão lá é indígena, é o bugre, lá eu sou bugre, não tem pra onde correr, até por conta da não identificação

do Macunaíma (risos), você não é nada aqui, você é bugre acolá (risos).(ISAURA)

Essa afirmação enfática antes da própria pergunta ser feita traz no seu bojo um problema complexo em relação à construção da própria identidade, que é compartilhado também com Clóvis. Ao ser questionado sobre como se identificava etnicamente ele respondeu:

(...) no meu registro de nascimento está escrito pardo, porque eu acho que era comum colocar pardo pro não identificado (...) pardo é qualquer coisa. Eu nunca soube explicar o que era pardo...se alguém perguntasse, ou fosse anotar em algum lugar, valia o que tava no registro. O que você é?...pardo. E pras pessoas, é assim... você não é totalmente escuro, nem totalmente claro, você não é...pra uns, se você tem o nariz menos grosso, o lábio meio grosso, tal, você não é negro. Não falavam que você era branco, mas não falavam que você era negro. Então olha, você não era nem branco, porque a pele é mais escura, e nem negro, porque o traço não era o traço considerado negro. Então a dificuldade da identidade aí, era assim, eu não sou nada, se eu não sou branco, se eu não sou negro, e ta escrito pardo e pardo não é nada, então a dificuldade de construir a identidade é essa, o que eu sou? Na verdade nunca teve um questionamento do que eu sou, o questionamento passou a existir a partir do momento em que você se enxerga numa relação onde existe um certo debate sobre essa questão, então se tem um debate sobre essa questão, você começa a pensar sobre ela (...) a criança principalmente, e o pré-adolescente, não reflete muito sobre essas possibilidades, a não ser quando começa a ver esses questionamentos. (CLÓVIS)

Clóvis e Isaura construíram a própria identidade em meio a alguns conflitos. Isaura esteve constantemente no seio familiar entre o “ser ou não ser” negra, “ser ou não ser índia” caso talvez estivesse no Mato grosso. Merece destaque o fato de Isaura ter sido constantemente “convidada” a negar quem era; a ter seguido o “caminho contrário”, o que, segundo ela, “era o mais provável de acontecer” já que outras pessoas da família já o tinham feito. Geralmente neste conflito os aspectos brancos acabam se sobressaindo em grande parte dos casos devido à busca pelo embranquecimento, ou pela aceitação das características físicas que o identifique mais com o branco do que com o negro quando essa opção é possível. E a escola, que não está preparada para lidar com estes movimentos, oferece como única opção, embora a própria Lei 10.639/03 tenha surgido para alterar este cenário, elementos para uma formação identitária marcadamente branca. É possível perceber este movimento através da cultura, currículos e práticas. Podemos dizer, portanto, que o processo de miscigenação no país

ocorre de maneira a privilegiar o elemento branco em todas as esferas do plano social. Segundo Jacques d'Adesky:

Ao realizar a dissolução por síntese das categoriais raciais depreciadas, a mestiçagem favorece um fetichismo da identificação racial baseado no descrédito das heranças culturais africanas e indígenas e na sobrevalorização da cultura e das normas das sociedades ocidentais. O lugar privilegiado que destina aos elementos da cultura ocidental presume, por meio das interações interindividuais e intergrupais, um imperialismo devastador e destruidor daquilo que constitui a especificidade dos povos, especialmente as estruturas culturais e a memória coletiva. (D' ADESKY, 2001, p. 138)

A escolha realizada por Isaura não foi simples, mas por outro lado, a mesma evidencia de forma implícita, que mesmo seu reconhecimento étnico seja como negra, existem marcas que estão sempre presentes alimentando no plano psicológico o peso de uma dúvida latente. Em grande parte de sua entrevista foi possível notar que ao mesmo tempo em que ela se chamava de negra e de preta, ela também se referia as pessoas negras das quais falava como “os negros”, ou seja, “eles”, perspectiva diferente da adotada por Clóvis, que sempre utilizava o pronome “nós” ao se referir a ele e as demais pessoas negras sobre as quais falava.

As considerações de d'Adesky contemplam não somente o relato de Clóvis e Isaura, mas também de Ruth:

(...) Eu sempre me reconheci negra, mas (ênfase), tem aquela coisa, de uns tempos pra cá, eu posso dizer (...) como tinha na minha família essa coisa de você é negra, porém, alguém lá trás, branco, por isso que essa pele é dessa cor...porque aqui no Brasil tem mania, tem negros de várias cores, eu nunca vi isso [risos] aqui no Brasil você tem isso: ‘Você é parda!’ Olha que cor? Cor do papel pardo...eu cresci no pardo.... (RUTH)

Em vários momentos esse chamado “fetichismo da identificação racial baseado no descrédito das heranças culturais africanas” esteve presente na história pessoal de alguns desses professores. No caso específico de Clóvis é possível perceber o mesmo embate que ocorreu com Isaura, entre o ser ou não ser negro, ampliado no caso deste em ser pardo. Mas afinal, o que é ser pardo? Que identidade é essa? Já no caso de Ruth, apesar da miscigenação ocorrida, as características mais reconhecidas e aceitas eram tipicamente brancas. O pardo surge neste contexto como uma maneira de ressaltar a existência do elemento branco na origem familiar.

Existem alguns aspectos na fala de Clóvis que o ligará diretamente as vivências narradas por Dandara. Trata-se do processo de “percepção” e “construção” do ser negro no Brasil..” Ele reconhece que nem todos os negros passaram por este processo, já que para Clóvis muitos não se assumem como negros. É importante destacar que Isaura também se refere ao “não ser nada”, ou seja, esta indefinição e trajetória árdua na construção da identidade não é algo natural no nosso país devido ao acentuado processo de miscigenação. Com Dandara os caminhos foram outros, mas sua identificação e reconhecimento também ocorreram de maneira processual.

Apesar de em nenhum momento Dandara desconhecer o fato de que é negra, foram às experiências e percepções construídas com outros sujeitos que permitiram a sua construção como mulher negra:

Acho que a questão importante na minha vida foi o José [companheiro]. Conhecer o José fez a diferença na minha vida. Porque assim, o José era ativista do movimento que vinha de uma tradição do pai...o avô dele veio como escravizado para o Brasil. O pai foi da Frente Negra...criou a Imprensa Negra, ele era de movimento negro. Ele me mostrou aos poucos, não foi uma coisa assim...foi no convívio, no dia a dia...ai eu fui construindo essa ideia, aprendendo a me reconhecer enquanto mulher negra (...) ele sempre me valorizou, sempre me disse que eu era muito bonita (...) (DANDARA)

Neste sentido, d’Adesky evidencia como funciona esse processo de construção identitária do reconhecimento. Ou seja, no caso de Dandara, Isaura, Ruth e de Clóvis, a autopercepção e a percepção do outro foram elementares para que a autofirmação como negro ocorresse:

Numa primeira abordagem, o processo de identificação racial parece fechado, exclusivo e unívoco. Na realidade, afirma-se extremamente ambíguo, uma vez que supõe uma relação de intersubjetividade. Para ser unívoca, a identificação necessitaria da coincidência e coerência da autopercepção do indivíduo e da percepção do outro com uma única categoria racial. Pois o que define a univocidade da identidade racial é a evidência de que há uma necessária correspondência entre a autopercepção e a percepção do outro, geralmente feita por inferência a partir da cor da pele, dos traços do rosto, da textura dos cabelos, operação que é alargada pela recorrência à escala social. (D’ADESKY, 2001, p. 134)

Entre Isabel e Jorge, os dois professores que se identificaram como brancos, o processo de reconhecimento étnico ocorreu de maneira diferenciada, embora em alguns momentos tenha sido semelhante aos dos demais professores. Assim como ocorreu para

Isaura, Ruth e Clóvis, Jorge também passa por conflitos em relação a sua autoafirmação. Ao ser perguntado sobre como se reconhece etnicamente, a resposta veio permeada de dúvidas e incertezas:

Boa pergunta (risos) ...é difícil dizer...eu me pareço como branco, mas não sei...eu tenho traços indígenas da família da minha mãe, que a família do meu pai é descendência espanhola, e a minha mãe é por parte indígena também, e negro que todo mundo tem. (...) a gente sempre foi acostumado em casa né, a gente foi formado e criado, nos considerávamos como descendência caucasiana, branco... a gente vem com essa coisa...não sei, essa é uma questão muito contraditória essa pergunta, me faz entrar (risos) numa (...) meio.. me considero branco, mas aí você fala: “Pô, mas... mestiço... o que é mestiço?” é difícil...quando vem aqueles questionários dados que a gente marca branco mas eu marco com uma...eu não sei...é difícil pra mim te responder isso, eu vou te responder branco, mas ..sei lá, é a mesma sensação agora de quando eu respondo lá aqueles questionários (risos) eu marco assim com uma dor na consciência porque no fundo no fundo eu não me considero branco, não me considero assim, sei lá...existem múltiplas referências. Eu tenho muito orgulho da outra ascendência. A avó da minha mãe era índia, tinha essas raízes bem fortes, eu tenho orgulho disso...é difícil dizer. (JORGE)

Mesmo apresentando um fenótipo mais aproximado ao branco do que Isaura, por exemplo, a dúvida em relação a sua identidade o liga aos outros professores apresentados até este momento. O diferencial neste caso é que suas características físicas brancas se sobressaem em relação às características indígenas que diz possuir por parte da mãe. Percebe-se certo constrangimento e ao mesmo tempo falta de identificação em considerar-se como branco, destacando o processo de ambiguidade na construção de identificação apontado por d’Adesky.

Isabel é a única que não tem dúvida sobre sua identidade ou sobre a maneira como a mesma foi construída ou legitimada socialmente, tanto que a única palavra que verbaliza ao ser perguntada sobre como se reconhece etnicamente foi: “branca”.

A intencionalidade em traçar um perfil étnico dos professores vai ao encontro do que diz Goodson em relação ao papel da trajetória pessoal dos professores para a construção de suas práticas. Segundo este autor: “O estilo de vida do professor – as suas identidades e culturas latentes -, tanto dentro como fora da escola, tem impacto nas suas perspectivas sobre o ensino assim como na sua prática.” (Goodson, 2008b, p. 109).

Para completar este cenário inicial é relevante analisar o modo como às relações inter-raciais eram vistas e constituídas no interior das famílias. Este ponto é importante,

pois pode apresentar algumas evidências sobre como a questão racial é e foi encarada por estes professores ao longo de suas trajetórias.

Os lares, assim como a construção da identidade dos professores, apresentam relações que se assemelham e se distinguem na maneira como as questões raciais eram vivenciadas ou apreendidas.

Considerando inicialmente os lares dos professores negros percebemos a presença de divergências que estão diretamente ligadas à maneira como o grupo familiar lida com sua identidade étnica. Na casa de Dandara a identidade negra sempre esteve posta, mas devido à presença do racismo na sociedade brasileira, havia por parte da mãe de Dandara uma grande preocupação em sempre “dar o exemplo”, pois o fato de serem negros trazia a certeza de que eles seriam mais observados e analisados do que os não negros:

Minha mãe era uma negra bonita, vaidosa, ela tomava o banho dela, ela penteava o cabelo, fazia as tranças no cabelo dela e ela passava um lápis na sobrancelha (...) base, pó, só não passava batom, mas era muito vaidosa...e ela tinha um cuidado muito grande com a gente nesse sentido, ela falava assim: “imagina, preto...” então a gente não podia ser desarrumada. Não tinha uma discussão racial, mas ela sabia que nós enquanto negros tinha que andar bem vestido, andar bem arrumado, se comportar bem. Ela cuidava muito dessa ideia de que tinha que saber se comportar. Ela falava assim: “A gente como preto tem que saber entrar e saber sair”. Ela tinha esse olhar, ela sabia da negritude, ela sabia da diferença, ela não discutira isso e nem falava sobre, mas ela tinha esses cuidados com a gente de orientar pra não fazer feio, pra não passar vergonha, e a estudar. A minha mãe tinha loucura pela escola, minha mãe aprendeu a estudar aos quarenta anos quando surgiu o MOBREAL (...) (DANDARA)

Segundo Dandara, embora a mãe não conversasse diretamente sobre as questões raciais de forma direta, ela sabia internamente, e assim educava os seus filhos, de que neste país há uma enorme diferença entre ser negro e ser branco. Esta certeza da mãe de Dandara, que também se estendeu a ela, fez com que desde a infância ela soubesse, mesmo que de forma indireta, das diferenças raciais existentes no país, e de que implicitamente a democracia racial era uma ideologia sem correspondência efetiva com a realidade vivenciada no Brasil. A preocupação da mãe de Dandara em relação aos estudos foi a maneira encontrada de romper com as diferenças étnico-raciais cotidianamente vivenciadas. A educação é apontada neste contexto como a possibilidade de valorização do negro na sociedade brasileira.

Já nos lares de Ruth e Clóvis a discussão era em torno de questões semelhantes. O fato de haver negros e brancos na família fazia com que as discussões girassem em prol de um reconhecimento familiar mais identificado ao branco do que ao negro. Após ser perguntada sobre como ocorriam às discussões raciais na família Ruth responde:

[silêncio longo]...tinha, no âmbito familiar tinha sim, principalmente no que tocava a religião. Meu pai era evangélico, e eu tinha uma tia que era mãe de santo, então aí já afastou a família...por essa questão, então havia aquela questão de que o umbandista ou o candomblecista era macumbeiro...uma pessoa do mal...enfim, e aí a gente foi crescendo e vivendo naquele ambiente...aquela coisa de dizer: ‘Olha, a sua avó era branca, e seu avô era negro...’ Aí eu ficava pensando...: “Porque a sua bisavó era índia...” Hoje quando eu olho tudo isso eu vejo que você é negra, porém, é como se falar dos brancos da minha família fosse uma forma de justificar: “Você é negra, mas existem brancos na sua família, você herdou também características de pessoas brancas. (RUTH)

Primeiramente Ruth traz à tona a questão da religião. O fato do pai ser evangélico, e a tia ser mãe de santo, fez com que houvesse um rompimento na família e uma associação da parte umbandista e candomblecista da família como sendo de pessoas ruins. É interessante observar que ao ser perguntada sobre como ocorriam as relações raciais no seio familiar a primeira resposta tenha sido de cunho religioso. O imaginário construído em torno das religiões de matrizes africanas, ou seja, de raízes negras, é outro elemento incentivador de preconceitos e discriminação. Mais uma vez aspectos tipicamente ligados à cultura negra são depreciados. O desejo do embranquecimento na família destacado no relato de Ruth, também se faz presente na família de Clóvis:

Se tinha era indireta, o máximo que podia acontecer era de forma subjacente o desejo de que você não fosse negro. Então, (...) nada era explicitado, mas aquela vontade de você não namorar uma menina negra porque você já é negro...e também havia uma dificuldade de se assumir negro, ninguém nunca na minha família se assumiu negro ou discutiu o fato de ser negro ou não, mas, eu vejo o meu caso, eu me percebi negro depois que eu comecei a militar também no movimento, nunca militei no movimento negro, sempre militei nos movimentos, mas eu me descobri negro no movimento. Antes disso eu não era nada, porque eu não era branco na visão dos outros, e nem negro, é como se eu não tivesse identidade. (...) Eu sou negro, me assumo negro, e eu falo que me assumo, porque existe uma dificuldade dos negros se assumirem como negros. Eu sou negro, e essa identidade negra, minha identidade negra, foi sendo constituída conforme eu fui aprendendo o que é ser negro, como é que foi sendo o processo, o histórico da construção de uma negritude no Brasil. (CLÓVIS)

Percebe-se um desejo implícito constante de que Clóvis e os demais membros da família não fossem negros. Essa postura é legitimada por um discurso de negação em ser negro o que justifica, neste contexto, o incentivo na busca por parceiros brancos, já com o desejo implícito de embranquecer os futuros membros da família. No caso de Clóvis, a militância inicialmente no movimento estudantil, e não no movimento negro, fez com que ele “se percebesse como negro”. Este processo produziu marcas extremamente significativas, pois segundo ele: “Antes disso eu não era nada, porque eu não era branco na visão dos outros, e nem negro, é como se eu não tivesse identidade.”

Clóvis menciona em seu relato o processo de construção da negritude no Brasil. É importante conceituar negritude, pois não somente ele, mas Dandara e outros professores abordaram este conceito ao longo das entrevistas. Nesta pesquisa adotaremos o conceito de negritude proposto por d’Adesky. Para este autor negritude: “(...) vai além da simples identificação racial. Ela não somente é uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação da personalidade negra, mas também um argumento político diante de uma relação de dominação. (D’ ADESKY, 2001, p. 140). Ou seja, a afirmação da negritude por parte de alguns dos professores entrevistados é totalmente coerente com a postura que adotam em sua vida pessoal e profissional.

Embora Isaura se reconheça como negra, e também tenha encontrado conflitos no ambiente familiar, o caso dela é diferenciado. Na família de Clóvis e Ruth não havia a negação da presença negra, o que ocorria era o desejo de embranquecimento e encobrimento desse fato. No caso de Isaura a questão é mais complexa, pois havia um racismo declarado e total rejeição da presença negra na origem familiar:

Minha avó é racista ela casou com um preto, mas ela não acha que é preta, eu sou preta, mas ela não acha que sou preta, entendeu...a minha avó...e assim, lógico que da parte do meu pai...não que na parte da minha mãe não tenha, tem também, acho que de uma maneira mais... velada, como todo brasileiro aí, a falsa democracia racial. Agora a do meu pai não. A do meu pai já...minha avó sempre na família...e o meu avô, era um cara assim de uns dois metros e pouco sabe...o que diriam ...um mulato sei lá... mas assim, negros, meu pai é negro e nossa, ela tinha essa coisa dos filhos casarem com brancas, isso sempre teve. (ISAURA)

Chama atenção não somente o fato da avó paterna de Isaura ser racista, embora tenha se casado com um negro - provavelmente ela não o definia como tal e nem

reconhece nos seus descendentes estas características – mas o fato do racismo velado ser algo comum e tolerado como algo natural na vida de “todo brasileiro”. A naturalização do racismo velado, amplamente compartilhado na sociedade brasileira, pode ser considerado como um dos maiores impedimentos ao combate do mesmo no Brasil. Como este racismo não é declarado, ele pode ser vivenciado sem que isso seja encarado como um problema. A questão é tão grave, que gostaria de chamar atenção ao relato de Isabel sobre como sua família trata das questões étnico-raciais em seu cotidiano:

A minha família é de descendência italiana e portuguesa, vieram morar na região do nordeste e é sim uma família muito racista. Hoje eu não diria que meus pais são assim (...) mas no fundo, no fundo, a gente percebe que tem aquele negócio assim que os avós, (...) a geração mais antiga é sim, tanto que a gente percebe que quando alguém casa eles observam e falam: “ah, é neguinho”...é ou não é... Eu observo assim...quando nasceu meu primeiro filho, minha mãe levou ele na casa de um senhor que é um dos anciãos da família que mora em São Paulo, não é meu avô, mas ele é parente da minha mãe e ele falou: “Ah, esse menino não é branco puro não”. E de fato não é. (...) Aconteceu alguma coisa: “ah, só podia ser preto”... “ah...mas é negro”, “ah...aquele neguinho”, “ah, fulano casou, mas é preto”...questões desse tipo a gente observava....por exemplo, tenho uma tia que não gosta da nora porque o filho casou com uma negra. Graças a Deus eu não posso dizer que vivi isso dentro da minha família...com certeza meu pai tem um pouco, a minha mãe tem, mas assim, mas não a ponto de destratar as pessoas, ou fazer esse tipo de comentário, não é dentro da minha casa, isso é nos parentes mesmo que moram aqui em São Paulo, a gente percebe. (ISABEL)

Assim como ocorre na família de Isaura, o racismo é ainda mais marcado na família de Isabel justamente pelo fato da origem familiar ser branca. Esta noção de “pureza” faz com que a discriminação racial ganhe nesta família certo respaldo. Novamente é interessante observar como o racismo velado, ou dito entre os pares é aceito com naturalidade. Saber que os avós e tios mais velhos são racistas parece menos nocivo que o fato da tia externar através da nora negra o seu preconceito. Digo isso porque Isabel fica mais aliviada em saber que embora os próprios pais sejam racistas, nenhum deles jamais expôs publicamente uma pessoa negra. Ou seja, não há dúvidas da aceitação da existência do racismo velado e de sua naturalização na sociedade.

Na casa do Jorge o que fica evidente é o silenciamento:

Sim, é uma coisa muito contraditória. Em casa a gente tem essa questão do meu pai ser ligado à religião afro-brasileira, ele trabalha no culto aos orixás, então ele já tem um pouco dessa questão, ele já tem esse conhecimento do candomblé. Por outro lado, é contraditório

porque em casa a gente sempre teve um pouco da questão de que nós não vivemos num país racista, isso sempre foi muito contraditório, muito contraditório nos dias de hoje. Acho que a gente sempre foi criado num ambiente que procurou ocultar, mascarar um pouco isso, nossa formação, enfim, a própria discussão sempre foi de que o problema racial no Brasil não existe. (...) É uma questão que eu fui tomar consciência depois de adulto, porque nunca debatemos com muita clareza não (...) a gente pouco falava sobre isso, acho que só depois mesmo, depois de adulto, quando a gente veio começar a conversar, e eu pude começar a perceber algumas coisas (...) na minha infância, na minha adolescência a gente pouco discutia sobre isso, isso porque a gente morava num local predominantemente de população negra que era a Bahia. Existia uma coisa bem velada familiarmente (...) poucas vezes entramos nessas questões étnicas, diferenças, desigualdades, sempre foi uma coisa jogada pra debaixo do tapete. (JORGE)

Este é um relato típico que envolve o papel da construção ideológica da democracia racial no país. Este silenciamento, este “jogar pra baixo do tapete”, é a maneira encontrada por muitas famílias, principalmente brancas, para negar a discussão ou descaracterizá-la em seu grau de significado e importância. A alternativa diante de questões tão relevantes para a construção da história do país é o silenciamento, afinal não há que se refletir sobre um problema tido como inexistente ou pouco significativo. Nem no momento em que moravam na Bahia, local onde a população negra é predominante, veio à tona a discussão racial na família de Jorge.

O percurso de análise adotado até aqui serve como referência para identificarmos a maneira como o professor constrói o saber que será desenvolvido no seu trabalho, sua opção pela aceitação ou recusa de determinadas normas e práticas, a partir do modo como este sujeito se identifica e a maneira como construiu e ressignificou as relações étnico-raciais no contexto familiar. Reconhecer que a trajetória singular de cada sujeito interfere na maneira como ele irá aderir, ou não, a determinados posicionamentos e atitudes, individuais ou coletivas, ao longo da carreira docente é um ponto de partida importante. Vale resaltar que este não é um aspecto determinante, já que ele está inserido num contexto experiencial mais amplo, mas é muito significativo, já que ao longo dos relatos perceberemos que há um trabalho muito mais presente, insistente e atuante em relação à temática quando existe um reconhecimento ou algum laço de identificação com a questão. É como se nossas origens e experiências de vida fossem ingredientes-chave das pessoas que somos, e que dependendo de como investimos essa identidade no ensino, essas experiências e origens podem conseguir enformar nossa prática (GOODSON, 2008b).

3.3.2 – SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR

(...) Lembro que meu primeiro ano na escola foi muito ruim...foi muita discriminação...era muito triste...é muito triste...as tranças que eu usava, eu tinha um cabelo grande, usava umas tranças enormes, então eu era motivo de chacota pros meninos. A professora nunca me olhou, ela nunca me viu...minto, ela me viu uma única vez. Uma vez ela perguntou assim: “Alguém ainda não terminou de fazer a lição?” Eu fui e levantei o braço....ela me disse tanto desaforo, tanto, tanto, tanto! Ela nunca tinha olhado meu caderno, nunca tinha chegado perto de mim, ela nunca tinha me perguntado se eu aprendi, se eu entendi...sabe essas coisas assim? (DANDARA)

Eu cheguei para coordenar uma EMEF, de manhã, ciclo II com ciclo I misturado e tal, e tinha uma quinta série lá que a sala da coordenação ficava de frente para o corredor de sala de aula, aí chegou lá na sala os pirralhinhos da quinta série : ‘O coordenadora, o coordenadora, vem aqui, corre aqui, vem aqui que o Rogério ta chorando...’. Eles levaram o Rogério. Rogério é um menino negro, chorava muito, não parava de chorar, coloquei ele na minha sala e os coleguinhas foram falar o que tinha acontecido. Ele tinha sido xingado lá de macaco, que a mãe era uma macaca, que todo mundo da família dele era macaco, que não sei o que...e ele...não suportou. Aquilo não foi a primeira vez, é evidente, ele chegou no limite naquela situação ali...ele se desestruturou completamente, a ponto de ficar trinta, quarenta minutos chorando sem parar...ele não conseguia falar, entendeu? O emocional dele completamente estragado...É assim, aconteceu uma coisa naquela sala, porque o menino que fez isso, pra ele não tinha acontecido nada (...). E a indignação dos colegas falando pra mim, era muito engraçado, porque eles falavam assim: ‘Ah, é muito injusto fazer isso com o Rogério, o Rogério é tão bonzinho, ele não faz mal para ninguém, ele é o melhor aluno da sala...’Tem que ser o melhor, não pode ser o não melhor, porque ainda sendo o melhor da sala, não foi isso que aconteceu(...). Nesse dia foi muito punk, foi muito estressante, porque coincidentemente os professores estavam no intervalo, depois do intervalo eu chamei os professores pra virem até a minha sala para verem o menino, como ele se encontrava, e eu falei: ‘Gente, não dá mais...’. Porque a fala que se via era de que não tinha preconceito racial, não tinha discriminação...não tem condições! Há de se fazer o enfrentamento, ainda que se acredite que é em vão, que não vai dar em nada, é necessário. (...) isso agora, a gente ta falando de...ontem, ontem, e é aqui do lado... (ISAURA)

O relato de Dandara e Isaura, embora separados por mais de trinta anos, nos permite pensar na relação entre o tempo e a dificuldade de transformação da cultura escolar. Neste caso específico a cultura escolar é deliberadamente construída a partir de pensamentos e ações racistas materializados através da agressão, negação, invisibilidade e omissão. Mesmo após dez anos da promulgação da Lei 10.639/03 percebemos o quanto ainda é vivo este tipo de prática cultural. Segundo Viñao Frago, dentre os

diversos aspectos que constituem a cultura escolar, os hábitos e as práticas, sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições e regularidades, são regras do jogo não questionadas e compartilhadas pelos atores nas instituições educativas. A agressão dos alunos e professores e a invisibilidade que recaí sobre os alunos negros faz parte de uma cultura que necessita ser ressignificada.

Qualquer perspectiva de análise sobre a implementação da Lei 10.639/03 que desconsidera a maneira como cultura escolar sedimenta, organiza e articula as ações na escola estará fadada de antemão ao equívoco.

As estruturas da cultura escolar não são simples de serem transformadas, mas também não são estáticas, elas mudam, passam a constituir uma combinação, dentre outras possíveis, entre tradição e mudança (VIÑAO FRAGO, 2006).

Não podemos avaliar e refletir sobre possíveis avanços e perspectivas em torno da implementação da Lei se ignorarmos a maneira como a cultura escolar opera no cotidiano de alunos negros e não negros, e também como a mesma permeia a prática docente.

Os relatos a seguir nos fazem refletir sobre as marcas que o racismo, através de uma cultura escolar altamente marcada por silenciamentos, negligências e opressões contribuiu, e ainda contribui, para a legitimação de práticas educativas que invisibilizam os alunos negros, assim como para a construção de currículos e práticas de ensino marcadas por um forte viés racial. Para Dandara:

A escola é muito cruel...a escola é muito cruel gente...ela deixa marcas que é difícil de lidar. Eu como professora hoje, eu...nossa...eu cuido dos meus alunos, adoro os meus alunos, pego no colo, sou muito defensora dos alunos...porque eu sempre lembro o que eu passei na escola. Eu enquanto professora primária que sou, eu não quero que meus alunos passem metade daquilo que eu passei...por mais que digam que os tempos são outros...(DANDARA)

Embora se preocupe aparentemente apenas com as questões curriculares, a Lei para ser implementada precisa ser relacionada às estruturas internas da escola e da sociedade. Não podemos falar apenas em currículo quando estamos diante de uma cultura escolar negligente em relação ao racismo perpetuado cotidianamente contra os alunos negros. Infelizmente nem todos os sujeitos conseguem ressignificar as

experiências nocivas vividas no ambiente escolar. Dandara o fez enquanto professora, já que conseguiu construir culturas e prática diferenciadas junto aos seus alunos.

Também podemos estabelecer a partir do relato de Dandara um grau significativo de influência nas relações de identificação e pertencimento com a origem social dos alunos. A ressignificação da experiência negativa que teve no período escolar se amplia a partir da possível ligação com a trajetória social dos alunos. Este aspecto pode ser um elemento importante para a construção de relações mais humanizadas. Para Goodson:

Muitos outros ingredientes relativos às origens dos professores são importantes para a sua vida e para a sua prática. Ter-se crescido num meio de classe trabalhadora pode, por exemplo, propiciar experiências e esclarecimentos valiosos, quando se ensinam alunos de origem similar. (...) As origens constituem um fator importante da dinâmica da prática. (GOODSON, 2008b, p. 108-109).

Neste caso podemos incluir o reconhecimento da própria negritude como elemento facilitador das relações. Não se trata de um aspecto determinante, afinal, a população negra também é afetada pelas práticas sociais racistas presentes na sociedade. Para tal é necessário perceber a diferença entre Ser negro e ser negro³⁰.

É claro que, embora a classe, assim como o gênero ou a origem étnica, sejam apenas aspectos particulares de padrões mais gerais, os antecedentes e as experiências dos docentes são idiossincráticos e únicos e necessitam, portanto, de ser explorados em toda a sua complexidade. (GOODSON, 2008b, p. 109)

Considerando oito décadas de construção da ideologia da democracia racial no Brasil, não fica difícil compreender fenômenos como esses relatados por Clóvis. Essa “tradição” escolar em relação à Dandara e aos alunos negros mencionados não é vivenciada da mesma maneira pelos diferentes sujeitos. Às vezes, é necessário considerar aspectos referentes à forma como a identidade individual é construída e legitimada socialmente:

(...) talvez por esse negócio de nem ser branco, nem preto, deixa ele lá porque ele não atrapalha muito (...) no SESI os talvez considerados negros nem tava dentro dessa escola, tava nas públicas que é onde eu estudei do terceiro ano pra frente. Do terceiro ano pra frente a lembrança é de convivência, porque na convivência poplar, entre os

³⁰ Será possível perceber em outras entrevistas o quanto este aspecto é significativo para o desenvolvimento de ações relacionadas as questões étnico-raciais.

pobres, você tem brincadeiras racistas, mas você não tem sentimentos racistas, pelo menos eu não sentia essa coisa racista (...) nisso eu também era preservado, porque não era preto, não era negro...eu era meio preservado do racismo porque...é como se fosse assim, “guarda o racismo pros pretos de verdade (...) agora, convivência de racismo, de memória, apesar de ter consciência hoje, depois de aprender na militância, eu não lembro de ter vivido situações de racismo dentro do ensino fundamental e médio, a não ser, com relação as meninas. As meninas preferiam os meninos bonitos, e os meninos negros não eram os meninos bonitos, então...mesmo as meninas negras preferiam os meninos bonitos, e os meninos bonitos, na visão construída, e era construída pra elas também, não eram os meninos negros, então era mais difícil namorar... (...) – (CLÓVIS)

“Guardar o racismo pros pretos de verdade”. Mas o que significa ser preto de verdade? Novamente retomamos a ideia da construção da identidade negra no país. D’Adesky conceitua o negro:

como sendo qualquer pessoa de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminada por não corresponder, parcial ou totalmente, aos padrões estéticos ocidentais e cuja projeção social de uma imagem inferior ou depreciada representa a negação do reconhecimento igualitário, fonte de uma exclusão e de uma opressão fundamentadas na dupla denegação dos valores da identidade grupal e das heranças cultural e histórica (D’ ADESKY, 2001, p. 142)

No sentido prático a identificação ocorre de outras maneiras. O processo de miscigenação no país levou a ideia da construção “categorias intermediárias” (D’ADESKY, 2001). Estas categorias fará com que fora da polarização negro-branco os demais sujeitos transitem de modo diferenciado. Tendencialmente há a busca pela aproximação com o polo branco, o que afasta e exclui ainda mais o polo considerado negro. Sendo assim, diante de um processo de miscigenação abrangente, estar na “categoria intermediária” (jambo, moreno, etc) afasta os sujeitos das características negras, aproximando-os das características brancas.

Desta maneira, é possível compreender porque Clóvis foi “preservado” do racismo direto dos seus colegas, mas como o mesmo disse, na hora de namorar, as meninas “queriam os meninos bonitos, e os meninos negros não eram os meninos bonitos e os meninos bonitos, na visão construída, e era construída pra elas também, não eram os meninos negros, então era mais difícil namorar”, ou seja, em algum momento a ideia de não pertencimento ao padrão culturalmente aceito viria à tona, pois essa ideia de “categorias intermediárias” nada mais são do que maneiras de camuflar as práticas sociais racistas existentes no país e na escola.

Outro ponto interessante para a análise é a diferenciação apresentada por Clóvis entre a existência de “brincadeiras racistas” e “sentimentos racistas”. Como dito anteriormente, existem algumas formas em que o racismo é aceito na sociedade brasileira: quando ele não é exposto de forma direta, e quando ele é camuflado através de “brincadeiras”. Estes dois aspectos são visíveis e presentes não apenas no contexto escolar, mas como fruto de um contexto social mais amplo. A existência de “brincadeiras racistas” demonstra o quanto o racismo é uma prática social aceita e legitimada socialmente.

Embora este assunto já tenha sido abordado, é necessário um aprofundamento sobre a questão devido ao seu alto grau de incidência nas práticas escolares: trata-se da exclusão, invisibilidade e o silenciamento em relação aos alunos, ao currículo e as práticas docentes. Dandara, dentre os professores entrevistados, é a que mais carrega essas marcas:

Tinha sempre os apelidos...a gente sempre presenciava. Os repentes da sala...hoje olhando assim, tendo esse olhar, voltando lá para minha sala de aula, a turma do fundo...eu era da 5ª F por exemplo, então a 5ª F era majoritariamente de alunos negros. Os reprovados...a Cida que era uma menina negra tinha o cabelo bem curtinho...negra retinta, bem mais escura do que eu...tinha outra menina, era Edna o nome daquela menina...gozado assim, eram minhas amigas que eram alunas negras, a gente acabava ficando junto, morávamos próximo, mas tinha sempre os meninos que faziam os xingos, que xingavam, que maltratavam...gozado que nos trabalhos escolares a gente nunca tava no grupo das crianças brancas...quer dizer, havia mesmo uma separação. O que me choca hoje é que a professora nunca...não sei se ela não se dava conta disso, de que havia essa separação...(DANDARA)

De todas as marcas da cultura escolar a omissão e o silenciamento, compreendidas como hábitos e práticas segundo Viñao Frago, são as mais comuns e as que apresentam as maiores dificuldades em serem combatidas. Trata-se de uma invisibilidade construída a partir de múltiplos agentes e esferas. Se partirmos da análise do posicionamento da escola perceberemos que ela “isolou” os alunos com maiores dificuldades, no caso desta escola entenda-se como o isolamento dos alunos negros. Além disso, a professora, principal referência para a criança no contexto escolar, “nunca percebeu” o que ocorria naquela sala, ou seja, os xingamentos, ofensas e a exclusão dos alunos negros dos grupos de trabalho dos alunos brancos.

Apesar do objetivo da análise neste momento seja o de refletir sobre o contato que os professores entrevistados tiveram com questões relacionadas às discussões étnico-raciais em relação ao período de formação escolar anterior, a professora Ruth traz o relato de um incidente ocorrido com sua irmã que nos permite pensar sobre como este modelo de cultura escolar que estamos privilegiando na análise é apreendido no ensino superior.

Olha...sabe onde eu fui ver preconceito...na universidade, mais especificamente com a minha irmã e aí aquilo me indignou mesmo. A minha irmã fazia fisioterapia e ela (...) sofreu racismo. (...) quando ela foi pra faculdade ela queria fazer algo na saúde, como medicina não dava, porque não tinha condições de pagar, ela foi fazer fisioterapia. Não sei como está hoje, mas naquela época era mais elitizado. Essa minha irmã é muito inteligente, muito, é uma coisa assim impressionante (risos), e da sala dela, ela era a única...se não era a única, todo mundo tirava três, quatro, cinco numa prova, e ela tirava oito, nove, e numa das situações, a professora distribuindo as provas entregou a prova pra todo mundo, e todo mundo tava indo muito mal, quando chegou na prova dela ela falou assim: “Nossa, essa pessoa, esse aluno... que fez essa prova...olha...” tecendo elogios, quando ela perguntou quem era a minha irmã levantou o braço: “Eu” e ela “ah, é você...” e isso já ficou...naquela época (...) eu já fiquei com ódio da professora porque fez isso com a minha irmã...detalhe, ela tinha colegas que vinham conversar comigo, mas que não dirigiam a palavra a ela. Mas eu falava: “Mas porque que não conversam?” Aí a amiga dela falou assim: “Porque eles são racistas”. E eu falei: “mas porque que são racistas se eu também sou negra?” “Ah, mas é porque eles não te enxergam assim...” Mas não tem essa diferença de cor entre eu e minha irmã...se tem é muito pouca...um tom a mais, sabe assim? Uma diferença muito pouca (...) e aí sim eu percebi que dentro da escola não só os professores, mas os alunos, são racistas sim! E se chegaram na universidade assim é porque anteriormente...(..)comigo eu não percebi nunca...deve ser porque eu tenho essa cara de brava (risos) e de brava eu não tenho nada...não sei porque, comigo não chegou.(RUTH)

Embora os relatos tratem de espaços educacionais diferenciados, já que Dandara se refere a uma escola de ensino fundamental, e Ruth a uma instituição de ensino superior, chama atenção o fato dos relatos colocarem em evidência as mesmas questões: a invisibilidade e rejeição por parte dos professores e colegas de turma. Talvez a única diferença, se é que podemos chamar desta maneira, está no fato da professora da irmã da Ruth ter manifestado o seu descontentamento e descrédito diretamente a ela, ou seja, ela esboçou uma reação física direta; e também no fato dos xingamentos típicos das relações juvenis no ensino fundamental terem sido substituídos pelo desprezo e invisibilidade.

Diante desses relatos considero que é pertinente pensarmos como é possível ocorrer em ambientes tão hostis a penetração da Lei 10.639/03 e, no caso específico das universidades, como é possível que as mesmas estejam preparadas para ofertar formação inicial e continuada se este tipo de discussão não faz parte de seu cotidiano? Sabemos que se trata de um único relato, mas será que significa um caso isolado? Estas são questões que não podem ser desconsideradas se pensarmos na complexidade que envolve a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira seja no ensino básico, como no ensino de história da África no superior. Mais uma vez temos evidências de que para pensar na implementação da Lei precisamos que consideremos a necessidade de inter-relação dos diversos elementos que compõem não somente o cenário educacional, mas também a sociedade em seu sentido mais amplo, já que as práticas racistas produzem reflexos diretos no interior das instituições educativas.

No relato de Isaura é possível perceber evidências de processos de exclusão física dos alunos negros das escolas enquanto a mesma era estudante no ensino básico:

(grande silêncio)...então, assim, não consigo lembrar...como esses meninos sumiram literalmente depois de quinta à oitava série...pra você ter uma ideia, os meninos que eram excluídos desse período que eu estudei, de quinta à oitava, aí eu te falei...o menino negro que eu lembro, que vinha com a gente, ele foi pra noite, eles foram pra noite...quem tinha que eu lembro, foram todos para a noite, não ficou um pra contar a história... (...) Talvez se eu tivesse estudado à noite eu teria muito mais coisa pra falar a esse respeito...() agora é claro né, que você via, por exemplo, que os meninos negros, fechados na cor, como dizia meu amigo, era os que não se alfabetizavam...isso já é dado estatístico... são meninos que tinham poucos amigos, isso era algo que me saltava aos olhos, principalmente quando a gente entra na puberdade, na adolescência, é quando a gente enxerga mais isso, que eles eram...os homens principalmente...as meninas também...de não ter...a circulação dos grupos, das amizades...eles eram mais alijados sim. (ISAURA)

Considerando inicialmente o “sumiço” dos alunos negros, não podemos desvincular esta questão das exigências impostas pelo universo do trabalho. Devido à necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família, muito comum especialmente entre jovens negros se levarmos em conta as enormes desigualdades econômicas vivenciadas pela população negra no país, era comum que esses alunos “sumissem” ou fossem estudar no período noturno. Este “afastamento” dos alunos negros implicitamente anulava possíveis conflitos, já que a ausência física desses alunos transferia os debates e conflitos relativos às questões étnico-raciais para outras esferas sociais.

Este aspecto não ajuda a explicar a exclusão que ocorria dentro da inclusão, ou seja, o fato da dificuldade dos alunos negros construírem uma vida social ativa fora ao chamado grupo de pertencimento. Estas são invisibilidades e construções sociais que vão muito além dos processos de reformas e imposições normativas e alterações curriculares. Envolve aspectos subjetivos, individuais e complexos, que dificilmente normas e leis serão capazes de dar conta.

Sobre a dificuldade de alfabetização retomo a fala de Dandara quando a mesma diz que “nunca” foi vista pela professora, que o único momento em que isso ocorreu foi para ser “xingada” por ela. Minha pergunta neste caso é: Será que nossos alunos negros recebem a mesma assistência pedagógica em sala que aula que os alunos brancos? Quais outras questões estão por trás deste fato? Podemos inserir este aspecto como mais um ponto de invisibilidade em relação à criança negra pertencente à cultura escolar vigente?

O fato é que a mesma escola que não esteve, e ainda não está, preparada para receber e acolher os alunos negros, também não constrói caminhos sólidos para transformar seus currículos e modificar suas práticas, salvo a ação de alguns trabalhos coletivos bem sucedidos e de uma série de trabalhos individuais que tentam proporcionar um ensino mais equitativo.

Venho insistindo veementemente na reflexão sobre o silenciamento, ocultação e invisibilidade proposital do racismo como elemento pertencente à cultura escolar, por entender a relação conflituosa que a Lei passa a trazer para o ambiente escolar. A Lei gera um confronto direto com estas praticas e obriga minimamente que haja uma discussão sobre elas. A evidenciação do racismo no interior da escola exige um novo posicionamento dos sujeitos, que a partir de então não podem simplesmente ignorar os fatos.

Podemos prolongar a discussão sobre a construção da invisibilidade presentes no ambiente escolar quando estendemos a análise aos materiais didáticos disponíveis e utilizados pelos professores. Desta vez o silêncio surge materializado nos recursos didáticos e as criticas demonstram o quanto às discussões étnico-raciais eram praticamente inexistentes. Ao serem perguntados sobre como a temática étnico-racial era abordada na escola os professores relataram que:

O livro didático sempre traz aquela coisa...aquele capituluzinho em estudos sociais...(...) não me lembro de ter no currículo, ou ter um debate, uma peça, uma discussão em sala...não...nem se tocava no assunto...(...) A questão étnico-racial não era falada, não era pautada...só no treze de maio que como sempre, tem aquela história do desenhinho sobre a escravidão...mas nunca numa forma positiva, na luta do negro (DANDARA)

A lembrança que tenho é do treze de maio (...). A professora dava um desenho pra gente pintar, falava que os escravos vinham para o Brasil (...) isso até a quarta série, porque no ensino fundamental, de quinta à oitava, eu não me lembro do professor ter se aprofundado e ter falado (...) falavam do treze de maio, da Lei Áurea...como se a princesa Isabel tivesse se sensibilizado, tivesse a favor dos negros (...) os negros vieram...por exemplo, aqui eles aprenderam...eu construí isso, esse conhecimento de que pra mim os africanos vieram para o Brasil e aqui eles aprenderam, que eles eram selvagens e aqui eles aprenderam a falar, a ler, aprenderam tudo...eu tinha esses conceitos.(RUTH)

No fundamental eu não tenho lembrança de que era abordado...não me recordo (...) na verdade tenho a lembrança de trabalhar mais sobre a temática indígena (...) não tenho recordação, tenho no médio, mas pouco, muito pouco...pouco da questão da escravidão...muito pouco...eram abordados outros temas, isso porque eu tive a mesma professora no médio por três anos,mas a minha recordação é muito pouca (...) problematização bem...não vou dizer de uma maneira assim satisfatória...(...) me lembro que no primeiro ano do médio chegou a ser abordada um pouco aquela questão da colonização, do trabalho escravo, com alguns textos, mas aquela coisa da opressão mesmo ...isso foi trabalhado, algumas...nesse sentido, por exemplo, quando se fala hoje na questão atual do negro, certas formas de resistência, a gente teve alguma coisa assim nesse sentido...alguns textos, algumas discussões em sala de aula, alguns debates, me lembro nesse sentido. No ensino fundamental eu realmente não tenho lembrança, só no médio. (JORGE)

No médio...eu imagino que meu professor do primeiro ano do ensino médio trabalharia, mas como o conteúdo era pré-determinado não tinha no currículo, e se não tinha no currículo não se trabalhava. O que se trabalhou sobre escravidão era ter escravos, os escravos sofreram, os escravos apanharam, e chegou a princesa Isabel e libertou os escravos, ponto! Não tinha...o que tinha de conteúdo, e a escola era completamente conteudista, o que tava no livro era: período colonial, escravidão, o escravo trabalhava e sofria...você só via isso, o que se mostrava era o sofrimento dos escravos (...) mas era isso o que tava nos livros (...) no livro didático não tinha nada diferente disso. No ensino médio, eu tinha professor que criticava, só que pela história da América, então o que você via de conteúdo ali era o seguinte, a diferença da escravidão no Brasil, pro processo de escravização indígena com outro nome, encomiendas, mitas, tal, na América espanhola, mas o conteúdo estava limitado a isso também. Qual era a diferença de tratamento? O professor do ensino médio, que eu só tive no primeiro ano história, porque eu fiz o curso de contabilidade e contabilidade não tinha história, trabalhava a questão da exploração, então ele não era só um escravo que sofria, ele era um escravo que sofria porque era explorado, e era explorado a partir de determinadas condições. O próprio livro que ele escolheu dava um pouco, no limite permitido pra época, dava um pouco esse tratamento. Nos livros de educação moral não tinha preto, as figuras eram todas brancas no livro de educação moral (...) no de OSPB tirando o livro do Frei Betto que discutia alguma coisa da questão racial, que era oitava série, também

discutia de forma muito subliminarmente, e aí cabe também ao professor que escolheu o livro do Frei Betto, que eram raros os que escolhiam o livro do Frei Betto, ou do Piletti, tinha um livro do Piletti que também dava o mesmo tratamento, que era um pessoal que escrevia livro didático que tinha vindo da Teologia da libertação [...] se a questão política, não que ela seja mais importante, não podia ser tratada, e o país vivia entre aspas uma democracia, racismo oficialmente não existia no Brasil, então a democracia racial era propagandeada, então porque que a escola vai discutir, num período em que não se pode discutir nada, se tem racismo, se não tem racismo? Não se discutia (...) – (Terminou o ensino médio em 1984) (CLÓVIS)

Segundo Dandara , Ruth, Jorge e Clóvis a presença negra nos livros e discussões em sala de aula eram praticamente inexistentes, salvo quando chegava o Treze de Maio. Foi nesta data em 1888 que a princesa Isabel assinou a Lei Áurea e decretou o fim da escravidão negra no Brasil. É interessante notar o silenciamento em relação à participação negra na construção do país e de como o negro era identificado apenas como ser explorado e escravizado. Essa imagem contribuiu para a solidificação da ideia de que os negros eram desprovidos de qualidades intelectuais e culturais, o que influenciava na inexistência de referenciais positivos em relação a participação do povo negro na construção do Brasil. Ou seja, o negro era visto apenas como escravo e depois como escravo liberto graças a generosidade da princesa branca. Esta perspectiva anula os negros historicamente e deprecia todo o processo de construção histórica e cultural de uma parcela significativa da população brasileira.

Jorge e Clóvis chegam a mencionar algumas discussões e estudos sobre formas de resistência negra no Brasil, e sobre o olhar dado pelo professor a questão. Um bom exemplo é quando Clóvis menciona a diferença de tratamento/olhar atribuído pelo professor ao escravo. Segundo ele, o professor não trazia o escravo apenas como um sofredor, mas buscava analisar conceitos ligados à exploração que estava vinculada as formas de produção do trabalho.

Fora este aspecto Clóvis traz questões interessantes sobre “possíveis fugas” encontradas pelo professor para trabalhar essas questões ligadas não somente ao negro, mas a condição de exploração vivenciada. Comenta que embora os livros não permitissem essa abertura, afinal estavam durante o período de Ditadura Militar, o professor sempre tentava localizar um livro que trazia, mesmo de forma mínima, uma discussão mais abrangente. Embora haja uma normatização, os professores enquanto sujeitos portadores de experiências e saberes conseguem se esquivar do engessamento

do trabalho docente. O professor, embora tenha sua autonomia cada vez mais cerceada, pode tomar frente no processo e realizar suas escolhas, mesmo que esta opção seja mais difícil.

Também é interessante observar a leitura que Clóvis faz sobre o papel da manutenção ideológica da democracia racial e a dificuldade de se discutir as práticas racistas existentes na sociedade brasileira. Segundo ele, como a escola iria discutir sobre um assunto que era tido como inexistente (racismo) durante uma época em que nada podia ser abertamente discutido. Esse é um ponto importante que encaminha nossa discussão para o campo da análise curricular

Clóvis afirma que para identificar os elementos por trás desta lógica é necessário considerar o próprio processo de construção do currículo. Segundo Goodson, para compreender o funcionamento e as articulações em torno do currículo é necessário considerá-lo a partir do momento histórico que o mesmo está inserido. Desta maneira, devemos levar em conta que historicamente apenas no final da década de 1970 os movimentos negros reintroduzem a problemática racial como algo extremamente relevante, denunciando práticas racistas e discriminatórias e passando a exigir medidas concretas dos poderes públicos para coibi-las (SILVÉRIO, 2003). Sabemos a distância que existe entre a denúncia, a cobrança e o tempo que leva para observar os primeiros resultados. Não houve em nenhum momento por parte do Estado brasileiro a intenção de inserir no currículo discussões que ressignificassem o papel do negro na sociedade brasileira.

Devemos considerar que o currículo se situa em um campo em constante disputa de interesses e relações de dominação devido ao fato de ser socialmente construído. Neste sentido, é possível perceber, e isso faremos adiante, que a disputa em torno de um currículo menos eurocêntrico e que apresente a história e a cultura afro-brasileira de maneira positiva - pelo menos em sua forma prescritiva - tenha sido um dos maiores ganhos da Lei 10.639/03.

Este é um grande avanço que a Lei pôde propiciar, pois provavelmente a percepção que Ruth teve ao longo de sua infância, e que foi transformada apenas na fase adulta, de que apenas aqui no Brasil os negros que vieram da África deixaram de ser selvagens, já que aqui eles aprenderam dentre outras coisas a falar e ler, não faça mais

parte, dependendo do posicionamento e ações dos professores, das práticas educativas e nem da percepção dos alunos que atualmente frequentam as escolas brasileiras.

Realizando uma análise do conjunto dos relatos mencionados, é interessante observar a ausência curricular, e a exclusão e dificuldade de aceitação do outro no interior das escolas. Nada era valorizado e apontado positivamente e isso não foi construído apenas no interior da escola, veio de fora pra dentro. Neste sentido, o processo de implementação da Lei pode se apresentar mais complexo do que parece. Os relatos até aqui sugerem uma série de questionamentos que não podem ser ignorados: será que é possível um instrumento legal normativo, interno às escolas, conseguir alcançar os objetivos que pretende sem que haja uma intervenção maior na sociedade? Será que as intervenções que se tem produzido na sociedade como a criminalização do racismo e as políticas de ações afirmativas tem contribuído para que a escola produza ações mais efetivas? Por outro lado, será que a sociedade não tem depositado muitas expectativas na escola no sentido de que ela será o grande caminho para a transformação das relações étnico-raciais no país? Será que a escola não tem esperado o mesmo movimento da sociedade? Estes questionamentos merecem uma atenção especial ao se refletir sobre a implementação da Lei 10.639/03.

O relato de Isabel será abordado de maneira diferenciada por apresentar um elemento novo em relação a questão étnico-racial em sala de aula:

(...) entrei na aula de história com a professora Cida (...) ela é uma professora negra de história, que já tinha uma militância, que procura ser uma pessoa ética, e promover o respeito a diversidade, a individualidade, independente de cor, e claro que ela defende a bandeira porque ela é negra. Depois tinha uma outra professora de história, a professora Fátima, também tinha uma militância, trabalhava tanto a questão da sexualidade com os alunos, como a questão étnica promovendo os alunos enquanto indivíduos mesmo, como sujeitos (...) Tive o professor Claudemir de história, também negro...então todos sempre vindo nessa linha, de um trabalho muito legal com o ser humano de defender a bandeira, e o professor Claudemir inclusive ele visitava os índios pros lados de Ubatuba (...). Eu acho que eu fui muito feliz, tive ótimos professores de história. (...) Quando eu entrei nessa escola eu me deparei muito de frente, muito assim de forma incisiva com essa questão racial, porque é uma escola numa região de favela, (...) muito humilde, onde havia...acho que a população era predominantemente negra. (...) Na época não tinha essa coisa do conteúdo, o conteúdo era muito pelo conteúdo programático como continua sendo, mas na época muito mais tradicional ainda, era assim, era o momento em que eles não davam aula do livro e tinha um assunto a partir de um fato que tinha ocorrido noticiado pela TV, ou

uma manchete de jornal, ou uma música e aí a gente fazia um debate nessa aula, fazia uma discussão e depois geralmente a gente fazia uma redação, eu adorava porque era o momento em que eu conseguia colocar minhas ideias (...) (ISABEL)

Este relato de Isabel nos remete diretamente a discussão feita anteriormente sobre a maneira como a construção identitária pode interferir nas ações dos professores em sala de aula. Não apenas pelo fato de serem militantes, mas principalmente por serem e se autoafirmarem enquanto negros, fez com que os professores de Isabel produzissem marcas diferenciadas nos alunos daquela comunidade, que segundo ela, eram predominantemente negros. Esses professores, compreendendo mesmo que de maneira implícita, que o currículo é um constante campo em disputa, ao invés de legitimar as relações de dominação as quais eram submetidos, preferiram romper com esta proposta e ressignificar o currículo e suas práticas. Embora não houvesse material didático disponível eles organizavam e planejavam suas aulas a partir do que tinham acesso como notícias e músicas. É importante compreender que a Lei traz um respaldo legal para a ação docente voltada para a temática étnico-racial, mas ela não representou nenhum ato inaugural no trabalho com a questão em sala de aula.

Sem mergulhar nesses aspectos que compõem a história individual dos sujeitos e sua vida cotidiana, fica difícil compreender porque uma Lei como a 10.639/03 possui tanta dificuldade em ser efetivamente implementada. Por trás da normatização existem os sujeitos, e estes sujeitos vivenciam e são constituídos em uma cultura que há séculos é respaldada por movimentos de omissão e exclusão construídos pelo racismo. Embora seja interessante que este movimento comece a ser revisto através da escola, a implementação da Lei depende diretamente da maneira como a questão racial passará a ser tratada nos próximos anos por toda a sociedade brasileira. A instituição escolar não tem como realizar sozinha essa tarefa.

Diante deste tipo de “tradição” da cultura escolar fica evidente que a ação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana precisa ser repensada caso pretenda atingir os objetivos que se propõem, principalmente pelo fato de mesma considerar prioritariamente a inserção curricular, deixando para um segundo plano outros elementos fundamentais como a cultura escolar e os saberes docentes.

3.3.3 - SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO

Começaremos a abordar aspectos relacionados diretamente a formação docente. Ao contrário da análise relacionada ao saberes pessoais dos professores, e os saberes provenientes da formação escolar anterior, esta forma de saber está em constante movimento, pois considera não somente a formação inicial, mas também a formação continuada, ou seja, ações que ainda estão em processo. Este item nos permitirá analisar possíveis ações direcionadas especificamente em torno da implementação da Lei 10.639/03.

Não se pretende criar uma hierarquia entre os saberes docentes, mas é interessante considerar suas especificidades. Primeiramente, é necessário reconhecer que os relatos que trouxeram à tona as experiências vividas pelos professores são maneiras de, através do passado, esclarecer o presente, e a partir daí utilizar toda esta experiência vivida como forma de emitir juízos profissionais. (TARDIF, 2012)

Segundo Jacy Alves de Seixas:

A memória age “tecendo” fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos (tornando alguns mais densos em relação a outros), mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como “realmente” aconteceram. Atualizando os passados – reencontrando o vivido “ao mesmo tempo no passado e no presente” –, a memória recria o real; nesse sentido, é a própria realidade que se forma na (e pela) memória. (SEIXAS, 2001, p. 51)

Este processo de “recriar o real” demonstra claramente que a maneira como os sujeitos acessam o passado através das memórias não ocorre de forma estática, e nem possui conteúdos como algo fixo (SEIXAS, 2001). Reconhecer este fato é considerar que a maneira como estes professores ressignificam cotidianamente suas memórias interferem nos caminhos profissionais que os mesmos adotam ao longo da carreira. A questão agora é refletir sobre como a formação integra e interage com estes elementos.

É preciso identificar se existem aspectos estruturais na formação que se diferenciam dos elementos observados nos relatos sobre os saberes pessoais e da formação escolar anterior, altamente marcados pelo silenciamento, omissão e mascaramento de práticas racistas culturais familiares e escolares.

Os elementos que compõem o quadro formativo serão analisados da seguinte maneira: 1) Formação inicial dos professores. Este ponto se caracteriza não apenas pela formação universitária. No caso de Isaura, Ruth e Dandara a entrada na profissão ocorreu primeiramente com a formação no magistério, fato que não deve ser desconsiderado; 2) Professores que tiveram a disciplina de História da África em sua formação inicial. Neste caso falo especificamente de Isaura e Jorge. Embora Isaura tenha se efetivado na prefeitura devido a sua formação no magistério, e esteja atualmente designada como POSL, esta professora tem formação em História e sua turma foi a primeira da universidade, mesmo antes da Lei 10.639/03 a ter o curso na grade curricular. Já no caso de Jorge, seis anos após a promulgação da Lei, a turma dele foi a primeira na sua universidade a cursar História da África na grade curricular. Algumas questões se fazem coerentes: Como pensar na inserção desta disciplina acadêmica na construção dos currículos da escola básica? Trata-se apenas de uma questão de transposição? Estes são questionamentos que podem nortear a análise sobre a formação inicial em História da África; 3) Diferença na formação inicial entre as áreas. A intenção neste caso é observar se existem ações diferenciadas entre a formação ofertada no curso de história e a formação em outras áreas como ciências e pedagogia. 4) Formação continuada fora do local de trabalho. Este item refere-se tanto a cursos externos ofertados pela própria secretaria municipal de educação, como cursos de extensão universitária sobre a temática; 5) Formação continuada em serviço. Este item analisará se a formação que o professor recebe em serviço durante as JEIFs aborda a temática, e se quando o faz a mesma produz resultados significativos para o grupo de professores.

Esses itens são importantes para analisar a influência desses cursos na constituição dos saberes e das práticas docentes, além de considerar, no caso específico da formação voltada para a temática étnico-racial, se os mesmos trazem contribuições significativas e quais seriam essas contribuições. Essa é uma das maneiras de avaliar um ponto considerado como nevrálgico para a implementação da Lei nas escolas brasileiras.

Com relação à formação docente propriamente dita, gostaria de refletir sobre o acesso ao ensino e formação através do relato de Dandara. Para tal recorrerei inicialmente à fala de Isaura. Esta menciona que ao longo do percurso escolar os alunos negros vão “sumindo” das salas de aula e da escola. Observando a questão

historicamente, o afastamento ou dificuldade de acesso e permanência das crianças negras na escola fez com que um número baixíssimo delas tivesse a oportunidade de estender seus estudos, dado que explica as ações afirmativas voltadas para o acesso ao ensino superior serem tão significativas no contexto contemporâneo. Desse modo, a formação para o magistério foi uma porta de entrada importante na carreira para uma parcela considerável de alunos negros que conseguiram chegar ao ensino médio e realizar um curso de formação técnica.

Segundo Dandara:

A faculdade era algo bem interessante na minha vida. Eu passei a minha vida inteira ouvindo, quando fazia magistério, que preto não ia para a faculdade... ‘você é pobre, você é negra, não vai pra faculdade, se contente com o magistério.’ Eu ouvi isso muitas vezes...mas, eu queria...eu queria estudar...(DANDARA)

Esta informação nos ajuda a pensar inclusive sobre a diminuta parcela de professores negros nos quadros docentes³¹. Este fato nos permite criar hipóteses sobre os impactos decorrentes das baixíssimas referências negras positivas no contexto escolar, tanto para os alunos negros, como para os alunos brancos. Salvo alguns casos, as referências se restringiam a ofensas, invisibilidades, imagens eternizadas de Debret e as discussões sobre o 13 de maio. Podemos inferir que a falta significativa de referências positivas gerou vivências e construiu experiências que aos poucos nos ajudam a entender os motivos de tamanhos distanciamentos, sem contudo desconsiderar as permanências do racismo.

Quando acompanhamos a formação inicial dos professores observamos que elas são permeadas mais por aspectos comuns do que divergentes. Ruth, embora seja professora de ciências na rede municipal de ensino de São Paulo, relembra dos seus tempos de formação no magistério, e ao ser perguntada sobre como ocorreu sua formação em relação à temática étnico-racial a mesma responde:

(...) na época do magistério a gente fazia muitas pastas...pastas de atividades para os alunos, pastas de datas comemorativas...com certeza eu devo ter pintado naquela pasta algum desenho do treze de maio (risos)...com certeza, agora falar que discutiu...(...) em nenhum momento da minha formação eu tive contato com a temática (...) isso eu percebi muito quando eu fui trabalhar com os alunos, falta informação na área das ciências biológicas sobre a temática (RUTH)

³¹ Considerei para esta afirmação os relatos dos professores entrevistados. A maioria deles apontam a baixíssima presença de professores negros ao longo do processo formativo.

Ela aponta que não apenas no magistério, mas ao longo de sua formação na área de ciências biológicas, as informações não eram suficientes para os professores que desejavam trabalhar a temática. Mas ela não é a única a tecer críticas, Dandara também o faz considerando sua formação acadêmica:

O magistério foi legal, me deu uma boa bagagem...mesmo a faculdade me deu...mas assim, eu acho que meu conhecimento enquanto professora de primeiro ao quarto ano, alfabetizadora...eu ensino todas as disciplinas e tudo mais, eu sou polivalente...mas eu fiz cursos paralelos (...) o que tem me ajudado muito é a questão dessa minha formação paralela (...) só a escola, só a faculdade, só o magistério, só essa...a licenciatura não dá...eu acho que ela não dá esse suporte completo...eu acho que o que dá esse suporte completo talvez seja o mestrado ou o doutorado...não sei se completo, mas é o momento em que você vai estudar aquilo. (DANDARA)

Dandara traz um aspecto interessante para a análise que nos faz questionar sobre a maneira como representamos o momento de formação inicial. Outros professores ao refletirem sobre sua formação inicial nos apresentam perspectivas bem semelhantes às de Dandara, como é o caso de Ruth:

Muitos conhecimentos que eu tenho hoje não foram adquiridos na universidade. Eu trabalhei como professora, eu fui estudando...a questão metodológica principalmente, ela não foi na universidade que eu aprendi...uma parte eu aprendi no magistério, ele me deu uma base (...). (RUTH)

Este movimento de desmistificação da formação inicial no ensino superior é importante, pois nos faz pensar na profissão docente como algo em constante movimento de transformação, em que diversos aspectos devem ser considerados, como nos apontam Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Há, também, um movimento de reconhecer que todas as fases da formação de professores e professoras possuem importância e sentido, desmitificando a supervalorização da formação inicial. Essas posturas ajudam a esclarecer que os/as professores/as, ao se inserirem no processo de formação inicial, já trazem consigo valores, conhecimentos e competências acerca do universo profissional e social em que irão atuar, embora muitas vezes construídos a partir de preconceitos e estereótipos. É indispensável, pois, que os centros de formação considerem esses valores e saberes, buscando conhecê-los e analisá-los conjuntamente com os seus alunos/as, que também deles são portadores/as.” (GOMES & SILVA, 2011, p. 13)

Estas informações nos levam a refletir sobre o papel da formação inicial para a implementação da Lei 10.639/03. Isoladamente este tipo de formação produz poucos efeitos, pois ao desconsiderar outras relações como as mencionadas por Gomes e Silva, dificilmente este modelo atingirá os propósitos desejados em relação à implementação da Lei. Os professores que tiveram a experiência de ter a disciplina de História da África podem corroborar esta afirmativa.

Primeiramente é importante dissociar, e ao mesmo tempo reconhecer, as especificidades em considerar a disciplina de História da África em seu âmbito acadêmico, e considerar o ensino da história e cultura afro-brasileira em seu contexto escolar.

Márcia Guerra Pereira aborda em sua tese de doutorado intitulada *História da África: uma disciplina em construção* o contexto da criação desta disciplina no Brasil. Considerada como relevante para a formação do historiador no Brasil, esta surge de um modo pouco usual, pois é inserida no meio acadêmico mediante uma demanda externa. A Lei traz uma proposta de modificação nos cursos de graduação em História e a busca de legitimidade para novos conteúdos e abordagens.

Somente a partir dos anos 1960 que a produção de estudos africanos começa a ser mais sistemática, já que até este período as pesquisas e as produções acadêmicas sobre o continente eram bastante limitadas. Ao longo das décadas estas diferenças foram diminuindo. Podemos dizer que a disciplina História da África embora seja anterior à criação da Lei, passa a assumir outro significado devido à demanda gerada entre os professores do ensino básico por formação qualificada, aliada a obrigatoriedade dos cursos de licenciatura (PEREIRA, 2010). O impacto da Lei foi relativamente rápido em diversas instituições, sendo que muitas delas se movimentaram rapidamente para que a inserção da disciplina contribuísse com essa demanda inicial por formação.

Essa suposta rapidez para atender as novas demandas formativas gerou diversos problemas inclusive de ordem acadêmica, já que o perfil da disciplina ainda encontra-se vinculado as escolhas feitas por professores que optaram por especializar-se em uma área quando a estas ainda não eram atribuídos os benefícios e reconhecimentos de um campo acadêmico consolidado (PEREIRA, 2010).

É possível perceber nos relatos de Isaura e Jorge claramente estas perspectivas. Entre os dois Isaura foi à única que fez o curso sem que o mesmo estivesse ligado às demandas originadas através da Lei, mas mesmo assim, as referências que faz a esta experiência não foram positivas:

Dentro da temática negra, da questão étnico-racial, de África mesmo, se eu fosse me apegar ao curso de África que eu tive lá eu nunca falaria do assunto...foi horroroso, horrível, não contribui em nada...muito pelo contrário, me ensinou como não ser uma professora de História da África e outras coisas mais, mas assim, era um tema que tava começando, como eu te falei, fui da primeira turma lá que teve (...) eu não gostei, não me acrescentou muito...a vida é a melhor escola. (ISAURA)

Isaura não identifica na entrevista os motivos que a fizeram achar que esta não foi uma experiência válida, o que torna inviável neste momento qualquer tentativa de análise a respeito, mas há uma afirmação bastante significativa que não deve passar despercebida: “a vida é a melhor escola”. Este posicionamento nos chama a atenção para a compreensão da carreira docente como sendo algo extremamente processual. Ou seja, normatizações, imposições, tentativas bruscas de mudança de culturas escolares e práticas e a criação e consolidação de cursos de maneira repentina apenas para satisfazer demandas externas, mesmo que totalmente legítimas, apenas para fornecer a falsa sensação de “dever cumprido” não produzem resultados satisfatórios nem a curto, médio ou longo prazo. A experiência relatada por Jorge complementa esta análise:

Eu fiz um ano de História da África. Minha turma, na época, foi a primeira na [nome da instituição] a ter a disciplina de História da África. Fiz um ano, dois semestres de história da África. Com todos os problemas, dificuldades, não eram especialistas...então...a gente pegou primeiro a legislação, estudamos um pouco sobre isso, depois a parte ..do início da África, a questão da formação, depois a parte mais contemporânea. Não vou dizer pra você que foi uma coisa maravilhosa, tivemos assim lacunas...um ano é pouco pra entrar...acho que é um problema (...) a coisa é muito corrida. Qual é o foco? Quando os europeus entram em contato, a partir do século XV e XVI da colonização e depois os movimentos de independência, de resistência, de luta mais contemporâneo, o foco fica mais nesse sentido, e alguma discussões da questão hoje do negro enfim...mas já é o negócio, já tivemos dois semestres, é algo positivo, é claro que tem que ..a coisa tem que melhorar. Já que nós temos o contato (...) já é algo que nos ajuda. O que tivemos de base da bibliografia foi aquela parte do...aquela Coleção da UNESCO...foi a base principal, foi nosso grosso de leitura. (JORGE)

Chama atenção no relato de Jorge três aspectos: o fato dos professores não serem especialistas; o destaque a história da África ser atrelada a história europeia; e a Coleção *História Geral da África* da UNESCO como base bibliográfica do curso. Ao mesmo tempo em que estes elementos nos permitem ratificar a ideia da criação aligeirada do curso para atender as demandas oriundas das necessidades formativas dos professores do ensino básico, ela também traz um questionamento que não pode ser negligenciado.

Como garantir cursos de formação em História da África com o baixo índice de especialistas que temos no país sobre o assunto? Esta ausência de pesquisadores e cientistas na área - que vem sendo revista nos últimos anos, embora ainda não tenha atingido índices adequados - demonstra o quanto as universidades/faculdades ainda não estão preparadas para lidar com questões formativas, evidenciando a precariedade da formação inicial quanto à questão. Este aspecto só não é mais prejudicial, pois como temos observado ao longo desta pesquisa, a formação inicial não se configura como peça-chave para que o professor realize o trabalho com a temática em sala de aula. Existem elementos mais complexos que envolvem a questão, mas não podemos desconsiderar que a formação e o acesso ao conhecimento sejam importantes para a realização de qualquer trabalho pedagógico.

É relevante o fato da história da África vir atrelada diretamente a história da Europa na África. Ou seja, segundo o relato de Jorge, os principais fatos estudados estavam relacionados as interferências europeias no continente. Novamente, só que desta vez não das salas de aula do ensino básico, mas das instituições universitárias, a África é vista com destaque apenas a partir da relação com o europeu. Por fim, a referência bibliográfica marcada pela coleção *História Geral da África* da UNESCO aponta a relevância desta publicação para o aprofundamento de estudos, debates e pesquisas sobre a temática, além da possibilidade que a mesma oferta da elaboração de materiais didáticos de grande qualidade sobre a temática.

A maior prova de que esta estrutura de organização da disciplina é falha, e de que existem outros aspectos de ordem subjetiva que significam/ressignificam as experiências dos sujeitos e a forma como os mesmos se relacionam com a temática é expressa pelos alunos que participaram deste primeiro ano de curso de História da África na universidade em que o Jorge estudou:

É uma questão interessante..para a maior parte dos meus colegas era uma matéria como era América, como era Contemporânea...alguns de nós tínhamos a consciência de que era importante ter aquela discussão, de que era significativo ta ali, porque o fato daquela disciplina estar ali significa um movimento de lutas que vem de muito tempo do movimento negro pra chegar ali...houve uma discussão...eu lembro do primeiro dia de aula dessa matéria que nosso próprio professor...eu lembro que a gente teve um debate que era uma questão meio do ...Lula pra fazer uma certa média com o movimento negro...houve um debate forte nesse sentido, da importância da matéria, porque a história da África e não história da Ásia, já que os japoneses tiveram presente...aquela coisa da compensação, que a gente sabe que... a falácia pode dissimular muita coisa. Alguns de nós sentíamos a consciência daquilo ali que tava se passando, de que era importante sim estar ali, mas pra falar a verdade, pra muitos era uma disciplina a mais no currículo não tem consciência da importância daquilo ali, era mais uma disciplina a mais que tinha que ser cumprida e tirar um oito ali pra passar o semestre...felizmente ou infelizmente, vamos dizer assim...infelizmente sabe...é uma parte meio...complicado, a receptividade...não vou dizer que foi das melhores não. (JORGE)

Segundo Jorge, apenas alguns alunos tinham percepção da importância do estudo da disciplina. Podemos indicar como grave o fato do professor responsável por ministrar a disciplina, que como já foi dito não era especialista, não contextualizar historicamente a construção e inserção da mesma, desconsiderando a trajetória histórica da luta do movimento negro na denúncia dos crimes do racismo no Brasil e de reparação histórica das desigualdades existentes no país. Com a alegação de que a mesma serve apenas para que o ex-presidente Lula faça “ média” com o movimento negro, torna-se agravante o surgimento da discussão sobre o porquê de não haver história da Ásia já que os japoneses também vieram para o Brasil.

O encaminhamento desta discussão expressa o quanto as questões étnico-raciais precisam ser analisadas primeiramente em seus aspectos sociais mais amplos. Nem as escolas básicas e nem as universidades são capazes de confrontar de forma direta e com sucesso as práticas racistas e a ideologia da democracia racial no Brasil. Não se trata de uma questão a ser analisada prioritariamente no interior das escolas e das universidades, mas, como tenho constantemente dito, em toda sociedade.

Podemos dizer que as experiências de formação inicial dos outros professores também demonstram a quase inexistência do trato da temática durante a formação universitária. Novamente ganha destaque na voz de alguns professores a importância da formação processual, e, principalmente, a experiência construída em sala de aula:

(...) quando eu fui pra sala de aula que a gente vai aprendendo mesmo...isso é muito ruim, isso ficou assim muito deficiente no meu percurso acadêmico (...) vejo que a universidade no Brasil é voltada para questões acadêmicas, pesquisa, livros, quem quer atuar na licenciatura, no magistério, é ruim, sofre muito, porque a gente não tem formação. (RUTH)

Uma das críticas feitas por Ruth é quanto ao papel das universidades enquanto instituições de formação e produção científica. Segundo ela, as universidades devido ao alto grau de envolvimento apenas com questões estritamente acadêmicas, não atribuem aos cursos voltados para a atuação prática em sala de aula, como os de licenciatura, um suporte adequado para o trabalho docente em sala de aula. Segundo Tardif:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. (TARDIF, 2012, p. 35)

Tardif traz um elemento importante para a avaliação da implementação da Lei 10.639/03, que é buscar compreender qual o grau de interferência que a formação acadêmica produz diretamente sobre os saberes e práticas docentes, mais especificamente, sobre as práticas relativas a temática étnico-racial. As queixas sobre o distanciamento entre a escola e a academia não são as únicas. As ausências identificadas na organização curricular dos cursos também recebem muitas críticas, como podemos observar nos relatos de Dandara, Isabel e Clóvis:

A FESPSP é uma escola de sociologia bem conceituada, mas assim...mesmo dentro da ESSP a gente não tinha essa discussão étnico-racial...tinha situações assim...claro que a gente discutia isso com o grupo de alunos no bar, lá no Centro Cultural que a gente ia estudar e depois ficava discutindo uma série de coisas... (DANDARA)

Então, a gente não teve...teve toda uma mudança curricular no meio do meu curso, mas como meu curso é de 2002 a gente não pegou a grade nova, inclusive a gente não pegou a obrigatoriedade da Lei 10639 porque ela entra em vigor em 2003, mas aí só vai entrar isso no curso que entrou em 2004. Então em 2003 teve duas mudanças, teve essa mudança na grade curricular específica de história, então a gente não chegou a ver nada de África...na faculdade nunca foi discutido em lugar nenhum, em nenhum momento (...). (ISABEL)

Não tínhamos no currículo a questão racial, a questão do negro, a gente tava estudando num curso de história. Tinham professores que abordavam a questão do negro, período da escravidão, daí você já estudou alguma coisa assim...mas, não tinha um currículo específico voltado para a questão racial (...) era abordado em História do Brasil,

era abordado em história da América...por exemplo, em história antiga, a gente estudou o Egito, eu li três livros no primeiro semestre sobre Egito antigo (...) na faculdade a abordagem era com o egípcio branco, não tinha um posicionamento, será que é branco mesmo, será que não era (...) o Reino de Kush ali, que é extremamente negro e não se falava nem uma linha, nem nos livros, nem nas aulas (...) o que tinha era assim, a utilização da capoeira nos dois aspectos, as revoltas que foram lideradas por negros, sem muito aprofundamento, mas a gente já percebeu que tinham revoltas, que a escravidão não foi uma coisa tranquila e sossegada (...) tinham algumas coisas dentro do currículo de História do Brasil, mas porque tínhamos um bom professor de História do Brasil que nos estimulava a debater as coisas. Às vezes da nossa parte surgia algum questionamento, porque tinha muito militante fazendo o curso, mas não tinha nada ali no currículo específico voltado pra questão. (CLOVIS)

Tanto Dandara, como Isabel e Clóvis reconhecem a inexistência de um currículo específico voltado para a história da África e para questões relativas ao negro e sua história e cultura no Brasil. Embora haja esta ausência a mesma era contornada em alguns casos, como os narrados por Clóvis. Segundo este professor, na ausência de um currículo específico que abordasse a questão, alguns professores através de disciplinas como História do Brasil, por exemplo, conseguiam fazê-lo mesmo que de maneira pouco aprofundada.

As ausências em relação ao debate e ao trato da temática étnico-racial percorrem um processo contínuo. A mesma tem sua origem no seio familiar, na trajetória escolar básica, e também na formação profissional. Considero importante frisar a historicidade deste processo, pois ele traz a reflexão sobre o quanto estas questões estão distantes das vivências e experiências de inúmeros professores. Com exceção dos que devido à identificação ou pertencimento realizam suas ações voltadas para a temática étnico-racial sem a exigência de leis específicas, os demais professores, que representam um número significativo, não possuem laços mínimos de pertencimento com a questão.

Este fator não inviabiliza o trato da temática, mas devemos reconhecer que poucas ações têm cooperado para a efetivação da Lei, e as instituições universitárias não estão isentas neste processo.

É importante retomar que o objetivo deste trabalho é analisar os aspectos subjetivos que permeiam a constituição do trabalho docente, mas não podemos desconsiderar que as referências para a construção desses saberes e práticas provém do

campo experiencial que inclui não apenas experiências subjetivas, mas inclui aspectos objetivos claramente definidos como a formação docente.

É interessante notar que mesmo não havendo antes da Lei um currículo prescrito em grande parte instituições universitárias em relação à temática, salvo algumas exceções, Dandara e Clóvis participaram de discussões que traziam à tona a questão. No caso de Dandara a mesma era retomada “na mesa do bar”, e no caso de Clóvis, era estimulada pelo alto número de militantes presentes na turma. Ou seja, esse aspecto aponta táticas adotadas pelos sujeitos para que a temática fosse debatida mesmo que de maneira não prescritiva. No caso específico de Dandara, a experiência e construção do saber que provém do campo de formação inicial ultrapassa a experiência em sala de aula, pois considera aspectos socializantes constituídos em espaços não acadêmicos. Elementos negligenciados no interior das instituições acadêmicas eram apropriados e reconstruídos por outras vias. As discussões étnico-raciais omitidas pelo currículo acadêmico eram recuperadas em outros contextos. Veremos ao longo da pesquisa, o quanto o papel dos sujeitos, mais do que instituições e normatizações, é altamente significativo para a implementação da Lei.

A carreira docente não se limita apenas a formação inicial. Ao longo da profissão muitos docentes participam de processos constantes de formação continuada. Esta formação é significativa, pois proporciona ao professor reavaliar e ressignificar suas práticas e ter acesso a conhecimentos diversificados, mas ao contrário da formação inicial que é determinante para o ingresso na carreira, a formação continuada, por não ser obrigatória, faz parte de uma escolha ligada à maneira como o professor se relaciona com a carreira e o tempo que possui, além de recursos financeiros, para investir na mesma. No caso específico dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo as opções mais utilizadas envolvem³² a participação em cursos regularmente oferecidos pela SME; e a formação continuada em serviço direcionada aos professores integrantes da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Esta opção de jornada é disponível apenas para os professores que conseguem completar a jornada correspondente a 24 ou 25 horas-aula semanais.

³² Além dessas opções podemos indicar os cursos oferecidos pelos sindicatos e cursos de pós-graduação.

Dandara é um exemplo de profissional que faz altos investimentos em prol de sua formação continuada. A mesma afirma que hoje as coisas são bem mais acessíveis do que em outras épocas, embora reconheça que o tempo e sua rotina fora do ambiente de trabalho constitui um empecilho para a formação gerando dificuldades para conciliar o tempo, o trabalho e a família:

Eu não posso esperar que caia nada do céu. Eu tenho que brigar por isso, que me comprometer...eu tenho que me matricular no curso, eu tenho que ir no curso, eu tenho que ver o que o governo está dando...hoje tem muita coisa que o governo dá, muita coisa que as secretarias dão, que a prefeitura dá, muito seminário, muita coisa gratuita...mas assim, eu estudei muita coisa que eu tive que pagar, muita coisa que eu fiz que eu tive que tirar do meu próprio bolso e bancar, porque senão eu não fazia... “ah, mas nem todo professor tem essa condição”, mas hoje as facilidades são outras...se a gente for lá procurar, pesquisar...eu sei também que a rotina de trabalho da gente é muito grande...veja bem...eu sou professora, tenho pé no chão, não estou aqui aloprada e nem sonhando...eu sei o quanto é difícil, você ter formação e conseguir trabalhar na sala de aula e ter saúde para tudo isso...a gente acumula mil coisas, não acumula só dois cargos, mais faculdade, mais um curso, uma extensão...é a família, o trabalho, o envolvimento com esses alunos...(DANDARA)

No caso da formação em serviço voltada especificamente para o trato das questões étnico-raciais outras questões são abordadas por Clóvis:

(...) teve na escola que foi bancado pela prefeitura, então é da rede municipal. Eu acho que ajuda, mas é mais por pressão da escola que tinha um projeto e estava tentando retomar um projeto. O curso é bom, eu aprendi coisas que eu não sabia, porque mesmo nós negros não nos preocupávamos muito com essa questão de estudar a história da África, a história do negro e tal, porque é com se não fizesse parte da história, a gente aprendia assim, agora, quando você pega...o curso ajuda? Ajuda, mas em geral não existe uma política pública voltada pra isso, então os cursos, quando tem uma demanda de cobrança das escolas tudo bem, mas geralmente os cursos são organizados assim, precisa cumprir a lei, como precisa cumprir a lei e é obrigatório, a secretaria tem que patrocinar o curso. Então, aparentemente o objetivo não é de formação, o objetivo é, tem a lei, precisa cumprir a lei, os professores não estão trabalhando isso na escola, também não vamos nos preocupar muito se vão trabalhar ou não, mas a nossa parte a gente vai fazer...olha, tem um cursinho aí pra você fazer, manda dois professores da escola, o professor vai e depois ele retransmite na escola...não é ruim, é melhor do que não ter...na minha opinião, não existe um objetivo do poder público, mesmo no governo petista, que tem um interesse maior nessa questão, a preocupação com a formação dos professores para essa questão, e conseqüentemente dos alunos, a coisa tá assim, tem a lei, a lei mudou a LDB, mas tem que cumprir a lei, pra cumprir a lei... e o pior, os cursos são sempre oferecidos, sempre não, não dá para falar que é sempre, mas na maioria das vezes são oferecidos às vésperas do vinte de novembro...então quando chega novembro parece que o governo percebeu que não foi feito nada, aí passa-se um curso pra você fazer alguma coisa na semana do vinte de

novembro e as escolas reproduzem mais ou menos isso. São válidos? São válidos, porque não tinha nada, agora tem uma obrigação nesse sentido.(CLÓVIS)

Clóvis indica que a prefeitura atua apenas em escolas onde a questão já está posta, o que nos leva a deduzir que em escolas onde a temática não faz parte das discussões regulares, e que não exija uma formação específica sobre a questão, dificilmente a prefeitura fará algum tipo de intervenção por iniciativa própria.

Se considerarmos as culturas escolares não como pressupostos, mas como processo e resultado das experiências dos sujeitos (FARIA FILHO, 2007), veremos que dificilmente a implementação da Lei, ou qualquer outra transformação que envolva diretamente uma intervenção sobre algum aspecto estruturante da cultura escolar, produza resultados significativos diante de intervenções com este modelo de formação. Isso ocorre, pois como afirma Faria Filho, não existe processo, existem apenas intervenções esporádicas e superficiais, que ao mesmo tempo em que contribuem para a ampliação dos conhecimentos dos professores, não são capazes de produzir efeitos mais profundos, pois cumprem apenas a função de tornar visível o cumprimento de uma exigência legal. (FARIA FILHO, 2007)

Se analisarmos a questão a partir do viés curricular, também perceberemos que dificilmente haverá avanços significativos considerando esta estrutura de modelo formativo. Para que sejam estabelecidas novas “regras do jogo” curricular é necessário que novas estruturas sejam estabelecidas (GOODSON, 2008a). Esta afirmação nos traz dois questionamentos: Será que a criação de Leis, diretrizes e sua viabilização através de modelos formativos superficiais são suficientes para modificar/recriar estruturas? Por outro lado, se essas estruturas não forem modificadas é possível que ocorram alterações nas chamadas “regras do jogo”? Estes questionamentos não podem ser negligenciados ao se considerar o papel do currículo, em particular do currículo ativo.

Este professor também destaca o aspecto burocrático do cumprimento da Lei. A mesma é um instrumento legal de viabilização da educação étnico-racial e faz parte de um contexto federal mais amplo. Ela é “cumprida” na escola, mas não porque há políticas públicas específicas que garantam sua implementação, mas porque existe uma determinação legal que obriga a federação, os estados e os municípios a acatá-la.

Embora as reformas representem esforços planejados para mudar as escolas com o intuito de corrigir problemas sociais e educativos, não podemos desconsiderar o fato

de que muitas vezes o que é planejado teoricamente não consegue ser aplicado ou produzir efeitos reais (VIÑAO FRAGO, 2006). Este é o caso da 10.639/03. Cabe investigar os aspectos negligenciados para que isso não ocorra, e talvez a ausência de uma política pública específica relacionada à questão possa ser um caminho.

Talvez o momento em que a formação seja mais significativa e ocorra de forma mais processual seja nas JEIFs. É importante destacar a formação voltada para o trato da história e cultura afro-brasileira em sala de aula é uma opção de cada unidade escolar, sendo comum que a mesma ocorra de maneira sistemática apenas naquelas que incluíram a temática como parte do projeto de formação anual. Os relatos a seguir nos permitirão analisar este modelo formativo e mensurar seu impacto para a transformação da cultura escolar, currículo e prática e saberes docentes.

Quando eu cheguei [Heitor dos Prazeres] as JEIFs não contemplavam. Por ser uma escola que tem uma tradição...o período que eu tive lá na JEIF passou a contemplar em 2011 quando o [pesquisador e formador na temática] esteve lá (...) e aí passou a discutir, a retomar né, aí que eu fui saber que a escola tinha todo o histórico...teve uma reunião que nós participamos que foi mostrando, que foi falando, e tudo mais, aí a Dandara tava lá, aí o [pesquisador e formador] esteve na escola, aí eu entrei de licença por conta do braço, e quando eu voltei, que estava havendo todo um movimento dentro da escola. (RUTH)

O ano passado teve aqui formação, como eu não fazia JEIF, mas eu participei de algumas aulas, era com o [formador SME] eu me lembro disso, não participei oficialmente, mas assisti sim uns debates, umas discussões, muito interessante por sinal, gostei muito de ver, é o que é necessário, é fundamental, não só para o professor de história, mas para todas as disciplinas. Existe um desconhecimento muito grande em todos os segmentos, não ao que diz respeito só a imagem que nós temos de África, e de toda a discussão do negro, a discussão étnica no nosso país, achei de fundamental importância...pra mim tem que ter mais assim, tem pouco, é uma coisa que a gente tem que oferecer mais para os professores, para a equipe gestora, na escola acho fundamental, vivemos num país que tem essa questão do étnico muito pesada, e a mídia o tempo inteiro tentando dissimular, disfarçar, manipular (...) a escola tem que ter, acho até que tem pouco, eu sou muito favorável sim a fazer e ter mais curso para nossa formação, acho fundamental. (JORGE)

Tive a oportunidade de participar da JEIF no último ano. Tive duas coordenadoras diferentes, uma negra e a outra não, e o legal é que a negra tinha uma bandeira...um pouco da questão étnica de defender a bandeira e tal (...) e a outra era branca, mas independente da questão étnica ela é uma pessoa que vai contra alguns tipos de preconceito (...) (ISABEL)

Aí assim...se tiver alguém na escola interessado na questão e que pague na JEIF... esse debate não existe na JEIF, se não tiver ninguém que cobre, esse debate não existe...(...) existe até como tema listado, a mesma lógica, mas não existe um debate efetivo sobre a questão. Mesmo porque, esse debate é visto como se fosse um debate separado

da questão geral e não é. Então a questão do racismo e da África, dos afrodescendentes, e etc, etc (...).na JEIF assim, precisa ter, a gente coloca no plano que tem, mas se não tiver quem pressione pra ter um debate que se articule com o restante da escola, em uma ou outra JEIF aparece lá “hoje vamos discutir a questão da negritude”, como se fosse uma temática separada. (CLÓVIS)

Participei de JEIF no Heitor dos Prazeres, onde a temática era a questão étnico-racial ...foi bem interessante...uma das coisas que eu achei complicada na época do Heitor dos Prazeres era o fato da coordenação da escola não ter este pertencimento com a temática étnico-racial...quando eu falo de pertencimento, não estou falando que a coordenação tinha que ter especialistas na questão étnico-racial, mas eu não percebi interesse em dizer: “olha, vamos fazer junto...vamos então...”. Todas as atividades, e olha que a gente fez muita coisa durante o ano, foi muita coisa feita, mas desde a formação na JEIF, que veio o [formador SME 1]...primeiro, num ano veio a [formadora SME 2] , todos mandados por SME, que eu achei ótimo né, foi uma parceria assim muito legal através de DOT. Eles mandaram os formadores...eles têm os formadores lá...prestou concurso, teve a seleção...tem formadores que vão pras escolas...só que as escolas têm que pedir, eles não mandam sem a escola pedir...como havia o interesse da gente eles mandaram. (DANDARA)

Fiz [JEIF] até quando achava interessante e me formava. Quando eu vi que tava perdendo tempo, eu vi que não valia o dinheiro que tavam me pagando, que ali eu tava sofrendo, então eu preferi dormir, fazer outras coisas.(ISAURA)

A intencionalidade em colocar os relatos sobre a JEIF juntos foi para ressaltar o quanto às experiências, vivências e saberes particulares são fundamentais e determinantes para a leitura e ressignificação dos mesmos sobre sua formação e o impacto destas sobre a prática.

O relato mais divergente foi o de Isaura. Dentre os entrevistados ela foi a única que questionou a validade da formação em JEIF. Não temos como deduzir se a mesma considera que a JEIF não opera como um espaço importante de formação, ou se a mesma se refere a uma situação isolada num contexto específico. Posicionamento contrário ao dela é o do professor Jorge, que destacou não somente a importância da JEIF como momento formativo, mas a importância da participação dos professores e gestores em processos formativos constantes.

Quando analisamos o posicionamento dos demais professores percebemos que alguns trazem questões relevantes para a análise. Ruth, Clóvis e Isabel demonstram claramente o quanto a formação sobre a temática étnico-racial em JEIF está condicionada ao fato de ter membros no grupo que pautam a discussão como algo importante e pertinente e interferem para que a mesma ocorra. Segundo Gomes e Silva:

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico-racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar. (GOMES & SILVA, 2011, p.20)

A fala de Ruth corrobora esta afirmação, pois a mesma afirma que quando chegou à EMEF Heitor dos Prazeres a discussão não ocorria. Segundo ela, foi após a interferência de professores como Dandara que houve a tentativa de recuperar a proposta de trabalho/ projeto que havia anteriormente na escola. Isabel também destaca este aspecto, quando diz que o fato de haver uma coordenadora negra que tinha uma “bandeira” relacionada à questão fez diferença, trazendo novamente à tona a discussão sobre o papel da interferência individual de alguns professores para a existência mínima de um trabalho coletivo. Na inoperância de uma ação coletiva integrada conta-se apenas com ações individuais que não possuem o poder de modificar estruturas curriculares e nem culturais, ao menos que deixe de operar no plano individual e passe a integrar o coletivo.

Clóvis chega a usar o verbo “pressionar” para expressar o quanto a discussão não é natural nos momentos formativos. O termo “pressão” não é pouco expressivo se considerarmos que esta escola não é insensível às discussões sobre o trato das questões étnico-raciais. Historicamente o primeiro trabalho efetivo e significativo sobre a temática teve início em 1996 e até hoje a escola é vista como referência sobre a questão. Mesmo demonstrando variações ligadas ao quadro docente e gestor atuante em determinados contextos, ela sempre é retomada por sujeitos que encontram no seu histórico elementos que legitimam e contribuem para a organização/reorganização dos projetos comuns, pois se analisarmos esta questão a partir do ponto de vista curricular, verificaremos que o mesmo é constantemente “(...) construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos.” (GOODSON, 2012, p.67)

É interessante observar a partir de um plano geral, o quanto a perspectiva de processo está deslocada das ações formativas. Quem observa os relatos acima tem a nítida sensação de que se tratam de escolas diferentes, pois é significativo, e não deve passar despercebido, o fato da escola possuir experiências tão divergentes de um momento ou ano para outro. Ao mesmo tempo em que Isabel nos diz que em

determinado contexto a presença de uma coordenadora negra sensível à temática atribuiu outro matiz para a formação, Dandara relata o quanto, no momento em que ela fazia a JEIF nesta escola, a falta de pertencimento com a temática fez com que as negociações em torno da formação fossem mais difíceis.

Esta instabilidade nos faz questionar até que ponto realmente Heitor dos Prazeres pode ser um exemplo de escola que possui um trabalho relevante em relação à implementação da Lei, ou pode representar um caminho para a confirmação de uma das hipóteses apresentadas para esta pesquisa, de que a apropriação/implementação da Lei depende substancialmente dos sujeitos envolvidos no processo e das experiências/marcas que carregam em suas trajetórias, indicando que a imposição de mecanismos normativos não são suficientes para romper com culturas escolares, currículos e práticas docentes, que além de suas características estruturais específicas, carregam outras marcas impingidas pelo racismo e pela ideologia da democracia racial persistentes na sociedade brasileira.

Embora seja inegável o papel da formação inicial ou continuada, não podemos desconsiderar os sujeitos envolvidos no processo. Foi possível perceber o quanto as concepções e saberes mobilizados pelos sujeitos, e a maneira como os mesmos se relacionam com a temática, interferem diretamente no trabalho e nos resultados atingidos. Entre discussões que questionam a inexistência de uma disciplina específica para o estudo da história da Ásia, já que os japoneses também vieram para o Brasil, e outra entre grupos que pressionam para que a formação sobre a temática ocorra, há um verdadeiro hiato. O “cumpra-se”, o “forme-se”, o “imponha-se” porque é lei, porque está inserido num contexto histórico de reparação legítimo, não produz efeitos objetivos significativos, pois desconsidera o principal elemento neste processo: os sujeitos. Ao desconsiderar os sujeitos e toda sua bagagem, trajetórias e experiências, o termo “obrigatório” expresso na Lei continuará uma palavra esvaziada de sentido.

Para que os sujeitos tenham a possibilidade de ressignificar suas práticas é necessário que exista a oportunidade objetiva para que a mesma ocorra. Independentemente da maneira como os sujeitos lidam com a formação a mesma deve ocorrer e deve ser facilitada pela Secretaria Municipal de Educação, mas é possível observar que nem todos os servidores que atuam na educação conseguem realizar estes cursos, e alguns dos motivos são os seguintes: a) tempo: no caso dos professores a

grande maioria acumula dois cargos, o que inviabiliza a formação continuada; b) disponibilidade de vagas oferecidas: muitos não conseguem se inscrever nos cursos oferecidos pela prefeitura devido a quantidade insuficiente de vagas ofertadas. Considere-se neste item o fato de muitas vezes os dias e horários disponibilizados não contemplarem o professor que atua em dois turnos; c) Custos da formação continuada em instituição privada: muitas vezes o servidor não tem condições financeiras de investir em cursos de formação continuada em instituições privadas, dependendo exclusivamente das vagas ofertadas pela própria prefeitura, pelo sindicato, ou por alguma instituição pública.

Desta maneira, é extremamente difícil avaliar, mesmo porque não temos informações qualitativas e quantitativas para isso, a proporção de professores da rede pública municipal que considera importante a complementação da sua formação inicial, e muito menos quantos tem acesso real a uma formação continuada que seja significativa para o seu trabalho.

O próximo item a ser examinado para compreender o processo de implementação da Lei 10.639/03 é a maneira como os professores se relacionam com os materiais didáticos, em particular o livro didático, e as transformações ocorridas com os mesmos nestes últimos dez anos.

3.3.4 - SABERES PROVENIENTES DOS PROGRAMAS E LIVROS DIDÁTICOS USADOS NO TRABALHO

Podemos afirmar que dentre os diversos materiais didáticos utilizados pelo professor durante o trabalho, o livro didático ocupa o *status* de elemento pertencente à cultura material escolar mais presente e utilizado no processo educativo.

A maneira como os professores se relacionam com este material é diferenciada, mas no geral eles fazem parte do cotidiano escolar, e são incorporados, ressignificados e utilizados de diversas maneiras. Para professores como Isabel o livro didático possui um peso significativo na rotina de trabalho, embora não seja o único recurso educativo que utilize:

O livro didático...eu sou assim, eu sou meio obediente ao que vem determinado. Primeira vez que eu tive a oportunidade de falar sobre o livro didático, quando nós pudemos sentar um pouquinho e discutir sobre o livro desse ano [2013 para 2014]. Eu sou sempre contra sair criticando livro didático, eu sou muito mais a favor de usar o que tem de bom ali, porque eu acho que pelo menos ele é uma forma de assegurar o conteúdo, entendeu? Não porque eu sou conteudista, mas porque eu tive professoras que passaram o ano todo enrolando e eu não tive acesso a informações que depois eu tive que aprender (...) eu acho que eles negligenciaram porque eles estavam ali pra dar aula (...) às vezes o texto não é tão legal, mas as imagens dá para discutir de uma forma produtiva (...) eu procuro dar minha aula muito mais com materiais diversos que eu pego, eu uso música, textos jornalístico da internet, eu uso livros acadêmicos (...) eu gosto muito de preparar os textos que eu dou pra esses alunos com diversas informações, às vezes eu cheguei até a trazer com erros de digitação porque fiquei até de madrugada, não gosto de encher a lousa de lição também. Mas assim, eu procuro assegurar o que o livro didático tem de bom, o que não tem eu também não gosto de ficar criticando (...) – (ISABEL)

Isabel demonstra de maneira objetiva o quanto sua postura crítica, e ao mesmo tempo tradicional, reflete a maneira como a mesma se relaciona com o livro didático e o quanto suas experiências na época da formação escolar anterior interferiram para sua formação profissional.

Isabel comenta que o livro didático não representa o único material que ela utiliza em suas aulas já que o mesmo é questionável. A mesma é categórica quando diz que é preciso avaliar constantemente o livro e utilizar o que o mesmo apresenta de bom, relacionando-o com outras fontes e materiais como músicas, textos jornalísticos e livros acadêmicos, ou, no caso dela, produzir os próprios textos auxiliares. O fato de Isabel se declarar “meio obediente” ao livro didático, mesmo diante de uma prática tão dinâmica como a relatada, pode ser o aspecto problemático da questão. A “obediência” de Isabel refere-se ao conteúdo apresentado pelo livro. É legítima sua preocupação em garantir conteúdos mínimos aos alunos, mas novamente nos vemos diante de questionamentos que não podem ser negligenciados: quais seriam esses conteúdos? Quem os escolhe e os legitima? A história e cultura afro-brasileira faz parte, enquanto conteúdo programático, de maneira satisfatória dos livros didáticos? Se a resposta for negativa, significa que isso ocorre porque tratar sobre esta questão não é algo significativo?

Esta é uma tendência muito preocupante principalmente em relação ao ensino de história. Normalmente quando os professores realizam pesquisas de aprofundamento sobre as temáticas que trabalham, geralmente é o livro didático quem determina o norte a ser seguido. Isabel demonstrou bastante interesse e dedicação em realizar pesquisas

para complementar os conteúdos abordados em sala de aula, só que esta ação está diretamente relacionada aos conteúdos propostos nos livros didáticos.

Este é um caminho extremamente perigoso, pois se é o livro didático quem determina os conteúdos que serão abordados, o que fazer em relação aos demais conteúdos? Quem determina esses conteúdos? Neste caso, se pensarmos hipoteticamente em conteúdos relativos à trajetória negra no Brasil antes da obrigatoriedade da Lei, provavelmente grande parte dos alunos só teriam acesso aos quadros de Debret e a associação “negro=escravo=coisa”.

De certa maneira o próprio passado escolar de Isabel revela os motivos dessa relação com os conteúdos que a mesma possui atualmente. Segundo ela, em seu ensino básico ela teve “professoras que passaram o ano todo enrolando” e assim ela não teve acesso a informações relevantes que depois teve que aprender, já que considerou que eles “negligenciaram porque estavam ali para dar aula”. Não sabemos neste contexto o que significa para Isaura enrolar, nem o que considera como informações importantes, e muito menos o que significa para ela um professor ser negligente, o que podemos inferir é que suas experiências enquanto aluna modificaram a maneira como a mesma atua profissionalmente.

Ao contrário de Isabel, professores como Dandara e Ruth enfrentaram o silenciamento da temática étnico-racial nos livros didáticos. Mesmo não pertencendo a áreas consideradas prioritárias – alfabetização e ciências – ambas resolveram enfrentar esse problema.

Dandara considera que a barreira com os materiais e a metodologia de trabalho com a temática não precisam necessariamente estar atreladas aos materiais e recursos didáticos oficialmente disponíveis. A dificuldade de acesso a determinados materiais e recursos didáticos não devem representar uma barreira intransponível ao trabalho em sala de aula. Ela descreve no relato a seguir a maneira que encontrou para trabalhar a temática com seus alunos na segunda metade da década de 1990:

(...) Fiz entrevistas, fiz autorretrato, eu vi música do Chico César, naquela época a música ‘Mama África’ que tava muito na moda...saiu na Revista Raça, na época tinha um lançamento da Revista Raça, então eu levava a revista pra escola. Eles viam a revista, liam a matéria ...a gente ouvia música...foi muito legal o trabalho, e isso fortaleceu muito...a gente vai construindo nos processos...(DANDARA)

Dandara usa uma palavra-chave essencial: processo. Sua trajetória pessoal e as vivências adquiridas antes e após sua atuação em sala de aula, fez com que a mesma assumisse o compromisso de tratar das questões étnico-raciais muito antes das mesmas serem alvo de processos legais, normativos. Como a mesma diz, trata-se de processo, trata-se de um gesto político questionador de paradigmas (SILVA, 2010).

No caso de Ruth, que pertence a área de ciências, o enfrentamento nem está tão atrelado ao silenciamento, mas aos constantes movimentos de desconstrução que cotidianamente a mesma faz sobre o continente africano:

Como vocês acham que é a África?”, “Ah professora, a África é uma árvore, uma aqui e outra ali...”. Eles compararam muito com o serrado...compararam com matinho seco (risos). Aí eles vão descrevendo o desenho do rei leão, a manada, ou então assim, eles vão colocando documentários da televisão...é um absurdo os documentários da televisão (...) os documentários só mostram a África selvagem ...(...) o livro didático também legitima essa ideia. Pelo menos o último que eu tive legitima mesmo...eles colocam uma girafa comendo...é muito comum (risos)...o leão, como o rei (risos) eles vão colocando dessa forma (...). (RUTH)

A imagem do continente africano apresentada nos livros didáticos e corroborada pela mídia apenas serve para reforçar os estereótipos. Segundo Ruth, embora a Lei não trate especificamente da abordagem da temática na área de ciências, houve algumas modificações, mas as mesmas não trouxeram contribuições positivas:

Eu vejo que tem textos complementares [modificações], aí vem...a pesquisadora apresentou tal temática e ganhou prêmio tal...teve um livro do ensino médio que teve uma fala, mas foi um texto complementar também, que o texto foi sobre o nazismo, e que eles faziam experiências com as pessoas e usam não só os judeus como negros também pra fazer as pesquisas, e eram coisas horríveis, como por exemplo, colocar um negro nu na neve, naquele lugar gelado, pra ver o quanto ele resiste àquelas temperaturas muito baixas ... negros que tinham doenças sexualmente transmissíveis, que eles não medicavam para ver o quanto resistiam...coisas ruins, mas não para falar de aspectos positivos, de descobertas científicas, de pesquisas...ações afirmativas...valorizar o conhecimento, a pessoa, as contribuições...pelo menos o que eu vi até hoje não...um ou outro, se vem é um recorte...mas deveria ser incluído, por exemplo, se vai falar de genética deveria falar de todos os pesquisadores...vai falar sobre meio ambiente, sobre sustentabilidade...incluir inclusive a África, inclusive não, principalmente a África (...) Essas abordagens, e olha que eu estou fazendo educação ambiental, eu não vi...(...) (RUTH)

Ao mesmo tempo em que a imagem do negro é condicionada apenas a situações depreciativas, Ruth questiona o fato de não haver uma integração e valorização do conhecimento científico africano. Segundo ela, não há a valorização das pessoas e nem do pensamento científico africano. Mais adiante acompanharemos a dificuldade desta professora no trabalho com a temática em sala de aula.

De maneira geral professores como Dandara e Jorge destacam a melhoria na qualidade da produção dos livros didáticos a partir da Lei 10.639/03:

(...) e eu vou dizer uma coisa, melhorou muito [livros didáticos]. Toda minha vida, mesmo como professora estadual, todo ano a gente parava pra fazer a escolha do livro didático. Eu sempre tive esse olhar. Sempre procurei meio que cutucar os professores pra falar sobre isso. Quando surgiu a lei foi legal porque aí eu tinha mais um elemento pra dizer: “Olha gente, lembra da lei? Traz que tem que ter...muito pouco texto...” Tem isso também...a lei de uma certa forma por mais que não tenha obrigado as pessoas a trabalhar a questão étnico-racial ela em alguns momentos te dá esse parâmetro pra fazer algumas cobranças. (...) antes a gente quase não tinha o negro, e quanto tinha era sempre em situações vexatórias, humilhantes...mesmo aquela figura do Debret, que tá aquele homem agachado com aquele...amarado e açoitado...isso é...uma figura muito forte em vários livros. (DANDARA)

(...) te digo assim, da época que eu era aluno, pra agora eu professor, existe uma diferença sim [livro didático]. Percebo no trabalho dos professores, principalmente história, geografia, sociologia que é o que me parece que trabalham mais. Esse tema étnico tá na escola, não só pelo que vejo na sala de aula (...) seja nas formações, apresentações, debates (...)atividades na escola visando essa temática não são muitas, não vou dizer que é o que almejamos, mas comparada a época em que estudei existe muita diferença, existe uma mudança. A temática tá presente, as pessoas debatendo sabe, em termos de atividades na escola, na sala de aula, em termos de material didático. Na época de aluno não me recordo de nenhuma atividade que envolvesse isso, no material didático não tinha isso...nós não tínhamos, então teve essa mudança. (JORGE)

Jorge percebe uma grande diferença quando compara a abordagem da temática nos livros didáticos em sua época de estudante e agora, após a Lei. Segundo ele não são todas as áreas que se dedicam profundamente ao estudo do tema, mas as que estudam não se limitam somente ao ofertado através do livro didático. Atualmente, segundo este professor é ampla a inserção da temática no contexto educativo que ocorre através das formações, apresentações e debates.

Dandara elogia a qualidade do material didático, mas destaca que o fato da temática estar inserida no livro didático não garante sua abordagem em sala de aula. A

Lei foi uma maneira encontrada por Dandara para “cutucar” os professores, ou seja, ainda é constante a necessidade de cobrança, o que novamente nos faz questionar se aspectos impositivos produzem resultados significativos sobre a prática docente.

Segundo Dandara e Isaura, não apenas a qualidade do livro didático melhorou, mas também a oferta e qualidade dos livros paradidáticos. Para Isaura que atua como POSL, a sala de leitura tem atualmente um acervo considerável e a disposição para diversas faixas etárias e ciclos:

Tem assim... Aí tem a questão da política educacional de novo, porque você pega assim, na época da gestão da Marta, foi a época que foi construído um acervo temático nas bibliotecas, porque não existia. Nessa época vem muito livro de recorte étnico-racial e da questão indígena, veio muito. Hoje foi possível construir na sala de leitura, e não só na nossa, (...) um acervo temático. Você vê que hoje lá tem a biblioteca temática (...). (ISAURA)

Dandara é uma das professoras que utiliza amplamente esses recursos:

Eu uso muito os paradidáticos...é muito legal, o professor deveria usar muito, porque o paradidático tem na escola...primeiro você tem uma sala de leitura onde você tem uma imensidão de livros, com a temática étnico-racial tem vários (...) se é um assunto do meu interesse, algo que eu quero trabalhar, eu posso partir de uma história africana pra discutir qualquer assunto que eu queira...só que é aquela coisa também que a gente volta, é o tempo para preparar isso.(DANDARA)

Embora parte significativa dos professores entrevistados tenha indicado avanços na qualidade dos materiais didáticos disponíveis, muitas vezes eles são insuficientes para o trato da temática em sala de aula. A melhoria da qualidade dos livros didáticos e paradidáticos, e a ampliação processual de produções científicas e conhecimentos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira, exige uma postura analítica crítica por parte do professor na busca por materiais significativos e conhecimentos relevantes. Dandara é uma das professoras que não mede esforços quando o assunto é ampliação do conhecimento em relação à temática:

(...) uma das coisas que eu também acho que é um dos empecilho para a efetivação do professor com a questão étnico-racial é a pesquisa. A gente ainda não tem livros, não tem caderno de apoio ainda étnico-racial entendeu... eu tenho um material que eu comprei num congresso na Bahia...porque eu também tenho isso, essa coisa do meu material didático...eu vou fazendo assim, eu compro coisas que eu vejo, eu uso o que está na escola, eu peço ajuda aos amigos...se eu vou num seminário, qualquer lugar que eu vou e eu acho que é interessante

e dá para trabalhar com meus alunos, seja na questão da alfabetização, seja na questão dos conteúdos gerais que a gente trabalha, seja na questão étnico-racial, eu adquiro. (DANDARA)

Clóvis foi o único professor que apresentou um olhar mais crítico e cauteloso quanto à análise da qualidade dos livros didáticos após a Lei. Segundo este professor:

(...). São raros os livros que abordam adequadamente a questão. Na minha opinião os livros didáticos são os mesmos livros didáticos da época da ditadura, e agora tem uma outra ditadura, a ditadura do crivo do MEC. Todos os livros são iguais, com raras exceções, e eles são iguais, porque se eles não forem iguais porque se eles não forem iguais com aqueles conteúdos o MEC não aprova, então fica muito difícil para gente escolher o livro.(...). Os livros continuam conteudista, como é obrigatório ter história da África, os livros acrescentaram capítulos falando sobre a história da África, e só. Então os livros estão na mesma lógica geral (...) não existe uma preocupação de discutir de fato a história da África (...) não trata da história da África como de fato deveria ser tratado pra que eu me veja como sendo formado por uma mistura que tem vários grupos indígenas, vários povos indígenas, vários povos africanos, e portugueses que eram diferentes entre si também, porque a gente fala portugueses, “ah, os portugueses vieram para cá”. Se o aluno não perceber que tem diferenças, e que entre os portugueses tem diferenças...eu não vi um livro até hoje que quando fala da Grécia antiga, por exemplo, diga que os escravos lá eram majoritariamente brancos, não tem...falar da Grécia tinha que falar que tinha escravo, mas na cabeça do aluno, porque ele está acostumado com isso, o escravo é negro. Se ninguém discutir isso com ele, vai ficar na cabeça dele que escravo é tudo negro (...) essas coisas os livros didáticos não fazem essa abordagem, porque se fizer também não passa pelo MEC (risos) porque tá fora daquilo que tá no currículo oficializado, que não é oficial porque é parâmetro, mas é o que ta oficializado, isso dificulta (...) (CLÓVIS)

Para Clóvis não há um interesse real em trazer à tona elementos que efetivamente contribuam para a compreensão da história e cultura africana e afro-brasileira. Os livros continuam na mesma lógica geral, e sob o olhar do MEC, que segundo Clovis, uniformiza, com raras exceções, os conteúdos que serão abordados. Em geral essas novas abordagens não romperam com antigos estereótipos, como o da associação que naturaliza a imagem do negro à escravidão. Portanto, para este professor há apenas uma aparente e superficial transformação.

As críticas feitas por Clóvis aos livros didáticos são endossadas por Isaura, só que a partir de outro viés. Ao longo da entrevista Isaura informou que produziu um livro didático voltado para o ensino fundamental I na área de história. Embora tenha sido lançado entre 2002 e 2004, ou seja, no contexto de discussão e promulgação da Lei 10.639/03, Isaura relata as dificuldades em apresentar uma abordagem que trouxesse à tona aspectos relativos à temática étnico-racial:

O livro saiu em dois mil e pouquinho...agora eu não me recordo...2004...(...) entre 2002 e 2004. Mas eu tive sim, eu tive a preocupação...tem essa questão da iconografia mesmo, da crítica que a gente já vinha fazendo, na faculdade de história inclusive, de se colocar nos livros didáticos só o Debret lá, com o cara com a bunda de fora apanhando, apanhando, apanhando, e a questão de se trazer...a história mesmo, não só do viés eurocêntrico, mas de fazer a invertida. Eu tive lá a preocupação de colocar lá um pouco...aparece sutil, pouco, porque é livro de primeira a quarta série...no da quarta série, tem um lá que a gente coloca os iorubas no mapa, geges, nagôs, que veio pra entender que negros, negros, que negros? Você tem diferença, igual índio, que índio? Você tem yanomamis, quais são...teve essa preocupação (...). Fez uma enorme diferença...quando você tem isso com uma enorme clareza, e por vida, porque minha preocupação assim, não foi só no conteúdo quando se tratava da questão pertinente a história do negro, isso apareceu por exemplo no capítulo de segundo ano, vamos supor, pra tratar de família, então a minha preocupação, era de que na página em que foi apresentado a família, tivessem uma família negra, uma família oriental, entendeu...que todas as cores fossem representadas. Isso foi uma queda de braço com a editora, porque assim, a parte gráfica da editora quem tratava era lá...o texto era meu, a parte histórica, aí mandava pra editoração, e aí lá, a equipe deles de ilustradores, devolviam pra gente. Toda vez que devolviam vinha a coisa mais eurocêntrica possível, aí eu devolvia... ‘Não, não dá para ser isso.’ E aí tinha a queda de braço. ‘Ah, você nunca escreveu livro didático, você não sabe...’. ‘Ah, eu nunca escrevi livro didático, mas este é o meu livro didático, isso é um conceito, uma concepção inclusive de área, de conhecimento, isso faz parte, não é só uma simples ilustração.’ Então depois convencê-los que não tinha como manter aquela ilustração e eu consegui por a ilustração que eu queria, mas não foi algo tão tranquilo pra época. (ISAURA)

Isaura enfrentou, como ela mesma diz, uma “queda de braço” com a editora. Esta, particularmente a equipe de editoração, rejeitava a concepção apresentada por Isaura, principalmente em relação a iconografia utilizada. Ao realizar as alterações e transformar o projeto numa proposta mais distante dos padrões históricos eurocêntricos, os editores expressavam a negação da concepção de produção didática voltada para a diversidade. A trajetória de Isaura não permitiu que esta fosse uma luta perdida.

É interessante um olhar profundo sobre estes aspectos, pois os mesmos podem revelar que mais do que uma prática racista consciente, como alguns pesquisadores e militantes insistem em propor, a maneira como a cultura escolar, permeada neste contexto pela forma como a cultura profissional docente se relaciona com o livro didático, pode ser determinante para a abordagem da temática ou não. A diversidade dos relatos apontam posicionamentos diferenciados em relação à questão.

As produções didáticas também representa um campo em disputa. As críticas, a apropriação, a ressignificação são elementos que consideram diretamente a maneira

como o professor constrói sua prática a partir desses instrumentos. A fala de Isabel indicando o quanto a mesma é “obediente” ao livro didático; a de Dandara apontando a melhoria neste tipo de material embora ainda haja muito a ser feito; e a de Clóvis indicando a superficialidade das mudanças nos livros, indicam o quanto este instrumento é significativo no processo educativo, já que nenhum dos professores entrevistados desconsiderou o uso deste material em suas aulas.

Não podemos esquecer, embora este levantamento não tenha sido feito de maneira consistente, o fato do conteúdo étnico-racial nos livros didáticos pós Lei 10.639/03 serem trabalhados por parcela significativa dos professores não devido a reflexão crítica sobre a importância no trato destas questões na sociedade brasileira, mas por estar inserido em seu principal, às vezes único, instrumento didático de trabalho. Portanto, uma abordagem qualitativa mais consistente no livro didático pode representar ganhos diretos para a implementação da Lei.

3.3.5 - SABERES PROVENIENTES DE SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO, NA SALA DE AULA E NA ESCOLA.

3.3.5.1 - A EXPERIÊNCIA DE 1996

O principal motivo que atraiu meu olhar enquanto pesquisadora para a escola Heitor dos Prazeres está relacionado à experiência anterior que esta escola possui em relação ao trato das questões étnico-raciais desde 1996. Chamou-me atenção o fato de que antes da Lei em 2003, embora já houvesse a indicação do trato da temática na LDB de 1996, que uma escola se propusesse a levar adiante esta discussão sem que a mesma fosse “obrigatória”, embora fundamental para a sociedade brasileira. Confesso que avaliar as modificações ao longo deste percurso foi o que realmente trouxe à minha pesquisa a dimensão do papel dos sujeitos e de suas trajetórias para a construção de práticas docentes diferenciadas. Dos professores entrevistados Isaura foi a única que participou desta experiência:

(...) pelos idos de 94 pra 95 eu procurei a direção aqui da escola, dizendo que eu sentia a necessidade de fazer um...não digo pra você que já tinha [projeto com a temática étnico-racial] depois da proporção que se tornou o trabalho aqui (...) as coisas foram acontecendo, mais a semana da Consciência Negra especificamente. Na época eu ouvi da equipe gestora que isso não era um trabalho interessante, porque não tinha nenhum problema aqui com relação ao preconceito, ao racismo, que eu tava trazendo uma coisa que a escola não tinha problema, que o problema da escola era indisciplina. Como sempre...o problema da escola era a indisciplina: ‘Ah professora, se você criar um projeto, alguma ação voltada pra indisciplina a gente acorda, é bem vindo tudo, mas isso que você tá trazendo...não tem sentido...’. Eles não viam sentido fazer isso...fiz uma proposta, não tive espaço pra fazer o trabalho...ainda bem que a escola trocou de gestão. (...) Fiz a mesma proposta...outro diretor, outra cabeça, outra concepção de tudo... (ISAURA)

Dois elementos são significativos neste primeiro momento: o papel da equipe gestora e a negação da mesma em reconhecer a importância da discussão para a escola e para a comunidade. Embora este contexto seja referente há quase vinte anos, expressa um ponto significativo para a dificuldade da implementação da Lei, que significa o grau de envolvimento da equipe gestora no processo. Uma equipe gestora engajada é capaz de facilitar e estimular o trabalho docente em relação à temática. Se analisarmos detidamente a fala dos entrevistados perceberemos que existem períodos em que mudanças significativas ocorreram, e ao considerar o histórico percebemos que a mudança de gestores e coordenadores pedagógicos influenciaram diretamente no resultado de trabalhos coletivos.

Na época eu me recordo que havia um certo estranhamento muito grande das pessoas saberem que aqui tava acontecendo alguma coisa e não diretamente vinculado ao movimento negro...(...).algumas pessoas se espantavam porque eu não era militante do movimento negro, nunca fui, era ativista da vida...tamo aí, vamos ver o que a gente faz. Agora, tem isso, de você em determinado momento, o próprio movimento...você tem um movimento que é quebrado, você tem várias leituras, correntes, têm uns que fazem determinada leitura, e abre conhecimento enquanto negra ou não, outros não te reconhecem, negro é quem tem um tom da pele mais preto...preto mesmo...faz uma gradação. Em alguns momentos você é para o olhar dos outros, inclusive para o próprio movimento...em outros momentos você não é...eu só sei que sou! (risos). (ISAURA)

Este relato de Isaura traz um elemento “segregacionista” que não tivemos acesso até este momento da pesquisa. O estranhamento gerado pelo fato dela não ser militante do movimento negro e nem ser reconhecida por alguns como negra, mesmo que se autoafirme enquanto tal, fez com que houvesse um estranhamento, uma ideia de não

pertencimento, que caminhasse em sentido contrário a ideologia de democracia racial construída e vigente no país. Mais adiante Isaura dirá que não apenas ela, mas outros professores envolvidos no projeto não são socialmente reconhecidos como negros:

96 que foi o ano mesmo, eu fui pra aquela faculdade e amanheci aqui fazendo a proposta...eu nunca vou esquecer, a gente tinha uma sala lá...não tinha espaço, era a sala dos professores, e a sala preparada, o espaço de formação, era separada por um compensado...uma divisória...eu lembro que eu entrei lá (...): ‘Então gente, to querendo fazer aí uma semana de consciência negra, quem topa?’ Ninguém respondia (risos)...aí eu escutei do outro lado do biombo: ‘Eu!’ E eu fui atrás do eu...ouvi outro eu...eram as duas (...). Eu dizia: ‘Nós vamos ganhar espaço aqui dentro!’ Foi de fato o que aconteceu. No ano seguinte, você já tem outras pessoas, claro, que são sensíveis ao assunto, o pessoal também na área de história (...) no projeto mesmo, com esses alunos no final de semana, continuou nós três e a [nome de uma professora] que chegou junto mesmo.(ISAURA)

Em meio ao silêncio de alguns, e da voz de outros, a proposta inicial de uma semana de consciência negra se tornou um projeto amplo que foi ao longo do percurso contando com a participação de outros professores. Não sabemos os motivos individuais que levaram estes profissionais a aderirem à proposta, mas no plano coletivo podemos dizer que algum tipo de identificação e pertencimento, como ocorreu com Isaura, tenha estimulado a participação e dedicação, já que as atividades ocorriam aos finais de semana e não geravam ganhos salariais diferenciados. Ao todo neste primeiro momento eram quatro participantes. Número relativamente baixo se considerarmos que neste momento a escola contava com quatro turnos e mais de mil alunos. Não podemos deixar passar despercebido o fato do impulso inicial de Isaura ter surgido a partir das discussões oriundas na faculdade, ou seja, a formação inicial desta professora fez com que a mesma relacionasse aspectos relativos à trajetória pessoal com a trajetória formativa/profissional. Trata-se de um grande e constante movimento de interação entre os saberes e experiências.

Não, elas não ocorriam[discussões dentro da escola], muito pelo contrário, (...) pra você ter uma ideia, de 96 a 2000 foi um intervalo fechado pra criação do projeto...até 2000 quando a gente se retira (...) se você pegar 96, 97,98, 99...talvez 99, 2000 a coisa incomodou a ponto de chegar aqui...seguramente 96, 97, seguramente, 97, passava ao largo (sic), tratava à margem, nós, grupo de professores aqui que na época...96 éramos três professoras (...), depois o grupo amplia...mas assim, a gente trabalhava a semana inteira, tinha que cumprir a jornada, e vínhamos abrir a escola no sábado num trabalho voluntário, não era feito nem troca com jornada, aquilo não era reconhecido nem

como...tinha essas coisas de PEA, de projeto, de ganhar pra aquilo, pra nada...era uma coisa à parte, e aí de repente novembro a gente parava isso aqui de vez, a ponto de termos passado por situações bem inusitadas (risos)...por exemplo, isso logo no primeiro ano, 96, aquele bando de preto chegando de tudo que era lado e o povo pensando: 'Fecha a escola, tranca o portão...'. Convidados nossos ficaram horas lá fora, tiveram que ligar avisando que já tavam há um bom tempo...(...) A gente teve um professor aqui (...) que na semana de novembro, que era quando a gente combinava todo o fechamento, a gente tinha uma EJA grande aqui, então a gente tava com uma atividade à noite, tinha uma mesa redonda, a gente tinha convidado representante do movimento negro, tinha uma senhora (...) que já tinha ido pra África várias vezes, tinha sido convidada também, tinha uma representante da APEOESP (...) o debate tava bombando, e depois, a gente ia ter uma apresentação cultural, aí o professor chegou, era professor de matemática, chegou no início do turno, ele foi assinar o ponto lá, e falou alto, sem constrangimento nenhum, com muita naturalidade: "Quando é que acaba essa bagunça dessa escola? Eu não aguento mais ver tanto preto na minha frente...não aguento mais, não vejo a hora desse bando de preto sair daqui (...) – (ISAURA)

Percebemos que o projeto não era acolhido por toda a escola. Neste momento é possível perceber falas, ainda comuns, que tornam o racismo visível, e demonstram como alguns professores não conseguem disfarçar o incômodo de se verem confrontados com a igualdade de acesso e de pertencimento da população negra ao ambiente escolar. Neste contexto não se tratava apenas da ausência de um currículo que contemplava a temática e de práticas educativas diferenciadas, mas de uma cultura, não apenas escolar, mas social, em que o racismo não fosse uma prática social.

Este projeto perdurou com esta equipe de professores por aproximadamente cinco anos:

Essa é a pergunta mais difícil que você fez [sobre o fim do projeto] de novo eu posso falar de mim...(...) das minhas questões pessoais, particulares (...) o pouco, ou o muito dessa história aqui, ela tem um contexto (...) depois, nesse meio tempo, algumas coisas foram acontecendo, até no âmbito da legislação, algumas conquistas também foram acontecendo...algumas coisas que a gente em 96 se colocava naquele contexto como um puta de um desafio...96 você tem um período em que as escolas não eram abertas nos finais de semana...abrir uma escola no sábado, e pra fazer um projeto desse porte, com essa temática, era realmente coisa de gente (...) (risos)...tinha um nível de desafio, de contexto daquele momento, em que depois você vem num crescente...aquilo que se fazia naquele momento já não se faz mais, e outros tipos de demandas vão surgindo que faz parte da história...outras coisas, de outra natureza...aí as coisas vão tomando outro rumo, porque você tem um projeto inicial com o foco de formação, de conscientização política, com um viés cultural, e depois isso é criador e criador...pari o filho e cai fora, ele tem sua vida própria, outros rumos...então assim...na concepção que esse grupo inicial tinha, que não era a espetacularização, que era essa coisa de...é a palavra...não era isso que se buscava. A gente não buscava formar

dançarino (...) era uma outra pegada que passava por uma questão cultura, mas era uma questão de conscientização política, era um recorte étnico-racial, passava por formação...isso depois tem um outro contexto político, que eu acho que influenciou bastante, que foi a troca de gestão que teve na escola (...), mas não foi só isso, isso foi uma gota d'água. (...)Aí teve uma sobrevida depois, coincidiu com a chegada da Beatriz na escola. A partir de 2001 ela tocou (...), já tinha o grupo de dança, o grupo de percussão(...) Eu sabia que ela ia segurar porque ela era preta, porque isso é coisa de preto, apesar de que o viés dela não era esse necessariamente, a Beatriz não tem essa trajetória...e ainda teve uma sobrevida o projeto de uns seis anos eu acho...até 2006 da maneira dela, como ela pôde...fez parte da história (risos) (ISAURA)

Segundo Isaura o projeto se distancia da proposta inicial, e o que era marcado por um processo de formação e conscientização política começa a tomar os rumos da “espetacularização”. Coincidentemente, o ponto crucial para o início deste projeto e o fim da participação de Isaura nele foi o mesmo: mudança de gestão. Novamente nos vemos diante da reflexão sobre o papel do gestor e de toda a equipe gestora para que um trabalho significativo ocorra. Outra professora assume o projeto, mas o mesmo continua em processo de distanciamento da proposta inicial, adotando a linha mais cultural do que política.

Atualmente Isaura não trabalha especificamente com a temática, mas reconhece que não tem como fugir dessas questões, pois trata-se de uma “postura de vida”. Ela não acredita em ações pontuais e fragmentadas apenas para dizer que atendeu a Lei, por isso, prefere dizer que seu foco neste momento não se concentra sobre as questões étnico-raciais.

3.3.5.2 - A EXPERIÊNCIA ATUAL NA ESCOLA HEITOR DOS PRAZERES

Ao falar sobre as experiências profissionais dos sujeitos devemos levar em conta que os saberes docentes, aqueles utilizados no exercício da profissão, são plurais e oriundos de fontes que envolvem a formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012). Podemos considerar que fazem parte de um longo processo que é percorrido de maneiras diferenciadas. Isaura e Ruth demonstram claramente este processo:

Isso é construção...evidente que o que eu me tornei hoje eu não era em 97, 98 ...(...) isso é uma trajetória, é um aprendizado, é um constituir-se que tem que ir acontecendo nesse fazer da profissão, da formação e de muitas outras coisas, até porque a coisa é dinâmica (...) questões que eu me colocava naquela época, e tá, dei conta, são as mesmas que eu me coloco hoje...têm outras que se colocam hoje também, que eu não sei como é que é... (ISAURA)

(...) o conhecimento que eu tenho de étnico-racial foi a leitura que chegou na escola...a leitura, a formação étnico-racial que eu tive nessa escola com essa professora e ela me esclarecia muitas dúvidas que eu tinha, mas eu não fiz nenhum trabalho, e depois, quando eu fui pra escola, que eu tinha o diretor que me incentivou muito, ele me deu os cadernos pra eu ler, eu li os cadernos, mas não deu pra eu ler tudo. Foi o que deu uma base para eu fazer o trabalho com os alunos. (RUTH)

Enquanto Isaura destaca o construir-se ao longo da profissão e dos processos formativos, Ruth destaca o envolvimento com outros sujeitos, no caso cita a experiência em outras escolas e não na Heitor dos Prazeres, para a sua constituição enquanto professora engajada em práticas educativas marcadas pelo trato das questões étnico-raciais. Este saber construído através do trabalho e da experiência é muito significativo, e segundo Tardif, através de uma pesquisa que o mesmo realizou com um grupo de professores, os mesmos:

(...) não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2012, p. 21)

Acredito que esse seja um ponto crucial para a reflexão sobre a implementação da Lei, pois a experiência profissional é apontada como um dos principais alicerces para a ressignificação de práticas educativas.

Percebemos em Heitor dos Prazeres, principalmente entre os novatos, no caso Isabel e Jorge, ambos da área de história, que existem marcas relativas à relação desta escola com a temática que interferem, pelo menos num primeiro momento, na maneira como os recém-chegados se relacionam com a temática. Os relatos a seguir demonstram o quanto uma equipe gestora comprometida e um ambiente coletivo voltado para a questão favorece a dinâmica do trabalho.

Quando eu cheguei aqui eu conversei com um professor que me disse que como eu era módulo era melhor eu ter um projeto pra trabalhar do

que ficar trabalhando qualquer assunto (...) e aí eu fiz o projeto de África que é uma coisa que eu gosto, uma coisa que me cativa (...) nós tínhamos na época uma diretora que defendia a bandeira (...): “Olha, se você quiser trabalhar aqui, enquanto tiver recurso você tem”, e aí foi legal (...) eu tive a felicidade de trabalhar aqui nessa escola a questão do projeto África que me deixou muito feliz. Eu trabalhei bem intensa durante vários meses (...) fiz diversas coisas com os alunos, cheguei a fazer roda de capoeira, cantar, fazer a questão das comidas, fazer a questão das doenças, a gente trabalhou uma série de questões partindo dos pontos conceituais do livro. No último ano eu mais discuti com os alunos (...) eu trabalhei de uma forma mais pontual, de uma forma menos sistemática que no ano passado. (ISABEL)

(...) no ano passado, no módulo eu trabalhei envolvendo leitura de texto, reportagens, debates em sala de aula...esse ano não trabalhei (...) no ano passado teve a questão de trabalhar temas transversais, tivemos essa liberdade...a nossa comunidade a maioria, já tive essa informação que o Heitor dos Prazeres tem a maior parte dos alunos negra, esse ano, acredito que até pela questão do tempo pra me organizar, pra trabalhar, não consegui desenvolver um projeto no fundamental só com essa questão. A gente tocou, teve algumas oportunidades, não tem como fugir, tem que encarar e debater, mas não com a profundidade que eu esperava (...) – (JORGE)

Tardif nos permite compreender melhor este movimento:

É através das relações com os pares, e portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e fornecer uma resposta a seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. (TARDIF, 2012, p. 52)

Se considerarmos que o trato das questões étnico-raciais está atrelado aos saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, perceberemos esse construir-se, esse movimento de objetivação dos saberes da experiência, como sendo fundamental para os mais jovens.

Não podemos desconsiderar que os dois professores, após o trabalho inicial estimulado pelos professores engajados, e o apoio da gestão no trato da temática, deixaram no ano seguinte de desenvolver a questão como algo integrado de maneira sistemática ao trabalho cotidiano. Estes são os únicos professores que se autodeclararam brancos neste estudo, e é interessante analisar que o fato de serem brancos não os

afastou da temática, mas talvez a ausência, ou diminuição dos saberes partilhados coletivamente em relação à temática tenha diminuído o estímulo de ambos em seguir no ano seguinte com a proposta. Não se trata apenas de uma questão de pertencimento étnico. A maneira como o trabalho e as experiências são construídas coletivamente inferem diretamente no processo.

Considerando que as ações são fragmentadas e sujeitas a mudanças esporádicas da equipe gestora e dos demais agentes do processo educativo, que podem apresentar uma relação de proximidade com a temática ou não, podemos relacionar a partir do que considera Viñao Frago, que este cenário não corrobora para um movimento inicial legítimo de transformação da cultura escolar, já que a sedimentação das teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, hábitos e práticas, não conseguiram se consolidar ao longo do tempo, não se tornaram tradições, e nem apresentaram regularidade pelos atores fora desses contextos específicos. (VIÑAO FRAGO, 2006)

Desconfio que este posicionamento seja muito radical, pois não podemos desconsiderar a combinação existente entre tradição e mudança (VIÑAO FRAGO, 2006). Quando observarmos a questão não apenas de um ano para o outro, como ocorreu na análise do relato de Jorge e Isabel, mas de um período mais amplo como de 1996 a 2012, perceberemos que alguns elementos permanecem e legitimam historicamente a renovação de forças para novas ações. Prova disso foram os movimentos realizados a partir de 2011 com o intuito de recuperar a relação coletiva que a escola possui através de projetos com a temática étnico-racial. O que se percebe nesses últimos anos é um constante processo de interrupção e recomeço das ações no plano coletivo.

É importante especificar quando se trata do plano coletivo, pois individualmente alguns professores mantêm sua linha constante de atuação, como é o caso de Clóvis:

(...) desde que dou aula a gente trabalha com a questão...só que por exemplo, a perspectiva de que tinha que trabalhar com os iorubás, os haussás, é de cinco, seis anos para cá, a gente trabalhava a questão do racismo, por exemplo (...) isso em 1989, 1990...(...). a partir daí você fazia um debate sobre o racismo e sobre a forma como foi feita a escravidão no Brasil, mas o conteúdo era escravidão (...) você fugia um pouco disso pra mostrar como é que a escravidão interferia no fato do Brasil ser um país racista, isso na década de 90. A preocupação de como discutir a questão do negro a gente sempre teve. (...) – (CLÓVIS)

É interessante perceber em casos como o de Clóvis, que há décadas trabalha com questões relacionadas à temática, o quanto a experiência cotidiana altera a maneira de avançar e diversificar o trabalho e as discussões. Atualmente este professor tem se empenhado em trazer mais aspectos relacionados à cultura africana do que propriamente focar na denúncia do racismo e crítica à escravidão.

Tentar romper com o trabalho no plano individual, e tentar construir ações coletivas, envolve um grau de dificuldade que pode ser identificado de duas maneiras: permanências na estrutura da cultura escolar e do currículo, que solidificam as práticas docentes; a depreciação e desvalorização do trato da temática étnico-racial devido ao racismo camuflado por práticas sociais de negligência e silenciamentos; e a ideologia da democracia racial que ao legitimar o discurso da igualdade encobre as inúmeras diferenças existentes entre os grupos étnicos-raciais no país. Segundo Dandara:

(...) essa coisa do ensino de cultura e história africana na escola é...a gente tá muito no mínimo...o que é essa coisa do mínimo? Tem sempre um professor que acredita, mesmo que não seja militante, mesmo que não vá...mesmo que não seja militante, mas que ele ache importante o ensino, a discussão, então ele vai, ensina e discute...mas ainda não é...são pouquíssimas as escolas que é projeto...uma das escolas que eu vi que trabalhou isso ainda com os problemas...foi o Heitor dos Prazeres. Tinha um monte de professores trabalhando a temática étnico-racial, e olha que o Heitor dos Prazeres já discute isso...vai... [estalar de dedos dando a ideia de tempo] e mesmo assim tem conflito...mesmo assim, claro que uma coisa que eu acho importante...(...) a gestão da escola tendo um olhar pra isso também é legal...(...) a experiência que eu vivi no Heitor dos Prazeres em 2011 foi muito boa...outra coisa que eu acho um avanço, a escola pegou um dos projetos...por mais problemas que tenha tá...que tem problemas, muitos...mas assim, uma das linhas do Projeto Pedagógico da escola ser a questão étnico-racial isso é um avanço...quantas escolas que a gente vê por aí que não tem. (DANDARA)

Dandara destaca que não é difícil localizar experiências de professores que individualmente trazem o assunto para suas aulas, como é o caso de Ruth, que mesmo pertencendo a uma área considerada secundária no trato da questão se empenha em realizar um trabalho significativo:

Eu sempre fui assim, toda vez que a escola tem um projeto, independente do projeto é um projeto da escola, eu posso até não concordar, mas eu vou adequar aquele projeto dentro da minha área. O que aconteceu com a questão étnico-racial? Eu já tinha um histórico, algumas vivências e aí assim...pra mim não teve nada de sacrifício, muito pelo contrário, quando eu vi a temática eu já abracei pelo próprio nome, e falei: “Eu já trabalhei, vou trabalhar de novo, vou trabalhar de uma forma diferente...e eu vim pra...eu vou até o fim”. Aí

eu vou pesquisar: “O que eu posso fazer, quede que forma eu posso tá contribuindo? De que forma ciências pode ter contribuído?” Eu acho assim, porque a África não pode só ser história, geografia, ciências e português...(..) tem que ter alguma coisa da área de ciências, mas o quê? Foi meu grande ponto de interrogação ‘O quê?’ Foi aí que eu tomei consciência de que na área de ciências, se você procurar em qualquer livro, pode ser até que tenha uma coisa ou outra, mas não tem. Aí o que eu fiz, fui conversar com a Dandara: “Puxa, eu queria trabalhar plantas com os alunos, mas eu queria saber como eu iria...”, “Olha, conversa com o [pesquisador formador] porque ele pode te dar uma orientada...ele escreveu um artigo sobre plantas e tal...”. Ela disse também que tinha um livro na sala de leitura (...).Aí eu olhei para todas aquelas plantas que tinham na escola e veio uma pergunta: “Existem plantas africanas no Brasil?”. Ponto...é a partir daí que eu vou estabelecer a pesquisa com os alunos. Aí é que eu falo pra você, eu poderia ter olhado pra tudo aquilo e ter dito: “Mas não tem o que fazer?”. Ter sempre tem, a gente precisa saber se nós queremos, é aquela questão de acreditar, ou você está convencido ou não. (RUTH)

O complicado é encontrar escolas que realizam ações coletivamente. Verificamos que mesmo em Heitor dos Prazeres, escola vista como protagonista na região no trato da temática, as experiências são fragmentadas em determinados momentos. A experiência coletiva relatada por Dandara anteriormente não indica a ausência de conflitos, indica apenas que determinadas ações em torno da proposta foram neste contexto mais fortes que os movimentos contrários. Mesmo ocorrendo este processo de trabalho fragmentado é importante observar que o peso histórico, no caso o respeito que a temática possuiu nesta escola, é significativo quando comparado a escolas em que o processo é ausente ou apenas incipiente:

Eu fiquei pensando que numa experiência recente, há uns quatro anos atrás, já na coordenação pedagógica, (...) como que infelizmente a gente tem ainda essa coisa muito cruel ...como eu dou aula aqui vinte e dois anos, eu tinha muito referencial desse (...) ...quando eu sai daqui eu fui ver que...nossa, a coisa é muito pior... porque aqui, apesar do histórico que a gente tem, de trazer a temática, de colocar, ainda que, não linear, não sequenciada, ela vem fragmentada, ela vem esporádica, ela vem vez ou outra, mas você tem lugares...eu vi coisas, e isso há quatro anos atrás, recente, que eu não imaginei mais que veria, que presenciaria, e que me remonta assim...a...coisas (...) porque é no século XXI é isso aqui nossa realidade...ta na cara...(..) – (ISAURA)

Acredito que seja interessante resgatar a visão e posicionamento do grupo de professores envolvidos neste processo. A observação sobre o que é realizado - e principalmente sobre o que não é - pode contribuir com análises consistentes sobre práticas significativas em torno da educação étnico-racial. Compreender e identificar o

papel dos sujeitos, e o papel do Estado, é necessário para avaliar dificuldades e avanços, e traçar novas perspectivas à atuação da Secretaria Municipal de Educação.

Nos relatos a seguir veremos como os sujeitos se posicionam em relação ao próprio trabalho e na relação com os outros professores:

(...) Por exemplo, a professora (...). Meu, é uma professora que via as coisas que estavam acontecendo e ela vinha junto, sem deixar de ser professora de arte, entendeu...ela vinha com a área dela e somava (...) tinham professores de matemática...acontece com muita facilidade com os de português, de arte e de história, eu vejo mais facilidade.... (ISAURA)

(...) se tem uma coisa que eu aprendi nesses vinte anos como professora, quem quer fazer vá e faça, porque às vezes o tempo do outro não é o mesmo que o seu, a cabeça do outro não é a mesma que a sua...você vai e você vai fazer, eu to garantindo que vou fazer, mas às vezes você vê essa garantia...eu já vi projetos morrerem no meio do caminho, entendeu...(RUTH)

Eu acho que...(...) é preciso tempo e condições para trabalhar de forma engajada. Eu acredito que é possível fazer um trabalho muito legal (...) a gente tá sujeito a várias questões que nos impedem de realizar. Então eu nunca tive a oportunidade, mas eu acredito que dá sim para trabalhar de uma forma transversal e eu acredito que ganha muito mais fôlego, muito mais sentido (...) Eu acredito assim, quando se quer, dá para trabalhar. Eu sou muito de trabalhar com projetos (...) tem que ter sentido no que você faz. (ISABEL)

Eu não me sinto isolado dentro da escola, mas eu sinto que todo mundo tá (...) e aí também é uma questão geral, porque assim, a gente faz coisas coletivas com os colegas quando a gente consegue conversar, e três, quatro organizam uma determinada atividade, mas pelo mesmo motivo...na medida que não tem projeto, tá todo mundo isolado tentando fazer o seu, porque a sociedade é individualizada e a gente acaba se individualizando também (...) não me sinto isolado na medida em que o relacionamento com os colegas e com a preparação de uma série de atividades que acontecem, elas acontecem coletivamente, mas de novo falando, mais pela perspectiva de determinado grupo que cobra determinada ação, do que pelo coletivo da escola, pela comunidade escolar...que tá ausente da comunidade também (...)-(CLÓVIS)

Esses relatos misturam posicionamentos específicos em relação à implementação da Lei e aspectos ligados ao cotidianos do trabalho docente. Segundo Tardif, não podemos falar em saberes sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto de trabalho. Percebemos através desses professores que a falta de tempo compromete consideravelmente a qualidade do trabalho e o engajamento em propostas coletivas com os demais professores. Ora, se considerarmos todos os elementos de ordem subjetiva apontados até o momento para a constituição dos saberes docentes,

perceberemos que os saberes oriundos das experiências profissionais possuem um peso importante para a construção objetiva da prática docente. Assim, se não há tempo para que a troca ocorra, aspecto apontado como altamente significativo para a implementação da Lei, esta forma de saber perde sua potencialidade.

Se pensarmos esta questão em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino básico notaremos o quanto a oportunidade de compartilhar experiências foi significativa na vida dos professores entrevistados. Mais do que a formação, o currículo e as leis, foram os sujeitos, e suas experiências coletivas, que ressignificaram substancialmente suas práticas. Nesse sentido, alegações relativas à falta de tempo para o compartilhamento coletivo de ideias e projetos pode ser um agravante, pois impede que a construção coletiva aconteça, favorecendo a continuidade de trabalhos individuais com a temática, inviabilizando que professores que não possuem relação de pertencimento com as questões étnico-raciais tenham acesso a discussões sobre práticas e conhecimentos sobre o assunto.

Neste sentido a fala de Ruth é bem elucidativa:

(...) Quando a gente vem pra sala de aula com os trabalhos, a gente vem com as nossas crenças, com as nossas vivências, com as nossas concepções...eu consegui fazer esse trabalho [plantas africanas] porque lá trás eu quebrei muitas coisas...eu tive o prazer de conhecer essas pessoas, que de alguma forma cutucou, mexeu, e aquilo mudou, mas porque também eu deveria estar aberta a esta mudança, a este olhar. Quando eu cheguei [Heitor dos Prazeres] e tinha a proposta, foi desafiador dentro da área porque tem poucos trabalhos, poucos exemplos...foi importante porque eu estava ali e queria que desse certo. Acho que por isso que foi até o fim (RUTH)

Ao dizer que “quebrou muitas coisas” Ruth nos informa que este não foi um processo solitário. Se ela não tivesse conhecido pessoas em sua trajetória profissional que lhe permitiram essa ressignificação sobre sua prática docente, provavelmente não conseguiria realizar o trabalho que faz atualmente.

Algumas questões tem me intrigado até este momento da pesquisa e acredito que sobre elas devemos realizar algumas reflexões que é o racismo enquanto impedimento direto para a implementação da Lei, e o papel do Estado para a efetivação da mesma.

Em geral os relatos indicam que em Heitor dos Prazeres há, dependendo do contexto histórico, abertura para o engajamento do grupo de professores em torno da

temática. Embora tenham ocorrido momentos significativos de formação e construção coletiva de projetos, a linha de atuação geral normalmente é individual. Não nos deve passar despercebido o fato de que o trabalho coletivo quando ocorre não acontece de maneira natural, entenda-se como natural o processo de construção de práticas educativas voltadas para questões étnico-raciais. Se analisarmos os relatos até este instante e desconsiderarmos as ações de Isaura, Dandara e dos demais professores que aderiram aos projetos no contexto em que os mesmos foram criados, perceberemos que dificilmente esta escola apresentaria um cenário de avanço sobre o trato dessas questões.

A abordagem da temática durante o mês de novembro devido ao dia 20 – Dia da Consciência Negra – demonstra o posicionamento docente em relação às questões étnico-raciais:

Como isso já faz parte do trabalho novembro não muda muito (...) eu tive até pensando nisso esses dias...(...) no começo do ano, quando o coordenador perguntou sugestões de passeio, vieram mil sugestões de passeio e eu falei: “E o Museu Afro? Nós vamos no Museu Afro?”...Você vê? Tem sempre que ter alguém (...) a experiência também diz isso, sempre tem que ter alguém...que nem sempre é o coordenador da escola ...tem sempre que ter alguém que vai puxar o grupo. Então se você lidera vai, o grupo faz junto... (DANDARA)

(...) escola está dividida. Eu vejo aqui um grupo que faz, que é o grupo que quer (...) é o grupo daquele pessoal que defende mesmo, que vai, que faz (...) ou ele vai durante o mês outubro, novembro...ele vai fazendo o trabalho no mês, e não no dia, ou na data, ou para a data...(...) tem muita gente...pior que não foi por falta de informação, porque lá teve informação e formação, quem não trabalhou ou porque não quis, que demanda muito trabalho, porque não é que tem professor que não acredita, é que a pessoa não tem tempo. Nós professores precisamos ter tempo para preparar uma boa aula, para pesquisar (...) tem professor que não faz porque nunca passou por isso, não sabe nem porque tão discutindo uma lei, ele não consegue se colocar no lugar do outro, ele tem essa dificuldade, tem professor que trabalha demais, muitas horas, e não tem tempo, não é porque não quer, é porque não tem tempo, tem outras questões que envolve, tem professor que é racista, mas ele não vai falar, mas a gente percebe que ele é, e tem aqueles que independente vão e fazem. (RUTH)

Acho que sim (...) aqui na escola sim, na prefeitura se percebe uma movimentação, debate em JEIF mesmo, participo de algumas, então percebe-se o debate na nossa formação, os colegas em ações, projetos e atividades pedagógicas. Aqui percebo bem intenso, é claro que a gente poderia fazer mais. A nossa escola já tem esse histórico (...) percebo outros professores com esse trabalho (...) Na outra escola que eu estou não percebo esse movimento (...) é como se fosse um mês como outro (...) lá a gente não tem ações. O que tem são ações isoladas, no coletivo não tem (...) (JORGE)

No primeiro ano que eu tava nessa escola eu vi uma movimentação diferente (...) eu soube que aqui nessa escola tinha uma tremenda abertura pra esse tema e isso me deixou feliz. No primeiro ano que eu trabalhei tinham várias discussões que tinham ocorrido aqui na escola (...) a história da escola sempre imbricada para essa questão, mas eu nunca vi nada na escola voltado para o dia vinte de novembro (...) – (ISABEL)

Não [risos] eu não costumo preparar nada, mas a escola sempre faz alguma coisa que sempre nos exige por mera cobrança institucional também a apresentar alguma coisa. O que eu faço é, quando tenho material, juntar o material que eu já tenho pra apresentar na semana x que é a semana do vinte de novembro. Pra mim é uma coisa que por um lado é bom porque marca a cobrança histórica do vinte de novembro, e por outro é ruim porque a escola não vê isso como processual (...) se a semana do vinte de novembro passasse batido porque faz parte do currículo da escola seria melhor, mas não é assim que funciona (...) eu acho ruim, porque todas as escolas fazem e morre ali...nasce no dia quinze, morre no dia vinte e acabou a questão do negro na escola (...) – (CLÓVIS)

É interessante observar a diferença de posicionamento entre os professores mais antigos e os mais jovens. Jorge e Isabel, os mais jovens, ambos da disciplina de história, percebem a existência de uma discussão na escola que está além do dia 20 de novembro. Existe uma diferenciação, como o próprio Jorge consegue estabelecer em relação à outra escola em que trabalha, mas se analisarmos a fala dos mais antigos perceberemos que para estes o trato da temática é vivenciado de maneira processual. Há entre a maioria dos professores a percepção, como teve Clóvis e Jorge, sobre o empenho de alguns professores somente nesta data, mas este posicionamento não corresponde ao da maioria dos professores entrevistados, especialmente os mais experientes. Estes professores representam uma proporção muito reduzida em relação ao total de professores existentes na escola, e em geral, a maioria produz um trabalho significativo em relação à temática há décadas. Compreender a ação desses professores é identificar de que maneira as ações são operadas dentro da escola.

Dandara e Ruth novamente chamam a atenção para a necessidade de um articulador e de um posicionamento individual dos professores em relação ao trato da temática em sala de aula e nas discussões coletivas. Esses comentários nos fazem pensar o quanto estamos longe de uma cultura escolar que integre ao cotidiano escolar a educação étnico-racial. Conteúdos disciplinares e currículos representam apenas uma faceta da questão.

Se não avançarmos para a compreensão deste fenômeno não conseguiremos identificar impedimentos reais para que a implementação da Lei ocorra. Dissemos que a experiência coletiva possui hierarquicamente um peso diferenciado para a construção de saberes significativos, mas este não é um ato espontâneo, pois depende da predisposição dos sujeitos envolvidos no processo. Ao considerar que o saber dos professores está relacionado à pessoa e a identidade dos mesmos, além de outros aspectos (TARDIF, 2012) reconhecemos que muitos se distanciam da proposta justamente devido a esse não pertencimento que pode ter várias origens. Não podemos negar que o racismo, e a ideologia da democracia racial, norteiam alguns posicionamentos, como podemos perceber nos relatos a seguir:

(...) se você fizer um debate com os professores sobre essa questão, o racismo que existe na sociedade também existe entre os professores. Então, pra você fazer um trabalho coletivo, você teria que fazer, na minha opinião também, um questionamento entre os professores sobre a questão, de forma que o racismo que existe entre nós aparecesse pra poder ser debatido. Porque na medida em que eu debato entre os professores, e me vejo racista, eu passo a me preocupar com a minha prática que pode ser racista e às vezes eu nem estou percebendo. (...) a gente vê no dia a dia, o professor que é racista, ele não deixa de ser racista na sala de aula, e às vezes ele não é racista porque quer, mas pela formação que tem, que a sociedade é racista, mas às vezes ele é porque quer também, o professor que é racista ele tem uma prática racista com os seus alunos. Ele olha o aluno negro com distância. Ele já tem um distanciamento com o aluno pelo simples fato dele ser negro (...) – (CLÓVIS)

(...) pra mim, a gente só consegue realizar algo quando a gente consegue resolver coisas que estão lá dentro...por exemplo, eu penso assim, se eu sou racista como eu vou trabalhar a questão da África? Eu vou ter muita dificuldade, e não só a questão da África...pode ser...se eu tenho preconceito em relação a japoneses, judeus...trabalhar temáticas que envolvam uma etnia, ou um, algo que eu não aceito, que dentro de mim tem um conceito arraigado, tá lá, não vai sair. Eu acho que a questão africana entra em séculos de negação, então...de sofrimento e tudo mais, pra chegar nesse estágio é necessário desconstruir coisas que estão aqui dentro, aí sim é como se fosse uma libertação, e você tem que estar aberta...tem pessoas que vão fazer de uma forma muito tranquila, que vão olhar e...e tem outras que...e tem outras que nem vão. Eu acho que vai demorar um pouco (...) eu vejo que não se discute...por desconhecimento, por medo, quando a gente mexe com questões relacionadas a...a africanidades é... a gente mexe com muitas coisas internas, que as pessoas te dão respostas, que vem pra um embate...que negam...acontecem tantas coisas (...) é um processo de transformação...eu resumiria nessa palavra, transformação (...) ...é engraçado que não mexe só com o outro, mexe com a gente também (...) aquela pessoa não é mais, a gente pensa que está ensinando, mas durante este processo a gente tá aprendendo, e aprendendo muito. (RUTH)

(...) a sociedade é racista, e na medida em que a sociedade é racista você problematizar a questão em qualquer ambiente, inclusive no ambiente escolar, significa você ter que colocar conflito, colocar as

pessoas em conflito. As pessoas, estamos falando de não alunos, pessoas em geral, professores, gestão...e como as pessoas em geral, não a sociedade como a brasileira, não admitem o racismo, apesar dele existir, as pessoas não querem se ver colocadas no conflito. Qualquer cobrança que se faz dentro da escola, em qualquer sentido, é considerada como postura antiética. Então, não interessa pros sujeitos do processo, porque a gente não superou a questão do racismo, e isso se dá com os embates, e aí a lei é importante pro embate, a semana do vinte de novembro é importante pro embate...mas o conflito não é interessante pra ninguém. A potencialização do conflito, das contradições dentro da escola, possibilitaria um melhor trabalho sobre o vinte de novembro. As pessoas não se sentem preparadas, e aí é uma outra coisa, e também não se sentem a vontade...não estou querendo colocar no mesmo patamar, mas é como a questão da religião ou da sexualidade dentro da escola... “ah, não vamos discutir isso para não acirrar conflitos...”, mas o conflito ajudaria a você colocar no currículo da escola, apesar da lei dizer que tem que tá no currículo, que não é só na semana do vinte de novembro, que é pra todo o currículo, que é pra toda escola... é só perguntar para os professores negros os que se assumem como negros, é uma minoria...é uma minoria...(...) se eu não me autoafirmo como negro, como eu me sinto à vontade pra discutir com meu aluno a questão do negro? Se eu não me sinto à vontade pra intervir quando um chama o outro de macaco...e às vezes um aluno chama o aluno negro de macaco como uma natural, e o naturalizado é pela sociedade, a intervenção que normalmente tem é levar pra diretoria, e o diretor também não...Então é um debate que é como se ele não fizesse parte da escola, e a sociedade também não faz uma pressão...os movimentos em geral perderam espaço na sociedade, a direita se fortaleceu muito nos últimos dez, doze anos...é um debate obrigatório por lei, mas que economicamente, socialmente, culturalmente, não é de interesse da sociedade, e como não é interesse da sociedade, também não é de interesse da escola (...) (CLÓVIS)

É um engodo considerar que a Lei, por abordar especificamente questões relacionadas ao ensino, esteja apartada de uma leitura social mais abrangente. O racismo que pode gerar impedimentos no trabalho com questões étnico-raciais na escola, é exatamente o mesmo que impede com que outros avanços sobre a questão ocorra na sociedade. Como nos diz Clóvis: “(...) o professor que é racista, ele não deixa de ser racista na sala de aula”. Ao dizer que o professor às vezes “não é racista porque quer, mas pela formação que tem” Clóvis amplia o debate para além dos muros da escola. Este é um movimento dialético, pois ao mesmo tempo em que a escola é incumbida pelo governo e pela sociedade em realizar as mudanças, ela não consegue fazê-lo justamente porque depende de ações sociais mais concretas.

Questões apresentadas por Ruth e Clóvis nos remetem a afirmação de Munanga de que a “(...) luta antirracista não é de aplicação fácil, considerando a complexidade do próprio fenômeno racismo e a variabilidade de suas manifestações no tempo e no

espaço.” (MUNANGA, 1996, p. 79). Ruth e Clóvis demonstram que a luta antirracista deve começar internamente, ou seja, dentro dos sujeitos. São os mesmos que devem se desconstruir para chegar ao estágio que Ruth denomina de “libertação”. Tanto para ela como para Clóvis é preciso que haja um movimento interior de reflexão sobre a forma como os sujeitos lidam com o racismo. As pessoas não querem lidar com o conflito, mas sem este movimento não há avanços. Este processo individual é fundamental para que as práticas docentes que envolvam o ensino da história e cultura afro-brasileira aconteça.

Trata-se de um processo complexo, pois a construção de uma cultura escolar expressiva que ressignifique a maneira como as relações étnico-raciais ocorrem na escola e em toda sociedade perpassam o envolvimento com outras culturas que podem estar em consenso e/ou conflito com a escola como é o caso da cultura familiar e religiosa, por exemplo. (FARIA FILHO, 2007).

Para alguns professores existe um posicionamento diferenciado dos demais profissionais quando se trata do engajamento a propostas coletivas voltadas para a temática étnico-racial. Segundo os relatos, a questão continua silenciada por grande parte dos profissionais de Heitor dos Prazeres:

(...) nós trabalhamos numa escola que tem cinquenta e poucas salas, quantos trabalharam ali? (...) se a gente contar, e se der dez professores, o que são dez professores naquela escola? É muito pouco...eu dou desconto naquilo que eu falei pra você, tem problema na questão do horário, tempo de preparar aula, tem uma série de fatores,mas eu acho..aquela coisa, não se desconstrói um conceito em pouco tempo e isso demanda tempo, é um processo, isso porque a escola já vem uns oito, dez anos com o trabalho, é uma retomada....eu não digo que fosse cem por cento da escola, mas 70% (...) ...formação e informação não faltou, é que as pessoas não falam, como hoje tem a lei, a questão do racismo ser crime, aí que fica velado mesmo, porque o silêncio, não vou nem falar pra você que é apatia, mas o silêncio, o desinteresse ele também é um ponto a se investigar. “Porque uma escola que fez todo mundo se juntar, trabalhar, isso não aconteceu?”. Eu fui uma professora que fui atrás, olha que eu perguntei, depois de um tempo você escuta: “Ah, eu também participei”. É aí que a gente vê que falta bastante. (...) Eu acho que a temática africana tinha que ser como o Ler e Escrever, tem que se fazer! Aí as pessoas vão começar a criar um certo movimento, mas ...eu acho que ainda tá muito parado, isso porque na escola [Heitor dos Prazeres] se discute, por onde eu passei nem se toca no assunto. (RUTH)

Eu acredito...dá um trabalho sim, que é uma coisa diferente de entrar na sala e fazer qualquer coisa, o professor tem...uma identificação com a temática. Tem muito professor também que não quer ter trabalho, que vai pegar o livro e dar aquela aula mais simples mesmo (...) tem professor que tem até o diário pronto, impresso no computador, no

começo do ano, do final do ano, que é só chegar e entregar (...)
(ISABEL)

Eu acho que se dedicam da mesma forma, e, em geral, boa parte preferem os outros projetos (...) incomoda menos numa sociedade racista (...) a ideologia da democracia racial está muito imbricada nas pessoas...as pessoas interiorizaram que no Brasil não existe racismo (...) com essa ideologia impregnada nas pessoas, eu vejo assim, pode até não ser, mas ...é melhor fazer qualquer projeto, do que fazer um que vá mexer nos meus valores...(...) mas em geral, projeto é projeto, falar de negro, falar de água é a mesma coisa (...) não há uma preocupação da sociedade ainda com a questão étnico-racial, e a escola dentro da sociedade também não tem essa preocupação...os avanços que aconteceram, aconteceram por pressões ou do movimento negro em determinado momento, ou por grupos que estão dentro das escolas, senão, fazer qualquer projeto é a mesma coisa (...)
– (CLÓVIS)

Existe uma falta de engajamento diretamente relacionada à temática, e outro posicionamento que revela a interferência ideológica do mito da democracia racial e do racismo. Para Ruth e Clóvis é evidente que as marcas geradas pelo racismo produzem resultados diretos para a implementação da Lei em ações coletivas. Como diz Clóvis, é “melhor fazer qualquer projeto, do que fazer um que vá mexer nos meus valores”. Isso significa que o movimento de pressão interna gerada no interior das escolas para que o trabalho ocorra é sempre constante. Existe uma disputa intensa e constante em torno do currículo que o torna constantemente construído, negociado e renegociado (GOODSON, 2012).

Apesar da prefeitura de São Paulo possuir um referencial específico que aborde as questões étnico-raciais – Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial – muitas vezes este documento é ignorado na prática cotidiana. Dandara nos apresenta a realidade da outra escola em que atua:

(...) aí vem essa questão da Lei 10.639, que traz orientações curriculares para o ensino de história e cultura africana na escola, que são aqueles livros que estão lá na escola...você chega na escola e pergunta pra coordenação: “Ah, tem sim, tá lá no armário.” Aí você vai e pergunta para os professores: “Escuta, vocês utilizam...vocês seguem na hora do planejamento?” Na hora do planejamento...eu lembro que neste ano, na semana do planejamento [em outra escola] tinha todos os livros de 5ª a 8ª...do ensino fundamental I, do II...eu falei: “Cadê o étnico-racial?” eu perguntei pra coordenação, porque ninguém se abalou entendeu...ninguém lembra nem de colocar na mesa...(DANDARA)

Dois aspectos, já apresentados ao longo da pesquisa, são evidenciados por Dandara: 1) a necessidade de uma gestão comprometida com o trato da temática; 2) a importância da cultura escolar passar, e ser passada pela proposta. Não podemos nos esquecer do fato da escola Heitor dos Prazeres trabalhar com a temática étnico-racial de maneira parcialmente sistemática há aproximadamente 17 anos, e que inclusive alguns professores que participaram ativamente deste momento continuam presentes nesta escola. Quando a discussão faz parte de um processo de construção da cultura escolar ela é capaz de transformar as experiências profissionais, a constituição dos saberes, e o currículo ativo e prescrito, mesmo quando ocorrem de maneira fragmentada, e mesmo que este modelo de cultura escolar esteja longe do que poderíamos caracterizar como tal. Podemos dizer que em Heitor dos Prazeres existe um trabalho e um histórico diferenciado.

Este cenário posto nos cabe refletir de que maneira os professores se relacionam com a Lei 10.639/03 e se a mesma exerceu alguma influência em sua prática cotidiana. Por mais que o corpo da lei traga o termo *obrigatoriedade* cabe ao professor, a partir de aspectos ligados a sua identidade, formação e experiência, a decisão final sobre sua prática. A Lei inserida no contexto apresentado até este momento tem atuado mais como instrumento de visibilidade e pressão, do que propriamente de encaminhamento de ações pedagógicas concretas:

Também tem essa importância da lei...por mais que ela não obrigue que o professor vá lá e trabalhe, ela serve como parâmetro de cobrança. (DANDARA)

Eu pensei: 'Que bom, não preciso fazer mais nada...todo mundo vai fazer agora [risos]'(...) pra mim não alterou nada, nada mesmo...agora, em termos de estrutura curricular, de reconhecimento legal, eu sei que tem gente que precisa disso, eu sei que ela é importante...pra situar, ainda que você faça porque tá lá no currículo e tem que fazer, mas pros ativistas não. (ISAURA)

A Lei traz essa importância de se debater, isso já é um avanço, ela coloca que tem que ser debatido. Percebo uma movimentação nesse sentido de trazer esse assunto, de como trazer (...) de nós entendermos o que nós estamos trabalhando (...) os conteúdos, a forma de trabalhar. Nós, primeiramente nós, nos desfazemos de alguns "pré-conceitos", de algumas ideias que nós temos acerca, fazer isso, procurar se informar e trazer para a sala de aula. Não vou dizer que isso foi radical, mas percebo sim uma mudança na forma de trabalhar e de como trabalhar, como trazer, como preparar isso para a sala de aula, eu vejo sim na minha atuação e na dos meus colegas.(JORGE)

Talvez ela tenha me trazido uma curiosidade maior sobre o tema, mas de outra forma não...como eu disse, eu não tive na faculdade, minha formação, como eu entrei antes na faculdade eu não tive na graduação,

e na aula, como eu disse, nunca nenhum diretor chegou pra mim e falou: “Olha, você vai ter que trabalhar essa questão!” Aqui na escola se eu tivesse pulado esse conteúdo ninguém teria chamado minha atenção, então assim...eu acho que mais a postura de vida mesmo, minha posição, como quando tiver qualquer coisa da luta das mulheres é um tema que eu vou me engajar muito porque eu gosto, eu sou muito contra o machismo, então se eu tiver oportunidade de trabalhar esse tema eu vou trabalhar com muito mais vontade, com muito mais disposição, então eu acredito que é uma questão de identificação. (ISABEL)

(..) eu acho que ela afeta a vida de um monte de gente que nunca pensou em fazer isso, e passou a fazer mesmo que por obrigação, outros não, obrigou as universidades a debaterem um tema que não era debatido na universidade, colocar no currículo....ela é importante, mas do ponto de vista individual não porque é uma preocupação que eu particularmente já tinha, mas no sentido amplo foi importante, porque ela mudou, mesmo que de forma pequena, mesmo que seja por obrigação, mas mudou. (CLÓVIS)

A promulgação da Lei foi apontada como positiva. Ela surge como um importante instrumento de cobrança. É perceptível que ela cumpre mais um papel externo do que interno nas escolas. Diretamente ela obriga, mesmo que de maneira mínima, a abertura para processos antes inexistentes de formação inicial e continuada, a construção de currículos que pelo menos em sua forma prescrita consideram questões sobre a educação étnico-raciais antes negligenciadas e a modificação, mesmo que superficial, dos materiais didáticos.

Apesar dos avanços objetivos refletirem na construção subjetiva dos docentes, Isabel traz uma discussão que novamente situa os sujeitos, e a maneira como os mesmos constroem seus saberes e operam suas práticas, como elemento central do processo. A mesma também destaca a ausência de avaliação sobre a educação étnico-racial realizada pelos professores ao dizer que: “ (...) aqui na escola se eu tivesse pulado esse conteúdo ninguém teria chamado minha atenção, então assim...eu acho que mais a postura de vida mesmo, minha posição (...) eu acredito que é uma questão de identificação”. Ou seja, a autonomia, tão prezada no meio educativo, também pode operar de modo a desfavorecer determinadas situações educativas, como o caso da implementação da educação étnico-racial. Dandara também partilha do posicionamento de Isabel quando diz:

Não há uma cobrança...(..) não há um direcionamento nessa questão étnico-racial...fica no esquecimento...isso tem que ser cobrado de alguém...é obrigação do professor? É, mas também é obrigação da gestão, da coordenação, da supervisão...tem que ser cobrado...Assim

como a gente é lá cobrado bimestralmente...cadê o conteúdo, onde você tá...as avaliações externas que a gente tem feito, elas não cobram conteúdo étnico-racial...às vezes até vem uma coisa ou outra. (DANDARA)

Isabel e Dandara sintetizam dois pontos importantes para a análise: novamente o destaque ao papel dos sujeitos no processo de ressignificação das práticas educativas; e a não existência por parte das escolas, e automaticamente da SME, de instrumentos avaliativos sobre a implementação da Lei.

É necessário situar o saber em sua interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema a fim de captar sua natureza social e individual como um todo (TARDIF, 2012). Este aspecto pode se tornar extremamente complexo em relação à questão, pois inúmeras vezes ocorre um embate entre a posição individual e social. Enquanto socialmente o racismo ainda é prática recorrente, o posicionamento individual dos sujeitos pode seguir um caminho contrário, o que traz a responsabilidade e o compromisso de ações diferenciadas.

No que diz respeito à inexistência de instrumentos avaliativos é interessante considerar que esta é uma questão delicada e envolve a maneira como o Estado se posiciona em relação à educação étnico-racial. Embora o contexto de criação da Lei e as ações em torno da mesma como a criação das Diretrizes Curriculares; inserção da disciplina de História da África na disciplina de história; mudança curricular; modificações nos materiais didáticos, em particular o livro didático; e acesso a formação; carreguem elementos que nos permitem pensar sobre a questão inserindo-a num contexto de reformas educativas que se propõe a mudar as escolas a fim de corrigir, neste caso, problemas sociais, a mesma não se insere integralmente neste plano, pois aspectos que envolvem o pleno desenvolvimento das transformações necessárias são inexistentes, como por exemplo a avaliação do processo.

A Lei individualmente não representa um processo de reforma educativa, mas sinaliza com a normatização para que as demais ações necessárias ao processo ocorram. As reformas, mesmo quando bem planejadas e executadas, não apresentam certezas sobre seus efeitos reais sobre as práticas, chegando até mesmo a produzir efeitos contrários aos inicialmente desejados (VIÑAO FRAGO, 2006). Embora não esteja plenamente estruturada enquanto tal, a perspectiva lançada pelo Estado em relação à Lei

10.639 carrega um posicionamento reformista inclusive em seus aspectos ideológicos, quando acredita que ao construir uma nova proposta, mesmo que socialmente legítima, haverá uma mudança na tradição do passado, e que as mesmas serão substituídas (VIÑAO FRAGO, 2006). Ora, sabemos o quanto a questão étnico-racial no Brasil é complexa, e não serão pseudo intervenções reformistas que garantirão força e legitimidade à proposta.

Não há pressão para que a temática seja, junto com outros aspectos, associadas a um quadro de reformas. Isso fica claro quando comparamos as ações em torno da implementação da Lei e as modificações curriculares para o exercício da mesma com a adoção de medidas marcadas por mecanismos de coerção indireta – via pagamento de bônus, por exemplo, o GDE³³. Neste caso as transformações, marcadas por resistências de alguns professores em geral preocupados com a autonomia docente, faz com que determinadas medidas sejam assumidas mais facilmente por uma parcela significativa do grupo de professores. Nestes casos, tanto a cultura escolar, quanto as práticas, ou o currículo, tendem a sofrer modificações num curto prazo de tempo, e diante de um cenário marcadamente pautado pela imposição em detrimento da construção. Como a implementação da Lei 10.639/03 não envolve mecanismos coercitivos de ordem econômica, cabe a ela ser implementada através da ação dos sujeitos em sua luta cotidiana em prol da temática e mediante amplo processo regular de conflitos e ressignificações no contexto escolar. Prova disso é observado na maneira como os sujeitos se posicionam diante da criação e imposição de novas leis:

No contexto histórico, político, social, da constituição desse Brasil aqui, país, elas são necessárias, porém, elas só, por si só não bastam. Não basta você criar as coisas lá na letra da lei, isso precisa acontecer em ações dentro da escola. Pra quem ta atuando ela legaliza, mas assim, pra quem não faz, e não vai fazer, ela é letra morta. (ISAURA)

É como eu falei pra você, existem coisas que são desconstrução e construção, que elas são de dentro pra fora, podem ter leis e leis, portarias...elas tão lá, podem até ser cumpridas, às vezes de que jeito serão cumpridas, mas se a pessoa não acredita ela vai ficar lá no papel. A Lei 10.639 de 2003 hoje...tem muita gente trabalhando, muita gente que faz (...) mas eu acho muito pouco diante do tempo que ela já está

³³ Segundo o Art. 5º, da Lei nº 14.938, de 30 de junho de 2009, em seu parágrafo único, “O Poder Executivo fixará, em decreto, os indicadores de desempenho das unidades da Secretaria Municipal de Educação, considerando-se, dentre outros fatores, as diretrizes do Sistema de Avaliação Institucional da Educação Municipal.”

aí. Eu acho um absurdo as pessoas elas...elas saberem que faz parte do currículo e elas não...é como se ela não existisse. Eu acho que ela tá começando a se movimentar, tá criando uma energia, tá saindo do papel. Eu não sei o que é necessário ser feito para fortalecer mais essa questão do trabalho, porque não é porque eu não sou de português...é obrigatório, português,história, arte né, mas ela fala também das outras áreas curriculares, (...) então as outras áreas não estão excluídas. Aqui no Brasil tem aquela coisa assim, “ah, se meu nome não aparece não tenho obrigação nenhuma, isso aí são coisas dos outros”. Então eu acho que é preciso né...nas formações, rever isso (...) eu vejo isso são nas reuniões pedagógicas: “ah, saiu a portaria tal”, um ou outro analisa, questiona, fala, os demais, o que acontece, ouvem, e aí, se não tem depois disso um trabalho de retomada e tudo mais na escola, fica como mais uma lei, portaria, decreto, a não ser que seja uma lei, portaria e decreto que vá mexer, que vá trazer prejuízo financeiro, aí as pessoas se movimentam mais, mas, ou algum outro tipo de prejuízo financeiro, mas que vai mexer diretamente na vida funcional e tal...se for trazer algum benefício ou algum malefício aí sim existe um movimento, mas se for simplesmente pra...são poucos aqueles que se manifestam.. (RUTH)

Sabe que pra nós até nos mantermos atualizados em relação a isso é um problema (risos) pra acompanhar, pra saber, é difícil...com nosso dia a dia, nossa rotina tão puxada, que é difícil manter atualizado (...) – (JORGE)

Eu acho que o que vem de cima pra baixo reformula...os princípios que regem a política educacional, quem faz a política educacional, porque faz...(...) a gente já vai enxergar um monte de contradição. Quando isso chego no impacto na nossa sala de aula...às vezes é uma coisa que não tem...ou não tem nada a ver com a nossa realidade, ou, você pode pegar até uma coisa totalmente contra à sua realidade (...). Eu acho que a questão legal a gente não pode passar por cima, mas ao mesmo tempo eu acho que a gente tem que acima de tudo isso refletir (...) (ISABEL)

É que não tem muitas, tem uma só adaptada...por exemplo, ela é igual, por exemplo, você pega assim...mudou a LDB com a 10.639, depois veio a questão indígena, depois veio as Diretrizes, aí tem o Parecer (...) tem uma matriz... a rigor, a única coisa que tem de concreto é a obrigação de se trabalhar a questão étnico-racial, e agora indígena na escola. (...) pra mim é importante ter a consciência de uma realidade que precisa ser mudada, e se a escola tiver autonomia ela vai fazer um currículo visando resolver aqueles problemas que tão sendo vistos visando um avanço (...) como não tem isso... não tem um monte de lei, tem um monte de lei que se repete. Tem uma obrigação e pouca preocupação com a questão de fato que é permanecer o racismo na escola e fora dela, então como tem pouca preocupação(...) (CLÓVIS)

Os professores demonstraram que a lei pela lei não é representativa. O peso individual e o coletivo no engajamento sobre a questão é apontado como elemento determinante para que as ações e práticas educativas ocorram. A normatização da Lei e as transformações de ordem objetiva que a mesma gera, não possui representatividade

se não houver a cobrança. Sem essa, o trabalho com a educação étnico-racial se torna opcional, podendo ser legitimado ou não pelas escolas e pelos sujeitos.

Embora esses professores reconheçam que não é a lei quem determina a prática, muitos já a utilizaram como maneira de pressionar e cobrar a ação de outros colegas, como é o caso de Isaura:

Ah, não sei sabe...eu de vez em quando usei...eu usei quando me faltavam argumentos...eu falava: 'É lei!?'...na coordenação muito...porque vou te falar, a gente se aposenta na idade certa, faltam três anos aí e já tá na hora de eu ir pra minha casa (...) você não tem mais aquela paciência que você tinha, não vai ficar mais explicando muita coisa, você chega chegando (...) Você tem escolas que tem esse material guardado e nem mexido, quer dizer, a própria orientação curricular que tem aí (...) esses cadernos de orientações curriculares que traz inclusive a 10639, quando eu cheguei, por exemplo, na última escola em que eu trabalhei como coordenadora, eram as expectativas que tinham lá, e muito, porque não era mexido, não era trabalhado, não era usado...então, eu repito, eu acho que ela tem lá sua importância sim, mas por si só não garante prática. (ISAURA)

Apesar dos inúmeros desafios que ainda estão postos, os professores realizam uma avaliação positiva desses últimos dez anos:

O que eu acho legal da lei é que ela criou as orientações, que era uma coisa que também no começo...a gente ouvia muito isso: "Como é que eu vou trabalhar a temática étnico-racial? Não sei nem o trabalhar...Que conteúdo? Que currículo seguir?"...eu achei legal isso, as orientações dão um norte. [...] Nesses dez anos acho que o grande avanço é material didático...[...] material hoje tem muito...teses, a academia tem se preocupado muito, muita gente tem discutido o assunto...a própria prefeitura, o estado...tem dado formação...tem...eu acho que foi um avanço. A lei trouxe essa obrigatoriedade de que o poder público também dar essa formação. O que falta hoje é colocar isso em prática...é discutir, achar de que maneira eu sistematizo isso no dia a dia da escola...É muito positivo...quando você pensa em 359 anos de escravidão... 359 anos...quatro séculos...você imagina quanta gente nasceu e morreu, nasceu e morreu...são quatrocentos anos! E numa época que se vivia 30, 40 anos, porque o regime de escravidão era extremamente grave...maltratava tanto...às pessoas não param para pensar...tem que ter essa reparação... a gente tem caminhado. A gente avançou muito, mas falta muito...a gente ainda é caçula nessa questão de não ser mais escravizados...é uma avanço...é um assunto que hoje as pessoas tem coragem de ir pra academia e pesquisar e discutir...[...] Foi algo que cutucou, que mexeu...(DANDARA)

Pelas experiências que eu vivi sim, agora, as contribuições elas tiveram, mas eu acho que ainda falta mais...eu falo em contribuições em termos de formação, em termos de projetos...falta...termos

conscientização. Acho que os professores precisam entender: “Ah, se eu quiser”, não é opção, é obrigação. (...) eu acho que a partir do momento que começar a apontar situações de racismo dentro da escola... o professor prefere falar de bullying, mas não fala de racismo (...). Não só de racismo, falar de toda essa... elencar todo esse legado africano entendeu, diagnosticar e expor. Eu acho que seria uma aula mesmo: “Como eu posso incluir nas minhas aulas as questões africanas, sem que elas deixem...sem desprezar todos os conhecimentos que já estão ali...incluir, como eu posso incluir nas minhas aulas, como eu posso fazer isso? E porque é necessário que eu faça isso?” Primeiro que eu moro num país que mais de 70% da população é negra né, e que nesse país, nessa população, se nós formos buscar na sua história, tem um conhecimento que foi trazido de lá e que tá lá, é do dia a dia...tá lá naquela família, tá naquela comunidade, naquela sociedade, e que a gente vai passando, e de não priorizar um conhecimento em detrimento do outro (...) e as pessoas começarem a entender que é possível. Eu vejo que as pessoas acham que não é possível...eu também via dessa forma em ciências, talvez se eu não tivesse...destrancado e dado essa abertura, não tivesse vivido essas experiências lá atrás, eu também não visse que era possível. Possível é, mas é necessário fazer primeiro este levantamento, este diagnóstico (...). Eu vejo que a lei foi colocada, ó, a lei porque existe o racismo, o racismo porque é feio, o racismo...mas não é só isso, ela é muito mais do que isso. Sabe quando eu entendi isso? Quando eu peguei o texto da Petronilha e ela dava indicações de como trabalhar em sala de aula, e aí o grupo de professores que estava comigo falava assim: “ah, mas é assim?” Eles viram a possibilidade e eu falei: “ Tá vendo, vocês precisam entender que é possível, agora olhem pra área de vocês, olhem pra sala de vocês, olhem pra escola, e comecem a implementar essas possibilidades (...) eu acho que o que falta é isso, é o acreditar (...) ou você acredita, ou você é convencido, ou você não é. Enquanto colocar uma lei, e as pessoas não estiverem convencidas, não mexer com essa questão interna, com essa organização interna, a gente vai ter um grupo que vai, um grupo que... e um grupo que se abstêm , que acaba ficando do lado de quem está mais forte.(RUTH)

Nosso país é um país majoritariamente negro (...) todos nós temos aí uma ...nossa formação cultural a gente tem essa influência (...) foram mais de trezentos anos de escravidão, então toda a ação afirmativa no sentido de trazer e dar voz a esses grupos, de trabalhar, de trazer a questão étnica, eu vejo como positiva. Não só a lei, como a questão das cotas (...) mesmo que seja...tem que ser imposto, a gente sabe que não resolve o problema, não vai resolver o problema, mas ela surge no sentido de trazer um avanço. Eu sou favorável. A Lei é necessária, ela foi importante, ela é fundamental, ela é fruto de todo um processo histórico do movimento negro não só no Brasil, mas no mundo, então ela está aí, ela é de fundamental importância não só pra nós professores de história. Desde a nossa formação como professor na universidade, até como nós trabalhamos didaticamente na sala de aula, eu acho fundamental. É um assunto que temos que trazer, temos que trabalhar. Pra você ver como nosso país ele tem essa questão racial tão presente, foi necessário uma Lei trazer a obrigatoriedade de se ensinar na universidade, e de se trabalhar isso no ensino fundamental e médio, pra você ver o quanto a gente ainda tá...precisa discutir, precisa trazer...foi necessário uma lei obrigar o professor...a gente tem muito problema nisso aí, então toda ação afirmativa que vem do Estado nesse sentido ela é necessária, porque a gente vive num país que ele é racista, e o racismo é camuflado de todas as formas, ele é manipulado, ele é jogado pra debaixo do tapete. Toda ação nesse sentido é importante, tem que trazer, porque existe uma dívida histórica. (...) isso tá muito além dos muros da escola, nos movimentos sociais, isso

vai muito além ainda, mas já força, não a mudança que a gente espera, porque isso vai levar muito tempo na minha opinião. (JORGE)

Olha, de forma efetiva eu acredito que...a contribuição é do ponto de vista que você tem que refletir sobre o tema, só isso. Hoje já tem o livro didático, é o que a gente falou agora da questão da legislação, nesse caso a legislação favorece. A obrigatoriedade do livro ter que trazer é um aspecto positivo, senão o livro não vai ser aprovado. Quando um autor e o editor fazem o livro se eles não colocarem a questão da África sem romper com o eurocentrismo o MEC não vai aprovar (...) de forma efetiva, na realidade o que a gente percebe, eu não vejo movimento dos professores (...) isso ainda não chegou, não tomaram consciência disso. Eu acho assim, regra é regra, você vai lá, cumpre, não cumpre, se alguém realmente te cobrar...os próprios diretores ainda não cobram isso...eu acho que é muito mais uma questão de princípio. Então eu acho assim, quando a sociedade brasileira realmente se der conta do quanto ela é excluída, o nosso dia a dia, quais os elementos presentes na nossa cultura, o que é importante e o que não é...eu acho que é muito mais uma questão de consciência coletiva, não acho que é uma questão de dia pra noite. Eu acho que assim, independente de você ser professor ou não, a hora que você tiver uma consciência...poxa, o Brasil não é branco, o Brasil se constituiu a partir dos índios, dos negros, dos europeus (...) independente se tem várias culturas (...) a partir do momento que a consciência for despertada e o Brasil amadurecer na parte da consciência, eu acredito que aí sim teremos uma população mais consciente da sua condição cultural, étnica, uma questão mesmo dessa miscigenação. Na hora que o Brasil tomar consciência disso, se o cara, qualquer pessoa virar professor e for consciente disso, ele vai abordar ...hoje, se você pegar um professor que trabalha essa temática por conta da obrigatoriedade, se algum diretor falar: “Você vai ter que trabalhar, tá lá no livro!”, mas se o cara é (...) ele vai trabalhar contos europeus, contos africanos, ele vai terminar levando pro outro lado, essa é uma questão de como ele vê o mundo...eu acho que é uma questão de consciência e que vai levar um tempo, mas a gente já tá caminhando nessa direção, por exemplo, se a gente pensar na política higienista de um século atrás, hoje a gente tá na direção contrária acredito, hoje você já não pensa mais que tem que limpar a população e acabar com os negros. Então assim, já evoluímos, eu acho que a questão da lei vem a contribuir (...) é uma questão que ainda vai levar um tempo, mas acredito que é uma questão muito mais de consciência. (ISABEL)

Eu acho que a lei é importante, ela é necessária, mas as coisas não acontecem por conta das leis, é o contrário, as leis elas acontecem por pressão de algum setor da sociedade. Existe a lei porque o movimento negro cobrou por muito tempo. Na medida em que o movimento ia se fortalecendo a cobrança pro conjunto da sociedade também ia crescendo, na medida em que os movimentos perderam força, o impacto da lei também tem perdido força dentro das escolas. Tem aumentado a cobrança sobre o ...parece paradoxal, mas assim, tem aumentado a cobrança sobre o cumprimento da lei dentro das escolas, mas a pressão social sobre o tipo de abordagem que se faz sobre a questão do racismo tem diminuído na medida em que a pressão do movimento é menor. Então assim, eu faço um balanço positivo, foi bom ter a lei, mas que nós...que em dez anos de lei ela ainda é uma lei “pra inglês ver” (risos) quer dizer, ainda é uma lei que...já foi tempo suficiente...se você tivesse uma sociedade de fato preocupada com a questão os avanços teriam sido muito grandes, os avanços são muito pequenos pro tempo que já tem de lei. Então pra gente tá discutindo que na escola a coisa é feita porque é obrigação, depois de dez anos, é

pouquíssima coisa...é positivo ter a lei? É positivo, ter a lei, mas nós estamos muito longe ainda de debater adequadamente a questão fora e dentro das escolas. (CLÓVIS)

Então, eu vejo assim...hoje, você tem em termos de produção didática...é incomparável com o que você tinha anterior a lei, e isso é um ganho real. Você tem muitas produções, você encontra nas bibliotecas muito acerto temático, você tem material paradidático à rodo, que você não encontrava né...você tem os livros didáticos, trazem a questão... Nesse sentido você teve um ganho sim, não dá para comparar com o período anterior, ela tem um marco sim, teve importância sim, não dá para negar nesse sentido, não dá mesmo...tá aí, se não se faz uso né, se isso não acontece, aí são outras questões,mas eu vejo que material, comparando com que a gente tem...pode melhorar ainda mais, mas foi um ganho, isso foi. Agora, transformar, colocar isso no currículo real é que são elas. Não só na área de história...aí é uma tendência...o cara que não sabe ler e nem escrever é um problema do professor de português né, ah isso aí é problema do pessoal de história...a gente sabe que não é assim...(ISAURA)

Apesar de extensos, esses relatos apresentados conjuntamente nos dão dimensão de como o processo de implementação da Lei é identificado por esses seis professores. É interessante observar que a maioria deles perceberam avanços significativos, mas reconhecem que os mesmos não foram suficientes para que a questão avançasse se forma satisfatória.

Dandara aponta os avanços na formação e nos materiais didáticos, indicando que os aspectos objetivos para a implementação da Lei estão encaminhados, faltando agora o que ela chama de “prática”. Considera que é necessário contextualizar esse processo de reparação histórica, afinal trata-se de processo, e embora esteja avançando não ocorrerá de um dia para o outro. O fato de ter “mexido” com a academia foi um aspecto importante, pois hoje existe uma abertura antes apenas tímida, ou inúmeras vezes inexistente, em relação a discussão e produções científicas sobre a questão.

Já Ruth acha que falta mais formação e conscientização. Para ela a implementação da Lei não deveria ser uma questão de opção, mas de obrigação. Pensar historicamente sobre o negro no Brasil e como pedagogicamente as ações podem ser realizadas, deve fazer parte da análise dos professores em seu cotidiano. O trabalho como a temática é apontado como possível, desde que o professor, internamente, ou seja, subjetivamente, acredite e se convença da importância de valorizar a educação étnico-racial em suas práticas.

Jorge destaca que dar voz aos grupos excluídos, embora pertencentes à parcela majoritária da população do país, é positivo. Para este professor, a necessidade de uma lei que aponte a “obrigatoriedade” do trato das questões étnico-raciais demonstra o quanto a questão pouco avançou em relação ao combate do racismo que é camuflado de diversas maneiras. A dívida histórica com a população negra no Brasil deve ser revista, mesmo que isso não ocorra em curto prazo, já que para ele levará muito tempo para que essa transformação ocorra.

Para Isabel a única contribuição foi o estímulo à reflexão. A Lei impôs certas medidas como a alteração dos livros didáticos, e essa medida também é vista como positiva. Embora reconheça o avanço, a mesma não acredita que os professores tenham se apropriado e estejam empenhados em legitimar novas práticas faltando-lhes o que ela chama de “tomada de consciência”. Como não há a cobrança não existe a dedicação. Como Ruth ela também acredita que se trata de princípios, de uma consciência coletiva em torno da questão, e assim como pensa Jorge e Dandara, não será “do dia para a noite” que as transformações necessárias ocorrerão, levará mais tempo. O risco de não haver um posicionamento pessoal favorável dos professores é de que haja uma inversão de valores, ou seja, no intuito de cumprir algo obrigatório muitos professores continuariam a reproduzir estereótipos e trabalhariam com a questão de maneira a depreciar e deturpar a história e cultura negra no Brasil.

Clóvis destaca que embora importante, as coisas não ocorrem por conta das leis, e sim por pressão de algum setor da sociedade. Na prática, a mesma ainda é vista por esse professor como uma Lei para “inglês ver”. São poucos os avanços da Lei em relação ao tempo de vigência da mesma, e isso ocorre não devido a questões internas da instituição escolar, mas porque não existe uma sociedade de fato preocupada e comprometida com a questão.

Isaura, assim como a maioria dos professores, considera que talvez o ganho mais positivo seja em relação às produções didáticas que melhoraram e ampliaram significativamente, o que não representa ações práticas e modificação no currículo real trabalhado pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos desses seis professores, juntamente com o referencial teórico apresentado, foram fundamentais para a construção de teias que nos conduziram a caminhos importantes para a avaliação dos aspectos subjetivos que envolvem a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

Talvez um diferencial importante para o encaminhamento desta pesquisa tenha sido o fato de mesma se debruçar sobre as fontes orais. Qualquer pesquisa que considere a análise de memórias requer uma atenção diferenciada sobre a qual devemos retomar brevemente neste momento.

A memória não é estática, e muito menos mantém recordações puras e conteúdos fixos. Ela é seletiva e está em constante movimento que se inicia e atualiza no presente e, de forma espontânea, vai se estendendo sobre diversas épocas. Trata-se de constantes releituras de experiências vividas. Neste movimento é natural que se esqueça de forma deliberada ou inconsciente eventos e impressões de extrema importância, ao mesmo tempo em que se atribui, através da ressignificação norteada pela atualização no presente, novos significados para as memórias individuais e coletivas dos sujeitos.

Dessa maneira, não podemos deixar de considerar que o momento histórico das discussões étnico-raciais no Brasil e a maneira como a cultura negra tem se afirmado pode interferir na ressignificação dos sujeitos entrevistados sobre a questão. Os relatos dados por estes sujeitos constituem-se a partir do contexto histórico em que vivem, permeados por cenários que exercem força, e movimentos de manipulações conscientes ou inconscientes, perpassados por interesses, afetividades, inibições ou até mesmo a censura sobre a memória individual.

É o resgate desta memória através da narrativa dos sujeitos que trouxe a esta pesquisa um elemento diferenciador, pois :

(...) sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que outro modo parecem tão distantes. (ALBERTI, 2004, p. 14)

Cabe-nos verificar agora se as duas hipóteses apresentadas para esta pesquisa se mostraram coerentes com as análises realizadas. Se observarmos profundamente a questão perceberemos que, embora saibamos que a cultura escolar seja, como nos diz Viñao Frago, algo que permanece e dura, não podemos desconsiderar que as mesmas também mudam pelo fato de não serem eternas, representando um constante movimento de tradição e mudança. O fato é que se retomarmos o conceito de cultura escolar para este autor, perceberemos que a mesma não se constituiu enquanto tal, e em alguns casos se encontra muito distante deste movimento.

Isso ocorre, pois embora haja a proposta no plano teórico, o plano prático e das mentalidades não tem operado no mesmo ritmo. As formas de pensar, fazer e operar sobre a questão, sedimentadas ao longo do tempo, embasada por tradições de longa duração, são difíceis de serem permeadas e talvez o fato da questão ser fortemente marcada por ações individuais ajude a entender essa dificuldade em relacionar tradição e mudança.

É preciso compreender a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares como instrumentos norteadores para a ação docente. O fato da Lei representar características reformistas não fez dela um importante instrumento de reforma educativa. Para que este processo ocorresse seria necessário um nível de engajamento e articulação governamental que atualmente é inexistente. Se considerarmos o conceito de reforma educativa apresentado por Viñao Frago observaremos que o mesmo inclui a alteração: das políticas educativas nacionais; das estruturas ou formas de financiamento; currículo; formação, seleção e avaliação de professores; e, finalmente, a avaliação do sistema educativo.

Não é necessária uma análise profunda para perceber que conceitualmente a Lei não integra um cenário de reformas educativas. Então o que a mesma integra? De que maneira as ações governamentais, neste caso impulsionadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, operam em favor da implementação da Lei?

Como nos disse Clóvis em um dos seus relatos, “a sociedade é racista, e na medida em que a sociedade é racista você problematizar a questão em qualquer ambiente, inclusive no ambiente escolar, significa você ter que colocar conflito, colocar as pessoas em conflito”. As pessoas não querem lidar com estas questões e a sociedade também é omissa. Verificamos o quanto a Secretaria Municipal de Educação de São

Paulo também é negligente em relação a implementação da Lei. Isso ocorre na medida em que: não avalia as ações na escola; não se empenha em garantir formação para todos; não constrói políticas públicas específicas sobre a questão; não modifica as estruturas escolares para que os professores tenham possibilidade de construir suas práticas coletivas.

Foi interessante trazer professores de áreas diferentes para demonstrar que apesar da Lei contemplar todo o currículo, em especial as áreas de educação artística, literatura e história brasileiras, não houve diferença significativa na prática docente entre os professores entrevistados dessas áreas em relação aos demais. Embora Ruth tenha questionado o fato de parcela significativa dos cursos de formação continuada contemplarem essas áreas, a formação inicial e continuada e a disponibilidade de materiais didáticos, em particular o livro didático na área de história – área de atuação de três dos seis entrevistados – não gerou transformações grandiosas às práticas dos professores que se beneficiaram delas. Áreas como a de ciências, em que Ruth relatou a permanência de estereótipos depreciativos e a dificuldade de acesso a informações, não são objetos de ação direta para a implementação da Lei, mas o engajamento desta professora revelou que o trabalho é possível em todos os segmentos, desde que conte com o fator humano, ou seja, a movimentação de aspectos subjetivos que impulsiona o professor ao trato da temática.

Considerando os aspectos subjetivos da prática docente para a implementação da Lei foi possível observar que a formação de sujeitos e as marcas que os mesmos carregam podem criar uma relação de pertencimento ou não com a temática. Este fator é significativo, mas não é determinante, pois comprovamos que a construção dos saberes profissionais através das experiências e ações coletivas contribuem para a ressignificação da prática docente.

Professores em início de carreira, como Jorge e Isabel, os únicos professores brancos entrevistados, foram influenciados em determinados momentos pelo histórico da escola Heitor dos Prazeres. Em alguns contextos as ações sobre a questão propiciou um novo olhar sobre suas práticas, embora seja significativo considerar que a ausência dessas discussões sobre a questão tenha gerado um distanciamento da mesma. Ou seja, nos momentos em que parte significativa dos professores da escola esteve engajada em projetos específicos sobre a temática, e os momentos de formação coletiva na própria

escola fortaleceram a discussão sobre o assunto, os professores se engajaram mais, apesar de novamente esbarrarmos no fato de grande parte dos relatos apontarem a necessidade de um protagonista, um professor, ou um gestor que tenha chamado para si a responsabilidade sobre as discussões intraescolares.

A ausência de ações governamentais efetivas é encoberta pelo trabalho individual de alguns professores. Com isso, podemos concluir que em escolas onde não há o engajamento ou sujeitos que individualmente abordem a questão a mesma é negligenciada e silenciada.

A implementação de uma Lei não deve envolver prioritariamente ações individuais, mas para tal são necessárias intervenções governamentais significativas, que envolva não apenas mecanismos coercitivos e impositivos, mas mapeando ações relevantes e tornando-as parte de políticas públicas específicas.

Os relatos destacaram o papel da experiência profissional como um elemento diferenciador. O ambiente de trabalho, as informações que circulam no mesmo, a construção conjunta de ações, e a formação coletiva na própria escola foram os principais vestígios localizados em Heitor dos Prazeres em relação a experiências relevantes no trato das questões étnico-raciais. Mas estes mesmos relatos evidenciam, que a ação individual é fundamental para a construção de um trabalho coletivo significativo.

Heitor dos Prazeres em diversos momentos históricos contou com o envolvimento direto de profissionais que trouxeram a questão para o coletivo, e convocou os demais sujeitos a vivenciarem o conflito, e justamente esses movimentos garantiram um olhar diferenciado por parte da SME, que somente a partir de então passou a realizar intervenções formativas sistemáticas.

Mas e as escolas que não possuem professores como Dandara, Isaura, Ruth e Clóvis? Como professores recém ingressados na carreira como Jorge e Isabel poderiam compartilhar experiências que ressignificassem suas práticas? Devemos abraçar o discurso da imposição da Lei? Até seria possível, mas para isso teríamos que desconsiderar os sujeitos como portadores de suas próprias crenças e responsáveis pela construção de seus saberes e práticas. São os sujeitos que ressignificam as normas, que transformam o currículo e a cultura escolar, que constroem seus saberes docentes a

partir de múltiplas referências reelaboradas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Diante deste cenário é preciso considerar, conforme nos diz Goodson, que este conhecimento pessoal e prático produzido pelos professores realmente só será social, e portanto, eficaz, se estabelecerem ligações com narrativas mais amplas sobre a mudança social e a globalização (GOODSON, 2008b). Ou seja, até que ponto as ações construídas e ocorridas em Heitor dos Prazeres são representativas para a ocorrência de uma significativa mudança social? É neste momento que percebemos que embora o papel dos sujeitos e suas práticas sejam fundamentais para a ocorrência da educação étnico-racial nas escolas é preciso que a mesma não ocorra de maneira fragmentada, como item opcional, devendo para isso ser sistematizada em todas as escolas, o que depende diretamente de ações efetivas por parte da SME.

Apesar da contemplação das hipóteses, termino esta pesquisa com mais dúvidas do que quando iniciei a jornada. Descobri que a implementação da Lei traz à tona inúmeros elementos. São tantos aspectos a serem considerados, que a única conclusão a que cheguei é de que dificilmente a alteração de apenas um deles será suficiente para a Lei 10.639/03 se tornar real nas escolas.

Esta questão extrapola os muros da escola e justamente por este motivo é carregada por um alto grau de complexidade. É um nó impossível de ser desatado? Não, acredito que o balanço feito pelos professores sobre os dez anos da promulgação da Lei indicam dois desdobramentos importantes: 1) ocorreram modificações objetivas significativas que não devem ser desconsideradas, como o acesso formação, conhecimento e materiais didáticos; 2) embora não haja quem avalie a implementação da Lei, a mesma funciona como um importante instrumento de cobrança e tem sido utilizada pelos professores que trabalham a temática como um incentivo - e como percebemos em alguns casos instrumento de coerção - para que os professores se debrucem sobre a mesma. Dentre os aspectos subjetivos que orientam o trabalho educativo o grande destaque é para o peso da experiência profissional para a ressignificação de práticas educativas.

Apostar neste direcionamento pode ser coerente, mas para tal as escolas precisam modificar a maneira como lidam com o tempo escolar, o que exigiria uma transformação na estrutura atual da carreira. Isso garantiria uma resposta positiva? É um

movimento, e apostar em pequenos movimentos talvez seja mais significativo do apostar em grandes transformações em curto prazo.

Portanto, diante dos elementos apresentados, podemos dizer que a implementação da Lei 10.639/03 só poderá ser construída historicamente, ou seja, o tempo, e as transformações que já estão sendo implementadas e que atingem todos os níveis de construção de saberes dos indivíduos, seja no plano objetivo quanto no subjetivo, permitirá a ampliação no trato da questão. Para tal é necessário ter clareza de que a dificuldade está concentrada em três aspectos: o reconhecimento de que mudanças na cultura escolar são extremamente difíceis de serem realizadas, independentemente do grupo que está inserido; as práticas sociais marcadas pelo racismo, camufladas pela ideologia democracia racial, que faz com que aspectos subjetivos referentes à construção pessoal dos indivíduos, difíceis de serem transformados ainda mais de forma espontânea, se tornem ainda mais densos; reconhecer, e essa é uma avaliação positiva, que os entrevistados, através de suas experiências compartilhadas, expressam o quanto as vivências são fundamentais para o desenvolvimento dos saberes que levam para a sala de aula.

Isso significa dizer que mesmo uma mudança lenta e gradual, que é o que está ocorrendo em torno da implementação da Lei, propiciará ambientes mais democráticos e desta maneira gerará experiências mais positivas que com o tempo chegarão até os futuros professores e a sociedade como um todo.

Como nos diz Dandara em seu relato, o que “são dez anos perto de quase quatrocentos de escravidão?” Segundo Viñao Frago imposições não funcionam, e mesmo que esta seja uma demanda legítima não apenas do movimento negro, mas de todos os cidadãos do país, será preciso tempo, empenho e condições objetivas e de trabalho para que os professores consigam tornar realidade a educação étnico-racial nas escolas do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. 2005. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV.
- _____. 2004. *Ouvir e contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. 2013. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amilcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria (org). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselho Nacional de Educação. Opinião técnica nº. CNE/CP 03/2004 Colegiado: CP aprovado em 03/10/2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CARVALHO, José Jorge de. 2003. Ações afirmativas para negros na pós-abolição, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e Ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, pp. 161-190.

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA REDAÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA. 2010. *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO.

CUNHA JÚNIOR, Henrique, 1996. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp.

D' ADESKY, Jacques. 2001. *Racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 2007. Escolarização e cultura escolar no Brasil: Reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, pp. 193-211.

GOMES, Nilma Lino, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org). 2011. O desafio da diversidade. In: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

GOODSON, Ivor F. 2012. *Currículo: Teoria e História*. 12ª ed. Tradutor: Attílio Bruetta. Petrópolis: Vozes.

_____. 2008a. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes.

_____. 2008b. *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora.

HOFBAUER, Andreas. 2003. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *De Preto a Afro-descendente*. São Carlos: EdUFSCar, pp. 51-68.

JULIA, Dominique. 2001. A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de história da Educação*. Campinas, nº1, pp. 09-43.

- KALY, Alain Pascal. 2013. O ensino da história da África no Brasil: início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amilcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria (org). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas.
- LE GOFF, Jaques. 2003. *História e memória*. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- MUNANGA, Kabengele. 2005. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- PEREIRA, Junia Sales. 2011. Diálogos sobre o exercício da docência: Recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, nº 1, pp. 147-172.
- PEREIRA, Márcia Guerra. 2010. *História da África, uma disciplina em construção*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- POLLAK, Michael. 1992. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212.
- PORTELLI, Alessandro. 1997. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, São Paulo, nº 14, pp. 7-39.
- PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE. 2000. *Normas para elaboração de projetos, dissertações, teses e outros textos acadêmicos*. 3ª ed. São Paulo: PUC/SP.
- SEIXAS, Jacy Alves de. 2001. Os tempos da memória: (Des) continuidade e projeção. Uma reflexão (in) natural para a História. *Projeto História*, São Paulo, nº 24, pp. 43-63.
- SILVA, Ana Célia. 1996. Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de reversão. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp.

- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 2010. Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete, GOMES, Nilma Lino. *Educação e Raça: perspectivas políticas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. 2003. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e Ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, pp. 55-80.
- TARDIF, Maurice. 2012. *Saberes docentes e formação profissional*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes.
- TEODORO, Maria de Lourdes. 1996. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. 2006. *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma: Continuidades y cambios*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

ANEXO I: Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: *A relação entre os saberes docentes e a normatização legal: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03*, desenvolvida por Andréia Vitória Silva Mazzone, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Helenice Ciampi do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é investigar de que maneira os saberes docentes operam como elementos decisivos no processo de implementação da Lei 10.639/03, sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, entre professores de história da rede municipal de ensino de São Paulo.

Não existem riscos em participar desta pesquisa. Os benefícios obtidos com a concessão de sua entrevista permitirá identificar fatores favoráveis, ou desfavoráveis, para a aplicação da Lei 10.639/03 no contexto escolar.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Andréia Vitória Silva Mazzone

Assinatura

(dados pessoais removidos)

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 20__

Sujeito da pesquisa

ANEXO III – Autorização para a realização da pesquisa na unidade escolar

São Paulo, 17 de junho de 2013

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP

A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho

Coordenador do CEP-PUC/SP**Autorização para realização de pesquisa**

Eu, _____, diretora da EMEF * venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Andréia Vitória Silva Mazzone, aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar a pesquisa intitulada *A relação entre os saberes docentes e a normatização legal: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03* sob orientação do Prof.^a Dr.^a Helenice Ciampi.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

“Assinatura e carimbo do responsável institucional”

ANEXO IV – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1º Identificação e saberes pessoais dos professores:

- Diga seu nome completo, local e data de nascimento.
- Qual o nome dos seus pais e dos avós? Qual a atividade profissional deles? Ainda são vivos?
- Fale um pouco sobre a sua família. Tem irmãos? O que eles fazem?
- Comente sobre sua infância e adolescência. Elas tem alguma relação como o tipo de professor que você se tornou?
- Havia discussão racial no seu ambiente familiar? Como eram?
- Etnicamente, como você se reconhece? Como foi construído esse processo de identificação? Algum fato ou pessoa importante?

2º Saberes provenientes da formação escolar anterior:

- Como era o dia a dia da primeira escola que frequentou? Alguma lembrança em especial?
- Como a temática étnico-racial era abordada na escola em que você estudava? Tinha diferença entre o ensino fundamental e médio?
- Você possui alguma lembrança sobre como os professores trabalhavam em suas disciplinas, especialmente nas aulas de história?
- Você se lembra de ter visto nos livros didáticos algo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira? Você possui qual lembrança sobre isso?
- Você chegou a presenciar na escola em que cursou o ensino básico algum processo de discriminação racial vinda dos professores e/ou dos demais profissionais da escola, ou por parte dos próprios alunos? Como ocorreu?
- Se o entrevistado se identifica como negro: Ser negro possuía um peso diferenciado na escola? Como ocorriam as relações com as outras crianças e

com seus professores? Ficaram algumas marcas? Essas marcas influenciam na sua atuação enquanto professor(a)?

- Se o entrevistado se identifica como branco: Como era sua relação com as crianças e demais profissionais negros da escola? Ficaram algumas marcas? Essas marcas influenciam na sua atuação enquanto professor(a)?

3º Saberes provenientes da formação profissional para o magistério:

- Qual a instituição (Faculdade ou Universidade) na qual realizou sua graduação? E em qual período de sua vida?
- Como era sua vida pessoal neste momento? A dedicação aos estudos era integral ou tinha que ser dividida com o trabalho?
- O que você pensa sobre a formação universitária oferecida pela instituição em que realizou o curso? Você identifica algumas deficiências?
- A instituição de ensino em que você realizou seu curso lhe permitiu ter condições de trabalhar com os conteúdos e abordagens que geralmente são utilizados nas suas aulas no ensino básico? Como você analisa/avalia esta questão?
- Quais os temas ou abordagens que mais te atraem dentro da sua formação? Existe algum motivo específico para a escolha?
- Como a faculdade/universidade em que você realizou seus estudos lidava com a formação voltada para a cultura e história africana e afro-brasileira? Você teve contato com esta temática na universidade?
- Você já participou de algum curso de formação continuada pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo? O que você pensa sobre este tipo de formação? São válidos para a formação do professor?

Dependendo da resposta

- se sim: Algum desses cursos era sobre temáticas étnico-raciais?
 - se sim: No que este curso contribuiu para sua formação e atuação enquanto professor(a)?

- Você já fez, ou faz, JEIF? As discussões sobre a temática étnico-racial fazem parte dessa formação dentro da jornada? Como elas ocorrem?
- Você tem alguma lembrança específica sobre isso?

4º Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho:

- Como você escolhe o seu livro didático? Qual o peso que ele possui nas suas aulas?
- Teriam outros recursos didáticos que você geralmente utiliza?
- Você participa, ou já participou, de alguma processo de escolha de livro didático para sua escola? Quais os critérios que considerou para esta escolha?

Dependendo da resposta

- Faz parte de sua análise verificar como são abordadas as temáticas étnico-raciais no livro didático? Você costuma levar este aspecto em consideração?

- Como os negros em seus aspectos culturais e históricos são abordados no livro didático? Você conseguiu observar alguma mudança após a lei?
- Pelo que você observa do livro didático, pode-se dizer que ele é suficiente para trabalhar questões ligadas as relações étnico-raciais, ou são necessárias adaptações, modificações ou complementações?

5º Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola:

- Como funciona o processo de preparação das suas aulas?
- A questão do tempo para a organização desta preparação é algo tranquilo para você? Como você organiza seu tempo de pesquisa e preparação de aula? Quais os critérios para definir as prioridades?
- Existe algum tema ou abordagem que quando são apresentados na sala de aula você observa bons resultados entre os alunos? Essa opção é sua, ou vem de demandas expressas pelos próprios alunos?
- Você se lembra dos últimos temas pesquisados para suas aulas?

Dependendo da resposta

– se os temas citados não incluírem a questão negra: Nenhum desses temas envolviam a questão étnico-racial? Por quê?

- se os temas citados incluírem a questão negra: Como ocorreu a preparação do tema ...? Qual objetivo você queria atingir com essa pesquisa?

- Qual seu posicionamento quando tem que abordar algum tema específico do qual desconhece? Quais as ações que realiza?
- Quando se trata de questões étnico-raciais, os procedimentos são os mesmos?
- Você trabalhou, ou ainda pretende trabalhar, neste ano algum tema relacionado às questões étnico-raciais?

Dependendo da resposta

- Se não: Por quê? O que você acha que falta para que este trabalho ocorra?

- Se sim: Qual foi o tema? Como ocorreu o processo de preparação para esta aula? Como a atividade foi planejada?

- Você costuma preparar aulas diferenciadas em novembro por conta do dia da Consciência Negra? Você percebe uma movimentação diferente na escola neste mês? O que você geralmente observa?
- Quais motivos que você aponta para que este trabalho não aconteça de forma constante ao longo do ano letivo?
- Você já participou de projetos na escola?

Dependendo da resposta:

- Se a resposta for não: por quê?

- Se a resposta for sim: Você se lembra dos temas abordados? - Foi por opção? Como foi sua inserção e grau de envolvimento para a realização do projeto? Em algum desses projetos seu envolvimento foi maior? Por que acha que isso ocorreu?

- As atividades de outras áreas e professores contribuem para a realização do seu trabalho, ou você percebe um isolamento dos professores?
- Você consegue trocar experiências com outros professores ao longo do dia de trabalho? Em quais momentos isso ocorre? Em quais situações você sente que essa troca é mais necessária?
- Você acredita que é possível que professores engajados em determinados projetos, ou que trabalhem constantemente com determinada temática, consigam influenciar outros professores ao longo do processo a se engajarem no trabalho? Você já esteve envolvido em situação semelhante?
- E quando o tema do projeto envolve questões que abarquem as relações étnico-raciais, você percebe diferença no seu grau de envolvimento e dos demais professores?

- O que você pensa sobre a quantidade e qualidade das inúmeras portarias e leis que recaem sobre o professor e sua atuação em sala de aula?
- Como você recebe as portarias e leis que recaem sobre o professor e sua atuação em sala de aula? Você cumpre-as integralmente? E os outros professores, como você observa que eles lidam com esta questão?
- A existência da lei 10.639 alterou sua maneira de trabalhar os conteúdos diversos da sua disciplina?

Dependendo da resposta

- se não: Por quê? O que você acha que falta para que este trabalho ocorra?

- se sim: Quais caminhos você teve que passar a adotar para realizar o seu trabalho por conta das exigências da lei? No que você acha que ainda falta avançar?

- Você trabalhava com as temáticas étnico-raciais antes do surgimento da Lei em 2003?

Dependendo da resposta

-Se sim: O que motivava este trabalho? Como era este trabalho? Você observava a atuação de outros professores em torno desta temática ou você era o único no grupo dos professores? Quais as maiores dificuldades de trabalhar com a temática antes da lei?

- Se não: Por quê?

- Qual a impressão que você tem da receptividade desta lei? Você nota diferença entre os discursos feitos oficialmente, em meio a reuniões de professores, e aqueles feitos informalmente pelos corredores ou outros espaços?
- Após dez anos da lei 10.639 qual o balanço que você faz? Houve ou não alguma contribuição ao longo deste tempo?