



Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca –CEFET/RJ

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais

**A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE NILÓPOLIS A
PARTIR DO OLHAR DOCENTE**

BRUNO SERGIO SCARPA MONTEIRO GUEDES

Rio de Janeiro

Maio /2016



**A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE NILÓPOLIS A
PARTIR DO OLHAR DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr^a. Talita de Oliveira

Rio de Janeiro

Maio / 2016

A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE NILÓPOLIS A PARTIR DO
OLHAR DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações
Étnico -raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes

Aprovada por:

Presidente, Prof^a. Dr^a. Talita de Oliveira (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Mariana Araujo Lamego (UERJ)

Prof^o. Dr. Mário Luiz de Souza

Rio de Janeiro

Maio de 2016

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus e à minha família. Obrigado por todo amor e atenção dedicados. Sem a presença de vocês em minha vida, nada faria sentido. Pai (Paulo Sergio), você é o cara mais extraordinário que eu já conheci. Mãe (Tânia Scarpa), o que falar da senhora? Simplesmente você é tudo na minha e na vida de nossa família. Às minhas irmãs (Simone e Fabiana), sempre me apoiando a seguir em frente e jamais desistir. Vô (Aventino), as lembranças são vagas, mas as saudades e o reconhecimento de sua importância em nossa família são imensas. Vó (Josepha), os “bolinhos de fubá” jamais terão o mesmo sabor. Obrigado por tudo!

À minha companheira Gianni Arruda, agradeço pelo apoio total aos meus estudos, pela paciência e compreensão, principalmente nesses dois últimos anos dedicados intensamente à pesquisa. A conquista aqui realizada também é fruto de sua presença em minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Talita de Oliveira, agradeço imensamente pela paciência, pela dedicação intensa a cada parágrafo construído nesta pesquisa e por cada reunião de orientação que definiram os rumos desta pesquisa. Resumidamente, uma profissional brilhante.

Aos professores que cordialmente participaram da minha qualificação, Prof^a. Dr^a. Mariana Lamego Araujo, o Prof Dr. Mário Luiz de Souza e ao Prof. Dr. Fábio Sampaio de Almeida. Muito obrigado pelas críticas, sinalizações e sugestões.

Aos alunos e amigos da Pós-graduação do PPRER, principalmente pelos debates e companheirismo na resolução de dúvidas, foram momentos importantes para a construção de conceitos e caminhos que se estenderam ao longo desta pesquisa.

Ao CEFET/RJ, pela oportunidade da realização desta pesquisa e a todos os colaboradores envolvidos com o programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais.

RESUMO

A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE NILÓPOLIS A PARTIR DO OLHAR DOCENTE

Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes

Orientadora: Dr^a: Talita de Oliveira

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Nesta pesquisa, buscamos analisar a partir dos relatos dos professores de História de uma instituição estadual de ensino no município de Nilópolis, como a lei 10.639/2003 estava sendo recepcionada naquele estabelecimento de ensino, especialmente para a discussão das relações étnico-raciais e também para o ensino de História. Para compreendermos o processo histórico da lei 10.639/2003, inicialmente buscamos relatar o contexto histórico da luta do movimento negro e dos documentos legais da educação com o objetivo de entendermos o processo de implantação da lei 10.639/2003. Posteriormente, foi realizada uma consulta bibliográfica de dissertações e teses produzidas no período de 2003 a 2014 com o intuito de identificarmos avanços e/ou permanências sobre o processo de implementação da lei 10.639/2003 nos mais variados espaços institucionais pesquisados, e que tratassem da temática relacionada ao ensino de História e à formação docente. Na última parte do trabalho, foram realizadas entrevistas com os professores de História da instituição de ensino na qual pesquisamos. O objetivo destas entrevistas nos permitiu compreender, através dos discursos produzidos pelos mesmos e co-construídos entre pesquisador e entrevistados, se as diretrizes da lei 10.639/2003 estavam sendo cumpridas naquele estabelecimento de ensino.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; relatos docentes; ensino de história.

Rio de Janeiro

Maio de 2016

ABSTRACT

Advisor: Talita de Oliveira

Abstract of the dissertation submitted to the Graduate Program in Ethnic and Racial Relations of the Federal Center for Technological Education Celso Suckow da Fonseca, CEFET / RJ as part of the requirements needed to obtain the title of Master.

In this research, we analyze from the reports of the history teachers of a state educational institution in the county of Nilópolis, as the law 10.639/2003 was being received at that school education establishment, especially for the discussion of ethnic-racial relations and for teaching history. To understand the historical process of law 10.639/2003, initially we try report the historical context of the struggle of the black movement and the legal documents of education in order to understand the process of Implantation of the law 10.639/2003. It was subsequently performed a bibliographic consultation of dissertations and theses produced in the period from 2003 to 2014 in order to identify advances and/or continuities on the law implementation process 10.639/2003 in various institutional spaces researched, and that addressed the themes teaching of history and teacher training. In the last part of the work, interviews were conducted with the history teachers of the educational institution in which the research was taken. The goal of this interview allowed us to understand, through the speeches made by them and co-constructed between researcher and interviewed, if the guidelines of law 10.639/2003 were fulfilled in this school space.

Keywords: Law 10.639 / 2003; teacher reports; teaching history.

Rio de Janeiro

May / 2016

G924 Guedes, Bruno Sergio Scarpa Monteiro
A lei 10.639/2003 e o ensino de história no município de
Nilópolis a partir do olhar docente / Bruno Sergio Scarpa Monteiro
Guedes.—2016.
118f. + anexos : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 112-118
Orientadora : Talita de Oliveira

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. História –
Estudo e ensino. 3. História – Estudo e ensino – Nilópolis. 4. Cultura
afro-brasileira – Estudo e ensino. 5. Cultura afro-brasileira –
História. I. Oliveira, Talita de (Orient.). II. Título.

CDD 344.81077

Sumário

Introdução	10
I A questão da lei 10.639/2003: Processo Histórico	15
I.1 Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação docente	27
I.2 A Lei 10.639/2003 no período atual: "Mesa Redonda: "Dez Anos da Lei 10.639/03 - Balanços e Perspectivas	34
I.2.1 Parcerias e cursos de formação	39
I.2.2 Dissertações e teses (2003 – 2014)	41
I.2.3 Livro didático	42
I.2.4 Contexto da lei 10.639/2003 nas escolas	43
I.2.5 Projetos e programas	44
I.2.6 Currículo escolar	50
I.2.7 Ensino de História	54
I.2.8 Representações da cultura afro-brasileira nos materiais pedagógicos	55
I.3 O ensino de História e a lei 10.639/2003: Problemáticas e obstáculos no ensino de história da África nas escolas	57
I.3.1 Formação docente: Estigmatização, esquecimento e estereótipos	59
I.3.2 Currículo e livros didáticos: Representatividade dos(as) negros(as) e o ensino de história da África	61
II. Metodologia e cenário social da pesquisa	65
II.1 Pesquisa qualitativa	65
II.1.2 Entrevista de natureza interpretativista e a interação face a face	67
II.1.3 Conceitos importantes da entrevista	75
II.1.4 Cenário social da pesquisa: Contexto, historicidade e questões políticas do município de Nilópolis	76
II.1.5 Cenário microssocial da pesquisa: A escola e o bairro	80
III. A implementação da lei 10/639/2003 em Nilópolis: um olhar para o relato dos professores de História	83
III. 1 Eixo temático 1: O Currículo de História	86

III.2 Eixo temático 2: Posicionamentos assumidos por docentes e direção escolar em relação a aplicabilidade da lei 10.639/2003	91
III.3 Eixo temático 3: Formação e atuação profissional	101
Considerações finais	109
Referências bibliográficas	112
Anexo 1 – Entrevista Andreia	119
Anexo 2 – Entrevista Alexandre	123
Anexo 3 – Entrevista Marcelo	126
Anexo 4 – Convenções de transcrição	129
Anexo 5 -Termo de consentimento livre e esclarecido	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CIDAN	Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes curriculares Nacionais
FNB	Frente Negra Brasileira
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MN	Movimento Negro
NEAB	Núcleos de Estudos Afro Brasileiros
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRDCN	Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

Esta pesquisa visa abordar as consequências e o impacto da implantação da lei 10.639/2003 – lei a qual torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana, nas instituições públicas e privadas de ensino – e sua contribuição para as questões étnico-raciais e para o ensino de História numa escola estadual no município de Nilópolis, situado na Baixada Fluminense.

Portanto, nossos esforços foram de analisar a lei 10.639/2003, dando ênfase à questão da discriminação racial na escola e à possibilidade da valorização da cultura africana no ensino de História, após a implantação da referida lei. Para isso, direcionamos nossos olhares para os relatos dos professores de História desta instituição de ensino pesquisada, que lá atuaram durante o período de 2014-2016, e que as entrevistas concedidas contribuíssem para elucidar nossas dúvidas e indagações sobre a implementação da lei 10.639/2003 neste espaço social.

Nesse sentido, verificamos que a história social do negro no Brasil passa pelas interpretações de Gilberto Freyre. Em uma de suas obras, *Casa Grande e Senzala* (1992)¹, chama atenção o destaque dado pela relação estabelecida entre os negros, moradores da senzala, e os senhores da Casa Grande, num dito clima de confraternização nas lavouras monocultoras. Nesta mesma obra, são relatadas as contribuições do negro na formação da sociedade brasileira. Freyre se posiciona diante deste clima amistoso entre negros (escravos) e brancos (senhores) de que o Brasil, por ser um país miscigenado, fez da referida nação um país sem raças e sem preconceitos.

O posicionamento de Freyre gerou muitas críticas. Destacamos a de Munanga (2004) na obra *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra*, na qual se relata que o mito da democracia racial fez com que encobríssimos os conflitos existentes entre as classes dominantes e subalternas da sociedade brasileira, além de desestruturar qualquer tentativa de um movimento unificado pelos negros, pois, como foi disseminado pelo mito da democracia racial e pelas elites hegemônicas, não existiam raças ou discriminação no Brasil, portanto não seria necessário as classes subalternas articularem-se em busca de melhores condições de vida. Fica evidente, na crítica de Munanga, que as elites hegemônicas debruçaram-se no discurso do mito da democracia racial para satisfazerem seus interesses e garantirem seus privilégios e status de classe dominante da sociedade brasileira.

¹ Nesta obra, Gilberto Freyre (1992) destaca a importância da casa grande na formação sociocultural brasileira, bem como a da senzala, que complementaria a primeira. Além disso, Casa Grande e Senzala dá muita ênfase à questão da formação da sociedade brasileira, tendo em vista a miscigenação que ocorreu principalmente entre brancos, negros e indígenas.

A interlocução entre os autores citados foi contextualizada nesta pesquisa, pois observamos que a implantação de uma lei, neste caso a 10.639/2003, não é suficiente para garantir a devida valorização do negro na formação da sociedade brasileira e de sua história. Acreditamos que precisam ser criados mecanismos e oferecidos subsídios para que a lei não seja somente implantada, mas principalmente que possa ser cumprida. Estes mecanismos vão desde a promoção de uma formação qualificada e contínua aos professores, de materiais didáticos livres de conteúdos racistas e de um maior engajamento da instituição de ensino para por em prática as diretrizes propostas pela lei 10.639/2003, em seu planejamento político e pedagógico.

A pesquisa realizou sua fundamentação na lei 10.639/2003 e no parecer 003/2004, onde ficaram estabelecidos a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira e os procedimentos a serem cumpridos e incluídos nos currículos escolares. Dentre as modificações da LDB lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, ficaram estabelecidos pela lei 10.639/2003:

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 pertinente 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 Brasileira. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

Observa-se que a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos nacionais demonstra a preocupação das autoridades governamentais em integrar, nos currículos escolares, a temática da História e Cultura Afro-brasileira e garantir o devido reconhecimento da participação e importância dos africanos e, conseqüentemente, dos negros na construção e edificação da sociedade brasileira.

Procuramos problematizar que a lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana e sua inserção nos currículos escolares da educação básica são uma

tentativa de considerar a importância da cultura africana na formação e constituição da sociedade brasileira, até então monopolizada pela historiografia hegemônica eurocêntrica.

Sabemos teoricamente que as instituições de ensino são instruídas a realizar a valorização da cultura africana e do reconhecimento da pluralidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira, principalmente após o decreto da lei 10.639/2003. Entretanto, apesar da criação de uma lei e da relativa instrução das Diretrizes curriculares nacionais, acreditamos que ainda não são suficientes para garantir a sua implementação. Entendemos que uma política pública voltada para a Educação se tornará eficaz caso as partes envolvidas – escola, comunidade, educadores, gestores e alunos – promovam a ampliação e disseminação dos objetivos e diretrizes propostas.

Na elaboração da pesquisa, partimos da suposição de que a escola é um espaço privilegiado para a formulação e construção da democracia, e também da libertação de entraves que classificam os cidadãos por sua etnia ou condição social. Levando-se em consideração essas perspectivas e as constantes informações por que somos “bombardeados” diariamente, por intermédio dos veículos de comunicação e redes sociais, nos quais os negros ainda continuam sofrendo todo tipo de discriminação racial e social, surgiram algumas indagações que foram explicitamente abordadas nos tópicos de nossas entrevistas: O ensino de História encontra-se livre de preconceitos e discriminações em relação à representatividade da figura do negro na sociedade brasileira? Qual o posicionamento da direção escolar e dos outros professores de História em relação às diretrizes da lei 10.639/2003?

O ponto de partida que me conduziu a relatar e pesquisar a vida dos negros na escola, tomando com base a lei 10.639/2003, foi a consciência, tomada por mim, de viver em um país extremamente racista, considerando que estamos acostumados a acreditar que o Brasil é um país sem raças, fruto de uma política enraizada em valores eurocêntricos. Acredito que tal perspectiva seja, de certa forma, um mecanismo para as classes mais privilegiadas de manterem os seus prestígios e contribuir para um distanciamento de possíveis movimentos unificados em prol da busca dos direitos e valorização da identidade negra.

Outro ponto relevante remete a minha formação em História. Como a lei 10.639/2003 prioriza a disciplina de História na abordagem da História e Cultura afro-brasileira, este torna-se um condicionante primordial para que eu possa buscar um maior aprimoramento na minha carreira acadêmico-profissional como docente.

Nos caminhos traçados para esta pesquisa, examinamos - através de uma pesquisa de inspiração etnográfica e do relato dos professores de História - como estariam se processando as diretrizes da lei 10.639/2003 nesta instituição de ensino pesquisada. Sendo assim, houve

um direcionamento para as perguntas de pesquisa que pudessem compreender o cenário de pesquisa sob múltiplos olhares, atentando-se principalmente para a formação dos docentes, o posicionamento da direção escolar e a compreensão que estes professores entrevistados faziam de si, dos seus companheiros de profissão, da direção escolar e do comportamento dos alunos em relação às questões étnico-raciais neste ambiente escolar.

Portanto, elencamos abaixo os objetivos específicos para que possamos alcançar a meta traçada pela pesquisa. São eles:

1. Historicizar a lei 10.639/2003, desde os antecedentes de sua implantação até os dias atuais;
2. Compreender, através das entrevistas concedidas pelos professores de História desta instituição de ensino, a situação do cumprimento das diretrizes da lei 10.639/2003 para o ensino de História.

Com a proposta de delimitarmos um capítulo para discorrer sobre cada objetivo específico, procuramos dividir a dissertação em 2 capítulos centrais.

No primeiro capítulo, dedicamo-nos a relatar o contexto histórico da luta do movimento negro e dos documentos legais da educação – Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, leis estaduais e municipais – com o objetivo de entendermos o processo de implementação da lei 10.639/2003. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica-documental de autores que se debruçaram sobre o tema das questões étnico-raciais nas instituições de ensino, Munanga (2004; 2005) e Cavalheiro (1998; 2005); do ensino da história da África nos currículos escolares, Gomes (2005) e Lima (2006; 2007); e da implantação da lei 10.639/2003, Valente (1994), entre outros. Utilizamos de uma revisão, no banco de teses e dissertações da Capes, das produções realizadas durante o período de 2003–2014, com o intuito de verificarmos como as diretrizes da lei 10.639/2003 estavam sendo recepcionadas nos mais variados espaços escolares. Essa revisão torna-se importante no sentido de identificarmos se há uma situação de linearidade ou não no avanço das propostas preconizadas pela lei, levando-se em consideração os diferentes tempos-espacos pesquisados.

No capítulo seguinte, através das entrevistas concedidas pelos professores de História da instituição de ensino pesquisada, buscamos analisar se a lei 10.639/2003 encontra-se implementada neste espaço escolar. Portanto procuramos identificar, nos relatos produzidos pelos professores, se existe a preocupação por parte dos docentes de História em cumprir as obrigatoriedades da lei 10.639/2003 em relação às questões étnico-raciais e para o ensino de História. Para a produção deste capítulo referente às entrevistas dos docentes de História,

utilizamos um roteiro semi-estruturado de perguntas para conduzir os rumos das entrevistas. Em consonância, nos apropriamos de princípios advindos da Sociolinguística Interacional para a produção e co-construção dos dados gerados pelos relatos dos professores entrevistados. Acreditamos que as entrevistas produzidas na fala-interação e no ali/então da entrevista são co-construídas coletivamente por pesquisador e sujeitos sociais pesquisados no momento da entrevista.

Para a complementação dos dados gerados nas entrevistas, buscamos agregar outras ferramentas que pudessem nos ajudar nas interpretações desses relatos. Portanto, além das entrevistas, buscou-se continuamente, nas visitas realizadas à instituição de ensino, descrever densamente a realidade que percebíamos neste cenário social de pesquisa, por intermédio de notas de campo e do diálogo com alunos e docentes da instituição. Esse posicionamento nos aproximou do que DENZIN e LINCOHN (2006) caracterizaram de “bricoleur interpretativo”, ou um “confeccionador de colchas”, justamente por entender o pesquisador como um sujeito que possa compreender a realidade que o cerca, a partir das informações geradas pelas ferramentas metodológicas utilizadas em sua pesquisa.

No momento dos encontros sociais, nos apropriamos do conceito de footing (GOFFMAN, 2002) para que pudéssemos compreender as ressignificações dos atores sociais no momento da entrevista, em relação às mudanças de comportamentos, alinhamentos e posturas quando um novo tópico era abordado. O conceito de footing pode ser justificado como caminho metodológico para a interpretação das entrevistas geradas para esta pesquisa, porque acreditamos ser de extrema importância o enquadramento dos docentes de História em relação a si mesmos, aos outros professores da instituição e à direção da escola, tendo como alvo de nossos olhares as questões étnico-raciais e o ensino de História nesta instituição de ensino após a implantação da lei 10.639/2003.

I. A questão da lei 10.639/2003: Processo histórico

Para que possamos compreender o motivo da implantação da lei 10639/03, é preciso recorrermos ao advento da abolição da escravatura. Se, antes da libertação, os(as) negros(as) já sofriam toda e qualquer discriminação racial e social perante a sociedade, com a oficialização da libertação, o quadro não mudou muito, pois o racismo ainda continuava impregnado no pensamento da sociedade brasileira, mesmo após ser decretada a Lei Áurea em 1888. Cabe aqui, nesse momento, esclarecermos que entendemos racismo como um conjunto de valores ideológicos e classificatórios que buscam classificar em patamares de superioridade e inferioridade as distintas etnias. Para isso, buscamos em Gomes (2005) a elucidação do termo em questão.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005 p.52)

Talvez o primeiro e mais importante passo tenha sido conquistado, a liberdade. Mas os negros ainda continuavam em situação de penúria, não tendo pelo Estado brasileiro a assistência mínima de condição digna de sobrevivência. A falta de projetos habitacionais, educacionais e de realocação profissional conduziram “os negros a serem abandonados à própria sorte”, conforme mencionado por Fernandes (1978, p.22). Diante da situação adversa e inquietante, os negros foram adquirindo a percepção de que, para conquistarem melhores condições de vida, sejam sociais e ou econômicas, se fazia necessário uma nova luta. Considerando que nesse momento - na transição do Império para a República - o negro não era bem visto pelo Estado para a formação da identidade nacional brasileira, onde houve a recorrência sistemática ao processo de imigração de europeus, sendo o Estado financiador dessas imigrações e incentivador da permanência dos imigrantes em solo brasileiro.

Mas qual o significado da Lei Áurea? A partir da promulgação dessa lei, os escravos, tidos como “coisas” sobre as quais seus senhores tinham direito de vida e de morte, passaram a ser expulsos das fazendas, sem ter para onde ir. Como competir com o trabalho dos imigrantes? (VALENTE, 1994, p.30)

Ressalta-se que, no ano de 1931, houve a organização de uma instituição formada e idealizada por negros que renegavam e combatiam a discriminação racial e lutavam pela

equidade de direitos sociais e políticos para a população negra no Brasil. Trata-se da Frente Negra Brasileira (FNB). Num ritmo acelerado, os ideais da organização foram se espalhando pelos estados brasileiros - Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul - e reunindo novos militantes e simpatizantes a causa. A FNB buscava, pelo incentivo à educação, seja pela manutenção de escolas e na oferta de cursos técnicos e profissionalizantes à comunidade negra, contribuir para a melhoria das condições sociais do negro na sociedade brasileira. Posteriormente, em 1934, a FNB torna-se partido político, entretanto, no período do Estado Novo, em 1937, no governo de Getúlio Vargas, a FNB e outros partidos políticos foram cassados e dissolvidos.

A partir deste momento de conscientização - início do século XX -, destaca-se a postura de Abdias Nascimento, militante negro que preconiza, como primordial para ascensão sócio-econômica dos negros, a educação formal. Sua militância e busca por melhores condições de vida para os negros passava por críticas e reivindicações em relação ao sistema educacional brasileiro. Segundo o mesmo:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. (NASCIMENTO, 1978, p.95)

Vale ressaltar que, neste momento, mesmo a escola cultivando situações que difamavam a imagem do negro e, principalmente, ignorando e inferiorizando suas culturas e especificidades, ainda assim, a escola era almejada como a saída da marginalização social para os negros. Porém, como destaca Eliane Cavalheiro (1998), era preciso muito mais empenho e conquista para mudar o quadro que ainda continuava reverso às reivindicações dos militantes negros:

Esse quadro vai além da violação individual. Em termos coletivos, remete ao cotidiano da população negra, no qual a cor acaba por explicar parte significativa das desigualdades encontradas nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência etc. As desigualdades raciais podem ser facilmente percebidas nos indicadores sociais referentes aos mais variados vetores. (CAVALHEIRO, 1998, p.67)

O Movimento Negro, percebendo a desqualificação que estava sendo atribuída aos negros na escola, a qual privilegiava somente a cultura eurocêntrica e a dos Estados Unidos, manifestava-se e reivindicava a inclusão dos estudos da história dos povos africanos, a exclusão da discriminação racial nas escolas, além de participação da comunidade negra na elaboração dos currículos escolares, como explica Nascimento (1978):

O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p.95).

Diante das dificuldades em ter suas reivindicações assistidas, o Movimento Negro investe na tentativa de aproximar-se do saber formal escolar, já nos fins do Império e início da República, não de forma significativa em números, mas inclusive já foi possível alcançar um certo grau de escolaridade graças à iniciativa da criação de algumas instituições de ensino pela comunidade negra e pelo auxílio recebido de outros indivíduos escolarizados. Sendo assim:

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (CRUZ, 2005, p.28)

Mesmo com a oficialização do fim da escravidão, algumas questões relacionadas à raça mantinham-se inalteradas e contribuíam de forma negativa para a consolidação de preconceitos direcionados a negros(as), seja na ascensão social, econômica ou educacional. Aqui entendemos o conceito de raça, segundo a concepção sociológica explicitada por Guimarães (1999). Nesta perspectiva o autor esclarece que:

'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos

sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (GUIMARÃES, 1999, p.9)

Somente, aproximadamente, em meados do século XX, os profissionais do campo educacional, assim como as discussões no campo político, passaram a valorizar a questão da temática étnico-racial em vista de uma sociedade mais igualitária e com mais oportunidade, principalmente para comunidade negra.

Somente em 1961, com a aprovação da Lei 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – a questão racial passou a ser considerada oficialmente como prioridade do campo educacional. Para tanto, foi declarado no Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

O que precisa ficar evidenciado é que, mesmo com o avanço em a questão racial ser tratada oficialmente como um desafio a ser enxergado e priorizado pela política educacional, não se poderia, naquele momento, acreditar que tais avanços e orientações prescritas em lei conduziram ao acesso e à permanência de negros(as) nas escolas, muito menos que os direitos inerentes à condição de cidadão, etnia e cultura fossem garantidos e preservados dentro e fora dos muros das instituições de ensino. Conforme aponta Lucimar Rosa Dias (2010):

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores... Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961. (DIAS, 2010, p.53).

Posteriormente, na LDB de 1971, foi promulgada a lei 5.692/71², no entanto a questão racial permanece inalterada e o preconceito continuava sendo questionado nas reivindicações do Movimento Negro. Já em 1988, com a promulgação da Constituição (Carta Cidadã), o racismo passa a ser tratado como crime. Os avanços vão acontecendo paulatinamente, porém o movimento social negro, já em meados da década de 90 do século XX, ainda buscando um maior espaço para suas reivindicações, realiza manifestações contra o racismo e por melhores condições de vida. Destaca-se, neste período, a Marcha Zumbi dos Palmares³, em comemoração aos 300 anos de sua morte, e o Centenário da Abolição da Escravidão, celebrado em 1988, influenciando decisivamente nas diretrizes conquistadas na Constituição Federal de 1988.

Posteriormente, em 1996, é decretada, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a lei 9.394 referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir deste momento, ficavam estabelecidas algumas mudanças em relação ao tratamento a ser concedido às diferentes culturas, raças e etnias que contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira. Sendo assim, observa-se a sensibilidade às pressões realizadas pelos movimentos sociais negros, auxiliados por pesquisas que apontavam a comunidade negra em maiores situações de vulnerabilidade social, econômica e educacional, quando comparada com a população branca.

Portanto, ficava estabelecido, no artigo 26 do Capítulo II da Educação Básica da LDB de 1996, que:

4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 1996. p.11)

Tendo em vista a necessidade de propiciar aos cidadãos uma formação básica comum, criam-se, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tratava-se de um conjunto de orientações mínimas direcionadas às instituições de ensino e aos seus respectivos integrantes (professores, diretores, pessoal técnico-administrativo), com o intuito de nortear os conteúdos a serem desenvolvidos nos currículos escolares. Em linhas gerais:

² Instituição do ano letivo em 180 dias, formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior de graduação ou pós-graduação, inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como materiais obrigatórios do currículo, além do ensino religioso facultativo. A questão étnico-racial permanece inalterada.

³ Ocorreu em Brasília no dia 20 de novembro de 1995. A marcha ocorreu para que pudesse se denunciar a ausência de políticas públicas direcionadas a população negra. Texto disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4329/1/bps_n.17_vol03_igualdade_racial.pdf, acessado em 12/05/2015

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (Parâmetros Curriculares Nacionais,1997,p.13).

Observando os PCN e verificando os seus encaminhamentos, principalmente no tratamento que é dado à temática racial, constata-se um engajamento na valorização dos aspectos socioculturais, o repúdio contra a discriminação racial, cultural, étnica, de gênero, entre outras formas de discriminação nas esferas individuais e coletivas. O bloco “Pluralidade Cultural” deixa bem explícitas essas orientações:

- conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania; desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural; (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2013, 2013,p.43)

Gradativamente, as reivindicações do Movimento negro vão ganhando terreno, principalmente nas décadas de 80 e 90 do século XX, fruto de muita luta e contestação por quase todo o referido século passado. Conforme sancionada pela lei 9394/96, a educação “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (art.26). Isso não garantiria, entretanto, que a História de vida da comunidade negra fosse vista com novas perspectivas e o devido merecimento, ou seja, a visão do colonizador, a visão eurocêntrica ainda continuaria se perpetuando nos currículos de ensino. Foi então que os intelectuais negros, assim como os respectivos movimentos sociais na luta contra o racismo, conseguiram que fosse sancionada, em 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei 10.639/2003. Portanto, a lei 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

§ 1ª - 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.

§ 2ª - 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 10.639, Brasília, 2003).

A implantação da lei 10.639/2003 foi uma resposta satisfatória do governo Lula ao Movimento Negro, que lutou e reivindicou por uma maior visibilidade da comunidade negra e afrodescendente nos currículos escolares. No mesmo ano de sua criação, é instituída a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), simbolizando a data comemorativa do dia internacional contra a discriminação racial, comemoração celebrada em 21 de março.

O que se observa é que a lei 10.639/2003 veio divulgar o mal estar vivido pela sociedade brasileira quando o assunto era as relações étnico-raciais. De certa forma, houve a preocupação, por parte das políticas públicas educacionais, em minimizar o ocultamento da comunidade negra no âmbito escolar e na esfera da sociedade brasileira. Ocultamento esse muitas vezes conquistado através do discurso da democracia racial. Conforme aponta Gomes (2005):

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES, 2005 p.56).

Ao observarmos as diretrizes da lei que apontam para o reconhecimento do povo negro e sua cultura nos estabelecimentos de ensino, a questão preocupante que surge relaciona-se com a formação dos educadores que abordarão a temática em suas aulas, especificamente os professores de História, Artes e Literatura brasileira, que são as disciplinas citadas explicitamente na referida lei. Será que os mesmos estão aptos para abordar a temática étnico-racial com propriedade?

A quebra de paradigmas e estigmatizações edificadas pela cultura eurocêntrica, ainda presente nos currículos e materiais pedagógicos da escola, dependerá fundamentalmente da posição não submissa do educador perante as situações desafiadoras do cotidiano escolar. Quando dizemos desafiadoras, estamos apontando para as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que, infelizmente, ainda se perpetuam no espaço escolar e, de uma forma geral, na sociedade brasileira. Para enfatizar nossa linha de raciocínio, recorro a Munanga (2005), que esclarece:

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005. p. 15)

O que se almeja com os esclarecimentos não é depositar a culpa nos professores pelas situações problemáticas que acontecem rotineiramente nas escolas, principalmente quando a abordagem inclui conflitos étnico-raciais. Mas também não é querer isentá-los de uma posição incisiva e de repúdio aos possíveis acontecimentos que conduzam à marginalização e à produção de estereótipos de determinada cultura ou etnia em sala de aula.

Quando existirem situações em que seja colocada em xeque a etnia, cultura, condição sócio-econômica de algum aluno no espaço escolar, o professor não pode se silenciar e acreditar que tais situações sejam naturais do convívio entre os educandos. O professor que se silencia e não se manifesta perante tais situações reforça o discurso do agressor e vulnerabiliza ainda mais a condição do aluno ofendido. É preciso um posicionamento crítico do educador diante das situações de insulto, preconceito e discriminação que ocorram no espaço escolar. Contextualizar tais questões, com informações e esclarecimentos em participação com os demais alunos da classe pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e minimizar a falta de conhecimento que conduz ao repúdio a quem seja diferente de si

Portanto os apontamentos inclinam-se para uma maior aproximação do que a lei 10.639/2003 busca em suas diretrizes e a realidade vivida nas instituições de ensino por professores e alunos. É importante fornecer subsídios às instituições e aos educadores para que possam ser garantidas, na prática, as propostas da lei. Mas como? Iniciando por uma formação qualificada e contínua dos educadores para que possam incluir nas pautas de suas aulas o que se determina nas leis educacionais e garantindo um material didático de qualidade

e diversificado, através do qual possa ser abordada a contribuição das diversas etnias na formação da sociedade brasileira.

É preciso registrar que, antes mesmo de a lei 10.639/2003 ser sancionada pelo presidente Luiz Inácio da Silva em 2003, já existiam leis nas esferas estaduais e municipais que se preocupavam com a questão étnico-racial em nosso país. Dentre elas, podemos destacar:

Bahia, 1989:

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Lei 7.715, de 5 de janeiro de 1989, do Estado da Bahia).

Belo Horizonte, 1990:

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas: VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, 1990).

Porto Alegre, 1991:

Art. 1ª Fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3ª Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4ª O município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5ª É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2ª da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7ª Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul).

Pará, 1994:

Art. 1ª Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira.

Art. 3ª A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 4ª A Secretaria Municipal de Educação promoverá o interdisciplinamento com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5ª É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares, o amplo debate do conteúdo constante no art. 2ª desta Lei, a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário (Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, Estado do Pará).

Sergipe, 1994:

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2ª A rede municipal de ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

Art. 3ª O curso preparatório terá os seguintes conteúdos:

- a) migração e áreas de distribuição de grande alcance; povoamento indígena da América e do Brasil;
- b) diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil; população, línguas e culturas. Sua geografia;
- c) culturas indígenas, aculturação e processo de articulação com a sociedade nacional brasileira; manutenção e reconstrução das identidades étnicas;
- d) sociedade nacional, identidade étnica e povos minoritários. Por uma construção da cidadania;
- e) migração forçada dos africanos para o Brasil, origem e concentração étnicas no Brasil;
- f) reagrupamento étnico e resistência dos escravos;
- g) persistência, emergência e reconstrução de identidades étnicas negras no Brasil; as revoltas dos escravos como fenômeno político;
- h) as atuais identidades étnicas dos negros no Brasil e suas manifestações.

Art. 4ª O programa constante do art. 3ª é flexível e aberto às sugestões de setores da sociedade civil interessada na questão da educação do negro e do índio, e da educação dos membros da sociedade nacional, quanto aos problemas que enfrentam essas duas grandes categorias de cidadãos etnicamente identificados.

Art. 5ª Cabe à Secretaria de Educação do Município, através de seus órgãos competentes, tomar as devidas providências para a implantação desta Lei.

Art. 6ª Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 7ª Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracajú, estado de Sergipe).

Sergipe, 1995:

Art. 1ª Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1ª e 2ª graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra, na formação sócio-cultural e política.

Art. 2ª A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, com como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira.

Art. 4ª Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do Município.

Art. 5ª A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6ª A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso.

Art. 7ª É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 3ª desta Lei, visando a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 8ª Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação. (Lei 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracajú, estado de Sergipe).

São Paulo, 1996:

Art. 1ª As escolas municipais de 1ª e 2ª graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”.

Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2ª Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art.3ª O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para regulamentação da presente lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4ª As despesas com a execução desta lei correrão por conta da dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5ª Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, Estado de São Paulo).

Brasília, 1996:

Art. 1ª - O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1ª e 2ª graus do Distrito Federal.

§ 1ª - No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

§ 2ª - Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.

Art. 2ª - A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1ª ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo único – Para alcançar o fim a que se refere o *caput*, o Poder Executivo realizará:

I – cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II – intercâmbio com organismo nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III – análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas (Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996, do Estado de Brasília).

Piauí, 1998:

Art. 1ª Fica inserido no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense;

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produção artístico-culturais locais;

III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos (Lei nº 2639, de 16 de março de 1998, do município de Teresina, Estado do Piauí).

Ao verificarmos o processo histórico que busca a inclusão e a valorização da história da África e dos negros nos currículos escolares das instituições de ensino brasileiras, percebemos nas leis municipais da Bahia (1989), Porto Alegre (1991), Pará e Sergipe (1994), Sergipe (1995) e Brasília (1996) a preocupação do Poder público da esfera municipal com a formação do docente, seja através de cursos, seminários e debates a fim de qualificá-lo para que possa abordar os conteúdos programáticos exigidos pelas respectivas leis. Entretanto os demais municípios limitaram-se a incluir a temática da cultura afro-brasileira no currículo das escolas não fazendo nenhuma referência ao educador e à instrução necessária para lidar com a temática étnico-racial.

Com a implantação da lei 10.639/2003, fruto da conquista de luta e história do Movimento Negro, os currículos escolares passaram a ter que incluir, por obrigatoriedade, a história dos povos afro-brasileiros e de sua respectiva cultura. Há de considerarmos que a criação da lei é um grande avanço para a minimização de estereótipos e ressignificação da imagem do negro na sociedade brasileira. Porém, o importante é ressaltar que não se crie um

distanciamento entre as propostas da lei e a realidade vivida por alunos e educadores em sala de aula.

Com o intuito de adentrarmos nos estudos dos documentos oficiais que regem a educação, passaremos a discutir, no próximo subcapítulo, a finalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente em relação às questões étnico-raciais, diversidade cultural e formação docente. Vislumbramos que seja relevante para a nossa pesquisa compreender o processo de formulação propostas para o campo da educação e do estabelecimento de ações inerentes à função do educador no espaço escolar.

I.1 Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação docente

O Conselho Nacional da Educação⁴ (CNE), visando à propagação em nível nacional de um documento que orientasse os sistemas de ensino e que proporcionassem aos educadores um arcabouço para a construção de um currículo que procure a promoção de um ensino de qualidade e de responsabilidade social, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e organiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (Brasil, 1999).

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p.7)

Essa reformulação do ensino nacional é fruto de uma política educacional baseada nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB), promulgada em 1996, instituindo que a educação precisa acompanhar as mudanças e transformações sociais, econômicas e culturais ocasionadas pelo progresso da sociedade.

A questão desafiadora das DCN incide na reavaliação de suas orientações periodicamente, para abarcar as transformações ocorridas em curso de nossa sociedade. Essas modificações e observações realizadas ao longo do tempo serão necessárias para uma educação de qualidade a todos, permitindo acesso e permanência aos educandos durante sua trajetória escolar.

⁴ Instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Mais informações em www.portal.mec.gov.br, acessado em 15/04/2015.

O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p.147)

Abordando especificamente o item 2.1 (educação com qualidade social), explicitamente citado nas DCN, verifica-se a preocupação em relação à superação de possíveis desigualdades e injustiças disseminadas no seio da sociedade e alastradas para dentro das escolas. E para essa superação e na conseqüente tentativa de reorganizar a qualidade do sistema educacional, preconiza-se uma reformulação pedagógica visando abarcar a multiplicidade de contextos vivenciados pelos alunos no âmbito de nossa sociedade. Portanto:

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças... Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p. 151).

Ao tratarmos da reformulação pedagógica prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e referindo-se explicitamente ao papel do educador em sala de aula, inevitavelmente nos confrontaremos com situações desafiadoras e inquietantes no desempenho de nossas respectivas funções. Quando me refiro a “situações desafiadoras”, retomo a questão das relações étnico-raciais no âmbito escolar e de suas conduções e problematizações perante aos educandos.

O que precisa ficar evidenciado é que uma pequena parcela dos professores entende o tanto de desprezo com que se retrata a história da comunidade negra nos materiais pedagógicos escolares. Outros tantos educadores, seja por sua formação calcada num modelo de visão eurocêntrica ou pela falta de comprometimento em buscar superar essa falta de informação da história da África e dos povos africanos, conseqüentemente demonstram não possuir preparo ou direcionamento pedagógico para lidar, na rotina escolar, com a questão das relações étnico-raciais e da diversidade cultural composta pela sociedade brasileira. O que

precisa ficar claro neste posicionamento direcionado aos professores é que sabemos das dificuldades proporcionadas pelas relações sociais entre os alunos no âmbito escolar, principalmente pela diversidade étnica, religiosa e social existente nas instituições de ensino. Não procuramos culpabilizar o professor, mas também não queremos isentá-lo de suas responsabilidades como educador, tendo a consciência de que o professor faz parte de um processo em que se encontram inseridos outros agentes sociais, como a direção, funcionários da escola, alunos e comunidade. Portanto, neste momento, trazemos para a discussão Munanga (2005) e seu respectivo posicionamento em referência à falta de sensibilidade dos professores no que diz respeito à diversidade cultural no espaço escolar e dos preconceitos presentes nos materiais pedagógicos. Desse modo:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (MUNANGA, 2005, p.16)

Então, o que se observa, no convívio dos alunos diariamente, são ofensas, apelidos desmoralizantes e degradantes que conduzem quem recebe as referidas denominações de inferiorização a sentir-se minimizado e, em muitas situações, a contrapor com insultos e atos de violência. Conforme aponta Eliane Cavaleiro (2005), a disseminação de preconceitos e injúrias no ambiente escolar – e por que não dizer na sociedade – muitas vezes inicia-se com um posicionamento submisso e silenciador do educador, diante dos preconceitos e estigmatizações fomentados em sala de aula pelos alunos.

O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história. (CAVALHEIRO, 2005, p. 11-12)

O despreparo do profissional da educação em saber lidar com os preconceitos surgidos no âmbito escolar, adicionados à postura estigmatizadora dos livros didáticos, tende-se a

direcionar o alunado negro ao fracasso escolar. O educando ofendido moralmente perante os outros alunos da classe, seja essa ofensa proferida por outros alunos ou até mesmo na caracterização de estereótipos nos livros didáticos, espera do professor um posicionamento que lhe conforte. Esse posicionamento pode ser expresso através de atitudes que repudiem qualquer tipo de discriminação, seja ela étnica, racial, religiosa, social, entre outras, ou até mesmo na desconstrução de ideologias que desqualificam e desvirtuam a identidade e história de vida do outro. Ressaltamos que pensamos em identidade abalizados no pensamento explanado por Munanga (1994). Conforme explica o antropólogo:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178).

Nesse caminho, mais importante do que transmitir os conteúdos e os fatos expostos no material didático aos educandos, os professores precisam apresentar aos alunos a importância das diferentes etnias na construção da identidade nacional brasileira, assim como demonstrar a importância de se analisar de forma crítica os possíveis posicionamentos que possam colocar em xeque a história de vida de uma nação ou comunidade. Segundo Munanga (2005),

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, 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. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (MUNANGA, 2005, p.17)

A grande questão de não observarmos com frequência o diálogo sobre relações étnico-raciais no âmbito escolar deriva-se da mentalidade de muitos educadores e profissionais da área, que acreditam que esta tarefa é incumbência dos movimentos sociais externos à escola,

seja de militantes simpatizantes da causa e, especialmente, da política. Corroborando com nosso posicionamento, Munanga (2005) esclarece:

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.15).

Ao negar ou simplesmente acreditar que a escola não possa ser um espaço privilegiado para o debate de questões pertinentes à heterogeneidade cultural da sociedade brasileira e, conseqüentemente, distanciá-las da realidade dos alunos, estaremos abrindo mão da possibilidade de reparar ou desconstruir ideologias que venham silenciar, discriminar ou até mesmo ocultar as distintas matrizes culturais enraizadas em nossa identidade. Conforme menciona Munanga (1999, p. 90-91), “ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática.” Ao observarmos a resistência ainda encontrada nas escolas para a abertura de espaços em que se privilegiem o debate e a discussão sobre as questões étnico-raciais, mais árduo se torna o processo de desconstrução de ideologias e teorias que classificam as etnias em posições de inferioridade e superioridade. Nesse sentido, os estereótipos e discriminações que florescem no âmbito da sociedade são trazidos para dentro dos espaços escolares e são disseminados de maneira naturalizada. Observamos que tal situação pode “alimentar” o discurso do agressor/opressor no ambiente escolar e provocar uma situação de mal estar aos alunos(as) negros(as). Nesse caminho, encontramos em Gomes (2005) algumas estratégias de atuação da escola e dos educadores que a compõem em relação às questões étnico-raciais e de diversidade encontradas em nossa sociedade e também em nossas escolas.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p.147)

As DCN, na tentativa de auxiliar as ações dos educadores no ambiente escolar, recomendam, em suas orientações aos docentes, uma formação que vá além de suas respectivas trajetórias acadêmicas. Observa-se a emergência dos professores em saber lidar com as relações étnico-raciais e em conduzir as aulas com reflexões e direcionamento adequado sempre que a temática for abordada. Para tanto, verifica-se:

“... há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.” (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013,p.502)

Segundo as DCN, faz-se necessária uma série de procedimentos acadêmicos e pedagógicos direcionados aos professores, com vistas a auxiliar e conduzir os mesmos a desenvolverem com plenitude o exercício do ensinar/educar. Essa formação necessária exigida contemplará as modificações oriundas dos documentos legais da educação que agora propiciam a formação integral do educando, abrangendo as esferas sociais, políticas e culturais. Sendo assim, exige-se dos docentes:

- I** – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- II** – ampla formação cultural;
- III** – atividade docente como foco formativo;
- IV** – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- V** – pesquisa como princípio formativo;
- VI** – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- VII** – análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- VIII** – inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação;
- IX** – trabalho coletivo interdisciplinar;
- X** – vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- XI** – desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- XII** – conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p.172)

Não podemos ignorar ou negar o mal estar vivido pelos negros diante dos brancos. Invariavelmente, boa parte deste desconforto é motivada por reproduções e interpretações intencionalmente distorcidas da história de vida da comunidade negra. Estigmatizam sua cultura, sua cor, seus costumes e religião, enfim, excluem dos padrões aceitáveis de uma

sociedade dita civilizada suas origens e peculiaridades. Constantemente, o discurso pronunciado parte da comunidade branca hegemônica e, à medida em que a sociedade assimila tais discursos como verdades irrefutáveis, principalmente pela produção de materiais pedagógicos excludentes e do trabalho de divulgação por intermédio dos meios de comunicação social, criam-se graus de hierarquização entre as comunidades envolvidas no processo de socialização.

Retomando a discussão para dentro da escola, a manutenção de tais estereótipos é fortemente alimentada, sobretudo, pela posição do educador que não realiza uma interpretação crítica em sala de aula, juntamente com os educandos, das representações referenciadas nos livros escolares e dos possíveis desentendimentos gerados pela diversidade étnica, racial, social ou religiosa entre os alunos. Conforme aponta Fanon (2008), o olhar do outro para com aquele que não se assemelhe às suas características ou, simplesmente, que não compartilhe de uma mesma história de vida se torna denunciante e condenador, pois:

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretenciosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta... Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (FANON, 2008, p.104).

Partindo da realidade que ainda convivemos numa sociedade racista, e mesmo com as modificações impostas pela lei 10.639/2003 – obrigatoriedade da história da África e dos povos africanos no currículo de educação básica -, ainda, após 11 anos de sua promulgação, se reproduz consistentemente, no ambiente escolar e na sociedade brasileira, o modelo eurocêntrico de aprendizagem. Modelo este enraizado em estigmatizações e deturpações do negro e de suas origens.

Nessa mesma linha, muitos estudos confirmam que, diuturnamente, o alcance do racismo tem sido tratado, nas escolas, de maneira displicente, com a propagação de aspectos legitimadores da dominação branca. O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros(as) e propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes idéias e comportamentos hierarquicamente racializados. (CAVALLEIRO, 2005, p.70).

Talvez não haja uma fórmula que vise abolir o racismo no ambiente escolar. Mas, possivelmente, se passarmos a admitir que convivemos com e contribuímos diariamente para a disseminação de práticas racistas no ambiente escolar, poderíamos já dar um novo passo, que seria a contextualização e problematização destas questões em sala de aula.

O que se espera de um professor é que suas instruções caminhem para a construção de um ambiente escolar democrático, participativo e inclusivo. Os currículos escolares e os livros didáticos precisam garantir a abordagem da diversidade cultural na formação da sociedade brasileira, assinalando a participação das diversas etnias na construção de nossa formação e desconstruindo ideologias estigmatizadoras que adulteram e marginalizam a cultura e história de vida do outro.

I.2. A Lei 10.639/2003 no período atual: "Mesa Redonda: "Dez Anos da Lei 10.639/03 - Balanços e Perspectivas"⁵

Trazemos para essa discussão das questões étnico-raciais nas instituições de ensino, um debate ocorrido no ano de 2013 na USP, onde as educadoras Nilma Lino Gomes⁶ (UFMG) e Petronilha Gonçalves⁷ (UFSCar) comentam suas perspectivas, observações e pesquisas em relação ao andamento da lei 10.639/2003

Petronilha Gonçalves inicia a discussão com a seguinte indagação: “Aonde chegamos e para onde teremos que ir”? Diante de suas perspectivas, informa que precisamos levar adiante as questões necessárias para a garantia de direitos básicos, à vida, à dignidade e ao direito de sermos o que somos. É preciso dar o devido reconhecimento a índios(as) e negros(as) e ensinar que os mesmos não desapareceram, apesar de todo o massacre existente. Precisamos contribuir para que as futuras gerações se conscientizem destas questões inerentes e essenciais à construção de uma sociedade democrática e que as diferenças existentes em nossa comunidade não signifiquem separação ou ódio.

Segundo a educadora, o grande desafio da implementação da lei 10.639/2003 é que sua efetividade seja assegurada por todos os negros e não negros e afirma que esse debate vem sendo realizado por diferentes grupos sociais, mas ressalta que História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos não corresponde meramente ao ensinamento de novos

⁵ Foi um evento que ocorreu no dia 19 de abril de 2013 no auditório da Geografia da USP, intitulado como: "Mesa Redonda: "Dez Anos da Lei 10.639/03 - Balanços e Perspectivas". Neste encontro, foram discutidos os dez anos de obrigatoriedade da lei 10.639/2003 nos estabelecimentos oficiais de ensino do Brasil. Vídeo disponível em <http://brasilafrika.fflch.usp.br/node/289>, acessado em 15/05/2015.

⁶ Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade federal (UNILAB) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Professora na Universidade Federal de Minas Gerais. Mais informações em <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-ministra-1>, acessado em 25/03/2016.

⁷ Professora na Universidade Federal de São Carlos foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Mais informações em http://www.palmares.gov.br/?page_id=26889, acessado em 25/03/2016.

conteúdos, mas sim de uma nova postura em se pensar na África e sua contribuição na formação da identidade nacional brasileira.

Petronilha Gonçalves relata que a avaliação dos 10 anos de lei não cabe somente a pesquisadores e profissionais do campo da educação: é preciso dar voz à avaliação do Movimento Negro (MN), à comunidade e, de uma forma geral, à sociedade. Sob sua ótica, os objetivos da lei 10.639/2003 ainda não foram alcançados e concretizados em sua plenitude. É ressaltado ainda pela educadora que a efetivação da lei ainda depende muito de iniciativas individuais de professores e dos estudantes.

Ao analisar o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira ensinados nas escolas brasileiras, foi possível identificar, na perspectiva de Petronilha Gonçalves, a necessidade de extinguirmos as representações de submissão e humilhação através das quais a comunidade negra é apresentada nos materiais pedagógicos escolares e no discurso dos professores. Segundo a autora, a educação étnico-racial exige pedagogias antirracistas, ou seja, faz-se necessária a construção de estratégias de valorização das diferenças étnicas, assim como de um posicionamento crítico contra as relações étnico-raciais abalizadas em preconceitos e atitudes discriminatórias.

Petronilha Gonçalves destaca que não se deve fazer julgamento de uma cultura sobre a outra, mas proporcionar o diálogo entre as mesmas. Ao se posicionar em relação às posturas dos educadores, a autora é bastante enfática dizendo que não adianta ensinar a História africana e a cultura afro-brasileira aos alunos e, quando passar por uma faxineira, não cumprimentá-la, não reconhecê-la. Nesse momento, Petronilha Gonçalves critica a relação existente entre os postos menos prestigiados na sociedade brasileira, como o de ser faxineira, e sua majoritária ocupação pela comunidade negra. Demonstra-se, no posicionamento da educadora, uma certa inquietude com a dificuldade de ascensão profissional, social e educacional de negros(as) ainda na sociedade brasileira. E ainda questiona: Será que, assim, estaríamos contribuindo para a desconstrução do mito da democracia racial ou estamos dando novas configurações a esta situação?

Em relação ao mito da democracia racial, Petronilha Gonçalves indaga: Por que muitas pessoas possuem receio em falar a palavra negro(a) diante dos negros(as)? Trata-se de uma questão histórica e enraizada em nossa sociedade de ter a referência da palavra negro(a) à escravidão. Talvez Ana Célia da Silva (2005, p.26) consiga esclarecer este ponto relatado por Petronilha Gonçalves, especialmente pelas consequências geradas aos alunos negros e não negros no espaço escolar. Sendo assim,

A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar. (SILVA, 2005, p.26)

Portanto, faz-se necessário que a educação e a instrução proporcionadas pelos educadores contribuam para positivar a palavra “Negro”. Essa positivação será possível através do reconhecimento da verdadeira história dos povos africanos, fora da perspectiva eurocêntrica do colonizador. Petronilha Gonçalves relata ainda que os professores não são estimulados, no exercício de sua profissão, a estarem em constante contato com os textos legais que regem e estabelecem as diretrizes da educação.

A história africana e a cultura afro-brasileira, segundo sua análise, querem contribuir com novos significados sobre a história do Brasil e a comunidade negra, mas é preciso ter a capacidade de colocar em diálogo os diversos projetos propostos pela sociedade, incluindo os diferentes grupos sociais, onde não haja a supremacia de um projeto sobre outro.

Petronilha Gonçalves destaca a importância das Africanidades como referencial para lidar com a temática étnico-racial e o ensino da história da comunidade africana, salientando a não separação da questão da religiosidade do ser indivíduo social. Neste momento, percebe-se, pelo depoimento da educadora, o quanto ainda a religiosidade africana é marginalizada na esfera escolar. Esse posicionamento da educadora nos direciona a uma questão problemática no currículo brasileiro: o que pensamos sobre a África?

Ainda permanecendo na temática de Africanidades, Petronilha Gonçalves acredita que o diálogo verdadeiro supõe o reconhecimento do outro na sua identidade, na sua alteridade, salientando que as diferenças étnicas e culturais precisam ser valorizadas e respeitadas, principalmente num país multicultural como é o nosso. Ainda em sua concepção, pressupõe que a lei 10.639/2003 visa criar condições para que todos(as) possam decidir o destino da sociedade num sistema de colaboração e participação. A autora encerra sua participação na mesa redonda informando que precisamos aprender a compartilhar nossos conhecimentos em prol da construção democrática da sociedade brasileira.

Nilma Lino Gomes reconhece que, durante esses 10 anos (entre 2003 e 2013), ocorreram mudanças positivas no campo das relações étnico-raciais, mas informa que a mudança ainda não possa estar à altura da radicalidade da demanda, demanda essa bastante profunda. Segundo a autora, a força precursora pela existência da lei – Movimento Negro, parlamentares, políticos e intelectuais envolvidos com a temática, educadores e comunidade – precisa continuar lutando pela garantia da efetivação da mesma.

Segundo suas observações, foi a partir dos anos 2000 que houve uma maior visibilidade emancipatória da questão étnico-racial, que possibilitou que novas vozes fossem ouvidas no debate da temática. Esse debate é de cunho político, acadêmico e ideológico. Para que essa visibilidade fosse alcançada, foram primordiais a III Conferência mundial de combate

ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata⁸, ocorrida no ano de 2001 em Durban, na África do Sul, e também a alteração da LDB, com a lei 10.639/2003). Esses acontecimentos são fruto de pressões internas do MN, adicionados a uma resposta satisfatória ocorrida na conferência de Durban em 2001, além de pesquisas que apontam a situação da população negra em piores condições de vida quando comparadas à população branca.

Gomes aponta que não podemos entrar desposicionados nos debates políticos e educacionais em relação à situação da comunidade negra em nossa sociedade. Não podemos ser subordinados pelo discurso da democracia racial. Precisamos levar em consideração os profundos índices de desigualdade socioeconômica, os altos índices de mortalidade da juventude negra, além das taxas de analfabetismo e distanciamento dos acessos às universidades pelos(as) negros(as). A educadora afirma que uma gestão autoritária e antidemocrática inviabiliza a implementação da lei 10.639/2003. Gomes faz referência à postura de diretores e coordenadores escolares, assim como de professores que ainda resistem em aplicar as diretrizes da lei 10.639/2003 no espaço escolar. Esse posicionamento de Gomes vem ao encontro do que Munanga (2005) enfatiza sobre a importância do ensino da história da África a todas as ascendências étnicas e não somente aos alunos negros. Ambos (Gomes e Munanga) acreditam que a implementação da lei possa contribuir para a desconstrução de estereótipos disseminados pela visão eurocêntrica ainda presente nos currículos escolares. Nesse sentido, Munanga (2005) esclarece:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16)

Gomes relata uma pesquisa realizada em nível nacional sobre as relações étnico-raciais, abrangendo 36 instituições de ensino da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. A pesquisa foi encomendada pelo MEC, pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e representantes da Unesco no Brasil. Houve apoio dos NEABs nos estudos realizados. Os NEABs são Núcleos de Estudos

⁸ A Conferência de Durban ocorreu entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Foram debatidas as origens e causas da discriminação racial, racismo, intolerância xenofobia e intolerância correlata. Neste encontro, compareceram representantes de 163 países, 4.000 representantes de ONGs e mais de 100 ministros. Fonte: Site da Câmara os deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/documentos/relatorios-de-atividades/RelatAtiv2001.html>, acessado em 16/05/2015.

Afro Brasileiros com objetivo de estudo, pesquisa e ensino nas áreas da História Africana e cultura Afro-brasileira, assim como na produção de conhecimento em relação a experiência de africanos e afrodescentes no combate a discriminação racial

A abordagem realizada foi a quantitativa, com questionários encaminhados às secretarias de educação dos respectivos municípios pesquisados. No total das 36 escolas pesquisadas, houve uma pesquisa de campo pautada na narrativa dos sujeitos envolvidos no campo da educação: diretores, professores, educadores e estudantes. O trabalho buscava verificar se a lei 10.639/2003 estava sendo praticada efetivamente. Alguns resultados são apontados pela pesquisadora:

1. Houve, nas instituições pesquisadas, a tentativa de construção de práticas que pudessem se adequar às diretrizes da lei;
2. Observou-se que a lei 10.639/2003 veio dar legitimidade a práticas que já ocorriam no interior de algumas escolas, motivadas principalmente por professores articulados com as questões étnico-raciais;
3. As práticas escolares possuíam muito mais inserção disciplinar do que propriamente uma proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP);
4. Nas escolas pesquisadas, ainda havia resistência em relação à temática racial, mesmo sendo obrigatória sua prática pela lei;
5. Poucas escolas davam continuidade ao PPP, ou seja, se a temática étnico-racial estivesse inserida e funcionando nas rotinas escolares, quando o gestor ou grupo de professores responsáveis pela implementação do PPP saíam da escola, não havia o comprometimento dos novos gestores e educadores com as boas práticas dos projetos anteriores;
6. A sustentação da prática está relacionada com o comprometimento da gestão escolar e seus educadores;
7. A importância da cultura escolar, espaço, infraestrutura e relação com a comunidade estão diretamente relacionados com a implementação da lei 10.639/2003 nessas escolas;
8. Quando as entrevistas eram realizadas com professores e alunos, eram mais presentes reflexões, leitura, acompanhamento no que se diz respeito às relações étnico-raciais vivenciadas aqui no Brasil, havendo a necessidade de um maior entendimento dessas relações no continente africano;

9. Poucas escolas trabalham a prática étnico-racial durante o percurso do ano letivo, já que a maioria se apega à data de 20 de novembro⁹ para uma reflexão sobre a temática racial;
10. Nas escolas que possuíam uma secretaria de educação proativa, ficou constatada uma maior movimentação no interior das escolas e dos profissionais da educação em relação à prática das questões étnico-raciais.

No que se refere aos desafios impostos pela lei, Gomes aponta para uma melhor formação dos professores e gestão do sistema de ensino, além de passarmos a pensar o quadro da educação superior do país na questão das relações étnico-raciais. Sua justificativa pauta-se nas possibilidades geradas pelas ações afirmativas, por meio das quais os(as) alunos(as) negros(as) estão levando, para dentro das universidades, novos saberes, jeitos de ser, vivências outras, corporeidades, uma nova forma de lidar com o conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessária uma redefinição de currículo, com a inclusão de novas disciplinas que abarquem todo esse contexto de diversidade. Ao realizar suas perspectivas sobre a produção do conhecimento, Gomes aponta que a dimensão epistemológica não pode excluir:

- A raça (enquanto construção social, cultural e política);
- Produção, diálogo, embate/debate dos sujeitos protagonistas em articulação com outros sujeitos envolvidos com a temática étnico-racial;
- Trajetória de luta antirracista para compreender as relações étnico-raciais no Brasil.

Nilma Lino Gomes diz que compreender todo esse contexto em que a comunidade negra está inserida e contribuir em rumo à democracia é repensar a partir de uma perspectiva emancipatória e antirracista, através da qual precisamos consolidar o que não está consolidado, enraizar o que não está enraizado, além de superar e trazer novos embates e desafios.

I.2.1 Parcerias e cursos de formação¹⁰

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR-DF)¹¹ – criada em 21 de março de 2003, nasceu do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro, e ficou com a incumbência de articular, junto às secretarias de Educação de todo o território nacional, ações e propostas que possam contribuir com a valorização da cultura

⁹ No dia 20 de novembro, comemora-se o dia da Consciência Negra, decretado pela presidenta Dilma Rousseff em 10 de novembro de 2011 (LEI Nº 12.519). A luta do movimento negro em simbolizar tal data remete à morte do líder Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência contra o período da escravidão. Zumbi foi morto em 20 de novembro de 1695. Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/>, acessado em 25/03/2016.

¹⁰ Todos os cursos e parcerias aqui mencionados estão disponíveis para consulta em <http://seppir.gov.br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-afirmativas>.

¹¹ Criada em 21 de março de 2003 pela medida provisória 111, convertida a Lei. 10.678. Mais informações em www.seppir.gov.br/sobre, acessado em 22/03/2016.

africana e da comunidade negra nos currículos escolares e da formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial. Visando possibilitar um maior engajamento e disseminação da lei 10.639/2003, foram criadas parcerias para a efetivação de projetos educacionais. Dentre elas, destacamos:

Prêmio Educar para a igualdade racial: Instituições de ensino que se destacam nas práticas escolares direcionadas ao tratamento da temática racial são contempladas com prêmios. Trata-se de uma parceria firmada junto a CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) com o objetivo de apoio e valorização de práticas que venham a contribuir com o combate ao racismo e com a diversidade étnico-racial. Desde 2002, esta proposta encontra-se vigente.

Educação-Africanidades-Brasil: Programa de formação continuada destinado a professores da rede pública com o objetivo de formar educadores comprometidos com a história de vida da comunidade negra. O curso desenhou-se na modalidade a distância e iniciou-se no ano de 2006, uma parceria entre MEC e SEPPIR, fruto das reivindicações do Movimento Negro, exigindo professores qualificados para lidar com as mudanças exigidas pela lei 10.639/2003.

Gênero e Diversidade na escola: Trata-se também de um curso de formação continuada aos educadores da educação básica, com o intuito de trazer para as práticas pedagógicas das instituições de ensino o debate sobre a promoção da cidadania, direitos humanos, diversidade étnico-racial e questões de gênero. O curso é desenvolvido de forma semipresencial, com encontros presenciais e pela plataforma de ensino da EaD (Educação a Distância). O curso originou-se da parceria do MEC, SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres) e encontra-se em vigor desde 2006.

Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça: Curso de especialização e aperfeiçoamento destinado a servidores e gestores públicos das esferas do campo da educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento. O objetivo do curso é poder contribuir com os participantes do curso de modo a garantir a efetividade e disseminação das questões de gênero e raça em políticas públicas. É uma parceria entre SEPPIR, MEC, SPM e ONU Mulheres e está em vigor desde 2010.

Educação para Igualdade Racial: Projeto idealizado pela SEPPIR em 2010, visa a contemplar as instituições de ensino que, segundo a avaliação da própria SEPPIR, contribuíram positivamente com boas práticas escolares, principalmente direcionadas às orientações das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. São concedidos materiais didáticos, livros e certificados às escolas premiadas.

A cor da cultura: Projeto de valorização da história de vida da comunidade negra na formação da identidade nacional brasileira. Pauta-se na elaboração e produção de material

didático audiovisual voltado para a questão étnico-racial segundo as orientações da lei 10.639/2003. O projeto visa à formação de profissionais da educação a trabalharem com a temática étnico-racial no âmbito escolar, disponibilizada nos materiais audiovisuais oferecidos às escolas. O projeto é parceria entre a SEPPIR, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Cultural Palmares, CIDAN (Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro), Petrobrás, SECADI/MEC e está em vigor desde 2004.

Uniafro: Formação inicial e continuada de educadores e graduandos em licenciaturas que tem por finalidade abordar as políticas públicas projetadas para o combate do racismo, de forma que a Lei nº 10.639/2003, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro. Por meio da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 16 de junho de 2008,¹² o projeto está atuante desde 2008, como determinado pelo Ministério da Educação.

I.2.2 Revisão de Dissertações e teses (2003 – 2014)

Nossa intenção, neste momento, é trazer para discussão as pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da Capes realizadas durante o período de implementação da lei 10.639/2003 – 2003 a 2014 – e que tratassem de temas que se relacionassem com o nosso campo de pesquisa. Para tanto, nossa busca direcionou-se às questões étnico-raciais, ao ensino de história, à formação de professores e à produção de livros didáticos que, de certa forma, abarcassem o contexto da lei 10.639/2003 e pudessem nos servir de abalimento para que observemos como as diretrizes da referida lei estavam sendo recepcionadas e praticadas nos mais variados círculos e contextos escolares pesquisados. Separamos as pesquisas por eixos temáticos: livro didático; contexto da lei 10.639/2003 nas escolas; projetos e programas; currículo escolar; ensino de História; representações da cultura afro-brasileira nos materiais pedagógicos, buscando contextualizar as abordagens realizadas pelos pesquisadores, evidenciando semelhanças e divergências encontradas nos trabalhos analisados.

I.2.3 Livro didático

BRANCO (2005), PACÍFICO (2011) e RUSSO (2012) realizaram suas respectivas pesquisas analisando as representações de negros(as) nos livros didáticos, após a implementação da lei 10.639/2003.

¹² Altera o Art. 19 da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, que estabelece critérios para a assistência financeira a projetos no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

BRANCO (2005) realizou sua pesquisa com base na análise de livros didáticos de História do Brasil destinados para o Ensino fundamental II. Esses são recomendados pelo MEC para utilização na rede estadual de ensino da cidade de Recife. Além destas condições para análise, buscou-se, dentro de uma abordagem qualitativa dos livros didáticos, que os mesmos tenham “atingido um número expressivo de alunos de 5ª a 8ª série; que fossem de autores diferentes e que abordassem temáticas históricas nas quais o negro estivesse presente” (BRANCO, 2005, p.52).

PACÍFICO (2011) objetivou em sua pesquisa analisar em que medida o livro didático utilizado nas escolas públicas do Paraná contemplavam as definições legais da lei 10.639/2003, observando as hierarquizações ideológicas entre brancos(as) e negros(as) que foram identificados no livro didático. Para esta análise, foram utilizados os livros do ano de 2006 de Língua Portuguesa e de Educação Física, coleção Folhas. A metodologia para análise foi a abordagem qualitativa / análise de conteúdo.

RUSSO (2012) analisou a representatividade de negros(as) no livro didático de História – História das Cavernas ao terceiro milênio – do segundo segmento do ensino fundamental do ano de 2008 no Estado do Rio de Janeiro. RUSSO (2012) utilizou-se da metodologia qualitativa a partir da qual algumas imagens foram selecionadas e foi realizada a contextualização com as diretrizes estabelecidas pelo MEC. Houve também uma revisão bibliográfica das teses e dissertações encontradas na base de dados da ANPED no período de 1981-1998 e no site da Capes no período de 2001 a 2012.

Para BRANCO (2005) e PACÍFICO (2011), foi possível reconhecer alguns avanços na representatividade dos negros nos livros didáticos, mas ambos os autores ressaltam que foram avanços bem delimitados e tímidos se tomarmos como parâmetro as diretrizes da lei 10.639/2003.

Na análise realizada por BRANCO (2005), foi possível identificar/constatar avanços na representação dos negros nos fatos históricos da História do Brasil, mas ressalta-se que é percebida a exclusão nos livros de 8º série da imagem do negro nas narrações históricas, principalmente após o advento da Abolição: “constatamos que o negro brasileiro, após a República saiu das páginas do livro didático e recolheu-se ao silêncio que lhe tem sido imposto” (BRANCO, 2005, p.159).

Nos livros destinados às 5ª e 7ª séries, BRANCO (2005) expõe que os sofrimentos aos quais os escravos foram submetidos no período colonial e imperial foram apresentados sem distorções e sem falsos conceitos do período abordado, perfazendo, segundo a autora, um distanciamento da visão eurocêntrica.

Para PACÍFICO (2011), as representações positivas foram evidenciadas no livro de Educação Física. Segundo a análise realizada, o Livro de Educação Física abordou as questões étnico-raciais de forma mais elaborada, entretanto ainda de forma superficial. Foi dada ênfase nas imagens que o lugar de destaque para o negro é ainda através dos esportes; houve reflexões sobre o movimento hip-hop como símbolo de resistência e afirmação da cultura negra; crianças negras e brancas brincando em situações de igualdade; abordagem detalhada, assim como a importância do quilombo de Palmares e seu líder Zumbi.

BRANCO (2005) informa que, nos livros analisados que abordam a temática da escravidão, o fato histórico é relatado como uma decorrência da colonização e a utilização da mão-de-obra escrava negra seria em razão da superioridade física dos negros em relação aos indígenas, transparecendo como natural os castigos e humilhações sofridos pelos(as) negros(as) no período de escravização.

Para PACÍFICO (2011), no livro de Português, foram verificados vários equívocos teóricos, com apresentação de textos e gravuras impróprios em relação aos textos e a idade/série a qual se destina e representações de negros(as) em situações de vulnerabilidade, subalternidade e de estigmatização. Foi assinalada a representação da mulher negra como coisa, objeto sexual e a utilização de textos fazendo a relação negro-escravo.

RUSSO (2012), ao observar as imagens nos livros didáticos de História, evidenciou que ainda possuímos um extenso trajeto a percorrer, pois as permanências de posturas preconceituosas se apresentaram bem superiores às alterações. Segundo o autor, houve uma grande dificuldade de adequar as imagens nos livros pesquisados, com as orientações previstas pela legislação vigente.

Ao tratar da representatividade da imagem do negro no livro didático e ao realizarem suas críticas diante da análise que realizaram junto a seus respectivos objetos de pesquisa, fica bem evidenciado na análise de BRANCO (2005), PACÍFICO (2011) e RUSSO (2012) o descontentamento observado nos livros didáticos. Contudo ficaram algumas recomendações realizadas ao longo de suas respectivas dissertações que ratificam o desagrado observado na relação realizada sobre a representatividade dos negros no livro didático e as diretrizes propostas pela lei 10.639/2003.

Para BRANCO (2005), a implementação da lei 10.639/2003 pode vir a preencher, com novas ilustrações e abordagens positivas nos livros didáticos de História, o processo histórico da comunidade negra na história do Brasil, onde os negros possam ser observados como elementos fundamentais na construção da identidade nacional brasileira, distanciando-se da perspectiva etnocêntrica que silencia e macula sua história, costumes e valores.

Na perspectiva de PACÍFICO (2011), houve uma possível guetização de políticas públicas na busca pela igualdade racial, porém sem uma maior incorporação nas políticas públicas mais amplas. A crítica da autora recai sobre as políticas educacionais e a produção do livro didático Folhas, utilizados nas escolas públicas do Paraná, em que ambos não demonstravam engajamento com promoção da igualdade racial nos espaços escolares. Nos Livros Didáticos Folhas analisados, ficaram evidenciadas a representação do branco de forma mais ordenada (melhores vestimentas e posições sociais de prestígio) e a sub-representação do negro. Os resultados assinalam para o prosseguimento do predomínio da perspectiva eurocêntrica, colocando-se, nas representações das imagens, o branco em posição de destaque em relação aos negros.

RUSSO (2012), a partir da análise realizada em sua dissertação, buscou alertar para a necessidade de que o processo avaliativo do PNLD seja reorientado, de modo a considerar diversos ajustes que venham a incorporar as críticas apontadas no percurso do seu trabalho. Enfatiza que, com os dados de sua pesquisa, é possível afirmar “que apesar dos planos, decretos e leis as imagens veiculadas pela coleção estudada não consegue alcançar os objetivos que a diretriz curricular indica”. (RUSSO, 2012, p117).

I.2.4 Contexto da lei 10.639/2003 nas escolas

ROCHA (2006), FREITAS (2010) e SBERSE (2012) buscaram realizar uma contextualização da contribuição da implementação da lei 10.639/2003 nos espaços escolares, tendo como enfoque as questões de currículo e relações raciais e sociais. Interessante neste momento é explicitarmos que os autores ao tratarem da temática “implementação da lei 10.639/2003 nos espaços escolares”, estão interessados em pesquisar se as instituições de ensino promovem ações e discussões sancionadas pela lei 10.639/2003, ou seja, a lei foi criada (implantada), mas está sendo praticada (implementada) nestes espaços?

ROCHA (2006) buscou realizar uma reflexão sobre as contradições existentes na discussão das políticas de ações afirmativas para os(as) negros(as), além de verificar em que medida tais leis contribuem ou dificultam a superação da ordem vigente atual, responsável por inúmeras formas de desigualdade.

FREITAS (2010) descreveu e analisou políticas em torno da aplicabilidade da lei 10.639/2003 na esfera da discussão jurídica a partir da denúncia instaurada no Ministério Público, tendo como objeto de pesquisa o Colégio Pedro II, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), todos localizados na cidade do Rio de Janeiro.

SBERSE (2012) realiza um estudo do contexto da lei 10.639/2003, verificando se de fato a lei está sendo efetivada nas escolas, identificando os possíveis desafios e perspectivas para o cumprimento da mesma. De forma mais objetiva, investiga como o racismo é identificado e tratado na escola e também como a história e cultura afro-brasileira é apresentada aos alunos da escola pública.

FREITAS (2010) e SBERSE (2012) demonstraram aspectos negativos em relação às instituições de ensino que se propuseram a analisar. O pessimismo evidenciado é em relação às diretrizes propostas pela lei 10.639/2003 e à sua efetiva adesão aos currículos escolares.

As instituições de ensino mencionadas na pesquisa de FREITAS (2010) foram acusadas de não efetivarem os pressupostos da lei 10.639/2003 nos seus respectivos currículos e espaços escolares. A partir da análise da coordenadora geral de Diversidade e Inclusão educacional da SECAD, as instituições CEFET/RJ e o Colégio Pedro II apresentaram uma resposta não satisfatória às denúncias realizadas, afirmando que os conteúdos programáticos das mesmas não contemplaram os pressupostos da lei 10.639/2003. Especificamente, os conteúdos ainda continuavam a perpetuar uma visão eurocêntrica, negligenciando a história e cultura africana e afro-brasileira.

Segundo a visão de FREITAS (2010), é “responsabilidade da escola preparar seu corpo docente para o devido trato com a questão racial, visando a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e responsáveis pela compreensão e condução de sua própria história” (FREITAS, 2005 p.68). Portanto, o pesquisador reconhece e pontua como relevantes para a discussão da questões étnico-raciais nas escolas, o comprometimento da gestão escolar em proporcionar aos professores uma formação continuada e de qualidade.

SBERSE (2012) verifica que, apesar de o tempo ser curto para uma nova educação, tomando como enfoque as relações raciais e os nove anos de existência da lei 10.639/2003, as propostas desenvolvidas ainda são insuficientes e pouco significativas. As vezes em que se conseguiu vislumbrar a realidade prevista na lei, estas iniciativas e projetos foram oriundos de ações isoladas de alguns professores e de poucas instituições de ensino.

Como embasamento das questões discutidas em sua pesquisa, SBERSE (2012) realiza uma consulta bibliográfica documental de outras dissertações e teses disponibilizadas no Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e também da análise de documentos oficiais que tratem da temática das relações raciais.

SBERSE (2012) enfatiza a importância do Movimento Negro (MN) para a promulgação da lei 10.639/2003 e questiona que os assuntos relacionados ao MN e sua história deveriam ter um espaço maior nas instituições de ensino. A abertura desse espaço nas escolas seria com o

intuito de uma maior problematização das questões étnico-raciais, com vistas à desconstrução dos estereótipos destinados aos negros(as) e um maior entendimento sobre a diversidade étnica e cultural brasileira. Para SBERSE (2012), o espaço escolar precisa abarcar a multiplicidade de culturas que compõem a nossa sociedade e as diferenças étnicas e culturais existentes precisam ser respeitadas e valorizadas e não discriminadas e excluídas de nossa história. Na perspectiva de ROCHA (2006), a pesquisa trouxe análises significativas, principalmente se a lei 10.639/03 for utilizada na concepção da superação da ideologia de dominação racial, quando utilizada de forma crítica nos currículos escolares, ilustrando as contradições do sistema capitalista. Em relação aos conteúdos destinados à História da África e dos negros brasileiros, faz-se necessário expor as lacunas e as ideias que fundamentaram a ideologia de dominação racial, na possibilidade de contextualizar os discursos que fundamentam o mito da democracia racial no Brasil. Assim sendo, nesta perspectiva, as diretrizes da lei 10.639/2003 são vistas como uma ferramenta para desmistificar a ideologia da igualdade racial brasileira.

Outra questão abordada que mereceu destaque na pesquisa remete-se às reivindicações do movimento social negro, que questiona essa falsa noção de igualdade fomentada pela sociedade brasileira, e também os mecanismos de domínio da atual ordem econômica, para que suas reivindicações possam avançar em busca de melhores oportunidades e condições à comunidade negra no Brasil.

ROCHA (2006) conclui que a lei 10.639/03 pode se transformar num instrumento que a classe trabalhadora pode utilizar para superar o modo de produção vigente, que é causador de inúmeras desigualdades sociais e raciais. Salaria que as reivindicações que objetivam a emancipação humana precisam ser incorporadas na luta por melhores condições das relações sociais/raciais e na construção de novas relações de produção.

I.2.5 Projetos e programas

CHAVES (2009), LOPES (2010), MEDEIROS (2012), QUEIROZ (2012) e PAULA (2012) objetivaram analisar a implementação da lei 10.639/2003 no espaço escolar, por intermédio do acompanhamento e análise de projetos e programas.

CHAVES (2009) e PAULA (2012) analisaram, em suas respectivas pesquisas, o projeto A Cor da Cultura. O primeiro trabalho foi realizado nas escolas do Rio Grande do Sul e o segundo, em escolas do Rio de Janeiro.

CHAVES (2009) informa que, através das narrativas coletadas e da observação etnográfica realizada numa escola municipal no Rio de Janeiro, pôde-se constatar que as

atividades vinculadas ao projeto A Cor da Cultura instigou nos educadores a importância da abordagem da temática em sala de aula. Ressalta-se que a adesão ao projeto A Cor da Cultura por parte dos professores não foi unânime, tendo em vista que nem todos os educadores se envolveram efetivamente nas propostas do projeto, porém, pelo que foi observado, também não houve oposições explícitas.

No caminho percorrido pela pesquisa, pode-se concluir, segundo a análise de CHAVES (2009), que caso a educação possua uma estrutura desvinculada de estereótipos negativos e estigmatizações e dê espaço para novas vozes contarem também suas histórias, é possível que a escola possa ser um espaço de discussão e relativizador de conceitos depreciativos, contribuindo significativamente para a formação de sujeitos integrais para viverem e conviverem na sociedade de hoje.

Na perspectiva de CHAVES (2009), o objetivo do projeto A Cor da Cultura em trazer para o âmbito escolar as discussões que envolvem a temática das relações étnico-raciais no Brasil, além da ascensão da identidade cultural combinada à informação qualificada no campo educacional, foi logrado com êxito. Destaque para a pesquisa foi o uso da estética midiática, através de imagens, como forma de se trabalhar representações sociais. Oficinas de cultura afro-brasileiras trouxeram, de forma prazerosa e significativa ao conhecimento de alunos e professores, valores positivos da cultura africana e da sua importância na formação da identidade nacional brasileira, em que o estudante é percebido como protagonista no desenvolvimento do projeto.

Ao analisar o projeto A Cor da Cultura, PAULA (2012) objetivou conhecer e debater a lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, além de verificar a possibilidade da aplicabilidade da referida lei em contribuir para a construção de sujeitos históricos, debatendo a política pública numa perspectiva de dar ênfase às questões ligadas à identidade racial. Ficou evidenciado na pesquisa que os materiais distribuídos aos professores ofereciam subsídios consistentes em relação às diretrizes da lei 10639/2003.

CHAVES (2012) e PAULA (2012) constataram obstáculos que dificultavam o engajamento ao projeto A Cor da Cultura e, conseqüentemente uma maior aproximação à história da África e contextualização das questões étnico-raciais em sala de aula.

CHAVES (2009) observou, na narrativa dos professores entrevistados, a carência de conhecimento sobre a história da cultura afro-brasileira e dos povos africanos na abordagem como temática em sala de aula. No relato dos alunos da escola pesquisada, constatou-se o interesse ao tema da história e culturas africanas e afro-brasileiras, apesar do pouco conhecimento que possuíam referente à temática.

PAULA (2012) verificou entraves que dificultavam a implementação e permanência do projeto a Cor da Cultura na escola pesquisada. Essas dificuldades ficaram explícitas principalmente pela postura rigorosa dos gestores, da precariedade dos centros de formação e também na resistência dos professores em lidar com a temática dos estudos africanos.

CHAVES (2009) conclui com a pesquisa que cada um de nós pode atuar como agente transformador na busca por equidade nas relações étnicas e sociais. Para isso, o comprometimento de cada um se tornará elemento indispensável para tal conquista.

Na concepção da pesquisadora PAULA (2012), a promulgação da lei 10.639/2003 originou uma cadeia de demandas ao Estado prioritariamente por necessidade da capacitação dos educadores em abordar a história da África e da cultura afro-brasileira nas suas respectivas aulas. Essa necessidade é fruto da má formação nos cursos de licenciatura, oriunda dos currículos universitários que não incluem a temática da História da África como disciplina “oficial” na formação dos professores, aparecendo muitas vezes como disciplina complementar. Essa perspectiva foi obtida através das narrativas dos docentes que foram entrevistados em sua dissertação.

QUEIROZ (2012), MEDEIROS (2012) e LOPES (2010) buscaram, em suas respectivas pesquisas, analisar questões relacionadas à temática étnico-racial e à possibilidade de um maior entendimento sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, conforme orientações da lei 10.639/2003.

QUEIROZ (2012) trata, em sua pesquisa, da temática étnico-racial, a partir de um programa de formação continuada de professores de que o mesmo fez parte na rede municipal de Campinas, o programa MIPID¹³ – Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade.

MEDEIROS (2012) busca verificar a implementação da lei 10.639/2003 numa escola técnica estadual no município do Rio de Janeiro por intermédio do projeto Malungo¹⁴, projeto instaurado por iniciativa própria dos gestores educacionais nesta instituição de ensino, desde 2008. A escolha do nome Malungo para o projeto, remete-se a “buscar o sentido de colaboração e amizade para implementar a lei 10.639/2003 e tecer no cotidiano escolar, que possam privilegiar a melhor compreensão e importância dos estudos das culturas africanas e afro-brasileira” (MEDEIROS, 2012, p.19) Conforme apontado por MEDEIROS (2012), o projeto

¹³ O MIPID foi um programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP que organizou a elaboração e implementação dos estudos de Histórias Africanas e Afro-brasileiras, bem como das relações étnico-raciais. Foram reunidos, no processo, representantes da Secretaria de Educação, representantes dos profissionais da educação e representantes dos movimentos sociais e negros. Mais informações em <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/projetos/memoria-identidade.php>, acessado em 02/08/2015.

¹⁴ Conterrâneo, companheiro, nascido na mesma cidade ou região, da mesma idade. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/malungo/>. Acessado em 09/06/2015.

Malungo foi criado com o intuito de “implementar a lei 10.639/2003 e tecer, no cotidiano escolar, práticas que possam privilegiar a melhor compreensão e importância dos estudos das culturas africanas e afro-brasileira” (MEDEIROS, 2012. p.50).

LOPES (2010) teve como objeto de análise o Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN¹⁵) e seus desdobramentos durante o período de 2005 a 2008 num colégio Estadual localizado na zona norte do Rio de Janeiro.

Na pesquisa de QUEIROZ (2012), narrativas e registros sobre discriminação sofrida por alunos e vivenciada pelos docentes são descritos numa perspectiva em que estes assuntos pudessem ser discutidos em âmbito escolar, buscando a problematização destas questões entre docentes e alunos. O trabalho de pesquisa foi realizado tomando como espaço temporal o período de 2003-2007, em que treze professores vinculados ao projeto MIPID foram entrevistados. Estes mesmos docentes atuavam/am na educação Infantil, Fundamental e EJA (Educação de Jovens e adultos).

QUEIROZ (2012) relata que seu foco na pesquisa foi analisar, junto aos atores sociais do projeto, o que se produziu, o que se aprendeu, o que se desenvolveu e o respectivo progresso teórico e prático das questões ligadas às relações étnico-raciais e às diretrizes propostas na lei 10.639/2003 durante a realização do projeto. Para isso, são descritas, no decorrer da pesquisa, ações e temas desenvolvidos junto ao programa, que tratam das questões étnico-raciais fora da perspectiva eurocêntrica, em que pudessem ser valorizados os aspectos positivos das culturas africanas e indígenas e utilizados em sala de aula pelos educadores.

Na abordagem realizada por MEDEIROS (2012), foram realizados questionários direcionados aos educandos com o objetivo de verificar se os alunos conheciam o projeto Malungo, a lei 10.639/2003 e a importância de ambos para educação das culturas africanas e afro-brasileiras. São coletadas as narrativas dos docentes e suas respectivas visões sobre como o estudo da África é relatado nos livros didáticos e praticados no âmbito escolar.

LOPES (2010), QUEIROZ (2012) e MEDEIROS (2012) observaram os respectivos projetos, PRDCN, MIPID e Malungo, como ações positivas e com resultados significativos, principalmente na atuação dos educadores nas questões étnico-raciais em sala de aula e também na desconstrução de estereótipos sobre a África e dos povos africanos.

LOPES (2010) expõe que a implementação da lei 10.639/2003, especificamente da história africana e da cultura afro-brasileira, só foi possível nesta instituição de ensino, pois a

¹⁵ É uma experiência de implementação curricular, do ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira em todas as disciplinas no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira – CEPSS, situado no subúrbio carioca de Quintino Bocaiúva. A metodologia inovadora de implementação da Lei 10.639 de 2003, criada por meio do PRDCN, é reconhecida pelo Ministério da Educação, desde 2006, como referência educacional.

comunidade escolar sentiu-se atraída, a partir do acolhimento destes novos conteúdos, em ações e projetos já praticados há alguns anos nesta escola. Ainda, o autor comenta o fato de o professor sair de sua zona de conforto quando tem que lidar com o novo, neste caso com as diretrizes propostas pela lei 10.639/2003, e afirma que o “fazer valer” uma legislação educacional é um processo de construção e reconstrução diário na vida cotidiana das comunidades escolares.

Foi apontado, na dissertação de LOPES (2010), que a assimilação dos conteúdos exigidos pela legislação educacional tem sido experimentada e reinventada nas múltiplas áreas de conhecimento das mais variadas formas, proporcionando, desta maneira, que os conteúdos não se transformem numa “camisa de força identitária” (grifo do autor) e que contribuam para uma nova concepção de currículo escolar, onde possam ser abarcados a diversidade e os questionamentos da múltiplas vozes que compõem nossa sociedade.

QUEIROZ (2012) verifica que o projeto MIPID atua numa perspectiva de uma educação “verdadeira e justa” (p.337), em que os professores são protagonistas do seu próprio processo de formação, buscando transformar a prática educativa em uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade multicultural e menos preconceituosa.

No que se remete ao projeto Malungo, MEDEIROS (2012) aponta que o mesmo veio desestabilizar o silêncio e, assim, o enfrentando. Quando se refere ao desestabilizar, esclarece que as ações do projeto contribuem para desconstruir a ideia de que temos dos povos africanos – como submissos e inferiores – e resgata e deixa transparecer os movimentos de resistência, conhecendo seus aspectos positivos, valores e costumes.

Na concepção de MEDEIROS (2012), ainda há muito que se discutir e trabalhar para que possamos (nós professores) ter uma visão menos superficial de África e de sua história, assim como da ampliação de projetos que promovam e fomentem essas questões nas práticas escolares, visando a oferecer aos alunos negros e não-negros um maior conhecimento sobre essas questões.

I.2.6 Currículo escolar

SOUZA (2009), PONCIANO (2011), AMORIM (2011) e FERREIRA (2013) observaram, através da análise do currículo escolar, a possibilidade da valorização da diversidade cultural nos espaços escolares e, especificamente, como a história e cultura afro-brasileira estavam sendo abordadas no currículo escolar e apresentadas aos educandos.

SOUZA (2009) realiza uma abordagem de inspiração etnográfica junto à escola pública pesquisada, localizada em Porto Alegre. Sua pesquisa objetivou analisar como os pressupostos da lei 10.639/2003 encontravam-se inseridos neste espaço escolar pesquisado. Para isso, foram realizadas entrevistas com os atores sociais da escola e também foi feita a análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

AMORIM (2011) buscou analisar as políticas curriculares nas esferas Federais e Municipais (lei 10.639/2003, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e a cultura afro-brasileira), e como estas políticas se articulavam e, conseqüentemente, eram inseridas nos currículos da rede municipal de Recife, no período de 1996 e 2002.

PONCIANO (2011) analisa como é apresentada a história e cultura afro-brasileira no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) no Estado de São Paulo a partir de 2008. Sua pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, dando enfoque nas questões de diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial.

O trabalho de FERREIRA (2013) propôs a uma reflexão dos resultados oriundos das políticas de ações afirmativas, prioritariamente nas práticas curriculares narradas por professores(as). Centrou-se na educação das relações étnico-raciais por intermédio do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

SOUZA (2009), PONCIANO (2011) e FERREIRA (2013) realizaram algumas ponderações em suas respectivas pesquisas que demonstravam certa similaridade na falha da aplicabilidade da lei 10.639/2003 nos ambientes averiguados.

SOUZA (2009) informa que foi possível perceber que os funcionários (serventes, seguranças e secretaria) se comportavam como meros cumpridores de tarefas, e notou-se um total desinteresse dos mesmos em se inserir nos demais assuntos da escola. O questionamento realizado pelo pesquisador demonstra sua inquietude com tais posturas, principalmente com a secretaria escolar: “Se a legislação é o princípio suleador desta, como poderia a referida lei passar despercebida pelo setor da secretaria”? (SOUZA, 2009, p. 120)

Verificou-se, na pesquisa de SOUZA (2009), a problemática em se trabalhar questões de gênero, multiculturalismo, direitos, relações sociais, entre outros. Nesta conjuntura, é destacado o processo histórico da diretora frente à instituição de ensino, em que são registrados inúmeros processos administrativos e ameaças pessoais sofridas pela mesma. Os motivos dos processos não foram indicados por SOUZA (2009) em sua dissertação. É apontada pelo autor a desconexão dos atores sociais (professores, gestores e funcionários) com o ambiente da instituição de ensino onde atuam. Esta desconexão refere-se às propostas

do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e o comportamento dos professores, gestores e funcionários, principalmente nas questões direcionadas às relações étnico-raciais.

AMORIM (2011) ressalta que a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar na rede Municipal de Recife apresenta empecilhos e progressos no que se remete às transformações das práticas curriculares, justificando-se tais empecilhos pelos vários séculos de concepções que não privilegiavam práticas de se observar uma sociedade como multicultural. É apontado ainda pelo autor que os novos docentes que estão saindo das instituições de ensino formadoras carecem de uma melhor preparação para trabalhar com múltiplas culturas nas escolas. Afirma-se pela autora que “(...) não estamos dizendo com isso que a formação tanto inicial como a continuada são as chaves para resolver os problemas da crise em que a sociedade vive e em que a escola está imersa, mas também sem elas pouco se avançará”. (AMORIM, 2011, p.263)

AMORIM (2011) esclarece que, durante a realização da pesquisa de campo, foi possível perceber, através dos discursos produzidos e da observação realizada no ambiente escolar, o reforço da existência da democracia racial e a permanência do preconceito racial, apesar de o mesmo ser negado nas relações de convívio entre os atores sociais da escola.

PONCIANO (2011) realiza uma ponderação negativa em relação à superficialidade na abordagem das questões sobre a diversidade cultural, preconceito racial, respeito e valorização, justamente os pontos propostos pela autora a serem analisados em sua dissertação. As atividades pospostas em sala de aula não colaboram para uma prática reflexiva e de reconhecimento das diferentes etnias na construção e formação da sociedade brasileira. Ressalta-se que as imagens apresentadas no livro didático de História continuam a perpetuar uma visão discriminatória e preconceituosa, onde o(a) negro(a) sistematicamente aparece referenciado à mão-de-obra escrava, sofrimento, submissão, entre outras categorias degradantes.

FERREIRA (2013) ressalta a herança colonial que em muitas vezes surge na prática dos professores, quando os mesmos manifestam a colonialidade nas suas respectivas práticas de aula, seja através de problematizações incoerentes e de associações depreciativas das religiões africanas, do continente africano e dos africanos. Em relação às práticas curriculares dos educadores, foi possível identificar afirmações e negações da identidade negra, “expressando o conflito colonialidade/decolonialidade¹⁶ presente nas diversas referências mobilizadas em suas práticas”. (FERREIRA, 2013, p.146).

¹⁶ Decolonialidade é um conceito tratado nas obras Franz Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961) e Edward Said, *Orientalismo* (1978), onde se busca demonstrar as marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade contemporânea e romper com a visão proporcionada pelo colonialismo.

Outras colocações realizadas por SOUZA (2009), PONCIANO (2011) e FERREIRA (2013) evidenciaram aspectos positivos, ressaltando com otimismo os caminhos percorridos pela lei 10.639/2003 nos respectivos espaços pesquisados.

SOUZA (2009), ao observar que a implementação da lei 10.639/2003 na referida escola partiu da iniciativa dos educadores, vislumbrou a possibilidade de os profissionais envolvidos com a rotina da escola, assim como os alunos, compreenderem que vivemos numa sociedade racista e preconceituosa, e, a partir deste novo olhar proporcionado pela implementação da lei 10.639/2003, poderíamos desconstruir estereótipos, tabus e rótulos que mancham a identidade cultural da comunidade negra e africana.

Na pesquisa realizada por FERREIRA (2013), foi possível identificar influências das Teorias Críticas e Pós-Críticas no cotidiano dos educadores. Essa percepção foi possível ao identificar, na narrativa dos mesmos, um discurso de rompimento com a visão hegemônica eurocêntrica nos currículos escolares, colaborando, de certa forma, para a afirmação de identidades negras femininas, mesmo a questão de gênero não sendo o enfoque a ser discutido no trabalho da autora.

Na análise de FERREIRA (2013), identificou-se que pressupostos da lei 10.639/2003, expressos nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), estavam inseridos na rotina dos professores. Dentre os princípios destacados na pesquisa, consta a “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações”. (FERREIRA, 2013, p.148).

PONCIANO (2011) compreende, com sua pesquisa, que o currículo avaliado busca trabalhar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, ressaltando a contribuição dos escravos na formação do processo histórico do Brasil, além de indicações de outras fontes de consulta (livros, filmes, sites, entre outros) que complementam e ampliam o campo de discussão da temática história da África.

No entendimento de SOUZA (2009), somente com o diálogo entre comunidade e equipe pedagógica escolar a aplicabilidade dos protocolos legais da lei 10.639/2003 será efetivada. Ainda, ressalta-se a emergência da chegada nas escolas brasileiras da lei 10.639/2003 e de possíveis novas políticas públicas peculiares à comunidade negra. Para o mesmo, estas iniciativas ajudariam a “diminuir os dados estatísticos negativos referente à evasão, repetência, discriminação racial e social e as práticas que lhes sustentam” (SOUZA, 2009, p.125)

PONCIANO (2011) sugere que, para que as diretrizes da lei 10.639/2003 possam ser colocadas em prática, faz-se necessário repensar a formação dos educadores, iniciando dos respectivos cursos de licenciatura envolvidos e citados explicitamente pela lei, perpassando

pelo investimento na formação continuada deste profissional, em que o mesmo possa ser valorizado e, principalmente, possam ser ouvidas suas respectivas sugestões, reivindicações e implicações.

Segundo FERREIRA (2013), foi possível perceber que a educação das relações étnico-raciais faz parte de uma política curricular intercultural, sendo que, para romper com a hierarquização social, se faz necessária uma mudança na estrutura das práticas curriculares dos professores, do espaço escolar e da comunidade nos quais a instituição de ensino encontra-se inserida.

AMORIM (2011) relata a importância do Movimento Negro em realizar o questionamento da exclusão que a comunidade negra vem historicamente sofrendo em nossa sociedade e em trazer para a discussão a busca de uma sociedade pluricultural. Na perspectiva de AMORIM (2011), o currículo escolar abalizado na centralidade da cultura permite uma maior aproximação dos diferentes grupos que compõem a nossa sociedade, através do diálogo, permitindo ao estudante a construção de uma identidade positiva e, conseqüentemente, de indivíduos mais solidários.

AMORIM (2011) conclui sua pesquisa informando que, na rede municipal de Ensino do Recife no período pesquisado (1996 e 2002), as políticas educacionais e curriculares têm influenciado as práticas do currículo escolar sob a perspectiva da educação das relações étnico-raciais e do discurso de uma escola multicultural. Entretanto, informa que os resultados ainda não são os esperados, ou melhor, não são satisfatórios para os negros e a comunidade afrodescendente, no que se refere à construção de uma identidade negra positiva.

I.2.7 Ensino de História

LIPPOLD (2008) procurou analisar as possibilidades de aplicabilidade do ensino de História da África na UFRGS, tomando como parâmetro as diretrizes propostas na lei 10.639/2003, que, posteriormente, passou também a ser contemplada pela lei 11.645/2008, Esta lei foi criada em 10 de março de 2008. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Seu objeto de pesquisa remete aos licenciados em História na UFRGS.

LIPPOLD (2008) ressalta que essa aplicabilidade ainda é formal, ligada a aspectos contingenciais, a ações individuais, mas pode se tornar real se superadas algumas

contradições importantes, como a existente entre as disciplinas obrigatórias baseadas no “quadripartismo francês”¹⁷ e as opcionais, como a de História da África.

Em relação à formação docente, é observado que muitos profissionais não podem ser exigidos, em virtude de muitos não terem sido ensinados nas suas respectivas licenciaturas a temática em questão, além das demasiadas tarefas da rotina escolar de que grande parte dos professores não consegue dar conta.

LIPPOLD (2008) propõe uma intervenção inicial prioritariamente nos cursos de graduação em História, a qual consistiria na inclusão das disciplinas de História da África e da Diáspora e Educação e relações étnico-raciais. Segundo suas perspectivas, por meio da informação e do consequente processo de construção do conhecimento, poder-se-ia questionar e contextualizar a posição do negro(a) em nossa sociedade, além de abolir as reproduções ideológicas racistas oriundas do processo de escravização dos negros(as) no período colonial e imperial que permanecem vigentes até hoje.

LIPPOLD (2008) acredita que as diretrizes das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 seriam possíveis se fossem proporcionados aos estudantes de História da UFRGS: a) visitas a terreiros e comunidades remanescentes de quilombos, demonstrando que esses espaços (terreiro de religião e quilombo) foram locais de resistência da cultura negra no Brasil; b) o estudo das relações étnico-raciais com foco na educação, já que, na pesquisa, verificou-se, nas representações de educadores e alunos de História, um distanciamento entre as disciplinas de História e Pedagogia; c) mais cursos de extensão e seminários, visando à fomentação do debate das questões étnico-raciais e a aproximação de docentes e alunos em torno da temática. LIPPOLD (2008) examina o comprometimento que os educadores precisarão assumir em suas práticas pedagógicas, principalmente com o olhar para a diversidade, buscando construir uma escola mais inclusiva/multicultural e que os todos(as) possam sentir orgulho de sua etnia.

I.2.8 Representações da cultura afro-brasileira nos materiais pedagógicos

Os pesquisadores BAKKE (2011) e SILVA (2014) objetivaram, em suas respectivas pesquisas, analisar, representações da cultura afro-brasileira nos materiais pedagógicos, tentando demonstrar as possíveis contradições que ainda possam se manifestar no espaço escolar em razão de representações depreciativas, assim como de apontar progressos encontrados nestes materiais pedagógicos analisados.

¹⁷ Modelo eurocêntrico de currículo (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea).

BAKKE (2011) buscou analisar como as religiões afro-brasileiras são apresentadas nos materiais pedagógicos, nos cursos de formação continuada de professores e até mesmo nos debates em sala de aula.

SILVA (2014) busca em seu trabalho compreender a representatividade da literatura infantil e juvenil perante as orientações educacionais presentes na lei 10.639/2003. Para a realização de sua pesquisa, utiliza-se do estudo comparativo entre três obras: *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Obáx*, de André Neves e *Raul da Ferrugem Azul*, de Ana Maria Machado.

BAKKE (2011) revela que, em suas pesquisas de campo, foi possível identificar a resistência dos professores da rede em se envolverem com a pesquisa da temática étnico-racial. Percebia-se um posicionamento defensivo dos professores em relação à pesquisadora, pois, conforme aponta a autora, acreditavam que a mesma fosse uma fiscalizadora das ações da implementação da lei 10.639/2003. Foi verificado que, em muitas visitas realizadas nas escolas na região metropolitana de São Paulo, boa parcela dos professores demonstrava que não conhecia a lei 10.639/2003 ou simplesmente só ouviram falar da mesma. Em outras instituições de ensino, foi possível evidenciar a preocupação em discutir as questões das relações étnico-raciais, entretanto os desafios para a fomentação e ampliação dos debates eram maiores que a mobilização dos profissionais envolvidos.

Para SILVA (2014,) foi identificado, nas obras literárias analisadas, “(...) como as questões educacionais, aliadas as demandas mercadológicas, promovem a estetização da temática no âmbito da representação literária” (SILVA, 2014, p.122). Verificou-se que a aplicabilidade da lei 10.639/2003 ocasionou uma gama de necessidades metodológicas para o sistema educacional e para as instituições de ensino. Dentre elas, ressalta-se a necessidade da formação de professores e do investimento em aparatos estruturais e bibliográficos.

Especificamente nas obras de *O Cabelo de Lelê* e *Obáx*, SILVA (2014) verifica uma resposta positiva e de afirmação da valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira nestas respectivas obras. Além da qualidade artística expressa nas obras, percebe-se também a ideia de literatura como forma de conhecimento. Em contrapeso, na obra *Raul da Ferrugem Azul*, verificou-se uma representação alheia ao discurso legal, ou seja, não houve espaço na obra literária para a discussão das questões ligadas à cultura africana, havendo nesta ocasião a centralidade das questões étnico-raciais representando somente num único personagem. Talvez, conforme aponta SILVA (2014), a obra *Raul da Ferrugem Azul* não tenha abordado com mais propriedade as questões preconizadas pela lei 10.639/2003 por se tratar de uma produção feita antes de referida lei ser decretada.

No desenvolvimento da pesquisa, BAKKE (2011) esclarece que ficou nítido o papel de resistência cultural ocupado pelas religiões afro-brasileiras no ensino de história e cultura afro-brasileiras. Nesse contexto, a incorporação do estudo das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar aparece como herança africana onde o candomblé é observado como “(...) a África que sobreviveu no Brasil”, e a umbanda “como a expressão religiosa da nação imaginada”. (BAKKE, 2011, p.205-206). Neste sentido, é exposto pela autora que a tal incorporação dos estudos das religiões afro-brasileiras torna-se tenso, pois acrescenta-se ao preconceito racial outro elemento, a intolerância religiosa, e “(...) carrega pra a escola os conflitos existentes nesse campo religioso, como as disputas de “pureza” entre candomblé e umbanda, por exemplo” (BAKKE, 2011, p.206).

BAKKE (2011) revela que, no início da pesquisa, aparentava que a implementação da lei 10.639/2003 no ambiente escolar estava muito mais condicionada à vontade individual de cada professor, mas foi possível perceber, durante o desenvolvimento da pesquisa, que as mobilizações realizadas pelo PNLD e a promoção de cursos de formação continuada direcionados aos professores proporcionaram com mais intensidade os debates sobre a temática étnico-racial durante o ano letivo e um maior conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras.

Na concepção de SILVA (2014), necessita-se de um redimensionamento das relações literárias com o contexto da produção do campo editorial e do espaço educacional, para que não se possa anular a principal finalidade da literatura, a humanização dos sujeitos.

I.3 O ensino de História e a lei 10.639/2003: Problemáticas e obstáculos no ensino de história da África nas escolas

Ao falarmos de África, precisamos ficar atentos aos equívocos comuns que cometemos em imaginarmos o continente africano como um todo homogêneo. É preciso que nós, educadores, esclareçamos aos nossos alunos – apesar de nossa formação também estar calcada num modelo de visão eurocêntrica –, que, quando falamos em África, estamos nos referindo a um vasto continente com inúmeros grupos humanos distintos. A distinção é expressa na variedade de costumes, crenças, línguas, entre outros determinantes sócio-econômicos, políticos e sociais. Conforme aponta Monica Lima (2010):

Dizer de “o africano” ou “a africana” como uma ideia no singular é um equívoco. Podemos até utilizar estes termos quando tratarmos de processos históricos vividos por diversos nativos da África, mas sempre sabendo que não se trata

de um todo homogêneo e sim de uma ideia genérica que inclui alguns indivíduos, em situações muito específicas. (LIMA, 2010, p.74)

A situação torna-se complicada e árdua na função do professor, principalmente por não ter tido em sua formação acadêmica a história da África e dos povos africanos, impossibilitando-os, desta maneira, de inserirem nas suas respectivas aulas os pressupostos da lei 10.639/2003. Conforme já apontado na página 34, a partir da promulgação desta lei, tornou-se obrigatório, no currículo escolar da educação básica, 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.

A dificuldade com a temática da história da África também perpassa pela falta de ânimo de boa parte de docentes em lidar com o referido assunto. Oliva (2003) faz a seguinte ponderação em relação a esta discussão:

“...temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam”. (OLIVA, 2003, p.10).

Ao contestarmos a posição dos educadores perante as exigências das leis, não podemos deixar de considerar o contexto histórico que os desqualificam para o exercício com plenitude das questões étnico-raciais no âmbito escolar. Essa desqualificação em lidar com a temática também é proveniente de uma falta de empenho das autoridades governamentais competentes em subsidiar uma formação continuada aos professores, com a promoção de cursos direcionados ao conhecimento da história da África, assim como a elaboração de material pedagógico de qualidade que permita a abordagem com propriedade da história da África e dos africanos nas suas respectivas aulas.

Outra situação desafiadora que prejudica um maior conhecimento da cultura afro-brasileira e dos povos africanos em sala de aula refere-se à postura de educadores adeptos de religiões que condenam a religiosidade afro-brasileira, associando-as a seitas satânicas e que, por esse motivo, não mereceriam ser reconhecidas, estudadas e muito menos ensinadas aos alunos.

Ao trazermos para a discussão Mariana de Mello e Souza (2013), percebemos os preconceitos introjetados nas atitudes de certos professores que vulgarizam e estigmatizam a

religiosidade das sociedades africanas sem ao menos conhecerem seu processo histórico. Segundo a autora:

Minha posição é de que somente conhecendo bem as sociedades africanas, suas histórias e os processos que nos ligam a elas, assim como desvendando as noções por trás da construção histórica e ideológica dos preconceitos contra o africano e o negro, teremos condições de analisar com consistência as manifestações afro-brasileiras e o lugar que os africanos e seus descendentes ocuparam no passado e ocupam no presente, no contexto da sociedade brasileira como um todo.
(SOUZA, 2013, p.22).

Dentre as dificuldades impostas para o conhecimento da história africana, também incluem-se as poucas traduções em português de textos de autores africanos, exigindo por parte do professor interessado um maior aprofundamento da temática e o domínio de uma língua estrangeira.

Ao verificarmos todo o processo histórico que envolve a dificuldade no ensino da história da África em sala de aula, mesmo sendo garantida a sua obrigatoriedade por lei, acredito que, primeiramente, precisamos considerar a pouca intimidade que nós professores possuímos com a temática da história da África, tendo em vista que nos apropriamos das informações dos veículos midiáticos e materiais didáticos escolares mal elaborados e parciais, que insistem em apresentar a África como um bloco homogêneo, de sociedades primitivas e em estágios subalternos em comparação com as outras civilizações mundiais. A partir daí, poderemos ter a possibilidade de contextualizar os preconceitos disseminados em relação à cultura e história das comunidades africanas, assim como nos afastarmos do desconhecimento que possuímos sobre o continente africano.

I.3.1 Formação docente: Estigmatização, esquecimento e estereótipos

A edificação de estereótipos em relação a determinados grupos étnicos, religião ou cultura fundamentalmente se origina da falta de conhecimento da história de uma nação e/ou comunidade. Essa história parcial e/ou forjada é motivada principalmente pelo esquecimento e ocultamento da história de vida, lutas e valores significativos do grupo étnico ou comunidade os quais se buscam representar. Trazendo à questão das relações de poder para a discussão, portanto, neste momento, recorreremos a Foucault (2001), para explicar o sentido do termo relações de poder. Segundo Foucault (2001):

“Quando fala-se de poder, as pessoas pensam imediatamente a uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que trate-se de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder continua presente: eu quero

dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro, estas são, por conseguinte, relações que pode-se encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas.” (FOUCAULT, 2001, p. 1538)

Entendemos que essas construções e informações parciais em representar e até mesmo definir a identidade e a imagem do “outro” propiciam a construção de estereótipos e estigmatizações. Esta é uma situação muito comum quando nos referimos às civilizações africanas e à sua relação com a historiografia brasileira. Por muitas vezes, ignoramos, desmerecemos e não reconhecemos a contribuição das matrizes africanas para a construção da identidade nacional brasileira. Para Monica Lima (2006):

A raiz desse ocultamento estava na ignorância e no preconceito sobre a vida social e a história desses grupos humanos e, sobretudo, na necessidade de domínio sobre eles, com objetivos de escravizá-los ou colonizá-los. Essa raiz, portanto, se situava na própria história das relações estabelecidas com os povos africanos por parte dos grupos dominantes das sociedades, nas quais nossos primeiros historiadores se espelharam para construir os saberes oficiais sobre o Brasil. (LIMA, 2006 p.41).

A imagem que reproduzimos da história da África nas escolas se remete, sistematicamente, nos livros didáticos e nos veículos de comunicação, como a história de um povo primitivo, subalterno, escravizado, com inúmeros problemas socioeconômicos e de extrema vulnerabilidade social. E vale ressaltar que suas aparições referenciam o processo de expansão capitalista dos países hegemônicos europeus, legando aos africanos a mão-de-obra, a opressão e a dominação impostas pelo sistema capitalista. Conforme aponta Mônica Lima (2006), por muitas vezes não se questiona ou aborda que os africanos,

“...trouxeram plantas novas, que serviram e servem como alimento e remédio... Entre esses escravos havia artistas e músicos com novos instrumentos, ritmos e movimentos que encheram nossa terra de cores e sons...E suas línguas modificaram o português, fizeram dele a língua nacional, levando-o pelo território, introduzindo palavras e tonalidades. E também trouxeram novas maneiras de se comportar nas relações familiares, de se relacionar com o sagrado, novos modos de celebrar e de se ligar aos antepassados...” (LIMA, 2006, p. 46).

Corroborando com Monica Lima (2006), Eliane Cavallheiro (2005) ilustra a representatividade dos(as) negros(as) nos materiais didáticos com a seguinte passagem:

Grande quantidade de material didático-pedagógico e também de material auxiliar (livros de histórias, revistas e jornais, entre outros) apresenta apenas pessoas brancas como referência. Quase que sem exceção, os negros aparecem nesses materiais para ilustrar o período escravista do Brasil (Colônia e Império), ou, então, para ilustrar situações de desprestígio social. A utilização desses recursos evidencia um processo de socialização marcado pela hegemonização da cultura branca e inculca a imagem do indivíduo branco como única referência positiva. (CAVALLEIRO, 2005, p.88).

Neste momento, a figura do educador em sala de aula se torna primordial para desconstruir informações históricas mal intencionadas criadas em relação aos povos africanos. Faz-se necessária uma busca por novas leituras e discussões que tratem da temática, com o intuito que possamos nos desprender das poucas e prejudiciais informações que marginalizam e deturpam os costumes e valores culturais da comunidade africana. Nesse sentido, nossa tarefa como educadores passa a ser o comprometimento de oferecer aos educandos uma realidade mais próxima da verdadeira história dos povos africanos, não no sentido de negação dos registros que já possuímos, mas também de darmos voz ao outro, que sistematicamente não teve espaço para narrar e contar suas histórias e, em função desta situação, teve sua história forjada, ocultada e silenciada.

Sabemos que nossa memória constrói nossas percepções sobre nós mesmos e sobre os outros – voltando a dizer: constrói nossa identidade. Cabe a nós multiplicar iniciativas como esta e fazer com que haja desdobramentos concretos, e que se estimule a pesquisa, a formação, a produção sobre esses temas. Trata-se de resgatar a História da África e, de uma certa maneira, africanizar a História do Brasil. Que a nossa História possa soar profundamente, como o som dos tantãs na floresta, espalhando notícias, celebrando os vivos, os mortos e os que virão. (LIMA, 2006, p.48).

I.3.2 Currículo e livros didáticos: Representatividade dos(as) negros(as) e o ensino de história da África

Antes de iniciar a discussão, é imprescindível que tenhamos consciência de que a escola, e a respectiva instrução oferecida pela mesma, é enraizada em valores eurocêntricos e hegemônicos. Conseqüentemente, reproduzimos, de maneira intencional ou inconsciente, conceitos e valores estigmatizadores a outras culturas e povos. Ao tratarmos do conceito antropológico de etnocentrismo, verificamos em Rocha (1984) um maior esclarecimento de como é realizada a construção do “outro” a partir da visão de mundo de quem o enxerga (o eu).

Nessa visão de mundo etnocêntrica¹⁸, são reconhecidas e valorizadas somente as suas perspectivas e concepções, conforme aponta Rocha:

“ Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos”. (ROCHA, 1984, p.5)

Não é preciso muito esforço para sabermos que a história de vida do povo negro, relatada nos livros didáticos é evidenciada sob a perspectiva do colonizador. Frequentemente, conceitos relativos à cidadania, família e identidade são associados ao homem branco. Já os(as) negros(as) são expostos, registrados como descendentes de ex-escravos, associados à maldade, à tragédia, à pobreza, entre outros estereótipos inferiorizantes.

Trazendo a questão da representatividade do negro nos livros didáticos e das associações realizadas nos materiais pedagógicos em relação a sua identidade e de sua história, teremos constantemente o(a) aluno(a) negro(a) inclinando-se à procura de valores e culturas dos grupos sociais valorizados nas narrações históricas e, conseqüentemente, rejeitando a sua própria cultura e os valores históricos da população negra.

Essa auto-rejeição só faz consolidar a ideologia do branqueamento, condição natural de sobrevivência para um povo que tem sua história narrada pelo outro de forma delimitada e parcial e, principalmente, uma identidade forjada pela edificação de estereótipos e de invisibilização de valores históricos e culturais positivos do povo negro. Segundo a abordagem de Anderson (2008, p.278), “todas as mudanças profundas na consciência, pela sua própria natureza, trazem consigo amnésias típicas. Desses esquecimentos, em circunstâncias históricas específicas nascem as narrativas”. Para a definição do conceito de ideologia do branqueamento aqui mencionado, trazemos Silva (2005) e suas perspectivas sobre tal conceito:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005,p.23)

¹⁸ Ressalta-se o reconhecimento que fazemos em relação as contribuições da cultura etnocêntrica, seja pelas ideias defendidas pelo Iluminismo e dos conceitos ligados a democracia, cidadania e liberdade. No entanto, acreditamos que no espaço escolar ainda persiste uma valorização demasiada e desproporcional da cultura europeia sobre as demais.

Há de considerarmos que memória e esquecimento são instrumentos de construções identitárias essenciais para uma nação, comunidade ou classe social. Em especial, a do povo negro pauta-se sistematicamente no esquecimento ou ocultamento, nos livros didáticos, da história de vida positiva dos povos africanos, como as histórias de reis e rainhas africanos que conduziam um sistema político organizado, dentro de suas características e possibilidades, ou mesmo o relato da história do movimento negro, movido por lutas e conquistas na educação e nos direitos civis. Porém a memória se torna ativa e contundente aos registros de submissão e inferioridade sofrida pelos negros no período colonial.

A reprodução sistemática no imaginário da sociedade brasileira de que a população negra seja uma população inferior vai se solidificando de tal forma que instituições como a escola introduzem as perspectivas históricas racistas em seu cotidiano e perpetuam os referidos conceitos de uma forma naturalizada.

Os livros didáticos, principalmente os de História, ainda continuam disseminando a visão positivista da historiografia brasileira, na qual os chamados “grandes heróis mundiais e nacionais” de seus respectivos tempos-espacos possuem relevância fundamental para a construção e narração dos fatos históricos. Vale ressaltar que os personagens históricos narrados são, em sua grande e esmagadora maioria, brancos. A abordagem do ensino da cultura afro-brasileira e da África nos currículos da educação nacional, conforme aponta a obrigatoriedade da lei 10.639/2003, é muitas vezes silenciada e desprezada nas narrações históricas e, conseqüentemente, no conteúdo dos livros didáticos escolares. Segundo Oliva (2008):

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos. (OLIVA, 2008, p. 36)

Com os avanços de políticas públicas, principalmente no que se remete ao livro didático (PNLD/ 10639/03), houve, teoricamente, a preocupação em se extinguir representações discriminatórias e depreciativas dos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira – como já citado em outro momento, mulheres, índios e, principalmente, os negros. Porém, ao verificar essa condição de desvalorização da cultura e história do outro, automaticamente a história desses grupos marginalizados historicamente é ocultada. Em certos momentos, a

invisibilidade é tão absurda que acreditamos que só os brancos possuem um passado, uma história de vida.

Segundo Claude Dubar (2005), é pelo olhar do outro que nos identificamos e nos reconhecemos, mas que também podemos historicamente, por intermédio de lutas, conquistas e atitudes, construir nossa identidade. A designação de conceitos e valores ao outro perpassa inevitavelmente por “relações de poder”. Em regra, essa valoração é atribuída pela classe hegemônica, de cima para baixo, ou seja, as castas privilegiadas politicamente estigmatizam as outras classes sociais, em busca da manutenção de seus privilégios, mesmo que seja preciso ocultar, silenciar ou criar estereótipos para subordinar e inferiorizar o outro. Seguindo o raciocínio do autor,

Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. Nos dois casos, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, religiosas, profissionais, e até mesmo idiossincrasias diversas... (DUBAR, 2005, p.37)

O processo de reafirmação da comunidade negra e africana poderá ser conquistado pela tomada de consciência, pela qual se busque reconhecer a história positiva de suas matrizes e origens, caminhando, deste modo, para a quebra de paradigmas e estereótipos inferiorizantes, encontrados nos livros didáticos ou disseminados através do discurso hegemônico proferido pelo outro. Então, nesta trajetória de luta e de reconhecimento social, faz-se necessária uma posição crítica perante os entraves que os classificam como inferiores ou insignificantes à cultura brasileira.

II. Metodologia e cenário social da pesquisa

No capítulo de metodologia, buscaremos esclarecer os caminhos escolhidos para que pudessem ser analisados os dados gerados em nossa pesquisa. Nesse sentido, serão apontados os autores e seus respectivos posicionamentos em relação à pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, percurso metodológico assumido para esta pesquisa, e seus desdobramentos no campo das Ciências Sociais e Humanas.

No decorrer do capítulo, elucidaremos o tratamento que será conferido aos discursos co-construídos entre entrevistador/entrevistados, no momento dos encontros sociais, e dos alinhamentos que assumimos para realizar a interpretação dos relatos dos docentes de História da instituição de ensino a qual analisamos.

II.1 Pesquisa qualitativa

No campo da Sociologia, as pesquisas realizadas pela escola de Chicago, aproximadamente entre as décadas de 1920 e 1930, contribuíram para a relevância da investigação qualitativa nas pesquisas envolvendo as sociedades e os grupamentos humanos. Conforme apontado nos estudos de VIDICH, LYMAN e GOLDFARB (1981), a pesquisa qualitativa na antropologia e na sociologia originaram-se com o intuito de compreender o outro, “além do mais, esse outro era o outro exótico, uma pessoa primitiva, não-branca proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador” (DENZIN e LINCOHN, 2006, p.15).

Entendendo as nuances e mutações ocorridas no processo histórico sobre o que venha ser a pesquisa qualitativa, assim como as teorias, os conceitos e termos que percorreram a sua definição, desde os conhecimentos ligados ao campo positivista, pós - estruturalista e pós-modernista, compreendemos a pesquisa qualitativa numa concepção interpretativista (DENZIN e LINCOHN, 2006), na qual o pesquisador utiliza-se de uma grande variedade de práticas interpretativistas integradas (experiência profissional e pessoal, entrevistas, notas de campo, observação e descrição densa dos campos observados, entre outros), para possibilitar uma compreensão mais aproximada do seu objeto de estudo. Nesse sentido, a multiplicidade de práticas no campo metodológico da pesquisa qualitativa caminha a entender o pesquisador como um bricoleur, ou seja, “um indivíduo que confecciona colchas” (DENZIN e LINCOHN, 2006, p.18), buscando confeccionar e editar a realidade a partir da sua experiência interpretativista.

Como bricoleur ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente

quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance. (DENZIN e LINCOHN, 2006, p.18)

Portanto o posicionamento de pesquisador assumido nesta pesquisa aproxima-se do que DENZIN e LINCOHN (2006) venham a definir de “bricoleur interpretativo”, tomando a pesquisa como um campo dinâmico de interações e influências exercidas pelas esferas sócio-históricas dos atores sociais envolvidos com a pesquisa, assim como pelas inferências proporcionadas “pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele (**pesquisador**) e daquelas pessoas (**participantes da pesquisa**) que fazem parte do cenário” (DENZIN e LINCOHN, 2006, p.20-21, grifo nosso). Nesse caminho, entende-se que a prática interpretativa estaria condicionada à percepção do pesquisador em compreender a realidade social pesquisada, influenciada pelas ferramentas e/ou métodos utilizados na pesquisa, pelo seu posicionamento como indivíduo, do seu consequente olhar para a pesquisa e das informações produzidas pela mesma. Portanto:

O produto do trabalho do bricoleur interpretativo é uma bricolage complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva – um conjunto de imagens e representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de performance, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo. (DENZIN e LINCOHN, 2006, p.21)

Na busca de um diálogo para o campo da pesquisa qualitativa interpretativista, encontro em FLICK (1998) posicionamentos que corroboram os apontamentos realizados em torno do pesquisador bricoleur interpretativo e de suas práticas no campo de pesquisa. FLICK (1998), nos seus estudos, esclarece que a pesquisa qualitativa possui essencialmente em suas diretrizes uma diversidade de métodos, nos permitindo compreender que o pesquisador tem a sua disposição múltiplas possibilidades para aprofundar o conhecimento da realidade na qual se busque um maior entendimento. Esse aprofundamento do fenômeno em questão seria possível através do entrecruzamento ou da triangulação dos métodos utilizados pelo pesquisador, buscando uma alternativa para a validação de suas pesquisas. Nessa perspectiva, a utilização de múltiplas ferramentas e métodos num único estudo proporcionaria para pesquisa em questão complexidade, profundidade e rigor, elementos essenciais a qualquer análise.

No tratamento das questões relativas à pesquisa qualitativa interpretativista, é preciso considerar que esse sujeito que interpreta as informações (pesquisador) fala de algum lugar, e que de certa forma sua história de vida e os atravessamentos surgidos em seu percurso - e que consequentemente fazem parte da sua realidade social - podem influenciar no tratamento e no entendimento das informações produzidas pelos métodos utilizados em sua pesquisa.

Para tanto, “cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero do ato da pesquisa” (DENZIN e LINCOHN, 2006, p.32).

Observando o processo histórico que permeia assuntos condizentes ao posicionamento do pesquisador em suas práticas interpretativistas, principalmente em relação ao seu objeto de estudo, será possível encontrar nos estudos pós-estruturalistas no início do século XX, e posteriormente em meados deste mesmo século com as observações dos pós-modernistas, contribuições que caminham para a compreensão de que “as lentes” utilizadas pelo pesquisador em relação ao seu objeto de estudo serão inevitavelmente influenciadas pelas questões sociais, de gênero e raça. Para tanto, de acordo com estes posicionamentos, pode-se entender que “não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos” (DENZIN e LINCOHN, 2006, p.33). Dessa maneira, as pesquisas de natureza qualitativa e interpretativista envolvidas diretamente com seres humanos valorizam a subjetividade das produções geradas no contato e/ou observação do pesquisador com os atores sociais de sua pesquisa, porque entendem que os indivíduos envolvidos neste cenário jamais conseguirão descrever, narrar ou relatar todas as ações empreendidas e proporcionadas pela experiência humana. Desse modo, os pesquisadores qualitativos passarão a utilizar uma multiplicidade de métodos interpretativos que possam atuar de maneira integrada, com vistas à possibilidade de uma melhor compreensão da experiência que observam.

No próximo subcapítulo, buscaremos apresentar a metodologia que utilizaremos para que possam ser realizadas as entrevistas de nossa pesquisa. As entrevistas que serão direcionadas aos três professores de História da instituição de ensino pesquisada serão co-construídas a partir da interação entre entrevistador/entrevistados, tomando como base as entrevistas de natureza interpretativista.

II.1.2 Entrevista de natureza intepretativista e a interação face a face

Não podemos desconsiderar que as ações de contar e ouvir histórias têm desempenhado influências significativas sobre os sujeitos sociais e sobre a sociedade em seu processo histórico. Através de uma relação que mobiliza a curiosidade em saber o que os indivíduos pensam e da conseqüente posição assumida por este mesmo indivíduo para expor sua opinião, as histórias são narradas. SILVERMAN (2001) acredita que vivemos numa sociedade de entrevistas, porque somos cada vez mais requisitados a nos posicionarmos, assim como de conhecermos outras histórias, principalmente pelas informações que estão ao nosso alcance proporcionado pela mídia e pelas redes sociais.

MISHLER (1996), ao tratar o entrevistado como um sujeito que participa ativamente na construção do discurso em colaboração com o entrevistador, abandona aquela tradicional perspectiva de “coleta de dados” e da concepção unilateral da entrevista, concebendo a entrevista como um evento social dinâmico e interativo que está cada dia mais presente na vida social contemporânea dos indivíduos. Sendo assim, o autor “localiza a entrevista em contextos sociais macros e micros e analisa os diferentes efeitos que as diferentes atitudes dos entrevistadores despertam nos entrevistados” (BASTOS e SANTOS, 2013, p.12).

No campo da pesquisa qualitativa interpretativista, é primordial ressaltar que pesquisador e atores sociais envolvidos com a pesquisa/entrevista estão imersos no espaço social que os cercam, perfazendo desta maneira que ambos estejam integrados pelo ambiente de pesquisa. Nessa empreitada, o pesquisador “busca conferir inteligibilidade às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativista” (SANTOS, 2013, p.28), selecionando o que for mais relevante e atentando-se para as perguntas que estruturam seu arcabouço teórico-investigativo.

Na concepção de entrevista da pesquisa qualitativa interpretativista, os dados que serão gerados, sejam através de áudio e/ou vídeo, exigem um olhar do entrevistador que vá além do que é dito pelos atores sociais participantes, visando a possibilidade de o pesquisador articular as nuances das expressões corporais (o não dito), assim como a entonação (de como é dito) e jamais desconsiderando o contexto (de onde foi dito). Em acordo com esta perspectiva, entende-se que a entrevista é uma prática discursiva que estará sujeita a interpretações e negociações entre os sujeitos envolvidos nesse encontro social, possibilitando a co-construção mútua de identidades dos indivíduos envolvidos com a entrevista, principalmente a de caráter face a face GOFFMAN (1963), projetando o que GUMPERZ (2002) entende como a interlocução da microanálise dos dados gerados em diálogo com o contexto macro da interação.

Outra questão de extrema importância para a pesquisa de natureza interpretativista é o pesquisador estar consciente da impossibilidade de ser neutro ao interpretar os dados gerados com a sua entrevista. Talvez esta seja uma das grandes críticas direcionadas aos pesquisadores do campo das Ciências Sociais que realizam pesquisas direta ou indiretamente com seres humanos. O pesquisador deste campo estará sempre sob a suspeita de não estar fazendo ciência, justamente por estar, conforme aponta BOURDIER (1968, p.56), “tendo relação com um objeto que fala, esta talvez seria a maldição das ciências humanas”. Talvez essa ambiguidade em relação às entrevistas possa ser bem explicitada com o posicionamento de POUPART (2013)

De um lado as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente aprender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a

relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos. (POUPART, 2013, p.215)

Comumente os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa esclarecem que suas escolhas por essa concepção de pesquisa implicaria inicialmente por uma questão epistemológica, num segundo plano por questões éticas e políticas e por último por questões metodológicas. Em relação à questão epistemológica, seria justificado porque, para a compreensão das realidades sociais dos indivíduos envolvidos com a pesquisa, necessita-se de uma investigação densa dos comportamentos destes sujeitos. Em relação à ética e à política, possibilitaria ao pesquisador uma maior compreensão das situações que permeiam o cotidiano do entrevistado no seu ambiente social e, por último, as questões metodológicas, conforme apontado por POUPART (2013), exerceriam a função de “ferramentas de informação”, possibilitando a compreensão das realidades sociais, muito mais como um meio que permita a acessibilidade à experiência dos atores sociais da pesquisa.

Entendendo que a realidade social dos sujeitos da pesquisa não pode ser compreendida fora das suas respectivas posições, a entrevista assume papel preponderante para compreender esta realidade, principalmente porque a interpretação do pesquisador só terá sentido ou relevância na pesquisa com seres humanos a partir do momento em que esses sujeitos pesquisados possam se posicionar. É nesse sentido que, desde as tradições sociológicas, amplamente motivadas pelos estudos da Escola de Chicago, e que ainda se mantém bem presentes nas pesquisas de natureza qualitativa, se preconiza a necessidade de o pesquisador estar integrado ao cotidiano dos sujeitos sociais da pesquisa, efetivando um olhar participante com o intuito de se compreender as práticas realizadas por estes atores sociais, assim como de interrogá-los durante esta ação.

O recurso às entrevistas, malgrado seu limites, continua sendo um dos melhores meios para aprender o sentido que os atores dão às suas condutas (os comportamentos não falam por si só), a maneira como se representam o mundo e como eles vivem sua situação, com os atores sendo vistos como aqueles em melhor posição para fala disso. (POUPART, 2013, p.217)

Neste caminho de se entender a pesquisa qualitativa e de como realizá-la, o posicionamento assumido nesta pesquisa assemelha-se aos apontamentos metodológicos de estudos realizados pelos pesquisadores pós-modernistas, onde se busca que as pessoas pesquisadas não sejam tratadas somente como sujeitos que possam ser capazes de analisar a sua própria realidade ou a situação na qual estejam inseridas, “mas também como uma oportunidade em que os participantes co-constroem versões e significados para o mundo em que estão inseridos e do qual fazem parte” (BRUNO, 2013, p.71). Pretende-se avançar e dissolver a possibilidade da entrevista de cunho unilateral, e permitir que a multiplicidade de vozes geradas com a entrevista contribua para a análise desses dados numa relação de

construção mútua, valorizando o diálogo dinâmico produzido por pesquisador e sujeitos pesquisados.

Esses apontamentos vêm ao encontro das perspectivas de HOLSTEIN e GUBRIUM (2003) em relação ao que os mesmos denominaram de entrevista ativa. Nesta concepção metodológica de entrevista, o entrevistado é observado como um sujeito que participa ativamente com o entrevistador no processo de construção da entrevista, seja opinando, expondo seus pontos de vista e realizando as ponderações que julga necessário para os eixos temáticos propostos pelo pesquisador para este encontro social. Em razão desta, o entrevistador “passa a ser aquele que interage com o entrevistado, participando e colaborando na construção de sentidos e na produção do conhecimento – o objetivo da entrevista” (FRIAS, 2013, p.52).

Dentro do campo das pesquisas qualitativas e dos debates que envolvem pesquisadores que se utilizam da entrevista como ferramenta metodológica para a compreensão da realidade dos atores sociais pesquisados, é comum ouvirmos que, de certa maneira, a entrevista é uma arte, mesmo que possa haver discordâncias sobre o sentido do que seja arte. No entanto, é preciso considerar a importância da entrevista como um recurso metodológico para a compreensão das realidades sociais. Há ainda quem considere que a boa entrevista só é realizada quando o entrevistador abre espaço para o posicionamento do sujeito pesquisado expressar seus pontos de vista e/ou que busque compreender a realidade social destas pessoas pesquisadas, num processo de co-construção da realidade, valorizando-se os aspectos subjetivos do encontro social realizado entre pesquisador e sujeitos pesquisados. E seguindo essa linha de raciocínio na qual a pesquisa é vista como arte, torna-se primordial, para a participação efetiva do entrevistado nos encontros que o pesquisador proporcione, que o interlocutor esteja confortável, num ambiente propício para contar suas histórias e assim poder contribuir para o bom andamento da entrevista. Nesse caminho, acreditamos que possa ser interessante, para a realização do encontro social entre entrevistador/entrevistado, a busca pelo momento mais favorável para a concessão da entrevista e da disponibilidade de ambos (pesquisador e atores sociais da entrevista) para a geração dos dados e da disponibilidade de tempo para o entrevistado se posicionar. Considerando esses elementos do cenário de pesquisa – lugar, momento apropriado e disponibilidade - como fundamentais para o êxito da pesquisa, POUPART (2013, p.231) vai além e chega a chamar atenção para a vestimenta utilizada pelo entrevistador no momento do encontro social: “recomendar-se-á adotar uma indumentária “adaptada” às circunstâncias da entrevista, de modo, por exemplo, a atenuar as diferenças de posição social, sem, para tanto, chegar a camuflá-las”.

Para os encontros sociais realizados para esta pesquisa, não houve em nenhum momento a solicitação de ambas as partes (pesquisador e entrevistado) para a indumentária a ser utilizada no “dia oficial das entrevistas”. Designamos dia oficial da entrevista o momento em

que ocorreu a gravação em áudio da própria entrevista, até porque foram realizados outros encontros para que pudesse ser realizada a apresentação formal dos componentes que participariam das entrevistas, além da exposição aos professores que serão entrevistados dos anseios que almejávamos (eu/orientadora) para o futuro desta pesquisa. Portanto, a partir destes contatos, caso houvesse qualquer estranhamento, por parte dos entrevistados, ou recusa na participação da pesquisa pelos objetivos traçados para as entrevistas em questão, esses apontamentos serviriam de reflexão entre mim e minha orientadora com o intuito de encontrarmos um caminho para as dificuldades encontradas no desenvolvimento desta pesquisa. Ressalta-se que os professores entrevistados não realizaram qualquer tipo de recusa para as propostas elaboradas para as entrevistas e não foram criadas distinções hierárquicas entre entrevistador e entrevistado no momento deste encontro social.

Não obstante toda essa situação de ambientação e procedimentos para a prática de uma entrevista de qualidade, será ofício do entrevistador assumir algumas competências sociais, como, por exemplo, entusiasmar o entrevistado a falar e contar suas histórias, dando-lhe indícios, durante o percurso da entrevista, da sua empatia e interesse por aquilo que é relatado pelo sujeito pesquisado. Evitar interromper o turno de fala do entrevistado, não contestar a veracidade das informações e, muito menos, julgá-lo pelos seus posicionamentos assumidos na entrevista, de certa forma, contribuirão para uma boa relação entre estes sujeitos (entrevistador/entrevistado) durante a entrevista. Conforme apontado por POUPART (2013):

De uma forma geral, considera-se que não basta convencer uma pessoa a participar da pesquisa, e nem criar um contexto que lhe permita estar à vontade na situação de entrevista. É ainda preciso que ela se sinta suficientemente confiante para aceitar “verdadeiramente falar”, outro princípio considerado primordial para o êxito da entrevista. (POUPART, 2013, p.232)

De um modo geral, o que se pretende elucidar é que os posicionamentos assumidos pelo pesquisador no momento da entrevista podem influenciar decisivamente o discurso dos entrevistados, seja pela percepção que o entrevistado faça da representação do pesquisador e necessariamente sobre o que este último busca com as entrevistas e com a própria pesquisa em si. Neste mesmo sentido, entende-se que o entrevistador também pode ser influenciado em suas interpretações ao analisar os dados gerados, justamente pela posição social assumida pelo entrevistado no encontro social. Esses apontamentos vêm ao encontro dos posicionamentos que MISHLER (1986) realizou sobre a produção dos discursos no momento da entrevista, indicando que o discurso produzido na entrevista precisa ser analisado como uma co-construção realizada por entrevistador e entrevistado durante o encontro social, e que os direcionamentos concedidos para as perguntas e respostas são mutuamente construídos por ambos no contexto ou cenário da pesquisa. De uma maneira geral,

A entrevista qualitativa é geralmente considerada como uma via de acesso privilegiado para aprender o ponto de vista e a experiência dos atores, não há necessariamente concordância sobre o que a análise de seus discursos permite dizer a propósito das realidades sociais, nem sobre o que os pesquisadores devem fazer socialmente com os depoimentos gerados... o material produzido pela entrevista é, assim, considerado por alguns como uma coconstrução da qual tomam parte tanto o entrevistador quanto o entrevistado. (POUPART, 2013, p.246-247)

Na tentativa de se construir e produzir conhecimento com as entrevistas nas pesquisas realizadas – tarefa bem peculiar ao ofício dos pesquisadores das Ciências Sociais –, parece imprescindível aos encontros realizados para a geração dos dados, nas pesquisas de natureza qualitativa, compreender como os sujeitos sociais da pesquisa se posicionam no ali-e-então da interação e/ou se relacionam com o cenário da pesquisa e com outros agentes sociais que compõem esse espaço pesquisado. E isso nos conduz ao questionamento que GOFFMAN (1973) preconizou como fator preponderante para se iniciar uma interação: “o que está acontecendo aqui e agora”. GARCEZ (2014, p.260) se posiciona nesse sentido ao propor que os entrevistadores dessa linha de pesquisa interpretativista não busquem relações de efeito e causa nas entrevistas realizadas com seres humanos, mas que procurem “articular o conhecimento particular específico, da ecologia, de vida e da experiência continuada dos participantes da ação social”. Portanto o que se pode ressaltar é que o pesquisador interpretativo, na busca da compreensão de sentidos que são produzidos em seu cenário de pesquisa, necessita estar sensível às observações realizadas no encontro social com os sujeitos de sua pesquisa, através do registro e da descrição densa dos seus relatos, principalmente no que se remete às atividades realizadas no dia-a-dia e às posturas assumidas no discurso do entrevistado no momento da interação. Conforme aponta GARCEZ (2014):

Em outras palavras, a tarefa do pesquisador durante o trabalho de campo é de se tornar cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativistas trazidas para o cenário. (GARCEZ, 2014, p.261)

Ao conceber a entrevista como um momento de performance na qual o entrevistado passa a representar papéis sociais em torno do seu eu (self), verifica-se que a metáfora da representação teatral utilizada por GOFFMAN (1973) permite compreender que essas posições e performances construídas muito se relacionam com a visão com que este ator social quer ser percebido pelo pesquisador. Trata-se de um direcionamento intencional do indivíduo pesquisado em referência aos assuntos que permeiam suas ações cotidianas, buscando-se desta forma criar impressões sobre si no momento em que lhe são oportunizados os turnos de fala no momento da entrevista. GOFFMAN (1974, p.5) esclarece que essas atitudes estão umbilicalmente associadas ao conceito de face, que, segundo o mesmo, pode ser denominado como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através

daquilo que os outros pressumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”, dando ênfase à maneira interacional da construção da face ao longo da entrevista.

Em contrapartida, conforme apontado por BASTOS (2005), no que tange à construção de identidades no momento da interação na entrevista, as escolhas assumidas pelo entrevistador diante dos sujeitos pesquisados, principalmente por certas categorias sociais afiliadas ao seu eu, muito se justificam pelas histórias que são contadas pelo entrevistador. Deste modo, ao contar histórias, situa-se a posição do entrevistador e do entrevistado numa rede de relações sociais, entendendo assim que, ao contar histórias, constroem-se identidades ou que “contando estórias nos divertimos, sofremos, construímos relações com os outros, damos sentido ao mundo que nos cerca e a nós mesmos” (BASTOS, 2004, p.118).

Na perspectiva da Sociolinguística interacional, o discurso é produzido a partir de uma ação conjunta dos atores sociais envolvidos naquele encontro social, valendo-se de complexas categorias e níveis das atividades comunicativas, sejam elas sociais, linguísticas, culturais, paralinguísticas, conforme apontado por QUENTAL (1997). No mesmo sentido, SCHIFFRIN (1996) relata que a produção do discurso é organizadora do próprio contexto onde se realiza a interação.

Para as entrevistas com características “face a face”, GOFFMAN (2002) expõe a importância da interação dinâmica e ativa entre falantes e ouvintes no momento da realização da entrevista, desmistificando a posição de mero receptor de mensagens que é atribuído ao ouvinte. Nesse posicionamento, é introduzida a relevância de ratificação e da sustentação do falante por intermédio da participação do ouvinte, colaborando para a condução da entrevista, assim como para a construção da estrutura dos turnos de fala dos sujeitos envolvidos com a entrevista.

Tratando-se da questão da estrutura de participação numa entrevista de natureza qualitativa interpretativista, verifica-se, na proposta de ERICKSON e SCHULTZ (2002), o destaque realizado para distinguir os posicionamentos assumidos por falantes e ouvintes no momento da interação. ERICKSON e SCHULTZ (2002) enfatizam que as estruturas de participação “englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido”, ressaltando ao reconhecimento de direitos e deveres entre falantes e ouvintes no momento do encontro social face a face e também dos papéis sociais desempenhados no decorrer da entrevista. Para tanto, os respectivos autores utilizam de uma metáfora para elucidar as estruturas de participação durante o encontro social:

“Inferência interacional pode ser comparada ao ato de dedilhar um rosário (que tem contas de diversos tamanhos e espaço entre as contas) e não a um colar de pérolas perfeitamente simétricas... Na verdade é como se todos os participantes na interação criassem e mantivessem coletivamente o rosário ao senti-lo com os dedos... os participantes transformam no rosário – seus atos em colaboração constituem a organização social do evento” (ERICKSON E SCHULTZ, 2002, p.147)

Pretende-se ilustrar com estes apontamentos que, no momento da interação realizada por falantes e ouvintes, os posicionamentos destes atores sociais são ressignificados, entendendo, desta maneira, que há constantes deslocamentos e reajustes deste eu assumido na entrevista em consequência dos caminhos percorridos pelos participantes durante o percurso da entrevista. GOFFMAN (2002) caracteriza essas nuances de comportamentos de footing, justamente por essas posições e alinhamentos que os sujeitos envolvidos com a entrevista desempenham em referência à produção e à recepção dos enunciados. Conforme ressalva DANTAS (2002, p.144), “estas mudanças envolvem as relações do falante consigo mesmo, com o outro e com o que está sendo dito, sinalizadas por alterações na postura, ritmo e tom de voz, como também no nível do conteúdo proposicional, durante a interlocução”.

Observando os estudos de HYMES (1974) no que se remete às competências linguísticas e sociais necessárias ao entrevistador na conversa face a face, nota-se a necessidade de se produzir expressões que se alinhem à linguagem formal materna dos participantes da entrevista, mas que também sejam alinhadas para aquele contexto no qual se desenvolve a interação. Esses alinhamentos conduzem o pesquisador a estar consciente do contexto em que o mesmo encontra-se perceptível pelas mudanças de contextos surgidas no âmbito da entrevista. Estabelecendo um diálogo em relação à posição do entrevistador no contexto de sua pesquisa, ERICKSON e SHULTZ (2002, p.217) acreditam “que a capacidade de monitorar contextos deva ser um traço essencial da competência social: a capacidade de avaliarmos quando um contexto se forma e de identificarmos a sua natureza específica.” Os direcionamentos realizados apontam que, para o pesquisador compreender a compleição de certo contexto, será preciso ir além da estrutura física que compõe este contexto, como também da composição de pessoas deste cenário. É preciso compreender onde, como, por que e como os sujeitos de sua pesquisa se posicionam e se relacionam neste cenário.

A partir de uma análise da estrutura desses atos, por meio da identificação de diferenças na textura da atividade dos participantes no decorrer do tempo e da especificação das alternativas que são culturalmente apropriadas nos pontos de mudança na textura, o analista se torna capaz de descrever as inferências feitas pelos participantes quando estes produzem a ocasião social. (ERICKSON e SHULTZ, 2002, p.224)

SANTOS (2013), ao tratar das questões que envolvem a dinâmica da entrevista, aponta que o entrevistado pode narrar, intencionalmente ou não, múltiplos relatos que envolvem o seu eu, direcionando a entrevista para assuntos que não possam ser de interesse para a pesquisa em questão. Neste caso, conforme ressaltado por SANTOS (2013), torna-se necessária, na postura do entrevistador, uma condução que possa delimitar os tópicos, buscando privilegiar a produção de relatos e experiências que sejam significativos para sua análise, “dessa forma, a

intenção do pesquisador o leva a realizar escolhas que podem ser direcionadas segundo seu foco de pesquisa.” (SANTOS, 2013, p.32)

Apesar de se acreditar e considerar que a oportunidade concedida a um indivíduo para descrever, relatar e contar suas experiências possa ser de grande valia para se conseguir compreender a realidade de uma determinada instituição, localidade, entre outros contextos, faz-se necessário ter a consciência de que as histórias contadas pelos entrevistados podem estar permeadas de criações. E na posição de entrevistador de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, é primordial reconhecer que essas criações surgidas no âmbito da entrevista é que são relevantes ao seu trabalho, e não a busca de uma possível verdade (LINDE, 1993). Nesse caminho, pode-se perceber a dinamicidade que envolve a produção de sentidos e significados numa entrevista, pois os mesmos são constituídos “na interação entre as pessoas: narrador, ouvinte, pesquisador/analista e leitor” (SANTOS, 2013, p.32), permitindo que o entendimento e/ou significado da entrevista não seja estático e/ou único.

Entretanto, acreditamos que a variedade das ferramentas metodológicas utilizadas pelo pesquisador para as pesquisas de cunho qualitativa (ver páginas 13-14) é que criará oportunidades e sustentação para as observações do pesquisador, onde o mesmo poderá realizar a triangulação dos dados gerados a partir destas ferramentas metodológicas (FLICK, 1998). Logo, o pesquisador, dispondo de múltiplas informações produzidas a partir de diferentes instrumentos utilizados para sua pesquisa, ampliará seu campo de observação e poderá atuar como um bricoleur interpretativo (DENZIN e LINCOHN, 2006), criando perspectivas e sentidos para suas análises abalizados na coerência proporcionada pelos dados gerados em sua pesquisa.

II.1.3 Conceitos importantes da entrevista

Ao longo do texto, foi utilizado o termo “geração” para se referenciar os dados produzidos na interação entrevistador/entrevistado, pois, na concepção das entrevistas qualitativas de cunho interpretativista, compreende-se não ser possível captar universalmente a realidade social dos atores sociais e/ou do cenário da pesquisa que se busca pesquisar, independente dos métodos de pesquisa utilizados para tal empreitada. Por esse motivo foi utilizado o termo geração ao invés de “coleta”.

Nos encontros sociais de nossa pesquisa, buscou-se um momento de ambientação com o cenário da entrevista e também dos recursos utilizados para gerar os dados. Os encontros foram agendados em comum acordo para ambos (entrevistador/entrevistado), sendo todos os encontros ocorridos fora da instituição de ensino pesquisada, mais especificamente em locais públicos ou na própria residência dos professores entrevistados. Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, foi utilizado o gravador de áudio acoplado ao Smartphone, tão característico da maioria dos aparelhos celulares disponíveis no mercado. Além de os

entrevistados serem previamente informados sobre o uso do gravador durante as conversas informais antes da entrevista, o aparelho para captação do áudio foi apresentado fisicamente aos sujeitos da pesquisa. Conforme ressalva GARCEZ (2014, p.264), “não se justifica, sob hipótese alguma, a gravação de fala-em-interação sem o consentimento expresso dos participantes”, sendo assim, os entrevistados nesta pesquisa estavam cientes, e por esse motivo, autorizaram a gravação das entrevistas. (Anexo 5)

Durante a transcrição das conversas, houve a preocupação em aproximar-se, através dos registros textuais escritos, o máximo possível da experiência vivenciada por entrevistador/entrevistado no momento da interação conversacional. Para tanto, GARCEZ (2014, p.267) expõe que “não há transcrição perfeita, no sentido de uma transcrição que possa recapturar inteiramente a experiência de se estar na situação original”, mas torna-se relevante e significativo para a pesquisa possibilitar ao leitor uma maior compreensão do contexto vivenciado pelos sujeitos interactantes participantes da entrevista. Portanto, na maior parte da entrevista, a comunicação ocorreu respeitando-se a linguagem formal da língua portuguesa, transparecendo de forma imediata na transcrição. Nos momentos em que houve a utilização da linguagem informal, procurou-se mantê-la na transcrição, permitindo ao leitor aproximar-se do contexto da entrevista, desde que as elocuições não causassem estranhamento ao entendimento do contexto transcrito e que não pudessem se tornar irreconhecíveis. Diante disso, recorreu-se às convenções de transcrição de Jefferson (1974) tão consagradas nas pesquisas microetnográficas, e suas simbologias e significados serão amplamente divulgados no decorrer da análise dos dados.

Para identificarmos os sujeitos de nossa pesquisa, abriu-se espaço para que os mesmos escolhessem os nomes com os quais queriam ser identificados na transcrição, e ainda, por conta do contexto que envolve o desenvolvimento da pesquisa, os nomes fictícios foram negociados antes das entrevistas, sendo estes nomes empregados tanto durante a entrevista, ou seja, no áudio como na transcrição. Este recurso foi estabelecido em comum acordo por entrevistador/entrevistados em decorrência do ambiente hostil e repressor que abarca o município de Nilópolis e que será explicitado de maneira mais densa no próximo subcapítulo.

II.1.4 Cenário social da pesquisa: Contexto, historicidade e questões políticas do município de Nilópolis

Conforme elucida SIMÕES (2006), os processos de emancipações ocorridos na Baixada Fluminense, durante meados do século XX, constam inseridos num plano geral das reformulações político-administrativas e econômicas que ocorriam no âmbito da cidade do Rio de Janeiro neste mesmo período, mas, claro, sempre ressaltando as particularidades de cada

emancipação. Nesse sentido, o aparecimento de novas unidades territoriais na Baixada Fluminense originárias das emancipações vão além das redefinições de fronteiras e divisas destes novos municípios, exigindo empenho para contextualizar o processo de alianças políticas e o “jogo de poder” que consta impregnado nesta região desde as sucessivas fragmentações territoriais.

Num panorama mais amplo, podemos observar que as motivações que resultam no processo de emancipação giram em torno da consciência coletiva de uma comunidade que preconiza autonomia, que por sua vez demanda envolvimento e participação dos indivíduos abarcados nesta empreitada. Portanto os movimentos emancipatórios trilham caminhos que têm as suas bases na resistência da comunidade local, que, quando organizadas e orientadas, podem se transformar em manifestações legítimas em prol de mudanças.

Na passagem do século XVII para o XVIII, a Baixada Fluminense passou a exercer papel fundamental para a cidade do Rio de Janeiro, onde a região é inserida como rota de escoação do ouro proporcionado pelas negociações entre Rio de Janeiro e Minas Gerais (TÔRRES, 2004). Consequentemente, inicia-se a construção de centros urbanos na Baixada Fluminense, onde esta transforma-se numa extensão da cidade do Rio de Janeiro devido à importância assumida nas relações comerciais. Inserindo-se neste processo de relação entre a cidade do Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense, podemos apontar como relevante o processo migratório da mancha urbana da cidade do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense, principalmente pelo crescimento demográfico do final do século XIX e início do século XX, provocado diretamente pela falta de estrutura para o contingente populacional dos centros urbanos da cidade do Rio de Janeiro, principalmente no que se remete às habitações, ao solo urbano e aos transportes públicos, conforme sinalizado por SIMÕES (2006).

Sendo assim, a inclusão da Baixada Fluminense à mancha urbana do Rio de Janeiro é resultante do esgotamento das terras disponíveis para habitações no centro da cidade e, conseqüentemente, pela alta dos preços oriundos da escassez dos terrenos para loteamentos, em contraste com as terras baratas e abundantes disponíveis na Baixada Fluminense e que já se encontravam com acesso aos transportes de massa. Então o que se verifica, diante das circunstâncias ocorridas no final do século XIX e início do XX, é a resignificação da função exercida pela Baixada Fluminense, onde se abandona a função de local de passagem e escoamento do ouro nas relações estabelecidas por Rio-Minas, para ser agregada como espaço urbano subordinado à cidade do Rio de Janeiro.

A primeira estação a desenvolver o loteamento em seu entorno foi a de Engenheiro Neiva (atual Nilópolis), construída na fazenda de São Matheus (PRADO, 2000). A intensa ocupação dos loteamentos e a formação de vilas geraram o aumento populacional desta localidade. A emancipação de Nilópolis aconteceu em 1947, por intermédio do projeto de lei elaborado por Lucas de Andrade Figueira, deputado naquele período.

Conforme aponta OLIVEIRA (2002), os procedimentos para a construção da identidade de Nilópolis foram iniciadas a partir da visita que Nilo Peçanha realizou em 1918 a este local próximo da estação de Engenheiro Neiva. O coronel Júlio de Abreu, figura importante no mercado imobiliário, considerado como um dos grandes agentes imobiliários naquele período, foi o responsável por promover a visita do político ao lugarejo. Numa ação que envolveu homenagem a Nilo Peçanha e estratégia de “marketing” do coronel Júlio de Abreu, em 1921, aquela localidade passava a ser chamada de Nilópolis.

A partir de 1930, junto com o contingente populacional migrado do centro urbano da cidade do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense, e neste incluem-se os negros e a população mais carente dos núcleos urbanos, chegam também à cidade nilopolitana judeus, comerciantes enriquecidos, nordestinos, e principalmente, o grupo de sírios-libaneses que se tornarão os mais influentes no campo político desta região.

No município de Nilópolis, conforme aponta SIMÕES (2006), a principal atividade econômica sempre esteve intimamente relacionada com a contravenção penal, o famoso “jogo do bicho”. Boa parte da quantia arrecadada com esta atividade ilegal é repassada para custear o evento de imensa popularidade, o carnaval. Desse financiamento, formou-se a instituição de maior prestígio e popularidade do município, o grêmio recreativo e Escola de Samba Beija-Flor, que, além de promover o reconhecimento internacional de Nilópolis, transformou-se num potencial polo de entretenimento e de assistência social para a comunidade nilopolitana.

A relevância social proporcionada pela escola de samba Beija-Flor ao município de Nilópolis está profundamente ligada ao poder político de seus governantes locais (ALVES, 2003), tendo em vista que os grupos políticos investidos de poder no município são parentes das famílias que exercem o controle sobre esta mesma escola de samba, os de origem sírio-libanesa e árabes, mais designadamente as famílias Abraão David e os Sessim.

Conforme apontado, o “jogo do bicho” é que sustenta o poder econômico destas famílias no município, entretanto os investimentos a partir deste capital se diversificaram, inclusive para as inúmeras clínicas médicas e laboratórios da rede Sessim, e, desse modo, a cidade foi fortalecendo seu centro comercial e atraindo, conseqüentemente, os olhares de novos investidores e parceiros para o município. Conforme assinala SIMÕES (2006, p.214), “sem exagero, podemos dizer que não há em Nilópolis algum ramo da atividade econômica que não tenha a participação destes ou algum tipo de associação com esta família”. Nessa perspectiva, a manutenção desse grupo político no poder desde os fins da década de 1920 congrega práticas assistencialistas direcionadas às camadas populares, aliadas à postura de coerção social aos possíveis postulantes à oposição no comando político da cidade, ancorando-se no simbolismo proporcionado pela escola de samba Beija-Flor à identidade do município.

ALVES (2003), ao tratar da contemporânea história da Baixada Fluminense, aponta o município de Nilópolis como o projeto mais bem elaborado de domínio político estruturado nos poderes militar e familiar em consonância com a contravenção. Dentro destas ações empreendidas pelo poder militar para a manutenção da hegemonia política, encontram-se cassações de vereadores e prefeitos, fechamento de câmaras e prefeituras, além da imposição de interventores nas campanhas eleitorais.

O município de Nilópolis, localizado na Baixada Fluminense e pertencente ao Estado do Rio de Janeiro, conforme apontado por QUEIROZ (1956) e LEAL (1986), estrutura-se num formato político demasiadamente tradicional, tendo o assistencialismo e o mandonismo como os alicerces na manutenção do poder político. Para FAORO (1976), o patrimonialismo financiado pelo capital ilegal do jogo do bicho também faz parte desta estrutura, principalmente pelo apoio aos grupos de extermínio existentes na Baixada Fluminense que garantem a “paz” dos moradores destas localidades e a hegemonia política das famílias sírio-libanesas no referido município. Ressaltamos que essa “paz” tem muito mais o sentido da manutenção da conjuntura política do que propriamente dita com a segurança e o bem estar social da população nilopolitana. Portanto pequenos delitos cometidos ao comércio da região e ações de “baderneiros”, seja em brigas, confusões e atitudes que possam colocar em xeque a tranquilidade dos moradores e a imagem do município de Nilópolis, são reprimidos severamente pelos homens de confiança destas famílias que estão no poder. Aos moradores cabe o consentimento destas ações através do silêncio e da perpetuação destas famílias no poder por intermédio dos votos.

Realizando um balanço histórico das famílias Abraão David e Sessim e da história política de Nilópolis, constata-se que as famílias estiveram no poder desde 1925, período este em que o distrito de Nilópolis ainda pertencia a Nova Iguaçu. Mesmo no período em que membros das famílias não estavam diretamente nos cargos políticos do município, conforme aponta BAIA (2006, p.28), “eles são oriundos do clã ou afinados e leais a este – como, por exemplo, o deputado Gilberto Rodrigues e o deputado Neca – não colocando em risco o controle do poder local pela família.”

HYPOLITO (1982) nos esclarece que as práticas de mandonismo local no município de Nilópolis estão intrinsecamente sustentadas pelos vínculos construídos entre as instituições jurídicas brasileiras e as corporações civis desta mesma localidade (escola de samba, comércio, instituições de ensino, centros de lazer, entre outros), ressaltando a quase inexistência da atuação do tráfico de drogas na região, mas apontando os altos índices de atividades ilícitas vinculadas ao jogo do bicho. Outra característica presente na atuação para a manutenção do poder remete à busca pela prática de violência dos envolvidos na disputa política, tendo nas famílias Abraão David e Sessim a recorrência ao poderio econômico e o

alinhamento à máquina política-burocrática do município como recurso de instituição e perpetuação de seus mandatos.

No que configura a atual composição populacional do município de Nilópolis, podemos apontar, de acordo com os dados obtidos junto ao IBGE (2015), que 39% dos habitantes são pardos, 49% brancos e apenas 12% pretos. Apesar de 51% da população ser caracterizada como preta e parda, ainda olhamos com estranhamento para os dados informados, mas conscientes de que as informações são obtidas por intermédio da autodeclaração por esses mesmos habitantes. Nessa análise, é preciso considerar que o município de Nilópolis recebe, seja pelo seu centro comercial, pelas instituições de ensino e pelos postos de trabalho distribuídos na região, um fluxo intenso de habitantes de outros municípios e bairros vizinhos, portanto necessitando um estudo minucioso para distinguirmos a qual população estamos nos referindo, ou seja, aquela que reside no município ou a que eventualmente faça parte do município pela sua atuação e qualificação educacional/profissional.

No que tange à ocupação dos negros no município de Nilópolis, tendo como abordagem o campo educacional, podemos informar que a grande concentração de jovens negros da idade de 15 a 21 anos de idade está nas escolas estaduais da região, ressaltando os apontamentos realizados anteriormente no que se refere ao fluxo de alunos oriundos de municípios e bairros vizinhos. Nos postos de trabalho e até mesmo na política, é rara a presença de negros no que podemos considerar em cargos de confiança e/ou que possam ter um grau de visibilidade e importância no que se refere aos rumos do município. Em contrapartida, em relação ao campo da educação, observa-se que, nos espaços privados de ensino (escolas, centro de idiomas, cursos de qualificação profissional), onde se exige um determinado investimento para ocupação destes espaços, a população branca é predominante.

Os dados assinalados neste subcapítulo buscam esclarecer e justificar algumas ações empreendidas ao longo da nossa entrevista. Deste modo, por Nilópolis estar submergida num cenário social de pesquisa marcado por práticas violentas, buscamos que os entrevistados pudessem realizar seus posicionamentos sem a preocupação de terem a sua identidade revelada. Neste caminho, a escola pesquisada e outras identidades que possam surgir no momento do encontro social também não serão identificadas, perfazendo a preocupação pelo ambiente social que nos cerca neste cenário de pesquisa, além de nos alinharmos eticamente para as pesquisas realizadas com seres humanos (GARCEZ, 2014).

II.1.5 Cenário microssocial da pesquisa: A escola e o bairro

Centro é o bairro onde localiza-se a escola na qual buscamos realizar nossa pesquisa. Geograficamente faz divisa com os bairros de Nova Cidade, Manoel Reis, Nossa Senhora de Fátima, Olinda, Frigorífico e Santos Dumont. No bairro Centro, situa-se a maior concentração

de lojas, fábricas, Shopping, comércio em geral, áreas de lazer e entretenimento, cursos de idiomas, hospitais, redes de farmácias e laboratórios, universidades (Uniabeu, Seflu e Ifrj) e cursos preparatórios do município de Nilópolis.

Na área do Centro, também estão localizadas a sede da Prefeitura, o Conselho tutelar do município e a quadra da escola de samba Beija-Flor, agremiação reconhecida internacionalmente e de que tanto se orgulha a comunidade nilopolitana. Os investimentos nas áreas de saneamento e urbanização são concentrados neste bairro, tendo em vista que no Centro estão reunidas as instituições de maior representatividade social para o município de Nilópolis. Ressalta-se que a população de classe média de Nilópolis concentra-se no Centro, onde estão localizados os condomínios, residências e edifícios de maior valor aquisitivo da região, atraindo cada vez mais a especulação e expansão do mercado imobiliário no município.

A escola onde realizamos nossa pesquisa é uma instituição pública vinculada ao Estado do Rio de Janeiro e que oferta ensino fundamental anos finais (8º e 9º ano) e ensino médio (1º, 2º e 3º ano). A estrutura física do prédio está dividido em três andares, com um pátio na entrada e quadra de esportes ao fundo da instituição. O público alvo predominante na escola são de jovens com idade compreendida entre os 15 e 21 anos de idade. O funcionamento é realizado nos três turnos (manhã, tarde e noite), sendo os dois primeiros turnos oferecidos especialmente aos alunos que não apresentem distorção série/idade e o turno da noite à jovens trabalhadores e/ou adultos que não puderam e/ou não conseguiram cursar na idade apropriada, estipulada segundo estimativas do MEC, destacando que organização das turmas é realizada por séries.

Verificou-se nas visitas realizadas a escola, principalmente por intermédio das conversas com professores e alunos, que poucos desses alunos residem no bairro Centro, apesar da maioria residir no município de Nilópolis. No entanto, constatou-se que uma quantidade considerável do quadro de educandos desta instituição de ensino são oriundos de bairros vizinhos pertencente ao município do Rio de Janeiro, como é o caso de Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Mariópolis, entre outros. Nesse sentido é preciso salientar que a instituição de ensino localiza-se próxima as margens da via férrea e de vias expressas que interligam o Centro aos demais municípios da Baixada Fluminense e bairros da região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Na escola é ofertado o curso de formação geral, não havendo outro curso como opção que proporcione a qualificação ou aperfeiçoamento dos alunos. Esporadicamente, alunos e professores nos informaram, que são realizadas palestras de cursos profissionalizantes na instituição de ensino para os alunos, ofertando bolsas de estudo para cursos direcionados para atuação no mercado de trabalho.

Muitos dos educandos justificam a escolha pela instituição apontando-a como uma segunda opção, seja por não terem conseguido aprovação numa escola técnica ou federal, ou por falta de vagas na escola na qual escolheram como primeira opção no cadastro realizado junto a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Entretanto uma pequena parcela admite a escolha como primeira opção, seja pelo incentivo de amigos e familiares que já estudaram na instituição e/ou pela facilidade de deslocamento no trajeto residência- escola.

No que tange as características no interior da instituição de ensino, percebe-se a falta de investimentos em recursos educacionais para a prática de ensino e um certo ar de abandono e desleixo nos mobiliários que estão na escola (cadeiras, mesas, quadro negro, murais, entre outros). As visitas realizadas neste espaço social nos permitiram compreender o quanto a falta de zelo com estas questões interferem prejudicialmente na trajetória dos alunos, principalmente por estarem fazendo parte, como muitos educandos discursaram, de um espaço desacreditado e que não daria futuro a ninguém. Confesso que em determinados momentos das visitas à instituição, o papel de pesquisador concedia espaço para problematizar questões fora do eixo principal de nossas análises, permitindo transparecer a função de sujeito motivador em busca de caminhos para elevação da autoestima desses discentes.

Aguçando nossos olhares para as demais instalações da escola, identificou-se que a única biblioteca da instituição poucas vezes encontrava-se aberta para os alunos ou aos demais profissionais. Tal atitude, segundo o zelador, busca justificativa pela baixa procura de pesquisa e desinteresse à leitura pelos alunos, onde afirma que o entretenimento dos educandos é acessar internet pelos seus respectivos celulares e que quando precisam procurar ou pesquisar algo relacionado aos estudos acessam pelo próprio celular.

Na tentativa de aproximar o leitor ao cenário social da pesquisa, buscamos neste subcapítulo realizar apontamentos das características e peculiaridades da instituição de ensino pesquisada e do bairro aonde a mesma se localiza. As observações realizadas numa escala micro em relação ao funcionamento da instituição de ensino, foram proporcionadas pelas constantes visitas realizadas ao espaço escolar, perfazendo o que denominamos de pesquisa de inspiração etnográfica, onde buscou-se descrever densamente, em notas de campo, o que acreditávamos ser de relevante para a compreensão do cenário de nossa pesquisa.

III. A implementação da lei 10/639/2003 em Nilópolis: um olhar para o relato dos professores de História

Os dados destas entrevistas foram gerados em 17 de outubro de 2015 (Andreia) e 22 de fevereiro de 2016 (Alexandre e Marcelo). Trata-se do relato de professores de História que atuaram, conforme é o caso da professora Andreia, na instituição de ensino pesquisada no período de 2013 a 2014, e que no momento ainda atuam como professores de História nessa escola, como é o caso dos professores Alexandre e Marcelo. A concessão das entrevistas foi obtida através de negociações entre pesquisador e entrevistados mediante acordos prévios, com no mínimo 15 dias de antecedência. Nestas negociações, foram discutidos o melhor local para se realizar a entrevista, assim como o estabelecimento do horário, o assunto que seria abordado e a representação nominal do entrevistado no áudio e na transcrição das conversas, devido ao contexto o qual envolve o cenário da pesquisa (ver na página 27). Todas as informações citadas e que foram estabelecidas em acordos prévios entre os participantes da entrevista foram efetivadas por intermédio da autorização formal para a gravação em áudio, respeitando-se, desta forma, as condutas de ética estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no que diz respeito às entrevistas realizadas com seres humanos. Conforme apontado por GARCEZ (2014), os atores sociais precisam autorizar a gravação do áudio gerado nas entrevistas, seja através de um termo de consentimento e/ou pela aprovação do entrevistado no próprio áudio no qual se concede a entrevista, garantindo, desta forma, o comprometimento ético para as pesquisas realizadas com seres humanos.

Em relação à estrutura física do ambiente onde ocorreram as entrevistas, no caso de Andreia, a entrevista aconteceu na casa da mãe da entrevistada, no município de Nilópolis, onde foi reservada a sala para podermos realizar a entrevista. Na disposição do posicionamento de entrevistador/entrevistada, ficamos alocados num sofá de aproximadamente 1,85m, cada qual posicionado nas extremidades deste móvel separados pelo dispositivo de gravador de áudio (Smartphone) posicionado estrategicamente entre os participantes da interação, a fim de facilitar a captação do áudio produzido pela interação dos sujeitos envolvidos com a pesquisa.

Para a realização da entrevista com os professores Alexandre e Marcelo, houve a necessidade de acontecer em local público, de preferência próximo à instituição de ensino na qual os mesmos lecionam, em virtude de outros compromissos que os docentes possuíam, acarretando na falta de tempo e disponibilidade para o deslocamento a outros lugares que não fossem nas redondezas da escola, ressaltando que os professores são moradores de municípios relativamente distantes de Nilópolis. No que se refere ao cenário da entrevista e da disposição de entrevistador e entrevistado, estes encontros sociais ocorreram numa praça pública próxima à escola, onde nos posicionamos face a face alocados em bancos de concreto,

separados por uma mesa também de concreto de aproximadamente 80cm quadrados onde ficou posicionado o gravador de áudio. Ressalta-se que as entrevistas com Alexandre e Marcelo ocorreram no mesmo dia, porém foram entrevistas individuais sem a presença de ouvintes no momento da interação.

Em relação à entrevistada Andreia, professora de História, é nascida, criada e atualmente moradora de Nilópolis, atuou de 2013 a 2014 na instituição de ensino a qual pesquisamos. A mesma considera-se branca e sua vida social sempre teve o município de Nilópolis como cenário. Sua formação universitária ocorreu neste município, assim como o período em que cursou os ensinos fundamental e médio. O destaque realizado em relação à etnia torna-se relevante para esta pesquisa e, conseqüentemente, para a entrevista em virtude de as questões étnico-raciais estarem no centro de nossas atenções e explicitar como a entrevistada se reconhece em relação a sua etnia possibilita ao leitor situar o local de fala da professora e de seu respectivo posicionamento em relação às diretrizes da lei 10.639/2003.

Segundo Alexandre, o mesmo considera-se negro e atua como professor de História na instituição de ensino pesquisada desde 2008. Em relação às informações pessoais do professor, o mesmo nos informou que é casado e tem dois filhos.

Marcelo também considera-se negro e está na instituição de ensino desde 2010. Ele nos informou que, no momento, é solteiro e que sua relação de convivência no município de Nilópolis é meramente profissional, dizendo não possuir nenhum parente ou amigo mais próximo que resida no município.

Acreditamos que se torna primordial, como ferramenta de análise da entrevista em situações conversacionais, o conceito de enquadre desenvolvido por GOFFMAN (1974). O sociólogo informa que, nos encontros sociais realizados entre dois ou mais indivíduos, especialmente em que a disposição dos participantes caracteriza-se pela interação face a face, os sujeitos estarão constantemente envolvidos com a manutenção e/ou sugerindo enquadres do seu eu (self). Ressalta-se que, a partir destes alinhamentos assumidos e, de uma maneira geral, no contexto interacional em que estão abarcados os participantes, o discurso será organizado e orientado.

O conceito de footing (GOFFMAN, 1974), que é um desdobramento do conceito de enquadre no discurso, caracteriza-se por buscar a compreensão da dinamicidade dos enquadres e do discurso propriamente dito produzido entre os atores sociais envolvidos numa conversa ou entrevista, mas, de uma forma mais geral, num encontro social. Nesse sentido, o conceito de footing busca representar o alinhamento assumido pelo sujeito entrevistado em relação ao contexto social que o cerca, em relação aos outros sujeitos que possam estar a sua volta e que, no momento da entrevista, estejam inseridos no contexto de sua análise, e,

também, do eu assumido pelo entrevistado em relação a si próprio, seja como cidadão, profissional e até mesmo como sujeito crítico para as questões que permeiam a sociedade.

Contudo, os alinhamentos e os discursos produzidos pelos entrevistados serão gerenciados pelos mesmos, mas não tendo a garantia por parte destes mesmos participantes que os discursos serão sustentados ao longo da entrevista. Logo, recai sobre o olhar e a sensibilidade do entrevistador observar e analisar quais foram as informações, nível de argumentação, precisão, coerência e lucidez construídas ao longo da entrevista, para o encadeamento das opiniões, perspectivas e propostas pelos sujeitos entrevistados em sua pesquisa.

Atentando-se aos estudos de GOFFMAN (2002) no que se refere à disposição entre os participantes num determinado encontro social, recorreu-se na posição de entrevistador que as pistas visuais e linguísticas proporcionadas pelos entrevistados, seja pela movimentação corporal, postura, gesticulações, tom de voz e pela alternância do código de sinais linguísticos, nos servissem de parâmetros para nossa análise.

Portanto, nesse sentido, para análise das entrevistas desta pesquisa, foi programado um roteiro semiestruturado em que pudesse ser abordado, através dos relatos dos professores de História da escola pesquisada, o processo de implementação da lei 10.639/2003 em relação a três eixos temáticos: a) o currículo de História; b) a percepção dos docentes no que diz respeito ao posicionamento da direção escolar para o processo de implementação da lei na instituição de ensino; e c) a formação e atuação profissional dos docentes com vistas às questões étnico-raciais e, de uma maneira geral, para a história da África. Buscou-se constantemente, durante o período de análise dos relatos, que os alinhamentos, posicionamentos e enquadres dos docentes pudessem dialogar discursivamente, atentando para os pontos de concordância, coerência, lucidez e discrepâncias construídas ao longo das entrevistas.

No desenvolvimento da transcrição das entrevistas, optou-se por utilizar as convenções de transcrição desenvolvidas por Jefferson (1974), na tentativa de nos aproximarmos do contexto vivido no momento do encontro social entre pesquisador e entrevistados, mas atentamo-nos para que as simbologias utilizadas ao longo das transcrições não causassem estranhamento aos leitores, especialmente pela multiplicidade de variações e informações que cada simbologia corresponde. Portanto, decidimos (pesquisador/orientadora) em não refinar tanto as transcrições e utilizar os sinais necessários para a compreensão das entrevistas.

O primeiro eixo temático a ser discutido durante as entrevistas foi o currículo de História. Portanto, logo no início das entrevistas, questionamos os docentes sobre a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo de História e de que forma os professores

observavam as questões previstas na lei 10.639/2003 serem abordadas nos materiais pedagógicos escolares, mais especificamente nos livros didáticos de História. Ressaltamos que, estruturalmente, o corpo das entrevistas, divididas entre os eixos temáticos, consta apenas com o recorte do discurso dos docentes, entretanto todas as entrevistas constam na íntegra nos anexos 1, 2 e 3 desta dissertação, correspondendo aos relatos completos de Andreia, Alexandre e Marcelo, respectivamente.

III. 1 Eixo temático 1: O Currículo de História

Sequência 1:

17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33-	Andreia	Bom, é a princípio, assim, é muito complicado em falar em currículo né, ... principalmente cumprir as solicitações do currículo... Bom, no período em que eu fui professora na instituição... é de 2013 a 2014, houve uma série de situações é... que PREJUDICARAM o andamento das aulas, agora assim... assim Bruno, em relação à história dos negros pelo menos nos livros didáticos de História... é, eu não percebi grandes modificações, não tá na, na representatividade... assim os negros, eles continuam sendo os escravos, é... os mais pobres, os marginalizados socialmente e a África continua carregada de é... estereótipos né?! e discriminações é... e... a respeito dessa lei é..., ... assim, na VERDADE essa lei é... não é bem uma realidade nas rotinas escolares,... acho que não precisa ser professor pra tá ciente disso é... por exemplo então filho que estuda em colégio particular, eu tenho sobrinhos né ... eu conheço vários adolescentes, filhos das minhas amigas, que não têm essa aula, você fala sobre aula de história da África eles não sabem... eles não têm esse tipo de aula.
---	---------	---

Sequência 2:

13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25-	Alexandre	É... as diretrizes da lei 10.639 vem a demonstrar o quanto o currículo de História precisa de modificações, é... principalmente em relação a história da África. Eu particularmente ainda vejo uma movimentação bem tímida na instituição de ensino em relação à aplicação da lei. Ainda assim, podemos considerar que desde o momento da criação da lei, até os dias de hoje, é... os livros didáticos de História não acataram de certa forma as obrigatoriedades da lei, é... e principalmente as contribuições das populações africanas na formação da sociedade brasileira. E... essa abordagem em relação a história da África NÃO é realizada como deveria ser ou que como pelo menos, a lei obriga essa nova abordagem. Ainda encontramos um grande preconceito nas narrativas desses povos africanos, e... quando são descritas as
---	-----------	---

26- 27- 28- 29- 30-		suas histórias, é... se relacionam a passagens é... que não abordam com a especificidade que deveria ser realizada. São histórias parciais e principalmente superficiais em relação ao continente africano, que conseqüentemente, acredito que geram preconceitos justamente pela falta de conhecimento.
---------------------------------	--	--

Sequência 3:

13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25-	Marcelo	A aplicação da lei 10.639, encontra muitas dificuldades para ser implementada no currículo de História. Eu digo isso porque os livros didáticos de História, ainda continuam cheios de DISCRIMINAÇÃO e preconceito em relação a África. A estrutura do ensino de História, é..., sofreu poucas modificações em relação às narrativas históricas. Valoriza-se ainda muito a história das grandes nações e principalmente a do continente europeu, e a própria história dos Estados Unidos. Enquanto isso, a..., nós observamos como professores de História, observamos a África e a história dos povos negros, são RELATADAS a partir do contato com essas civilizações europeias. E portanto, é... eu percebo que a história, em relação a história da África é totalmente preconceituosa e infelizmente discriminatória.
---	---------	--

Ao iniciar as entrevistas com uma breve descrição sobre por qual motivo as mesmas estão sendo realizadas – cuja íntegra consta nos anexos 1 (entrevista de Andreia), 2 (entrevista de Alexandre) e 3 (entrevista de Marcelo) –, fazendo menção à noção de ponto presente nos estudos de LABOV e WALETZKY (1972), adentramos formalmente os objetivos destas entrevistas. No entanto, busco situar formalmente o posicionamento estabelecido inicialmente de entrevistador/entrevistados e caracterizo o motivo dos encontros sociais e as perspectivas do que, como pesquisador, anseio para o futuro de nossas conversas. Em seguida, especifico do que trata a lei 10.639/2003, objeto desta pesquisa para o campo de História, e, de certa forma, insiro os entrevistados no contexto da lei, resguardando-me de um possível desconhecimento, por parte dos entrevistados, sobre o tema da lei e de suas diretrizes para o campo do ensino de História. Tratando-se da entrevista da professora Andreia, que consta no Anexo 1, nas linhas 7-9, há uma busca de se criar envolvimento com a entrevistada, localizando-me mesmo que brevemente no mesmo lugar de fala da Andreia, “eu também sou professor de História”, acompanhado do pronome de tratamento “você”, nas linhas 8-9, que habitualmente é utilizado em situações onde se tenha uma proximidade entre os envolvidos no diálogo. Nas linhas 9-14, elucido para Andreia os demais participantes que farão parte desta pesquisa, “os outros professores de História e do departamento de História desta instituição de ensino” (linhas 11-12), com vistas ao processo de aplicação da lei 10.639/2003 no currículo de

História nesta instituição de ensino. Nas linhas 12-16, adentro objetivamente o primeiro tópico do que se pode designar de roteiro semiestruturado, optado para as entrevistas desta pesquisa, direcionando a pergunta para Andreia com o intuito de esclarecimentos sobre o que a professora de História observa/ou no currículo de História do Estado em relação à inclusão da história dos negros e da temática da história da África.

Logo na sua primeira intervenção (linhas 17-18, sequência 1), a professora Andreia é bastante enfática no que se remete ao currículo escolar da instituição de ensino sobre a qual buscamos um maior entendimento. São apontados pela entrevistada os entraves que possam prejudicar as orientações previstas neste documento, assim como sua aplicação no contexto das aulas. Nesse momento da entrevista, pude perceber não somente pelo discurso (verbal) da professora, mas pelas suas expressões corporais – seja pela sua face que ganhava contornos e traços de ironia ao dizer “principalmente cumprir as solicitações do currículo” (linha 18, sequência 1), corroboradas pelos gestos inquietantes de suas mãos que acompanhavam o tom irônico de sua fala - que seria bem complicado ser registrado, a partir daquele momento, um relato de experiência positiva da lei 10.639/2003 em relação ao currículo de História desta instituição de ensino. Buscou-se utilizar o termo ironia, pois ficou bem explícito na entrevista, pelo menos nesta fase inicial da fala de Andreia, que, por trás do que era dito pela professora, expressões faciais e movimentos corporais pareciam demonstrar a dificuldade de se abordar a história da África nas aulas de História e de possíveis problemas administrativos e/ou pedagógicos que poderiam também ser prejudiciais para aplicabilidade da lei 10.639/2003 (linhas 20-21, sequência 1), mas que, neste primeiro momento, não foram pontuados pela professora Andreia e que não foram explorados de maneira mais contundente por mim, acreditando-se que poderia conduzir a entrevista para um caminho não muito interessante a nossa pesquisa, conforme apontado por (SANTOS, 2013, p.32) “dessa forma, a intenção do pesquisador o leva a realizar escolhas que podem ser direcionadas segundo seu foco de pesquisa” (ver na página 23).

Alexandre, em sua primeira intervenção em relação ao currículo de História (linhas 13-14, sequência 2) “as diretrizes da lei 10.639 vêm a demonstrar o quanto o currículo de História precisa de modificações”, transparece possuir lucidez sobre as diretrizes da lei 10.639/2003 e de sua importância para o ensino de História, especialmente para os estudos da história da África. Logo em seguida, ao dizer que, na instituição de ensino na qual leciona, há uma “movimentação bem tímida... em relação à aplicação da lei” (linhas 16-17), percebo e projeto, mesmo que inicialmente, possíveis relatos do professor que pudessem corroborar com sua afirmação e que, dentre os fatores elencados pelo mesmo, justificassem esse alinhamento inicial. Ressalva-se que, nesse momento da entrevista, Alexandre transparece serenidade e confiança nos argumentos elencados para justificar seu ponto de vista, seja pela sua fala que

não sofre alternâncias de intensidade e pela precisão com as palavras. Destaca-se, nesse primeiro momento, que Alexandre busca utilizar um termo no qual não se colocasse em xeque o posicionamento da direção da instituição de ensino em relação à lei 10.639/2003, ao dizer que existe “uma movimentação bem tímida” (linhas 16-17, sequência 2).

Marcelo é bastante categórico e já, nas primeiras frases da entrevista, nos informa dos percalços para a aplicação da lei 10.639/2003 no currículo de História (linhas 13-14, sequência 3). Seu direcionamento principal para justificar a não aplicação da lei 10.639/2003 no ensino de História refere-se aos livros didáticos (linhas 2-13, sequência 3). Seus apontamentos assemelham-se aos estudos revisados nos trabalhos de RUSSO (2012), que caminharam para a crítica da divisão do estudo da História no quadripartite francês (LIPPOLD, 2008). As palavras “discriminação” (linha 3, sequência 3) e “relatadas” (linha 10, sequência 3), que recebem ênfase no seu discurso, apontam naquele momento para um tom de insatisfação em relação ao planejamento e à narração da história da África nos livros didáticos de História. O descontentamento em relação à abordagem dos povos negros e da história da África nos livros didáticos de História manifesta-se mais abertamente ao dizer “eu percebo que a história, em relação a história da África é totalmente preconceituosa e infelizmente discriminatória” (linhas 11-13, sequência 3).

Na continuidade das entrevistas de Andreia (linhas 21-28, sequência 1), Alexandre (linhas 18-30, sequência 2) e Marcelo (linhas 14-25, sequência 3), os professores abordam especificamente a narração da história dos negros nos livros didáticos de História e da história da África nos livros utilizados pela instituição de ensino no período em que atuaram/atuam como professores de História. Seus apontamentos assinalam para a perpetuação da discriminação e de estereótipos em relação à história da África e da comunidade negra, poucas modificações em relação às narrativas históricas dos povos africanos e um modelo de ensino engessado no que se refere à organização dos conteúdos, conforme resultados apontados anteriormente por BRANCO (2005), PACÍFICO (2011) e RUSSO (2012), no capítulo 1 desta dissertação. Na concepção dos professores, não houve mudanças significativas em relação à representatividade dos negros nas narrações históricas, especificamente no livro didático de História, confirmando que a marginalização social e a pobreza são características bem presentes nas representações dos negros e da África respectivamente. É preciso salientar, a esta altura, que os relatos apresentados pelos professores possuem uma sustentação coerente, levando-se em consideração as problemáticas e obstáculos elencados pelos participantes desde o início desta entrevista. Contudo, posteriormente, os professores começam a especificar os elementos que corroboram seus alinhamentos – Andreia (linhas 21-26, sequência 1), Alexandre (linhas 24-29, sequência 2) e Marcelo (linhas 16-23, sequência 3) –, criando conexão com a pergunta que lhes foram endereçadas em relação à

representatividade dos negros nos livros didáticos, realizada por mim ao iniciar a entrevista, demonstrando um poder de articulação e de consciência ao contexto da entrevista.

Nas linhas 27-33 (sequência 1), Andreia é bem contundente ao dizer que a lei 10.639/2003 não é uma realidade da instituição de ensino a qual nos propusemos analisar e na qual a mesma foi professora de História. Parece-me que este alinhamento assumido pela professora resume todos os seus apontamentos realizados nesta primeira parte da entrevista. Em seguida, Andreia busca apontar que o problema não é específico das escolas públicas ou simplesmente das instituições de ensino do município de Nilópolis. Na sua concepção, os problemas se estendem a outras esferas, em que a professora pontua as escolas privadas nas quais seu filho e sobrinhos estudam, além de outros conhecidos, e que, mesmo assim, a ausência da história da África persiste.

Ao observar os comportamentos e alinhamentos assumidos pelos professores em relação ao currículo de História no que se refere à aplicação da lei 10.639/2003 na instituição de ensino na qual lecionaram/am, percebe-se, pelos discursos produzidos, uma atmosfera de contestação, desabafo e, em alguns momentos, de denúncia. Os alinhamentos registrados pelos docentes buscaram transparecer ou até mesmo enquadrar os seus respectivos “eus” como profissionais da educação que não aprovam e/ou compactuam com os caminhos percorridos pela instituição de ensino para aplicação da lei 10.639/2003, na organização dos livros didáticos utilizados na escola e do currículo de História do Estado do Rio de Janeiro. De uma maneira geral, é como se os professores pronunciassem: o currículo e os livros didáticos de História precisam de ajustes em relação à história da África e nós, professores, não podemos ajudar nesses assuntos, porque não é de nossa competência. Ou seja, apesar de haver a consciência de que o currículo de História não abarca as diretrizes previstas na lei 10.639/2003 para o ensino de História, os docentes preservam suas respectivas imagens - atreladas ao conceito de self - (GOFFMAN, 1974), e se enquadram como profissionais que cumprem as determinações do currículo de História e dos conteúdos organizacionais dos livros didáticos. Portanto, as ações empreendidas pelos docentes, de acordo com os discursos produzidos pelos mesmos e pela maneira que queriam ser observados, estariam em conformidade com as suas respectivas funções.

Quadro resumitivo: Currículo e livro didático de História.

Professores	Percepções sobre a temática da lei 10.639/2003 no currículo de História	Livros didáticos de História
Andreia	Praticamente não houve mudanças para incluir as obrigatoriedades da lei no currículo.	Permeado de estereótipos em relação à história da África.
Alexandre	O currículo precisa de modificações.	Não acataram as obrigatoriedades da lei 10.639/2003.
Marcelo	Encontra muitas dificuldades para ser implementada.	Continuam cheios de discriminação e preconceito em relação à África.

Acreditamos que seria de relevância primordial, para o rumo das entrevistas e para a produção desta pesquisa, que fosse possível o olhar dos docentes de História para os seus companheiros de profissão, possibilitando que pudéssemos compreender a realidade social do ensino de História e da lei 10.639/2003 sob novas perspectivas. Nesse caminho, também priorizamos o olhar dos professores em relação à atuação da direção da escola no processo de implementação da lei 10.639/2003 na instituição de ensino pesquisada. Sendo assim, o eixo temático 2 da análise das entrevistas será um campo permeado de discursos que precisaram ser colocados em discussão, não na tentativa de garantirmos a veracidade das informações geradas contrastando os alinhamentos dos professores mas com o intuito de conferirmos legitimidade na construção de nossas análises a partir dos relatos dos mesmos.

III.2 Eixo temático 2: Posicionamentos assumidos por docentes e direção escolar em relação a aplicabilidade da lei 10.639/2003

Sequência 4:

44-	Andreia	Não, nenhuma... é... eu acho que na verdade, o que acontece é o seguinte.... o que eu pude observar, é que o quadro de docentes né, principalmente os professores de História, eles se formaram num período anterior a essa lei... eu acredito que seja isso né o motivo... é... eu não vi por parte... é... eu não vi né, por parte deles ((docentes))
45-		
46-		
47-		
48-		

49-		<p>é... alguma outra formação extra que pudesse..., que pudesse ajudar sobre a história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira né, acho que a grande QUESTÃO é... que quase a maioria dos professores... é assim, eu falo de todas as matérias né... .. é não só professor de História, mas de todas as matérias, eles seguem religiosamente o que o livro didático expõe, entendeu?... é... assim eles não levam nenhum texto ou material externo, sabe? Que possa complementar é... .. algum conteúdo, abordar em sala de aula, a respeito do... da da história da África sabe? Da cultura afro-brasileira é... eles só usam o básico né..., praticamente todos os conteúdos é... básico... só usam o básico.</p>
50-		
51-		
52-		
53-		
54-		
55-		
56-		
57-		
58-		
59-		

Sequência 5:

68-	Andreia	<p>Não, Então, como eu falei agora, é muito complicado é... falar, assim... na realidade o que falta é... organização por parte da direção da escola sabe? Em torno desse assunto, é... integrar é... esse assunto na na vida é... da rotina escolar, sabe? É... assim, estamos falando de um assunto que é obrigatório né? Essa lei ela é obrigatória e ainda assim... você não vê é... isso se cumprir.</p>
69-		
70-		
71-		
72-		
73-		

Sequência 6:

75-	Andreia	<p>[Mas acho] o que falta na verdade, Bruno, é boa vontade sabe? É os professores... é... estarem preocupados não apenas em cumprir o básico, não apenas seguirem o livro didático, tá faltando mesmo é boa vontade, eu digo em relação ao cumprimento das obrigações.</p>
76-		
77-		
78-		

Sequência 7:

84-	Andreia	<p>É como eu falei agora... eu acho que faltou foi boa vontade da direção...né, da direção da escola, dos professores é... comprometimento com a história da África, que é quase nenhum né, ficamos a mercê do livro didático, quando conseguimos, ISSO quando conseguimos chegar ao final do ano letivo e dar toda a matéria que está no livro didático, que é quase impossível também.</p>
85-		
86-		
87-		
88-		
89-		

Sequência 8:

35-	Alexandre	<p>O que eu posso dizer dos docentes de História, é... e eu me incluo neste posicionamento, é que buscamos cumprir as obrigatoriedades previstas na lei, em relação ao ensino de</p>
36-		
37-		

38- 39- 40- 41- 42- 43- 44- 45- 46- 47-		História. Dificuldades são imensas, é... precisamos organizar uma abordagem mais aprofundada, para os assuntos que não tratem com propriedade a história das sociedades, e dos costumes, da política, é... e da economia das sociedades africanas e tentando buscar colocá-la em prática nas aulas, principalmente quando os assuntos não são tratados nos livros didáticos, neste caso nos de História. De uma forma geral, os professores de História sabem que a lei não está sendo cumprida ou respeitada, mas dentro das possibilidades de cada professor, é.... existe a busca para que a lei 10.639 possa estar presente nas aulas de História.
--	--	--

Sequência 9:

54- 55- 56- 57- 58- 59- 60- 61- 62- 63- 64-	Alexandre	Eu consigo perceber que a direção da escola, não se posiciona como deveria se posicionar, é... não que atuem ou melhor que não liguem para as diretrizes da lei, mas acho que há um RELAXAMENTO, para a proposta de atividades, que de certa forma, que possam contribuir para uma explanação da lei na escola, e para alunos e professores em geral. Acho que o posicionamento da direção escolar é muito importante para motivar o quadro docente da escola e também para criar possibilidades e oportunidades de se desenvolver projetos para a melhoria da divulgação da lei e de iniciativas de um modo geral, é... para colocar em prática nas aulas das demais disciplinas.
---	-----------	--

Sequência 10:

32- 33- 34- 35- 36- 37- 38- 39- 40- 41- 42- 43- 44- 45-	Marcelo	Em relação aos docentes, em específico aos professores de História, é..., consigo perceber um esforço para suprir essa defasagem do currículo de História e também dos materiais pedagógicos, especificamente dos livros didáticos. E nós como professores, pelo menos eu posso falar, em relação aos professores de História, que nós nos comprometemos a partir do conhecimento que adquirimos em nossa carreira profissional e no período que estudamos nas universidades, na carreira acadêmica, seja por curso que fizemos ou por informações em outras fontes de estudo, e dessa maneira buscamos trazer para a rotina escolar, e principalmente para o conhecimento dos alunos e cumprir o que a lei 10.639, é... esclarece sobre a história da África e dos povos africanos em relação a temática, e como deveria ser abordado dentro do ensino de História.
--	---------	--

Sequência 11:

52-	Marcelo	No que diz respeito a direção da escola, eu diria que falta planejamento para as questões específicas da lei 10.639. Para que eu possa dizer, é... desses profissionais que estão à frente da direção da escola, que estão abertos tá...à opiniões, e que pela grande demanda de tarefa, talvez possam deixar a desejar em algumas questões, e a lei é uma delas. Infelizmente, como podemos dizer, a mobilização na escola em relação a história dos negros e da cultura afro-brasileira, em geral, por exemplo em relação ao dia 20 de novembro,ou alguma outra notícia que a mídia possa estar divulgando, e que esteja muito divulgada nesse momento, é que essas questões passam a ser discutidas na escola. Nós não temos engajamento ou pelo menos um histórico de ESTAR, é... trazendo o assunto da lei 10.639 para as rotinas escolares, em função de muitos, do que posso dizer, (...) que possam permear as rotinas dessa instituição de ensino.
53-		
54-		
55-		
56-		
57-		
58-		
59-		
60-		
61-		
62-		
63-		
64-		
65-		
66-		

Na continuidade das três entrevistas, buscou-se abordar a participação e a mobilização de outros docentes desta instituição de ensino, assim como da direção, em torno da aplicabilidade da lei 10.639/2003. Aos olhares de Andreia, nas linhas 45-50 (sequência 4), a formação universitária dos docentes de História atuantes nesta escola é defasada em relação às diretrizes da lei 10.639/2003, principalmente por esses profissionais terem se formado num período anterior à implantação da lei. No relato da professora, fica bem ilustrado, na passagem “eu não vi por parte deles” (linha 48, sequência 4), que, em momento algum, ao referenciar o quadro docente de História, a mesma inclui-se como componente integrante deste grupo. GOFMAN (1973) denomina esse posicionamento de metáfora da representação teatral (ver na página 21), justamente pela imagem que a entrevistada tenta transparecer de si mesma (self) de não estar inclusa num grupo social que não cumpre ou que esteja às margens da referida lei. Posteriormente, nas linhas 49-51 (sequência 4), a professora aponta para a falta de cursos de formação que pudessem contribuir para uma maior explanação da cultura afro-brasileira e da história da África nas rotinas escolares, posição similar assumida por PAULA (2012), conforme apresentado na revisão bibliográfica desta dissertação, no capítulo 1. Em alguns momentos da entrevista, como nos trechos das linhas 84-89 (sequência 7), assim como em outros, o relato da professora ganhava contornos de denúncia e desabafo. O ritmo de sua fala nestes momentos tornava-se vibrante e sua posição à beira do sofá mudava-se constantemente quando algum assunto pudesse lhe causar algum tipo do que iremos denominar de “inquietação social”. Essa “inquietação social” se alinha a um posicionamento contraditório da professora em relação à postura dos outros docentes de História da instituição de ensino pesquisada, no que se refere à abordagem das diretrizes da lei 10.639/2003 para o ensino de História. Simplificando, é como se, nesse momento, Andreia expusesse: os docentes de História não são capacitados para as questões explicitadas na lei 10.639/2003.

Posteriormente, nas linhas 51-59 (sequência 4), Andreia amplia o campo da discussão da aplicabilidade da lei 10.639/2003 às outras disciplinas, não fazendo referência a algum professor, mas generalizando seu campo de observação no trecho “eu falo de todas matérias” (linha 52, sequência 4). O que pode ser ressaltado no seu depoimento é que o “Eles” - “eles seguem”, “eles não levam”, “eles só usam” (linhas 53, 55, 58, sequência 4) - continua presente em seu discurso, alinhamento que sustenta a sua não participação no grupo de docentes da instituição de ensino na qual lecionou no período de 2013–2014. Nesta passagem de Andreia, o micro (representado pelo quadro docente de História) estende-se ao macro, incluindo as demais disciplinas e docentes atuantes na instituição de ensino.

Outro ponto que passa a ser retomado pela entrevistada são os materiais pedagógicos, mais especificamente os livros didáticos (linha 54, sequência 4). A impressão deixada por Andreia conduz a acreditarmos no seguinte: o livro didático é o básico e o básico não é o suficiente para conduzir uma boa aula. O que a professora explicita e que fica bem elucidado, nas linhas 55-58 (sequência 4), é que o professor não pode deixar de trazer para o campo da discussão e do processo da produção de conhecimento materiais externos, outras fontes, novas perspectivas e visões sobre uma determinada narração histórica e/ou realidade. Esse alinhamento cria conexão com a sequência 1 de sua entrevista, nas linhas 22-26, onde a professora criticou as poucas mudanças ocorridas nas representações da África e dos negros nas narrações históricas, seguindo-se ainda, segundo Andreia, o modelo de divisão da história no quatripartite francês.

Ao buscarmos mudar o enquadre da entrevista (linhas 65-67, anexo 1 – entrevista de Andreia), direcionamos as indagações sobre as participações e mobilizações dos gestores e da direção da instituição de ensino no processo de implementação da lei 10.639/2003. Andreia parece-me que, neste momento (linhas 69-71, sequência 5), divide o peso da responsabilidade da não aplicação da lei 10.639/2003 com a direção escolar, apontando para a falta de organização da direção escolar em buscar integrar as diretrizes da referida lei ao contexto escolar. No momento seguinte, a culpabilização da não aplicação da lei 10.639/2003, que havia sido anteriormente amenizada com a divisão da responsabilidade junto aos gestores escolares, recai novamente sobre os ombros dos docentes: “É os professores... é... estarem preocupados não apenas em cumprir o básico, não apenas seguirem o livro didático, tá faltando mesmo é boa vontade, eu digo em relação ao cumprimento das obrigações.” (linhas 75-78, sequência 6), onde é apontada a, segundo o alinhamento de Andreia, falta de boa vontade dos professores em cumprir as obrigações da lei 10.639/2003. Nota-se que os esclarecimentos realizados aqui não caminham para contestar a veracidade das informações da professora muito menos para fazer juízo de valores sobre seus apontamentos (ver página 18), mas sim em deixá-la a

vontade para explanar seus pontos de vista e observações, conforme preconizado por POUPART (2010).

Outro ponto destacado por Andreia na entrevista (linhas 87-89, sequência 7) seria a falta de tempo hábil durante o ano letivo para abordar os conteúdos que constam no livro didático de História. Não houve a indicação dos fatores que poderiam contribuir para essa falta de tempo, mas que se tornam relevantes para a pesquisa a partir do momento que entendemos, segundo o discurso da professora, que existe a carência da história da África e da comunidade negra nos livros didáticos de História, e, mesmo assim, ainda falta tempo para os demais assuntos que permeiam o ensino de História, ou seja, as diretrizes da lei 10.639/2003 esbarrariam em mais um empecilho: a falta de tempo para se colocar em discussão as diretrizes da referida lei para o ensino de História.

Alexandre (sequência 8), ao se posicionar em relação aos docentes de História no que se remete à prática do ensino voltada para as questões étnico-raciais, referenciando a lei 10.639/2003, busca um alinhamento ou enquadramento junto aos outros docentes de História da instituição de ensino. Portanto, ao discursar “eu me incluo neste posicionamento... buscamos cumprir... precisamos organizar” (linhas 35, 36, 38, sequência 8), Alexandre inclui-se imerso em nosso campo de investigação, agora não só como sujeito nativo e crítico do cenário social de nossa análise e de sua respectiva interpretação, mas principalmente por alinhar-se, através dos pronomes pessoais “eu” e “nós” (linhas 35,36, sequência 8), aos demais professores e tornando-se, nessa dupla jornada assumida, a essa altura da entrevista, intérprete ou porta-voz da realidade social pesquisada e sujeito a ser analisado. Notadamente, a questão da coletividade é um traço marcante no discurso de Alexandre, característica que não foi possível encontrar, até então, nos posicionamentos realizados pela professora Andreia. Ressaltamos que Andreia, no momento da entrevista, não lecionava mais na instituição de ensino pesquisada, diferentemente de Alexandre e Marcelo. Apesar de serem criados mecanismos em que priorizamos preservar a identidade dos participantes, compreendemos que os locais de fala dos entrevistados pudessem influenciar nos seus relatos. Porém, na posição de pesquisador/entrevistador, nos interessa muito mais, nesse momento, perceber as pistas e os indícios proporcionados pelos professores que sustentem seus discursos e que, conseqüentemente, proporcionem coerência para os fatos elencados e explanados durante a entrevista.

Retomando as falas de Alexandre e o grau de coletivização trazido para o seu discurso, o mesmo passa a falar por si e por todos os professores de História (linha 35-47, sequência 8). Comumente, os sujeitos que assumem esse tipo de posicionamento nas mais diversas esferas sociais (política, mídia, instituições, entre outras) é porque possuem um conhecimento significativo das ações dos sujeitos que estão a sua volta e do cenário social no qual estão

inseridos. Portanto, ao falar dos professores de História e, por livre e espontânea vontade, incluir-se nesse campo de análise, Alexandre aponta que as práticas desenvolvidas pelos professores de História da instituição de ensino pesquisada, com vistas à implementação da lei 10.639/2003, estariam dentro das perspectivas que cabem aos professores.

No decorrer da entrevista, alguns assuntos pontuados por Alexandre criam conexão com os discursos produzidos na primeira sequência de sua entrevista (sequência 2), especialmente no que se refere ao currículo e aos livros didáticos de História. Deste modo, quando o professor diz “Dificuldades são imensas” (linha 38, sequência 8) e passa a elencar uma série de ações dos professores de História no seu cotidiano profissional, os relatos desse momento da sequência 8, “precisamos organizar uma abordagem mais aprofundada... tentando buscar colocá-la em prática nas aulas”, ganham complementaridade com os relatos da sequência 2 e trazem para a imagem (self), dos professores uma representação de superação e engajamento profissional. Em linhas gerais, é como se Alexandre dissesse: apesar de tudo, os professores de História estão comprometidos com as diretrizes da lei.

Claro que, quando falamos em lei, o próprio sentido da palavra já nos remete a algo que não possa ser contrariado, ou que, pelo menos, não deveria deixar de ser cumprido. Então, considerando que as diretrizes da lei, neste caso a 10.639/2003, não vêm sendo exercidas num espaço para o qual a mesma foi sancionada, inimaginavelmente os sujeitos que estejam diretamente relacionados à aplicação desta lei se pronunciariam dizendo estarem cientes da existência da lei, mas que não a exercem.

Precisamos situar que estamos entrevistando professores, profissionais que estão acostumados, de uma certa forma, com o discurso, com a oratória. Além disso, existe a cautela, no momento do discurso dos entrevistados, em não comprometer-se como servidor público, principalmente no que tange ao cumprimento de suas funções. Soma-se a todos esses fatores a presença de um agente externo à escola, que, na função de pesquisador/entrevistador, busca reunir informações e construir sentidos com os discursos ali produzidos, e que poderão estar ao acesso de outros pesquisadores, professores e profissionais da educação em geral.

Enfim, estávamos conscientes (pesquisador/orientadora) que o interessante na geração dos dados das entrevistas, a partir do conceito de footing (GOFFMAN, 2002), seria entender o alinhamento discursivo de cada professor em relação à aplicação da lei 10.639/2003 na instituição de ensino pesquisada, com máxima atenção para a coerência dos relatos co-construídos, das pistas linguísticas, visuais e paralinguísticas observadas nestes encontros sociais. A essa altura de nossa análise, e respeitando-se a sequência cronológica planejada para as entrevistas, não poderíamos deixar de entrelaçar as informações de Andreia e

Alexandre no que se refere à atuação dos docentes de História. O quanto do relato de Andreia, apesar de seu enquadramento ser individualista e meramente interpretativo, possa nos servir de parâmetro para a análise da fala de Alexandre?

Conforme pode ser observado na passagem de Andreia na linha (linha 75, sequência 6), a professora fala em falta de boa vontade dos “outros” professores de História, enquanto Alexandre fala em tentativas, buscas e possibilidades de cada professor para aplicação da lei 10.639/2003. Percebo, no caminho discursivo construído por Alexandre, que as diretrizes da lei para o ensino de História estariam condicionadas às possibilidades de cada professor, já que o currículo e os livros didáticos não estão apropriados para colocar em discussão as questões previstas pela lei. Mas as indagações que fazemos a esta altura seriam: a lei não é para ser cumprida? A lei, para ser cumprida, dependerá da atuação e do engajamento dos professores, caso o currículo e os livros didáticos não cumpram essa função norteadora? Retomando a noção de falta de boa vontade, pronunciada por Andreia, o quanto essa denominação ou observação estaria relacionada ao que Alexandre diz como “dentro das possibilidades de cada professor”?

Apesar de possuírem enquadramentos e alinhamentos distintos no que tange à observação da atuação dos docentes de História na instituição de ensino, os discursos de Andreia e Alexandre se convergem no sentido atribuído aos professores. Observe-se que Alexandre traça um panorama geral da aplicação da lei 10.639/2003 no campo da História dizendo: “os professores de História sabem que a lei não está sendo cumprida... mas dentro das possibilidades de cada professor... existe a busca para que a lei 10.639 possa estar presente nas aulas de História” (linhas 44-47, sequência 8). Poderíamos dizer que a “boa vontade” de um professor estaria relacionada à possibilidade de aplicação ou discussão de um conteúdo não abordado no livro didático, ou seja, Andreia não busca conferir delicadeza nas palavras, enquanto Alexandre eufemiza e minimiza os trechos de seu discurso em relação à atuação dos professores, até porque Andreia fala de um grupo em que, segundo a sua análise, não está inclusa, diferentemente de Alexandre.

No que tange à percepção de Alexandre em relação ao posicionamento da direção da escola no cumprimento das diretrizes previstas pela lei 10.639/2003, o professor alinha-se ao discurso da professora Andreia, direcionando a culpabilização aos gestores da instituição por falta de iniciativas e interesses em contribuir para que as orientações da lei possam ser implementadas neste espaço escolar. É perceptível que, mesmo não concordando com o posicionamento da direção da escola em relação à aplicação da lei, o tom e ritmo de voz de Alexandre são serenos e a utilização das palavras busca minimizar o seu descontentamento. Portanto, quando o mesmo diz “Eu consigo perceber que a direção da escola, não se posiciona como deveria se posicionar, é... não que atuem ou melhor que não liguem para as diretrizes da

lei, mas acho que há um RELAXAMENTO” (linhas 54-57, sequência 9), nota-se que, logo após a crítica, existe uma absolvição, já que estamos falando em lei, para atuação dos gestores. Assim, Alexandre permite que entendamos a dificuldade da atuação docente para as questões étnico-raciais explanadas anteriormente, incumbindo a responsabilidade, mesmo que amena, aos gestores escolares, mas muito longe do que possam ser conceituados como irresponsáveis ou “foras da lei”.

Enquanto Andreia fala em falta de boa vontade, Alexandre diz que há “relaxamento” (linha 57, sequência 9) por parte da direção da escola. Apesar de considerarmos similares as interpretações dos professores, existe um campo de interpretação interessante a ser questionado. Ao dizer que falta boa vontade, Andreia não deixa dúvidas em seu discurso, ou seja, “eles” sabem da existência da lei, não a cumprem porque não querem. Em referência ao discurso de Alexandre, o relaxamento abre possibilidades para indagarmos: relaxamento por causa de descaso, desleixo, falta de interesse...?

Ao adentrarmos no discurso de Marcelo (sequência 10) em relação aos docentes de História, muito de seus relatos assemelham-se à fala de Alexandre. O professor também traz um grau de coletivização para o seu discurso, “E nós como professores... nós nos comprometemos... buscamos trazer” (linhas 35-36, 37, 41, sequência 10), e também enquadra-se como analista da realidade social e profissional a ser observada pelas ações realizadas junto aos outros docentes de História na instituição de ensino. Novamente, o engajamento e o comprometimento com a docência ressurgem no discurso de Marcelo em relação aos professores, quando o mesmo diz que há um “esforço para suprir essa defasagem do currículo de História e também dos materiais pedagógicos, especificamente dos livros didáticos” (linhas 33-35, sequência 10). Marcelo e Alexandre buscam, com os seus relatos, traçar uma imagem positiva de si e dos demais professores de História da escola pesquisada, que muito se assemelha ao conceito de self (GOFFMAN, 1974). Para isso, utilizam palavras que os valorizam como profissionais no cumprimento de suas funções, como: “esforço” (linhas 33, sequência 10), “comprometemos” (linha 37, sequência 10), “cumprir” (linha 38, sequência 10), “buscamos trazer” (linha 41, sequência 10). Nesse momento, não há muito o que questioná-los, ambos os professores querem ser percebidos como profissionais competentes e responsáveis no que se remete às questões étnico-raciais neste espaço escolar, assim como buscam que tais percepções se estendam à imagem dos demais docentes de História da instituição.

No que diz respeito à direção da escola, “a falta de planejamento” (linha 52-53, sequência 11), para as diretrizes da lei 10.639/2003, demonstram um posicionamento coerente, principalmente quando relacionamos a continuidade da fala de Marcelo no decorrer da entrevista, especificamente para este tópico. No discurso do professor, pode ser observado que a discussão em torno das questões étnico-raciais no âmbito escolar passaria a ter uma

dependência de uma possível repercussão que acontecesse fora dos muros da escola, para, assim, o tema ser debatido nas aulas. Como o professor relata, a motivação para a explanação da cultura afro-brasileira e da comunidade negra estaria atrelada às informações produzidas pelas mídias de comunicação ou quando chegasse o dia 20 de novembro, entendido nesse momento como o dia oficial para se realizar essa discussão.

Em seguida, Marcelo procura atenuar a posição dos gestores que estão à frente da instituição, dizendo que os mesmos “estão abertos tá...a opiniões, e que pela grande demanda de tarefa, talvez possam deixar a desejar em algumas questões” (linhas 55-57, sequência 11), num alinhamento de não comprometê-los na incumbência de suas respectivas funções, que muito se equivale aos relatos expostos anteriormente pelo professor Alexandre. Porém, foi mais à frente que Marcelo nos permitiu que traçássemos um estudo comparativo de seu discurso, não mais com Alexandre, mas agora com Andreia. A franqueza de Marcelo, ao dizer “Nós não temos engajamento ou pelo menos um histórico de estar, é... trazendo o assunto da lei 10.639 para as rotinas escolares” (linhas 62-64, sequência 11), muito se alinha ao discurso de Andreia quando a professora diz observar a falta de boa vontade da direção da escola e dos professores de história da instituição de ensino para as questões previstas na lei. Essa franqueza de Marcelo desconecta-se de seu próprio discurso, especificamente em relação ao engajamento e o comprometimento dos professores de História que anteriormente foram exaltados (linhas 33-43, sequência 10).

Indiscutivelmente, até o momento, dentre os relatos apresentados pelos professores, Marcelo é o que mais oscilou em suas interpretações. Em determinados momentos da entrevista, o professor nos garante que ele e os docentes de História são profissionais responsáveis e comprometidos com a história da África, da cultura afro-brasileira e, de uma maneira geral, para as questões da lei 10.639/2003. Em outro momento, opõe-se a tudo que foi construído discursivamente e diz que não há engajamento nenhum dele e dos demais docentes de História com os assuntos da lei na escola e nas aulas. Mas esse alinhamento de situar a si e os demais professores de História da escola como profissionais descompromissados com a lei 10.639/2003 não são observados nas entrelinhas ou em pistas linguísticas utilizadas para tal análise, pelo contrário, Marcelo deixa bem explícito esse posicionamento numa franqueza que nos surpreendeu, especialmente pela oposição criada com os trechos anteriores de seu discurso, especificamente para este tópico: “No que diz respeito a direção da escola, eu diria que falta planejamento para as questões específicas da lei 10.639” (linhas 52 – 53, sequência 11)...“Nós não temos engajamento ou pelo menos um histórico de ESTAR, é... trazendo o assunto da lei 10.639 para as rotinas escolares” (linhas 63-65, sequência 11). Nesse sentido, será de extrema importância acompanharmos cautelosamente os alinhamentos e enquadres que surgirão no decorrer de sua entrevista,

buscando compreender o nível de argumentação e coerência de seus discursos. Como parâmetro, não só em relação ao discurso de Marcelo, como ao dos demais entrevistados, é primordial realizar um estudo comparativo e interpretativo dos relatos dos professores, como vem acontecendo até o presente momento nesta pesquisa, com o intuito de “confeccionarmos” os discursos e conferirmos legitimidade para nossas análises.

Quadro resumitivo: Olhares sobre atuação de docentes e direção

Professores	Alinhamento	Percepções sobre o posicionamento da direção escolar	Percepções sobre o posicionamento dos demais docentes de História
Andreia	Individualista	Falta de organização e boa vontade.	Falta boa vontade e formação necessária para a explanação das questões étnico-raciais.
Alexandre	Coletivo	Não se posiciona como deveria se posicionar. Relaxamento para as questões da lei 10.639/2003.	Busca para o cumprimento das obrigatoriedades previstas na lei 10.639/2003.
Marcelo	Coletivo	Falta planejamento para as questões específicas da lei 10.639.	Esforço para suprir a defasagem do currículo de História e falta de engajamento. Discurso confuso.

No último eixo temático, dedicamo-nos a aprofundar os conhecimentos sobre a formação profissional dos professores, especialmente com vistas às questões específicas que a lei 10.639/2003 aborda, ou seja, buscamos compreender se, na formação universitária dos docentes, houve contato com a disciplina história da África, e, caso não houvesse, quais foram as atitudes assumidas por esses profissionais para uma maior compreensão e explanação das diretrizes da lei 10.639/2003 em suas respectivas aulas. Buscamos também observar quais seriam as iniciativas dos professores em relação a alguma conduta na instituição de ensino que pudesse ser considerada como racismo, analisando seus respectivos alinhamentos e ações para o enfrentamento destas situações.

III.3 Eixo temático 3: Formação e atuação profissional

Sequência 12:

94- 95- 96- 97- 98-	Andreia	... Já,já...já contempla sim, eu fiz história da África eu não sei em qual período exatamente, eu não sei se foi no 7º ou no 8º, mas foi algo muito assim muito...rápido foi muito pincelado, assim, foi falado mais sobre religião, mas... mas foi muito rápido, acho que deveria ter sido com mais...
---------------------------------	---------	---

Sequência 13:

104- 105-	Andreia	Não... foi em 2011... não foi em 2009 pra... dois mil e... foi em 2009, agora o período agora eu não lembro.
--------------	---------	--

Sequência 14:

114- 115- 116- 117- 118- 119- 120- 121- 122-	Andreia	Não, lógico que ajudou, a...eu acredito que essa aula da história da África, foi a primeira vez que eu tive, foi na faculdade porque eu não tive isso no ensino fundamental nem no ensino médio, eu vi... saber mais sobre o povo africano na faculdade e isso abriu mais a minha mente e foi ótimo, aí com isso claro né, surgiu o interesse de pesquisar por fora e surgiu também o interesse de ir além do livro didático, e mostrar pros alunos que... que... a história da... da afro-brasileira é muito além do que aquilo que ensinam pra gente, que tentam colocar na nossa mente.
--	---------	---

Sequência 15:

132- 133- 134- 135- 136-	Andreia	Não, lógico é... racismo é toda hora o tempo todo ... é..., as pessoas costumam dizer “ah eu não sou racista, isso não existe” existe o tempo todo é... principalmente na sala de aula nas escolas, impossível alguém falar que nunca, que nunca se deparou com um ato de racismo.
--------------------------------------	---------	--

Sequência 16:

70- 71- 72- 73- 74- 75- 76-	Alexandre	Eu me formei em 2004, e a lei ainda não contemplava para o currículo da universidade em licenciatura em História, o estudo da história da África. Formalmente foi em 2007 que tive o prazer de aprofundar meus conhecimentos em relação às sociedades africanas. Foi um curso de especialização que me ajudou BASTANTE em ter o conhecimento que não foi possível obter na faculdade em relação a história da África.
---	-----------	---

Sequência 17:

83- 84- 85- 86- 87- 88- 89- 90- 91- 92-	Alexandre	Com relação ao racismo no dia-a-dia na escola, na instituição de ensino, é... não é muito difícil você..., quando passa pelo corredor ou quando se senta à mesa com os professores, é... nos momentos de intervalos e reuniões, é... saber de algum caso entre alunos que.... possa ser considerado racismo, através de apelidos, é.... através de xingamentos, i... não é muito difícil. E o nosso posicionamento como docente é sempre tentar REPRIMIR esse tipo de conduta dos alunos, visando né sempre da melhor forma trazendo para o campo da discussão, para o campo do debate essas questões.
--	-----------	--

Sequência 18:

74- 75- 76- 77- 78- 79- 80- 81- 82- 83-	Marcelo	Particularmente, eu não tive a oportunidade de ter a lei 10.639 no currículo acadêmico. Eu me formei em 2006, e posteriormente pude fazer um curso de extensão, porque era da minha vontade, e eu gostaria de estar aprimorando meu conhecimento sobre a lei 10.639, e foi a partir deste curso que eu pude ter um maior esclarecimento sobre a história da África, e dos povos negros, e... da sua real importância para a História, e para a sociedade brasileira em geral. Claro que outras informações eu pude trazer de outras leituras que realizei, e desta forma, eu tento trazer na medida do possível, esse conhecimento para as aulas de História.
--	---------	---

Sequência 19:

89- 90- 91- 92- 93- 94- 95- 96- 97- 98- 99- 100- 101- 102- 103- 104- 105-	Marcelo	Em relação ao racismo em si, dentro da instituição de ensino, é... os nossos alunos, a maioria deles são negros ou pardos, pretos ou pardos, i... o que eu posso dizer é que existem brincadeiras, entre eles, que possam ser taxadas de forma pejorativa, em relação ao preconceito a etnia negra, i... realmente possa estar colaborando para a perpetuação, se assim podemos dizer, do racismo na sociedade brasileira. Brincadeiras como chamar o outro de macaco ou então alguma outra situação que possa é..., se assim podemos dizer, que possam manchar a história do negro, ou então associá-los a coisas ruins, é como a maldição, mas eu percebo os alunos mesmos, eles tentam é... quando ocorrem esse tipo de brincadeira, eles leva pelo que percebo numa boa. E em relação aos professores sempre que existe (...) um tipo de situação que possa ocorrer essas desavenças (...), o professor não compactua com esse tipo de brincadeira. Eu tento esclarecer de acordo com os meus conhecimentos a maldade, se assim podemos dizer, os prejuízos que possa trazer a identidade negra e a sociedade
---	---------	---

106-		brasileira em geral.
------	--	----------------------

Andreia narra, com um pouco de vagueza, “eu não sei em qual período exatamente, eu não sei se foi no 7º ou no 8º... Não... foi em 2011... não foi em 2009 pra... dois mil e... foi em 2009, agora o período agora eu não lembro” (linhas 94-95; 104-105, sequências 12 e 13) - principalmente pelas poucas informações e imprecisas -, o seu período de formação na universidade em relação à abordagem sobre a disciplina história da África, contudo pondera que o assunto poderia ser melhor aprofundado. Seguindo essa linha de raciocínio, Andreia informa que, durante o período da educação básica como discente, não havia recebido as instruções sobre a história da África (linha 116, sequência 14), mas que o período de sua formação universitária (linhas 117-118, sequência 14) veio a preencher essa lacuna. Em seguida (linhas 117-121, sequência 14), parece-me surgir narrativas de superação, quando Andreia diz que houve a necessidade de buscar em outras fontes mais informações sobre a história da África e dos povos africanos, explanando indícios de seu engajamento profissional, seja para aprimorar os seus conhecimentos já adquiridos sobre a temática e também para proporcionar um debate amplo e denso quando a história da África for o assunto a ser discutido em suas respectivas aulas. Retoma-se a questão da importância de se problematizar os assuntos que estão sendo vinculados nas narrações históricas dos livros didáticos de História (linhas 120-122, sequência 14), especificamente aos assuntos pertinentes à cultura afro-brasileira, havendo a necessidade de os alunos buscarem em outros documentos e fontes, além do livro didático, um melhor entendimento sobre os temas que permeiam o referido assunto. A imagem que a professora tenta construir neste momento da entrevista muito se relaciona com a noção de self, explorada por GOFFMAN (1973), (ver na página 21), ou seja, Andreia busca demonstrar que, apesar de todas as dificuldades impostas para a prática da lei 10.639/2003, o seu engajamento e comprometimento profissional superam estas adversidades.

Nesse momento, seguindo um roteiro previamente definido para a elaboração da entrevista, mas em que poderiam, de acordo com a necessidade das circunstâncias deste encontro social, ser acrescentados ou eliminados tópicos e/ou perguntas, foi então que buscamos nos aproximar da realidade social da professora no seu campo de atuação, indagando sobre o convívio entre os atores sociais da escola no dia-a-dia (linhas 123-131, sequência 15), mais precisamente com os seguintes questionamentos: “Você conseguiu perceber algum caso de racismo? Você vivenciou? Você teve alguma participação intervindo em alguma situação?” (linhas 128-131, anexo 1 entrevista de Andreia). Com um tom sereno e seguro, Andreia enfatiza dizendo que “racismo é toda hora o tempo todo” (linha 132, sequência 15) no âmbito desta instituição de ensino. A professora vai além e elucida a circulação do discurso da democracia racial (FREYRE, 1992) neste espaço escolar pesquisado, retomando a

fala de outros sujeitos que não foram especificados na entrevista: “ah eu não sou racista, isso não existe” (linha 133, sequência 15).

Quando houve a referência, no parágrafo anterior, a tópicos e/ou perguntas que poderiam ser previamente adicionados ou eliminados do roteiro da entrevista, de acordo com as ocasiões que surgissem no desenvolver deste encontro social, estas últimas perguntas endereçadas à professora, localizadas nas linhas 129-131 (anexo 1, entrevista de Andreia), poderiam não ter sido realizadas, ou simplesmente ocultadas nesta transcrição. Esse apontamento que realizo deve-se ao relato concedido pela professora, até aquele momento que antecedia estas perguntas finais, onde, pelo seu discurso, construiu-se e solidificou-se um cenário propício para a prática de condutas não condizentes com as orientações previstas pela lei 10.639/2003 nesta instituição de ensino pesquisada. Mas a persistência em mantê-las em nosso roteiro não era no intuito de confirmarmos a veracidade das informações concedidas por Andreia, mas no sentido de aprofundarmos nossos olhares sobre a realidade social deste cenário de pesquisa. Contudo, o que pôde ser observado no relato da professora foi uma sustentação sólida e coerente que permeou o seu discurso e que apontou para: 1) uma formação insuficiente dos docentes de História e das outras disciplinas em relação às diretrizes da lei 10.639/2003; 2) abordagem insuficiente no livro didático de História sobre a história da África e da comunidade negra; 3) falta de comprometimento dos docentes em relação às diretrizes da lei 10.639/2003 e 4) ausência de organização e mobilização da gestão escolar em relação à implementação da lei 10.639/2003.

Alexandre e Marcelo em seus relatos, no que se refere à formação para os assuntos pertinentes a lei 10.639/2003, posicionam-se dizendo que a temática e o aprofundamento destas questões só foram obtidos após a conclusão de seus cursos universitários, tendo em vista que ambos informaram que as grades curriculares universitárias não contemplavam a história da África: “e a lei ainda não contemplava para o currículo da universidade em licenciatura em História, o estudo da história da África” (linhas 70-72, sequência 16) e “eu não tive a oportunidade de ter a lei 10.639 no currículo acadêmico” (linhas 74-75, sequência 18). Contudo os docentes demonstram serem interessados nas questões étnico-raciais, tendo em vista a maneira na qual os mesmos se posicionaram: “Formalmente foi em 2007 que tive o prazer de aprofundar meus conhecimentos em relação às sociedades africanas” (linhas 72-74, sequência 16) e “e posteriormente pude fazer um curso de extensão, porque era da minha vontade, e eu gostaria de estar aprimorando meu conhecimento sobre a lei 10.639” (linhas 75-78, sequência 18). Compreende-se, a partir destes alinhamentos, que os docentes trazem para suas respectivas imagens conceitos relacionados a comprometimento, possibilitando que possamos observá-los como responsáveis e conscientes, principalmente pela busca que

realizaram para aprofundarem seus conhecimentos e trazerem essas informações para a instituição de ensino na qual lecionam.

Quando propusemos adentrar na percepção dos professores em relação à presença e manifestação do racismo na instituição de ensino, percebemos, pelos relatos de Alexandre e Marcelo, o quanto o cenário de nossa pesquisa está permeado de práticas que privilegiam a disseminação da discriminação racial em oposição aos negros. Iniciando nossa análise pelo discurso de Alexandre (linhas 83 – 92, sequência 17), é possível identificar, por intermédio de seus apontamentos, que o mesmo não procura se comprometer com algum relato em específico do que poderíamos classificar como racismo. De uma forma superficial e generalizadora, pontua que o racismo está presente nesta escola e justifica os posicionamentos assumidos como docente para tal enfrentamento nestas situações: “é sempre tentar REPRIMIR esse tipo de conduta dos alunos” (linha 89-90, sequência 17). Alexandre não permite margens para campo de novas interpretações sobre o seu eu, para isso, de forma sucinta e coerente, não só pela organização e lucidez nos trechos desta parte da entrevista, mas também pelo ritmo linear e tom de voz sereno, busca para sua face e a dos demais docentes de História preservação, além de construir a imagem de profissionais comprometidos com as questões étnico-raciais e críticos para com os casos de racismo na instituição de ensino.

Segundo a perspectiva de Marcelo (sequência 19), não nos restam dúvidas de que práticas de perpetuação do racismo estão presentes no cotidiano da instituição de ensino. Existe, no posicionamento realizado pelo professor, o apontamento de ações discriminatórias realizadas pelos alunos entre si, seja através de xingamentos e apelidos desmoralizantes em que possam, como o próprio diz, “estar colaborando para a perpetuação, se assim podemos dizer, do racismo na sociedade brasileira” (linhas 94-95, sequência 19). No entanto, o posicionamento de professor comprometido, crítico e consciente da realidade social é sustentado para si e estendido aos demais docentes de História, “o professor não compactua com esse tipo de brincadeira” (linhas 102-103, sequência 19), enquadre o qual afasta qualquer interpretação em que se coloque em xeque as respectivas funções dos professores. Porém, ao observarmos minuciosamente as palavras que Marcelo utiliza para caracterizar as ações que envolvem as práticas de racismo nesta escola, “brincadeiras, eles levam pelo que percebo numa boa, desavenças” (linhas 91; 100; 102, sequência 19), nos preocupa o fato de estarmos lidando com o racismo, que, segundo a constituição federal, é considerado crime (BRASIL, 1988), por estarmos dentro de uma instituição de ensino que, a serviço da sociedade, deveria coibir qualquer atitude discriminatória racial e, finalmente, por estarmos diante de um profissional da educação que, em hipótese alguma, poderia compreender o racismo num campo de interpretação entre a brincadeira e o mal entendido.

Há de considerarmos que as palavras destacadas anteriormente, por si só, não desconstroem o discurso de Marcelo no que se refere à sua atuação profissional, mas permite que possamos considerar estas pistas linguísticas como relevantes para o nosso campo de análise. Em seguida, Marcelo busca retomar discursivamente a imagem de professor responsável e correto, “Eu tento esclarecer de acordo com os meus conhecimentos a maldade, se assim podemos dizer, os prejuízos que possa trazer a identidade negra e a sociedade brasileira em geral” (linhas 104-106, sequência 19), alinhamento que procura sustentar desde o início da entrevista. Nota-se que a especificação de ações em que possam colocar a temática do racismo em discussão na escola sai da esfera coletiva, passando para a individual, alinhamento este em que o professor busca ratificar seu engajamento com as questões étnico-raciais, colocando novamente a sua imagem em preservação e longe de possíveis interpretações não satisfatórias sobre o seu eu.

Quadro resumitivo: Formação e atuação profissional

Professores	Formação para as questões étnico-raciais	Alinhamento
Andreia	Na universidade.	Como profissional comprometida com a história da África e da cultura afro-brasileira. Enquadre individualista.
Alexandre	Após a graduação, curso de especialização.	Como profissional que buscou superar a falta de conhecimento sobre a lei 10.639/2003. Enquadre coletivo junto aos demais professores de História.
Marcelo	Após a graduação, curso de extensão.	Como profissional que buscou superar a falta de conhecimento sobre a lei 10.639/2003. Enquadre coletivo junto aos demais professores de História.

Os encontros sociais realizados nesta pesquisa com os professores de História, permitiram compreender as dificuldades encontradas para o processo de implementação da lei 10.639/2003 na instituição de ensino. Os alinhamentos assumidos pelos docentes, possibilitou a compreensão de que as diretrizes da lei estariam condicionadas ao posicionamento crítico e comprometido dos professores do que propriamente dito das ações que deveriam permear o cotidiano deste espaço escolar.

Contudo, verificou-se no discurso dos professores que a falta de planejamento e de iniciativas advindas da direção da escola, são observados pelos docentes como fator relevante

para o não cumprimento das orientações previstas na lei 10.639/2003. Sendo assim, a posição assumida pelos gestores escolares não buscaria promover uma discussão contínua sobre as questões étnico-raciais na instituição de ensino, ações que aos nossos olhares seriam essenciais ao processo de implementação da lei 10.639/2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos as diretrizes da lei 10.639/2003, não poderíamos negar a sua importância para a reparação e (re)construção identitária da cultura africana e dos povos africanos na formação da identidade nacional brasileira, valorizando e reconhecendo, também, o processo histórico de luta do Movimento Negro, de intelectuais, parlamentares e profissionais da educação em prol de um currículo multicultural.

A questão problemática que vem movimentando e mobilizando os espaços acadêmicos e sociais refere-se à aplicabilidade da lei na prática no âmbito escolar. Muitas questões ainda são levantadas e continuam a ser discutidas para uma melhor efetivação das questões étnico-raciais e do ensino da história da África, dentre elas a formação docente. Muitos professores, principalmente pela formação universitária que possuíram, ainda não estão qualificados para lidar com a temática em sala de aula. O assunto ainda é desconhecido para muitos deles.

Possibilidades para enfrentar tais desafios na formação docente dependeria, do nosso ponto de vista, de um apoio das instituições governamentais e educacionais em oferecer aos educadores cursos de formação continuada que possam proporcionar um maior entendimento sobre as referidas temáticas prescritas em lei, facilitando, desta maneira, o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e também a desconstrução de possíveis equívocos que poderiam surgir em razão do pouco conhecimento sobre a temática.

Outra questão não menos importante remeteria ao ensino superior e ao seu currículo. Se considerarmos que, desde 2003, existe uma lei que obriga a inclusão da história da África e dos povos africanos, principalmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes, é compreensível que os licenciados destas respectivas áreas sejam contemplados, nas suas grades curriculares, com o ensino da história da África.

Além disso, se pensamos em avançar sobre a temática dos estudos africanos, precisamos considerar a necessidade de criação de cursos (*lato e stricto sensu*) que abordem a temática em questão, com o intuito de estimular a formação de novos profissionais que tratem com propriedade do referido assunto e que também possam contribuir para o alastramento da temática, assim como o aprofundamento dos estudos nessa área.

Partindo-se dos pressupostos preconizados por DENZIN e LINCOHN (2006), as entrevistas de natureza interpretativista aqui realizadas apropriaram-se de variadas práticas a fim de possibilitar um entendimento mais próximo da realidade social pesquisada. Portanto, além do áudio proporcionado pela interação entre os atores sociais destas entrevistas, buscou-se realizar a descrição densa dos momentos pertinentes a este encontro social em notas de campo. Portanto foram registrados movimentos, gestos e articulações dos professores entrevistados, exigindo o que DENZIN e LINCOHN (2006) definiram de pesquisador “bricoleur

interpretativo” (ver na página 14) com a finalidade de se estabelecer significados e relações com as informações que se apresentavam no decorrer das entrevistas.

Nestes encontros sociais ‘face a face’ estabelecidos entre entrevistador e entrevistados, partimos do pressuposto de que as práticas discursivas proporcionadas desta interação conversacional estariam a todo momento sujeitas a novas interpretações, conforme preconizado por GOFFMAN (2002) e explanado de maneira mais densa na página 22. Nesse sentido, estávamos conscientes de que os dados analisados aqui poderiam naturalmente ganhar novos contornos e problematizações dependendo dos olhares, do contexto em que se sucederam as entrevistas, assim como das técnicas e metodologias utilizadas pelo pesquisador para analisar os referidos dados da entrevista.

Contudo os caminhos percorridos nestas entrevistas e apontados discursivamente pelos entrevistados e co-construídas em diálogo com o entrevistador apresentaram um cenário social em que as diretrizes da lei 10.639/2003 para o ensino de História ainda encontram-se ausentes, motivadas por uma série de elementos que foram elencados a partir do relato dos professores entrevistados (ver na sequência 19).

No entanto, salientamos que as entrevistas nos pareceram neste momento da pesquisa como o recurso metodológico mais apropriado para que pudesse ser realizada a análise, interpretação e compreensão da realidade social em ambientes institucionais. Portanto, neste caminho, propiciar que professores de História pudessem contar histórias de suas ações cotidianas, assim como expressar suas perspectivas e observações em relação à instituição de ensino na qual atuaram e atuam como profissionais da educação e à aplicabilidade da lei 10.639/2003 para o ensino de História, permitiu que pudéssemos ter acesso a informações privilegiadas, e, com isso, aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a realidade social desta instituição de ensino a qual nos propusemos analisar.

Em decorrência dos relatos produzidos pelos professores de História, foi possível compreendermos que a aplicação da lei 10.639/2003 encontra sérias dificuldades para ser implementada no currículo de História e, de uma maneira geral, na instituição de ensino pesquisada. Foi possível identificarmos problemas relacionados à explanação da lei no âmbito escolar, problemas esses que permeavam a atuação da direção da escola e dos docentes, pelos materiais pedagógicos e livros didáticos que continuam a perpetuar uma estrutura de ensino baseado demasiadamente em função das grandes nações e dos eventos históricos, que envolvam o continente europeu e a história dos EUA, além da falta de mobilização dos profissionais da educação da escola para planejarem e promoverem projetos sobre as questões étnico-raciais e que explanem a história da África e suas peculiaridades nas aulas de maneira contínua durante o ano letivo.

Contudo, compreende-se, pelos relatos co-construídos durante as entrevistas, a existência de uma carga de culpabilização, advinda do posicionamento da direção da escola, que não possibilita a promoção das questões étnico-raciais neste âmbito escolar. De uma maneira mais sutil, conforme as falas de Alexandre e Marcelo, e, de forma mais explícita e denunciadora, no discurso de Andreia, a culpabilização para a não implementação da lei 10.639/2003 no ensino de História e, de forma mais abrangente, na instituição de ensino incidiam sobre a responsabilidade dos gestores escolares.

Entretanto, reitero que a proposta primordial para esta pesquisa, a qual seria a compreensão da aplicação da lei 10.639/2003 no ensino de História nesta instituição de ensino localizada em Nilópolis, muito relaciona-se a minha história de vida e trajetória acadêmica percorridas. Inicialmente por ser morador da Baixada Fluminense, acreditando na relevância do pesquisador nativo de estar próximo do cenário de sua pesquisa e de alguma maneira poder contribuir com a discussão das questões sociais que permeiam este espaço, aqui nesta pesquisa, as questões relativas ao processo de implementação da lei 10.639/2003 em ambientes institucionais, mais especificamente no município de Nilópolis. Tratando-se da instituição de ensino em si, foi nesta mesma escola que pude realizar os estágios no período da minha graduação em História, e por lá tive a oportunidade de conhecer profissionais admiráveis e sujeitos que passaram a fazer parte do meu convívio pessoal. Então, ao visitar a instituição para o desenvolvimento desta pesquisa, não houve, em nenhum momento, a intenção de buscar histórias que pudessem incriminar algum profissional ou que se colocasse em xeque o posicionamento dos docentes ou dos gestores desta escola, apesar de saber que estas informações estavam sujeitas a aparições nos relatos dos professores. Acreditamos que a pertinência de um trabalho interpretativo e exploratório não estará somente na produção e geração dos dados e das informações obtidas com a pesquisa, mas principalmente nas ações que surgirão a partir destas análises, para a melhoria dos problemas encontrados, em nosso caso, na contribuição, juntos aos docentes, de propostas que possam favorecer a discussão das questões étnico-raciais no espaço escolar e da aplicação da lei 10.639/2003 no ensino de História. Desse modo, almejamos que nossos esforços para o desenvolvimento da pesquisa não se restrinjam somente à produção da escrita desta dissertação. Para isso, buscaremos dar continuidade na prática às sugestões e reflexões esboçadas nesta pesquisa, seja por intermédio de encontros e debates com os profissionais da educação da instituição de ensino pesquisada, com vistas à superação dos problemas relacionados à prática do ensino de História e de iniciativas que possam favorecer a explanação das questões étnico-raciais e da lei 10.639/2003 na referida instituição de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, MEC, 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. Lei 7.715, de 5 de janeiro de 1989, do estado da Bahia

_____. Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, 1990.

_____. Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul.

_____. Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará.

_____. Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracajú, estado de Sergipe.

_____. Lei 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracajú, estado de Sergipe.

_____. Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo.

_____. Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996, do estado de Brasília.

_____. Lei nº 2639, de 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de novembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer 03/2004 de 10 de março do Conselho Pleno do CNE. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

ALVES, J.C.S. Dos barões ao extermínio – uma história da violência na baixada fluminense. Duque de Caxias, RJ: APPH, CLIO, 2003.

AMORIM, R.S.M. As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo. Cia das Letras, 2008

BAÍA, R.D.S. A Tradição Reconfigurada: Mandonismo, municipalismo e poder local no município de Nilópolis e no bairro da Rocinha na região metropolitana do Rio de Janeiro. Tese de doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2006.

BAKKE, R.R.B. Na Escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639/2003. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2011.

BASTOS, L.C. **Narrativas e vida cotidiana**. Scripta. Belo Horizonte, V.7, n.14, p.118-127, 2004.

BASTOS, L.C. **Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa**. Calidoscópico, p. 76-85, 2005.

BASTOS, L.C e BIAR, L.A. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. DELTA, 2015, p.97-126, 2015.

BOURDIER, P., CHAMBOREDON, J.-C e PASSERON, J.-C. **O ofício do sociólogo**. Paris: Mouton, 1968.

BRANCO, R.C. O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da rede pública estadual de ensino, no Recife. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2005.

BRUNO, D.C. **Não tem formalidade nenhuma. Muito pelo contrario, é um prazer: análise de hierarquias discursivas em uma entrevista de pesquisa qualitativa**. In: BASTOS, L.C. e SANTOS, W. A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CHAVES, L.S. Da mídia para a sala de aula: o projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, 2009.

CARDOSO, Fernando, Henrique. **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/SECAD, 2005. CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane.(Org.) **Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 1998.

CRUZ, Mariléia, dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação do negro**. In: Romão, Jeruse (Org.). **Historia da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DANTAS, M.T.L. **Identidade e discurso: análise de narrativas de uma paciente psiquiátrica**. Palavra 8. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002, p. 142-154.

DENZIN, K. e LINCOLN, Y. "Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa". In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 á lei 10.639 de 2003.** In: Romão, Jeruse (Org.). **Historia da educação do negro e outras histórias.** Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ERICKSON, F. e SCHULTZ, J. “ **O Quando de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social**” In: Ribeiro, B.T e GARCEZ, P.M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, [1981] 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas;** tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** Porto Alegre: Globo, 1976.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1978, v.1.

FERREIRA, M.A. Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa : Teoria , método e aplicações.** Londres: SAGE, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade.** In: **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2001

FREITA, L.F. Cumpra-se a lei: O Ministério Público e os paradoxos da lei de ensino de História e cultura Afro-Brasileira nº.10.639/2003. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2010.

FREYRE, Gilberto (1992). **Casa Grande & Senzala.** Rio de Janeiro, Record.

FRIAS, M.V. E ai presidente, esse cafezinho vai sair?: entrevista na mídia analisada como performance. In: BASTOS, L.C. e SANTOS, W. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2013

GARCEZ, P.M., BULLA, G.S e LODER, L.L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos.** DELTA, 2014, p. 254-288.

GARCEZ, P.M. **Regulamentação ética em pesquisa com seres humanos especifica para as Ciências Humanas e Sociais no âmbito do Ministério da Saúde do Brasil: descaso, desconhecimento, confronto, diálogo e ruptura.** Biblioteca Virtual da ANPOLL, 2015.

- GOFFMAN, E. **On Face-Work**. In: **Interaction Ritual**. New York: Anchor Books, 1963.
- GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Paris: Minut, 1973.
- GOFFMAN, E. **Análise de quadro**. Nova York: Harper e Row, 1974.
- GOFFMAN, E. “**Footing**” In: RIBEIRO, B.T e GARCEZ, P.M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações ético-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem fronteiras*, v.12, 2012.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUMPERZ, J. **Convenções de contextualização**. In: RIBEIRO, B.T, GARCEZ, P.M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1982].
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. BH: UFMG, 2006.
- HALL, Stuart. **Raça, Cultura e Comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais**. Tradução: Helen Hughes. In. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 2009.
- HOLSTEIN, J.A e GUBRIUM , J. F. **Entrevista ativa**. In: GUBRIUM , J. F e HOLSTEIN, J.A. (orgs). *Entrevista pós-moderna*. Thousand Oaks: SAGE, p. 67-80, 2003.
- HYMES, D. **Fundamentos em Sociolinguística: uma abordagem etnográfica**, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- HYPOLITO, A. **Imagens de um povo sofrido**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- LABOV, W. L e WALETZKY, J. **Língua no interior da cidade : estudos no vernáculo negro inglês** . Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972 .
- LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.
- LIMA, Mônica. *Revista do Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. **História da África: Temas e questões para a sala de aula**. Cadernos Penesb, Rio de Janeiro, volume 7, 2006.
- LIMA, Mônica. *Revista do Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. **História da África**. Cadernos Penesb, Rio de Janeiro, volume 12, 2010.

LINDE, C. **Histórias de Vida . As criações da coerência**. Nova York: Oxford Univesity Imprensa, 1993.

LIPOOLD, W.G.R. A África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11645/2008 e da lei 10.639/2003: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, 2008.

LOPES, C.M. Programa de Reflexões E Debates para a Consciência Negra - uma experiência de implementação da lei Nº. 10639 de 2003. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro RJ, Brasil, 2010

MEDEIROS, C.S. A lei 10639/03 e a experiência do projeto Malungo: discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.

MISHLER, E. **Pesquisa de entrevistas. Contexto e narrativa**. Cambridge : Harvard University Press, 1986 .

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. BH: Autentica, 2004.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, Antônio. Professores: **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio.(org.). **Os professores e sua formação**. Portugal, Dom Quixote:1995.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **O ensino da História da África em debate**.Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, C. **Depoimento. Nilópolis, CEMOBA – Fluminense, 2002**. Disponível em www.cemobafluminense.com.br. Acesso em setembro de 2015.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo. Brasiliense, 2012.

PAULA, A.B. Construindo discursos que constroem sujeitos? Uma discussão sobre a contribuição da lei 10.639/2003 e seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.

PACÍFICO, T.M. Relações raciais no livro didático público do Paraná. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil, 2011.

PONCIANO, D.D. História e cultura afro-brasileiras no currículo de História dos 6º ao 9º anos, da rede oficial do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Universidade Oeste Paulista, SP, Brasil, 2011.

POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRADO, Walter de Oliveira. **1964 – História social da Baixada Fluminense: das sesmarias a foros da cidade**. Rio de Janeiro: Ecomuseu Fluminense, 2000.

QUEIROZ, M.I.P. **O mandonismo local na vida política do Brasil**. São Paulo: Institutos de Estudos Brasileiros / USP, 1956.

QUEIROZ, W. De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da secretaria Municipal de Educação de campinas – 2003 a 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 2012.

QUENTAL, L. **O ato de interpretar: um estudo de Sociolinguística Interacional**. In: Ribeiro, B.T e PINTO, D. (eds) Cadernos IPUB (5), 1997.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROCHA, L.C.P. Políticas afirmativas e educação: A lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil, 2006.

RUSSO, R.F.M. Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implementação da lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.

SANT' ANA, Antonio Olimpio de. **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos Humanos e as Práticas de Racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

SANTOS, W.S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativista com narrativas. In: BASTOS, L.C. e SANTOS, W.S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

SBERSE, K. A lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências. Dissertação de Mestrado, Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil, 2012.

SCHIFFRIN, D. Narrativa como Auto-Retrato: **Construções sociolinguísticas de Identidade. Linguagem na Sociedade**, 1996.

SILVA, Ana, Célia. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Ana Célia (org).**Superando o racismo na escola: A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. Brasília : MEC/SECAD, 2005.

SILVA, R.B. Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil. “ Entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas populares. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2014.

SILVERMAN, D. **Interpretação Qualitativa de Dados. Métodos de análise de discurso, texto e interação**. 2. Ed . Londres: SAGE, 2001.

SIMÕES, R.M. A cidade estilhaçada: Resstruturação econômica e emancipações municipais na baixada fluminense. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil, 2006.

SOUZA, E.A. A lei 10.639 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas pública de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, 2009.

SOUZA, Marina de Mello. Ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira: **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. Revista História Hoje, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Neusa SANTOS, 1981 – “**Tornar-se Negro ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**”- Dissertação de Mestrado do Curso de Pós graduação em Psiquiatria, IPUB/UFRJ.

TORRES, R. Evolução histórica dos distritos e os processos de emancipação. Duque de Caxias. In: TORRES, Gênesis (org). **Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política**. São João de Meriti, IPAHB Editora, 2004.

VIDICH, A. J., LYMAN, S.M. e GOLDFARB, J.C. Sociologia e sociedade: Tensões disciplinares e compromissos profissionais. Social Research, 48, 322361, 1981.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. SP: Ed. Moderna, 1994.

ANEXO 1 – ENTREVISTA ANDREIA

1	Bruno	Oi Andreia, tudo bem? Oi Andreia, boa tarde. Tudo bem, Andreia?
2	Andreia	Oi Bruno, tudo bom, boa tarde.
3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16-	Bruno	Então Andreia é.. o motivo da nossa... da nossa conversa aqui é... da nossa entrevista é principalmente eu tô... querendo analisar, é a instituição de ensino que você foi professora... professora de História... é o processo de... aplicação ou não né? da... da lei 10.639... é né, da lei que fala da obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo de História né, eu também sou professor de História.. e... como você é professora de História, eu gostaria de está vendo com você, e juntamente com os outros professores de História e do departamento de História desta instituição de ensino, se... .. como está sendo processado né a inclusão dessa temática da história da África no currículo de História... você no caso..., como você observa no currículo de História é do Estado né... que você é professora do colégio estadual., é no caso a abordagem sobre a história de negros e negras?
17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33-	Andreia	Bom, é a princípio, assim, é muito complicado em falar em currículo né, ... principalmente cumprir as solicitações do currículo... Bom, no período em que eu fui professora na instituição... é de 2013 a 2014, houve uma série de situações é... que PREJUDICARAM o andamento das aulas, agora assim... assim Bruno, em relação à história dos negros pelo menos nos livros didáticos de História... é, eu não percebi grandes modificações, não tá na, na representatividade... assim os negros, eles continuam sendo os escravos, é... os mais pobres, os marginalizados socialmente e a África continua carregada de é... estereótipos né?! e discriminações é... e... a respeito dessa lei é..., ... assim, na VERDADE essa lei é... não é bem uma realidade nas rotinas escolares,... acho que não precisa ser professor pra tá ciente disso é... por exemplo então filho que estuda em colégio particular, eu tenho sobrinhos né ... eu conheço vários adolescentes, filhos das minhas amigas, que não têm essa aula, você fala sobre aula de história da África eles não sabem... eles não têm esse tipo de aula.
34- 35- 36- 37-	Bruno	Entendo, é... então pra... na sua concepção em relação ao currículo do Estado, houve mais... é..., poucas modificações né?... é pelo que a lei solicita é... a obrigatoriedade nos currículos de História, pra você no caso houve poucas mudanças nesse sentido, correto?
38-	Andreia	É
39-	Bruno	Entendi. Agora... ..
40-	Andreia	[Na verdade quase nenhuma.]

41- 42- 43-	Bruno	Entendo.. É... e com relação aos outros docentes da instituição de ensino, você... percebeu alguma movimentação, alguma mobilização dos professores é no dia-a-dia?
44- 45- 46- 47- 48- 49- 50- 51- 52- 53- 54- 55- 56- 57- 58- 59-	Andreia	Não, nenhuma... é... eu acho que na verdade, o que acontece é o seguinte.... o que eu pude observar, é que o quadro de docentes né, principalmente os professores de História, eles se formaram num período anterior a essa lei... eu acredito que seja isso né o motivo... é... eu não vi por parte... é... eu não vi né, por parte deles ((docentes)) é... alguma outra formação extra que pudesse..., que pudesse ajudar sobre a história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira né, acho que a grande QUESTÃO é... que quase a maioria dos professores... é assim, eu falo de todas as matérias né... ... é não só professor de História, mas de todas as matérias, eles seguem religiosamente o que o livro didático expõe, entendeu?... é... assim eles não levam nenhum texto ou material externo, sabe? Que possa complementar é... ... algum conteúdo, abordar em sala de aula, a respeito do... da da história da África sabe? Da cultura afro-brasileira é... eles só usam o básico né..., praticamente todos os conteúdos é... básico... só usam o básico.
60- 61- 62- 63-	Bruno	No caso, eles não buscam no caso outras fontes caso o livro didático não contemple é... essa abordagem sobre a história da África, dos povos africanos, eles não buscam algum outro material né pelo que entendi na sua perspectiva né, e... ..
64-	Andreia	[É isso mesmo.]
65- 66- 67-	Bruno	Isso na perspectiva dos docentes. E no caso com... com relação a direção, ela...houve alguma mobilização pra colocar em prática as diretrizes da lei 10.639?
68- 69- 70- 71- 72- 73-	Andreia	Não, Então, como eu falei agora, é muito complicado é... falar, assim... na realidade o que falta é... organização por parte da direção da escola sabe? Em torno desse assunto, é... integrar é... esse assunto na na vida é... da rotina escolar, sabe? É... ... assim, estamos falando de um assunto que é obrigatório né? Essa lei ela é obrigatória e ainda assim... você não vê é... isso se cumprir.
74-	Bruno	Entendi é... ..
75- 76- 77- 78-	Andreia	[Mas acho] o que falta na verdade, Bruno, é boa vontade sabe? É os professores... é... estarem preocupados não apenas em cumprir o básico, não apenas seguirem o livro didático, tá faltando mesmo é boa vontade, eu digo em relação ao cumprimento das obrigações.
79- 80- 81- 82-	Bruno	... Andreia é... você poderia então, com relação às dificuldades, você poderia no caso... elencar né, quais seriam assim as maiores dificuldades que você encontrou, para a implementação dessa lei na... instituição de ensino que você foi professora? Durante esse

83-		período de 2013 a 2014?
84- 85- 86- 87- 88- 89-	Andreia	É como eu falei agora... eu acho que faltou foi boa vontade da direção...né, da direção da escola, dos professores é... comprometimento com a história da África, que é quase nenhum né, ficamos a mercê do livro didático, quando conseguimos, ISSO quando conseguimos chegar ao final do ano letivo e dar toda a matéria que está no livro didático, que é quase impossível também.
90- 91- 92- 93-	Bruno	Entendo e com relação... Andreia, a sua formação, você quando fez a sua graduação, você recebeu é... instruções né sobre a história da África? Sobre os povos africanos? A cultura afro-brasileira? No seu currículo universitário, já contemplava essa <u>disciplina</u> ?
94- 95- 96- 97- 98-	Andreia	... Já,já...já contempla sim, eu fiz história da África eu não sei em qual período exatamente, eu não sei se foi no 7º ou no 8º, mas foi algo muito assim muito...rápido foi muito pincelado, assim, foi falado mais sobre religião, mas... mas foi muito rápido, acho que deveria ter sido com mais...
99-	Bruno	[Em qual ano você se formou? Quando você se formou?]
100-	Andreia	2011.
101- 102- 103-	Bruno	2011 ... aí tu no caso é... quando você teve o contato com a disciplina história da África, foi mais ou menos em qual período, em qual ano no caso?
104- 105-	Andreia	Não... foi em 2011... não foi em 2009 pra... dois mil e... foi em 2009, agora o período agora eu não lembro.
106- 107- 108- 109- 110- 111- 112- 113-	Bruno	Entendo...Tá, mas você acha que... a instrução que você recebeu é... durante o período da universidade, você acha que... ele te ajudou de alguma forma é..., a está incluindo a <u>historia</u> né da África é no dia-a-dia, quando solicitado... é... quando no caso você precise abordar a historia da África nas suas aulas, ou você teve que buscar em algumas outras fontes, é... fora da universidade e fora do livro didático, em que você utilizou como professora durante esse período na instituição?
114- 115- 116- 117- 118- 119- 120- 121- 122-	Andreia	Não, lógico que ajudou, a...eu acredito que essa aula da história da África, foi a primeira vez que eu tive, foi na faculdade porque eu não tive isso no ensino fundamental nem no ensino médio, eu vi... saber mais sobre o povo africano na faculdade e isso abriu mais a minha mente e foi ótimo, aí com isso claro né, surgiu o interesse de pesquisar por fora e surgiu também o interesse de ir além do livro didático, e mostrar pros alunos que... que... a história da... da afro-brasileira é muito além do que aquilo que ensinam pra gente, que tentam colocar na nossa mente.
123-	Bruno	Compreendo, e... assim Andreia é... em relação ao dia-a-dia dos

124- 125- 126- 127- 128- 129- 130- 131-		alunos no período em que você estava atuando como professora, você no caso... percebeu.... é... você chegou a vivenciar casos de racismo ... é... de intolerância né religiosa, ou qualquer outra manifestação que pudesse é... ... no caso, você sentir-se constrangida ou que você saísse do... habitual do dia-a-dia da escola? Você conseguiu perceber algum caso de racismo ? Você vivenciou? Você teve alguma participação, intervindo em alguma situação?
132- 133- 134- 135- 136-	Andreia	Não, lógico é... racismo é toda hora o tempo todo ... é..., as pessoas costumam dizer “ah eu não sou racista, isso não existe” existe o tempo todo é... principalmente na sala de aula nas escolas, impossível alguém falar que nunca, que nunca se deparou com um ato de racismo.

ANEXO 2 – ENTREVISTA ALEXANDRE

1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9-	Bruno	Então Alexandre, o motivo dessa entrevista é com o intuito de... nós podemos estar..., através da entrevista que você está concedendo para esta pesquisa, se a lei 10.639 está sendo aplicada, na instituição de ensino em que você atua como professor de História? I... como o ensino de História dentro do currículo do Estado (Rj), é... está contribuindo para a que a lei possa estar sendo implementada, é... eu gostaria de estar verificando nesse primeiro momento no ensino de História, como esta lei está sendo aplicada na instituição de ensino?
13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30	Alexandre	É... as diretrizes da lei 10.639 vem a demonstrar o quanto o currículo de História precisa de modificações, é... principalmente em relação a história da África. Eu particularmente ainda vejo uma movimentação bem tímida na instituição de ensino em relação à aplicação da lei. Ainda assim, podemos considerar que desde o momento da criação da lei, até os dias de hoje, é... os livros didáticos de História não acataram de certa forma as obrigatoriedades da lei, é... e principalmente as contribuições das populações africanas na formação da sociedade brasileira. I... essa abordagem em relação a história da África NÃO é realizada como deveria ser ou que como pelo menos, a lei obriga essa nova abordagem. Ainda encontramos um grande preconceito nas narrativas desses povos africanos, i... quando são descritas as suas histórias, é... se relacionam a passagens é... que não abordam com a especificidade que deveria ser realizada. São histórias parciais e principalmente superficiais em relação ao continente africano, que conseqüentemente, acredito que geram preconceitos justamente pela falta de conhecimento.
31- 32- 33- 34-	Bruno	E em relação ao corpo docente, dos professores de História da instituição de ensino, como você...observa a atuação desses ouros professores em relação a aplicação da temática nas aulas, e de certa forma nas rotinas escolares da instituição de ensino?
35- 36- 37- 38- 39- 40- 41- 42- 43- 44- 45- 46- 47-	Alexandre	O que eu posso dizer dos docentes de História, é... e eu me incluo neste posicionamento, é que buscamos cumprir as obrigatoriedades previstas na lei, em relação ao ensino de História. Dificuldades são imensas, é... precisamos organizar uma abordagem mais aprofundada, para os assuntos que não tratem com propriedade a história das sociedades, e dos costumes, da política, é... e da economia das sociedades africanas e tentando buscar colocá-la em prática nas aulas, principalmente quando os assuntos não são tratados nos livros didáticos, neste caso nos de História. De uma forma geral, os professores de História sabem que a lei não está sendo cumprida ou respeitada, mas dentro das possibilidades de cada professor, é... existe a busca para que a lei 10.639 possa estar presente nas aulas de História.

48- 49- 50- 51- 52- 53-	Bruno	Bom Alexandre, e com relação a direção da instituição de ensino, você... avalia, você observa que a atuação dos profissionais que estão à frente da direção, é... com certo engajamento em relação à busca pela implementação dentro da própria instituição, ou você não percebe essa mobilização, é... para que possa ser efetivada as diretrizes da lei na própria instituição de ensino?
54- 55- 56- 57- 58- 59- 60- 61- 62- 63- 64-	Alexandre	Eu consigo perceber que a direção da escola, não se posiciona como deveria se posicionar, é... não que atuem ou melhor que não liguem para as diretrizes da lei, mas acho que há um RELAXAMENTO, para a proposta de atividades, que de certa forma, que possam contribuir para uma explanação da lei na escola, e para alunos e professores em geral. Acho que o posicionamento da direção escolar é muito importante para motivar o quadro docente da escola e também para criar possibilidades e oportunidades de se desenvolver projetos para a melhoria da divulgação da lei e de iniciativas de um modo geral, é... para colocar em prática nas aulas das demais disciplinas.
65- 66- 67- 68- 69-	Bruno	É em relação a sua formação, é... no período em que você cursou a licenciatura em História na universidade, você... no seu currículo você teve a oportunidade de ter a disciplina da história da África, essa disciplina contribuiu para que você pudesse estar colocando em prática as diretrizes da lei nas suas aulas?
70- 71- 72- 73- 74- 75- 76-	Alexandre	Eu me formei em 2004, e a lei ainda não contemplava para o currículo da universidade em licenciatura em História, o estudo da história da África. Formalmente foi em 2007 que tive o prazer de aprofundar meus conhecimentos em relação às sociedades africanas. Foi um curso de especialização que me ajudou BASTANTE em ter o conhecimento que não foi possível obter na faculdade em relação a história da África.
77- 78- 79- 80- 81- 82-	Bruno	I... na instituição de ensino você já percebeu algum caso de racismo entre os alunos, ou de algum posicionamento de algum professor que pudesse ter se aproximado a algum posicionamento racista a algum outro componente da própria escola, entre os próprios alunos? Você conseguiu perceber, ou teve alguma participação intervindo em alguma situação?
83- 84- 85- 86- 87- 88- 89- 90- 91-	Alexandre	Com relação ao racismo no dia-a-dia na escola, na instituição de ensino, é... não é muito difícil você..., quando passa pelo corredor ou quando se senta à mesa com os professores, é... nos momentos de intervalos e reuniões, é... saber de algum caso entre alunos que... possa ser considerado racismo, através de apelidos, é... através de xingamentos, i... não é muito difícil. E o nosso posicionamento como docente é sempre tentar REPRIMIR esse tipo de conduta dos alunos, visando né sempre da melhor forma trazendo para o campo da discussão, para o campo do debate

92-		essas questões.
-----	--	-----------------

ANEXO 3 – ENTREVISTA MARCELO

1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12-	Bruno	Olá, Marcelo! Então, como nós estivemos conversando, em relação a concessão dessa entrevista, é... a nossa intenção como pesquisador aqui, nesse momento, é.. estar verificando através da sua análise, na instituição de ensino em que você é professor, professor de História, como é..., está se processando a aplicação da lei 10.639, que fala na obrigatoriedade do ensino de História, especificamente nessa análise aqui no currículo de História, sobre a cultura afro-brasileira, e como está sendo inserida essa abordagem sobre a história da África no ensino de História? Eu gostaria que você pudesse, é.... estar através da sua análise de professor, e como profissional da instituição está se processando ou não a aplicação da lei 10.639 no currículo de História?
13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25-	Marcelo	A aplicação da lei 10.639, encontra muitas dificuldades para ser implementada no currículo de História. Eu digo isso porque os livros didáticos de História, ainda continuam cheios de DISCRIMINAÇÃO e preconceito em relação a África. A estrutura do ensino de História, é..., sofreu poucas modificações em relação às narrativas históricas. Valoriza-se ainda muito a história das grandes nações e principalmente a do continente europeu, e a própria história dos Estados Unidos. Enquanto isso, a..., nós observamos como professores de História, observamos a África e a história dos povos negros, são RELATADAS a partir do contato com essas civilizações europeias. E portanto, é... eu percebo que a história, em relação a história da África é totalmente preconceituosa e infelizmente discriminatória.
26- 27- 28- 29- 30- 31-	Bruno	Entendo. É..., e como você observa a relação dos outros professores de História da instituição, é no que tange especialmente a lei 10.639 no ensino de História. Como no caso você observa, como essa abordagem é feita pelos outros professores, se é que você pode confirmando ou apontado, se há uma preocupação em estar cumprindo as obrigatoriedades da lei?
32- 33- 34- 35- 36- 37- 38- 39- 40- 41- 42- 43- 44-	Marcelo	Em relação aos docentes, em específico aos professores de História, é..., consigo perceber um esforço para suprir essa defasagem do currículo de História e também dos materiais pedagógicos, especificamente dos livros didáticos. E nós como professores, pelo menos eu posso falar, em relação aos professores de História, que nós nos comprometemos a partir do conhecimento que adquirimos em nossa carreira profissional e no período que estudamos nas universidades, na carreira acadêmica, seja por curso que fizemos ou por informações em outras fontes de estudo, e dessa maneira buscamos trazer para a rotina escolar, e principalmente para o conhecimento dos alunos e cumprir o que a lei 10.639, é... esclarece sobre a história da África e dos povos africanos em relação a temática, e como deveria ser abordado

45-		dentro do ensino de História.
46- 47- 48- 49- 50- 51-	Bruno	É... Marcelo, no caso... em relação a direção da escola, você no caso poderia dizer, se há u envolvimento, há um engajamento em relação a direção da escola para que, a lei 10.639, ela possa ser IMPLEMENTADA, é... no dia-a-dia da escola, ou você não consegue perceber um maior envolvimento que poderia contribuir para a explanação da lei dentro da própria escola?
52- 53- 54- 55- 56- 57- 58- 59- 60- 61- 62- 63- 64- 65- 66-	Marcelo	No que diz respeito a direção da escola, eu diria que falta planejamento para as questões específicas da lei 10.639. Para que eu possa dizer, é... desses profissionais que estão à frente da direção da escola, que estão abertos tá...à opiniões, e que pela grande demanda de tarefa, talvez possam deixar a desejar em algumas questões, e a lei é uma delas. Infelizmente, como podemos dizer, a mobilização na escola em relação a história dos negros e da cultura afro-brasileira, em geral, por exemplo em relação ao dia 20 de novembro,ou alguma outra notícia que a mídia possa estar divulgando, e que esteja muito divulgada nesse momento, é que essas questões passam a ser discutidas na escola. Nós não temos engajamento ou pelo menos um histórico de ESTAR, é... trazendo o assunto da lei 10.639 para as rotinas escolares, em função de muitos, do que posso dizer, (...) que possam permear as rotinas dessa instituição de ensino.
67- 68- 69- 70- 71- 72- 73-	Bruno	Ok... Marcelo, em relação a sua formação, é... você acha que a formação que você recebeu no período da universidade, da faculdade, pôde contribuir para que você pudesse nas aulas de História, estar podendo abordar com propriedade a história da África nas aulas, ou você, teve que pelas circunstâncias, estar recorrendo a outras situações, a outros cursos a outras fontes para buscar mais informações?
74- 75- 76- 77- 78- 79- 80- 81- 82- 83-	Marcelo	Particularmente, eu não tive a oportunidade de ter a lei 10.639 no currículo acadêmico. Eu me formei em 2006, e posteriormente pude fazer um curso de extensão, porque era da minha vontade, e eu gostaria de estar aprimorando meu conhecimento sobre a lei 10.639, e foi a partir deste curso que eu pude ter um maior esclarecimento sobre a história da África, e dos povos negros, e... da sua real importância para a História, e para a sociedade brasileira em geral. Claro que outras informações eu pude trazer de outras leituras que realizei, e desta forma, eu tento trazer na medida do possível, esse conhecimento para as aulas de História.
84- 85- 86- 87- 88-	Bruno	E relação ao caso de racismo, você vivenciou algum caso de racismo, presenciou dentro da instituição de ensino, ou que houvesse no caso, ou, alguma participação direta que você presenciasse ou que pudesse ter escutado de outro professor na própria instituição de ensino, algum relato de racismo?

89- 90- 91- 92- 93- 94- 95- 96- 97- 98- 99- 100- 101- 102- 103- 104- 105- 106-	Marcelo	Em relação ao racismo em si, dentro da instituição de ensino, é... os nossos alunos, a maioria deles são negros ou pardos, pretos ou pardos, i... o que eu posso dizer é que existem brincadeiras, entre eles, que possam ser taxadas de forma pejorativa, em relação ao preconceito a etnia negra, i... realmente possa estar colaborando para a perpetuação, se assim podemos dizer, do racismo na sociedade brasileira. Brincadeiras como chamar o outro de macaco ou então alguma outra situação que possa é..., se assim podemos dizer, que possam manchar a história do negro, ou então associá-los a coisas ruins, é como a maldição, mas eu percebo os alunos mesmos, eles tentam é... quando ocorrem esse tipo de brincadeira, eles leva pelo que percebo numa boa. E em relação aos professores sempre que existe (...) um tipo de situação que possa ocorrer essas desavenças (...), o professor não compactua com esse tipo de brincadeira. Eu tento esclarecer de acordo com os meus conhecimentos a maldade, se assim podemos dizer, os prejuízos que possa trazer a identidade negra e a sociedade brasileira em geral.
---	---------	--

ANEXO 4 - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

...	Alongamentos
<u>Sublinhado</u>	Ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, (1974), incorporando símbolos sugeridos por SCHIFRIN (1987) e TANNEN (1989).

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Venho solicitar sua participação em nosso estudo “A lei 10.639/2003 e o ensino de História no município de Nilópolis a partir do olhar docente”, que tem como objetivo abordar as consequências e o impacto da implantação da lei 10.639/2003 – lei a qual torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana, nas instituições públicas e privadas de ensino – e sua contribuição para as questões étnico-raciais e para o ensino de História.

A pesquisa, utilizando a metodologia qualitativa interpretativista, consistirá na realização de entrevistas e da gravação em áudio das mesmas, junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Trata-se de uma dissertação do curso de Pós graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca –CEFET/RJ.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de geração de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou instituição de ensino interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta análise serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Pesquisador (a)

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “A lei 10.639/2003 e o ensino de História no município de Nilópolis a partir do olhar docente”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2016.

Assinatura do Pesquisado/da Pesquisa

