

1

Introdução

“Sem passado negro, sem futuro negro, era-me impossível viver minha negritude. Sem ser branco ainda, já não mais realmente negro, era um condenado.”

(Frantz Fanon, 1951)

“O branco quer o mundo (...) Mas existem valores que lhe escapam.”

(Frantz Fanon, 1951)

“Não percamos tempo em litâneas estereis ou em mimetismos nauseabundos. Deixemos esta Europa que não pára de falar do homem ao mesmo tempo em que o massacra por toda parte em que o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. Há séculos... que em nome de uma suposta aventura espiritual, ela sufoca a quase totalidade da humanidade.”

(Frantz Fanon, 1961)

Jean-Paul Sartre afirmou em 1961 que as palavras de Fanon representavam um tom novo. “Quem ousa falar assim?”. Mais adiante, Sartre declarava que esse médico não queria condená-la (Europa), mas estava propondo uma análise social e histórica a partir do olhar de um ex-colonizado. Poderia acrescentar que o pensamento de Fanon ecoa em nossas terras brasileiras em tempos de polêmicas, discórdias acadêmicas e proposições teóricas em torno da questão racial, especialmente no campo da educação.

O que proponho neste trabalho é uma análise, sem pretensões de trazer um “tom novo” mas inserida nos atuais debates acadêmicos sobre a questão racial e a educação. Proponho uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, da Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira no Ensino Básico. Parto da afirmação, como suspeita, de que esta lei abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da História da África, uma releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica, e trazendo consequências para a formação docente.

Quando iniciei a tarefa de escrever a tese de doutorado, muitas recordações, aflições e sentimentos me ocorreram. Lembranças do percurso acadêmico e

profissional enquanto docente, recordações de caráter filosófico e político, angústias e tensões em apresentar um problema consistente e coerente em função de obrigações e compromissos de estudo e sentimentos de que todo meu acúmulo e experiência acadêmica ainda não são suficientes para esta tarefa de grande responsabilidade social e científica. Entretanto, escolhas devem ser feitas.

Considero necessário começar pelo relato da minha trajetória profissional e acadêmica, na medida em que ela justifica parte de minhas escolhas sobre o tema e o problema de investigação da tese de doutorado, pois, segundo Jorge Larrosa (1994, p.69), “é contando Histórias, nossas próprias Histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

1.1 Como cheguei ao tema da tese?

Em 1992 iniciei minha graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Após três semestres de curso, fui estimulado por amigos a mudar de planos e resolvi tomar outros rumos. Em 1993, surgiu a oportunidade de inscrição para a universidade “*La Sapienza*” de Roma. Animei-me, porque conhecia uma família italiana que aceitou me abrigar. A universidade “*La Sapienza*” (pública) abria todos os anos um concurso para estudantes estrangeiros. A seleção consistia de uma prova oral em língua italiana, ou seja, de uma entrevista baseada num livro de sociologia. Feita a minha inscrição no consulado italiano no Rio de Janeiro, parti para Roma em julho de 1993 e realizei o exame em outubro.

Após superar a prova, em novembro iniciei meus estudos em sociologia. Durante o curso, fui me aproximando das discussões no campo da antropologia, principalmente das temáticas sobre cultura brasileira, identidades étnicas e religiosidades populares. O curso de graduação na Itália é muito diferente dos padrões brasileiros. A graduação é estruturada em provas orais – com leituras prévias de quatro livros no mínimo - e a apresentação de um trabalho final denominado “*tesi di laurea*”. Depois de algum tempo neste país, comecei a perceber que conhecia pouco sobre a realidade brasileira nos aspectos da diversidade étnica, cultural e religiosa. Aproximei-me da leitura de clássicos da antropologia brasileira e, quando se

apresentou a necessidade de produzir um trabalho final de curso, fiz a proposta ao meu orientador de realizar uma pesquisa etnográfica sobre um tema que passou a me interessar muito: as religiões de matriz africana, especialmente o candomblé.

O interesse pelas religiões de matriz africana se origina em minhas “descobertas” pessoais sobre a cultura brasileira e suas implicações políticas nos anos de 1990 e em minha ancestralidade negra. Por um lado, vivendo um longo tempo longe de “minha terra”, tomei consciência de que lutar por transformações políticas e sociais requer pensar a dimensão do simbólico nas relações sociais. Por outro lado, ao viver numa quase solidão emocional durante cinco anos, recordações de infância tomaram conta de minha memória, e nestas, “descobri” que meu pai – falecido em 1980, quando tinha apenas doze anos – era negro.

Essas duas motivações “viscerais” deram o tom de minhas preocupações de pesquisa a partir do ano de 1996. Com algumas informações em mãos sobre a existência de militantes do Partido dos Trabalhadores (PT) que são iniciados e praticantes da religião dos orixás, iniciei uma pesquisa de campo no Rio de Janeiro – entre novembro de 1996 e julho de 1997 – sobre a construção de afinidades eletivas (Lowy, 1988) e de identidades culturais entre religião e política (Clifford, 1984). Essa pesquisa somente se efetivou em função de ter recebido uma bolsa de incentivo aos estudos que a universidade “*La Sapienza*” concedia a todos os estudantes baseada no “mérito”, ou seja, na realização de provas com notas altas num menor tempo possível. Ressalto que a bolsa tornou a pesquisa possível, pois era um estudante que realizava diversos serviços manuais (garçom, porteiro de hotel, colheita de uvas etc.) nos intervalos entre as provas.

Meu objeto de pesquisa se traduzia na investigação sobre alguns militantes do PT que pertenciam ao candomblé e, ao mesmo tempo, associavam seus pertencimentos e práticas religiosas à sua militância política e utopias socialistas, sendo que alguns também se consideravam marxistas. Ao final da pesquisa, retornei a Itália e defendi a monografia em março de 1998.

De volta ao Brasil, em abril, por conta de minha participação política e sindical desde 1986, fui contratado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE, como funcionário encarregado de algumas funções administrativas por um período de um ano. Esta fase no sindicato me possibilitou um contato bem próximo com as questões do campo educacional vividas pelos professores e conhecimento mais acurado das dificuldades e lutas destes por profissionalização e melhorias na

qualidade de ensino. Desde então, até o ano de 2003, participei de vários eventos do SEPE e das suas discussões sobre políticas educacionais.

Em novembro de 1998 fui selecionado para realizar o curso de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em dezembro, prestei o concurso e fui aprovado para lecionar Sociologia no Ensino Médio na Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (FAETEC).

No ano seguinte, fui chamado pela FAETEC para lecionar na Escola Técnica Estadual República, no bairro de Quintino, um subúrbio do município do Rio de Janeiro. Concomitantemente, cursei o Mestrado até o ano de 2002 na UERJ, quando defendi a Dissertação “Caçadores de Utopia: Religiosidade afro-brasileira e militância petista no Rio de Janeiro”, uma continuação de minhas pesquisas iniciadas em 1996. Este trabalho significava um aprofundamento das discussões teóricas que desenvolvi na graduação tendo por referência as valiosas contribuições de Michael Agier (2001), Stuart Hall (1997) e Marshall Sahlins (1997). Estes, nas então recentes análises antropológicas sobre cultura e identidades, rediscutiam as implicações teóricas contemporâneas desses conceitos.

No entanto, é principalmente a experiência no magistério, a partir de 1999, aliada as minhas preocupações em relação às temáticas africanas e Afro-brasileiras, que me motivaram e construíram meu percurso até a tese de doutorado. Do ponto de vista pedagógico, o exercício da docência na educação básica se revelou fundamental para a compreensão de processos educacionais relativos à diferença étnico-racial.

Sob diversos aspectos, não somente restritos à relação pedagógica em sala de aula, como também à possibilidade de participar e produzir seminários, debates e projetos inter/multidisciplinares sobre a questão racial no Brasil, aprofundei meus estudos sobre as relações entre esta temática e as práticas de ensino, tendo como objeto de estudo as culturas e Histórias afro-brasileiras. Esta trajetória levou-me ao encontro das discussões realizadas no interior do movimento negro.

Entretanto, um fato relevante na minha trajetória de conjugação entre experiência docente e o futuro projeto de doutorado foi minha atuação - em função de ter obtido aprovação em concurso público em 2004 - no Colégio Municipal Maria Isabel Damasceno Simão de Macaé e na Secretaria de Educação (SEMED) do mesmo município.

Em Macaé, a discussão sobre as questões étnico-raciais e educação inicia-se a partir de 2004, com perspectiva e intenção de criar uma política pública voltada para

as questões da promoção da igualdade racial na educação. Esta se expressava através da Coordenação de Cultura Afro-brasileira (CORAFRO), um setor da Fundação Macaé de Cultura da Prefeitura de Macaé que desenvolvia projetos culturais e de cidadania com afrodescendentes. Uma de suas propostas foi a organização de um curso de formação para os professores, atendendo à nova demanda educacional estabelecida pela Lei 10.639/03. Entretanto, a proposta não teve de início uma grande receptividade entre os gestores da Secretaria de Educação da época.

Em função da iniciativa de dois professores de Sociologia, apresentei um projeto de trabalho com a comunidade e os professores da escola Maria Isabel Damasceno Simão. A partir da temática “Africanidade Brasileira”, proposta pela escola desde o início do ano, apresentei um projeto de formação docente visando a construção da perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 na escola e na Rede Municipal. Iniciamos, em setembro de 2004, um curso de extensão introdutório sobre História da África e dos Negros no Brasil, coordenado e ministrado pelos professores de Sociologia. O curso, além dos conteúdos específicos de História africana e dos negros no Brasil, discutiu questões didáticas, curriculares e metodológicas para esse eixo temático nos currículos do Ensino Básico.

Concomitante a este processo, em outubro de 2004, a CORAFRO incorpora esta iniciativa e realiza um seminário que reuniu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal (SEPPIR), diretores de escola, gestores municipais (também de municípios vizinhos), supervisores e coordenadores para discutirem a implantação da Lei 10.639/03. As repercussões das discussões realizadas no seminário chamaram a atenção da SEMED que, por iniciativa de alguns de seus gestores, convidou-me para discutir o tema. A partir desse convite é que surge a proposta do projeto de “Africanidade Brasileira nas Escolas de Macaé”.

O projeto foi apresentado formalmente em janeiro de 2005. Logo em seguida foi realizada a primeira reunião oficial da SEMED com coordenadores pedagógicos, já incorporando o projeto de reestruturação curricular como uma das propostas de política educacional da SEMED. Nesta reunião foram relatadas algumas propostas de ação imediata e algumas metas a serem alcançadas. Dentro dessas metas, inauguramos, em novembro de 2005, uma Pós-graduação *lato sensu* em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras para os professores da rede municipal.

Nessas intervenções integradas (Macaé e FAETEC), comecei a perceber que não bastava o poder público e a gestão de uma unidade escolar tomarem iniciativas burocráticas para implementação da Lei 10.639/03. Fui fazendo descobertas e percebendo implicações muito além da ampla mobilização política provocada por militantes negros e não negros, preocupados com as discriminações raciais no setor público de ensino. De imediato observei que até mesmo a produção de materiais didáticos não mobilizava as sensibilidades docentes e discentes para a reversão dos mecanismos de estereótipos e estigmatização de negros e negras.

Participando de diversas discussões e reflexões no espaço acadêmico e em escolas do estado do Rio de Janeiro, comecei a perceber que as novas diretrizes não estavam mobilizando os professores somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), iam além, apresentavam aspectos mais profundos do ponto de vista da formação e das subjetividades docentes que exigiam pensar uma perspectiva não tradicional de práticas de ensino, a partir de contextos multiculturais e de questões referentes às identidades étnicas.

Em minhas andanças por diversos espaços, ouvi diversas falas docentes em diferentes contextos escolares, não somente sobre a discussão da referida Lei, como também sobre as concepções e leituras iniciais de docentes que, desafiados pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, expressavam dilemas acerca de sua formação profissional e tensões em suas práticas de ensino diante de possíveis conflitos étnico-raciais na escola e na sala de aula e da suposta dicotomia entre igualdade e diferença.

A grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, teóricos e práticos, de caráter étnico-raciais que, em grande parte, estão marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo conhecido mito da democracia racial. A partir de algumas falas como “Na África a escravidão existe até hoje” (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebi que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas e que também, mesmo tratando-se de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira de escolarização em massa.

Em seguida, surpreendi-me com depoimentos docentes que confirmavam as produções acadêmicas recentes sobre concepções hegemônicas do senso comum,

desconhecimentos históricos, assim como revelavam a personalidade das relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião. Nestes aspectos se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Destaco ainda os relatos de docentes que não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão, quando estes solicitam “deixar de lado” um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros como: “as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém”. Enfim, evidencio uma significativa distância entre as reflexões teóricas e conceituais sobre a questão étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino.

Entretanto, uma novidade aparece na minha pequena caminhada e que não tinha observado na literatura acadêmica: nas falas docentes as péssimas condições de trabalho eram consideradas um obstáculo quase “intransponível” para aplicar a nova legislação, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomado por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionada às condições acadêmicas objetivas, isto é, ao pouco hábito de pesquisa e de leitura. Aqui se revelava uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação, ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, mas que interferiam na predisposição da grande maioria dos professores para enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há pouco investimento em material didático, se existe pouca valorização da leitura por parte do docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação à formação intercultural e antirracista de seus alunos? Ou como dizia uma professora: “os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso”.

Na esteira deste discurso, surgiam também as questões das imposições administrativas, da permanente cobrança de resultados nas avaliações e da precariedade salarial que vêm instalando um cenário de dificuldades, de desmobilização e de desânimo entre os profissionais da educação. Tal quadro servia de justificativa para manter tudo do modo como estava, uma vez que, na lógica de um círculo vicioso presente na maioria das falas docentes, não adianta mudar nada, pois

nada muda na gestão educacional. Enfim, como desabafava uma professora: “na minha escola o discurso do professorado reforça o desânimo”.

Por fim, surgia a questão das relações entre educação, igualdade e diferença. A maioria das falas docentes era permeada pela concepção de que as novas diretrizes curriculares dão um caráter problemático à educação, pois o que se pretende com a nova legislação, segundo sua leitura e interpretação, é um “tratamento especial para negros”, contrariando a concepção de educação igualitária. Por outro lado, apareciam nas falas o reconhecimento da diversidade como um “problema” a ser enfrentado na sala de aula. O que percebi, portanto, é uma tensão nas relações entre igualdade e diferença, às vezes contrapostas, às vezes ambigualmente formuladas. Expressiva desta problemática é a pergunta de uma professora: “Como falar das diferenças na sala de aula se a educação é para todos?”.

No decorrer destas experiências com docentes e com os estudiosos da temática, e também com meus estudantes, apresentei na seleção do doutorado na PUC – Rio em 2005, um pré-projeto intitulado “História da África e dos africanos na escola: mais que um desafio, uma ferida aberta na formação docente”. Este trazia como tema central “pesquisar as possíveis limitações e desafios da formação docente para a implementação da Lei 10.639/03, e suas implicações e dilemas no campo do currículo, das práticas pedagógicas e dos saberes docentes sobre as questões das relações étnico-raciais em educação.” Entretanto, a partir de 2006 o projeto se tornou mais específico e mais focado em função do aprofundamento das questões relativas à interculturalidade e às diferenças étnico-raciais no Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC – Rio, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Candau e do qual sou membro até hoje. Veremos mais adiante que as questões que perpassam minha investigação e análise dizem respeito a temas contemporâneos da educação, à interculturalidade, ao ensino de História, à formação docente e às diferenças étnico-raciais.

Enfim, foi um caminho tortuoso, de certezas abaladas e dúvidas que surgiram como punhaladas nas minhas ingênuas convicções professorais. Com suporte teórico e metodológico e na esperança de que as incertezas poderiam se transformar em novas reflexões, assumi um desafio que não é somente individual, mas coletivo e profissional.

1.2

Situando o tema, o objeto e os objetivos de estudo

Como apresentei no início, esta tese está centrada na reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A partir de minha trajetória profissional e acadêmica, mais do que formular hipóteses, tendo a suspeitar que esta lei abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro, qual seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com uma certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. No entanto, esse processo de implementação da Lei, vem trazendo, ao mesmo tempo, tensões, desafios e inquietações para a formação docente, principalmente dos professores de História.

O texto da lei afirma:

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 Brasileiras.

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

Como veremos mais adiante, a Lei referencia-se no reconhecimento do multiculturalismo¹ como dado da realidade brasileira, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais. Sua proposta de releitura da História traz implicações objetivas para a prática de ensino e a formação docente, uma vez que, até recentemente, a grande maioria dos professores de História teve, em geral, em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemônica por um olhar eurocêntrico e monocultural (Silva, 2001).

A Lei 10.639/03 foi fruto de um processo histórico de lutas do movimento negro pela inclusão da História e Culturas africanas e Afro-brasileiras nos currículos

¹ Sabe-se que este termo tem um caráter polissêmico (Candau, 2002), entretanto, utilizo esta terminologia, associando-a a perspectiva adotada nos textos oficiais sobre o reconhecimento do caráter pluriétnico e pluricultural brasileiro.

da educação básica. A Lei foi sancionada em 09 de janeiro de 2003. Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer dirigido aos administradores dos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de ensino e seus professores em todos os níveis. Tendo por base este parecer, o CNE, em 17 de junho de 2004, aprova por unanimidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas.²

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. (...). É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 8).

As deliberações do CNE são normativas e a Lei 10.639/03 tem um caráter obrigatório.³ Entretanto, um aspecto relevante na atual conjuntura das políticas educacionais é que há uma obrigatoriedade de conteúdos a serem ministrados no âmbito das disciplinas curriculares que compõem o Ensino Básico.

Frente a uma nova perspectiva de obrigatoriedade de conteúdo, surgem algumas questões para o tratamento dessa delicada tarefa. Em primeiro lugar, ter presente que se trata de uma legislação em processo de implantação, com diversas iniciativas dos sistemas de ensino estaduais e municipais sendo realizadas por todo o Brasil desde 2004; portanto, qualquer análise de sua implementação deve considerar a heterogeneidade destas experiências em construção. Em segundo lugar, a Lei está mobilizando sistemas de ensino e, principalmente, os docentes nas discussões curriculares acerca do que deve ser ensinado e quais são os marcos conceituais e paradigmas que consubstanciarão a escolha dos conteúdos.

A partir destas considerações iniciais, devemos levantar duas outras questões. A primeira se refere à fundamentação teórica da Lei, expressa no parecer do CNE, que estabelece alguns princípios e conceitos bem explícitos; a segunda, que estes não se apresentam em conformidade com a ampla tradição curricular praticada nos

² Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei 11.465/08. Esta nova Lei revoga a Lei 10.639/03 e acrescenta apenas a inclusão do ensino da História e cultura dos povos indígenas.

No entanto, trabalharei nesta tese a denominação da Lei de 2003 (10.639), pois é esta denominação que obteve e tem grande popularidade na literatura acadêmica e entre os docentes da educação básica a nível nacional.

³ Os pareceres emitidos pelo CNE orientam e fundamentam as diretrizes que se apresentam em forma de resolução. Um parecer tem efeito de lei e serve para normatizar, deliberar ou assessorar as políticas públicas do MEC e as legislações em curso.

sistemas de ensino e por grande parte dos docentes diretamente envolvidos pelo que propugna a legislação. Portanto, as questões que se abrem com as novas diretrizes curriculares, que têm a seu favor uma ampla mobilização e pressão dos movimentos negros, além da incorporação de indivíduos nos sistemas de ensino engajados na luta antirracista, são inúmeras e complexas. O fato é que a Lei 10.639/03 mobiliza uma temática no campo educacional – as relações raciais no Brasil – altamente controversa e polêmica.

Ao tomar conhecimento da nova legislação e ao participar de diversas reflexões com docentes em vários estados brasileiros⁴ sobre a Lei, percebi mais nitidamente que, instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Negros no Brasil, requer um investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura. Observei que os cursos de formação de professores parecem partir de uma perspectiva monocultural e da negação de outras Histórias, criando lacunas na prática pedagógica que precisam ser preenchidas ou ultrapassadas diante das novas diretrizes.

Com base nestas reflexões, a tese que ora submeto a apreciação da banca tem como problema central de investigação a seguinte questão:

Quais são as principais tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História da educação básica diante da iniciativa do Estado brasileiro em reconhecer a diferença afrodescendente nos currículos de História, expressa pela Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e culturas afro-brasileiras e africanas nos currículos de História?

O foco na formação de professores de História se relaciona à percepção de que este campo de conhecimento é o que mais está absorvendo as tensões provocadas pela legislação. As Diretrizes Curriculares não têm como alvo exclusivo esta área de conhecimento; entretanto, seus textos, normatizações e orientações, privilegiam uma compreensão propedêutica do conhecimento histórico-social.

Em outros termos, as questões que orientaram a pesquisa realizada foram:

- Quais são as questões teóricas que os professores de História têm de enfrentar diante da obrigatoriedade da implementação desta legislação?

⁴ Além de encontros específicos com professores da educação básica, exposto na introdução, presenciei várias discussões sobre a Lei 10.639/03, entre congressos, encontros e seminários acadêmicos nos estados de Alagoas, Bahia, Brasília, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

- Que conhecimentos esses professores têm sobre as propostas teóricas expressas na legislação?
- Quais suas posições sobre o reconhecimento da diferença étnica nos currículos de História?
- As pressões dos movimentos negros e dos sistemas de ensino estão provocando tensões teóricas e pedagógicas para os professores de História?
- Quais são as respostas que os professores têm dado diante da obrigatoriedade do ensino de História da África e dos negros no Brasil e seus principais desafios para aplicação das diretrizes diante de uma suposta invisibilidade das questões étnico-raciais e da História da África em suas formações iniciais?

As questões que se colocam nesta pesquisa dizem respeito às implicações teóricas e práticas deste dispositivo legal diante da formação inicial de professores de História, ou seja, as implicações para a educação das relações étnico-raciais parecem ser muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes, significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial. Esta problemática nos mobiliza na perspectiva de aprofundar as reflexões sobre a formação dos professores de História em relação às temáticas sobre as diferenças étnico-raciais e educação.

A partir das questões postas acima, os objetivos dessa investigação são os seguintes:

- Analisar as perspectivas teóricas presentes na legislação que estão sendo apresentadas aos professores de História;
- Identificar e analisar as ações do Estado brasileiro e do movimento negro nos processos de formulação e implementação da legislação;
- Identificar os conhecimentos que os professores de História possuem, a partir de suas formações iniciais, sobre as questões mobilizadas pela Lei 10.639/03;
- Analisar como os professores de História do ensino básico se situam em relação ao reconhecimento da questão racial e da História da África nos currículos de História para identificar a existência ou não de tensões teórico-práticas entre esse reconhecimento e suas trajetórias de formação profissional;

- Compreender a maneira como esses profissionais enfrentam essas possíveis tensões nas suas práticas pedagógicas a partir da sua formação;
- Levantar algumas possibilidades de reflexão histórica e pedagógica para contribuir numa perspectiva de implementação das novas diretrizes curriculares sobre a questão racial e educação.

1.3

Estratégias metodológicas.

A perspectiva que proponho e sua abrangência analítica para investigar as possíveis tensões e desafios provocados pela introdução de uma nova legislação e suas respectivas políticas públicas, exigem um tratamento metodológico que articule, na perspectiva qualitativa, as técnicas de entrevista e a análise documental e bibliográfica.

A entrevista, segundo May (2004), tem a intenção de gerar compreensões sobre experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas ou, como afirma Duarte (2004 p. 215), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

O tipo de entrevista que utilizei foi a semi-estruturada. As perguntas tinham o propósito de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa. Como veremos a partir do capítulo três, este tipo de entrevista foi bastante produtivo na medida em que possibilitou aos entrevistados desenvolverem questões muito além do solicitado, o que enriqueceu nossa compreensão sobre o problema em foco. Em muitos momentos este tipo de entrevista possibilitou, também ao entrevistado, uma ocasião de organização de ideias e de construção de um discurso para o entrevistador, ou seja, um momento de reflexividade sempre presente neste tipo de técnica de pesquisa (Szymanski, 2004). Neste sentido, em muitas ocasiões, tanto entrevistado como entrevistador, perceberam que os conhecimentos, informações e descrições analíticas da temática foram expostos numa narrativa inédita, provocando por sua vez uma auto-reflexão sobre os sentidos dos conteúdos conversados na entrevista.

Assim, para um melhor entendimento das perspectivas docentes e as tensões e desafios entre os saberes históricos adquiridos na formação inicial, confrontados por

sua vez com uma nova legislação, esta perspectiva metodológica foi adequada na busca dos significados sobre a formação docente para estes professores. A partir daí, a análise do pesquisador, tendo como suporte sua experiência docente, seu referencial teórico e sua aproximação junto aos sujeitos, permitiu uma leitura e compreensão aproximada da realidade.

O trabalho de investigação que realizei, tentou identificar a existência ou não de tensões e desafios no campo da formação docente de professores de História, provocadas pela implantação da Lei 10.639/03, privilegiando a dimensão da construção do conhecimento histórico e seus desdobramentos na História ensinada a partir da formação docente.

Na delimitação do campo de investigação, escolhi um grupo de professores de História filiados ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) que, durante seis semanas do ano de 2006, participaram de um curso de extensão em História da África, promovido pelo SEPE em convênio com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

A escolha desses profissionais justifica-se pelo fato de ser um grupo que, além de integrado às discussões pertinentes ao SEPE, tomou a iniciativa de participar de uma proposta de formação no campo das relações étnico-raciais em educação para iniciar a aplicação da Lei 10.639/03 em suas práticas de ensino. Ou seja, por conta de uma demanda de formação, o sindicato, os docentes e a UFF investiram numa proposta de reflexão e possibilidade de aplicação, buscando atender às novas demandas abertas pela nova legislação no campo das questões de História da África e relações raciais em educação.

Entretanto, este curso não se configurou como uma ação isolada do SEPE diante de tantas iniciativas acadêmicas e dos movimentos sociais. Desde a sua fundação, o SEPE, como principal entidade representativa da categoria dos docentes no Rio de Janeiro, tem investido na formação docente, paralelamente e de forma conveniada, com as instituições responsáveis pela formação profissional desde sua fundação, associando reivindicações econômicas à formação de professores como condição essencial para as melhorias da qualidade de ensino. Além disso, a relevância e a escolha deste grupo para a pesquisa, baseou-se em um histórico de discussão mais sistemática que o SEPE tem desde 1998, sobre as questões raciais em educação. E mais, veremos que ocorria, no início deste século, uma organização de professores de História dentro do sindicato que já se preocupava com as especificidades pedagógicas

deste campo de conhecimento, muito além das questões econômicas e sindicais. Em decorrência disto, a proposta do curso era explícita: “(...) contribuir para a atualização dos professores diante das mudanças curriculares em curso na educação básica.” (SEPE, 2006a)

Este curso de História da África contou com a participação de cerca de 300 professores de diferentes redes de ensino, estudantes de História e sindicalistas. No início da pesquisa de campo, procurei o SEPE para recolher informações acerca do seu desenvolvimento e da participação dos cursistas. Verifiquei a existência, dentre os participantes, de oitenta e sete professores de História. A escolha final dos entrevistados foi realizada de modo aleatório entre aqueles que lecionavam História. Inicialmente enviei a proposta de pesquisa por e-mail, em seguida fiz alguns telefonemas apresentando a proposta de investigação e solicitando a participação como entrevistados. No decorrer destes contatos, vinte e dois professores aceitaram de imediato a solicitação. Entretanto, por conta de questões operacionais, alguns desses não puderam conceder entrevistas no tempo previsto. Ao final, o número de entrevistas realizadas com os professores de História participantes do curso foi de quinze profissionais.

Após a identificação do perfil profissional de cada um, ou seja, a escola, o ano de escolaridade e o sistema de ensino em que atuam, foram produzidas as entrevistas em diversos locais: algumas escolas em que eles trabalhavam e, predominantemente, em suas residências. As entrevistas foram realizadas entre janeiro e maio de 2009. A partir de alguns eixos temáticos da investigação e dos objetivos, construí um roteiro de entrevista com 20 questões semi-estruturadas relacionadas à formação dos professores de História (Anexo 1); à questão das relações étnico-raciais no Brasil; ao reconhecimento da questão racial e da História da África nos currículos e às possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História.

Identifiquei também os formadores deste curso e seus organizadores, e realizei um segundo momento da investigação empírica com entrevistas, também semi-estruturadas, com esses sujeitos, privilegiando os mesmos eixos temáticos acima descritos. Foram realizadas mais cinco entrevistas: dois sindicalistas do SEPE que organizaram e coordenaram o curso e três professores que foram os professores-formadores (Anexos 2 e 3). Esses professores-formadores são especialistas em História da África: um é professor de História da África da UFF (foi o que formulou os conteúdos do curso e apresentou a proposta aos sindicalistas organizadores), outra

é professora de História da UFRJ (uma das principais especialistas em estudos africanos no Brasil) e, o terceiro, é professor de História da África da Universidade Cândido Mendes (UCAM). Vale destacar que neste curso participou também um outro professor de História da África da UCAM, porém, por motivos de saúde dele, não consegui entrevistá-lo, embora suas publicações e referências tenham sido bastante divulgadas no curso e descritas por outros professores formadores.

Outra técnica de investigação utilizada foi a análise documental e bibliográfica. Muito se tem produzido no atual processo de implementação da Lei 10.639/03 o que influenciou bastante na mobilização e na participação dos professores, dos sindicalistas e dos formadores deste curso.

Assim, partimos da reconstituição histórica do processo que deu origem à obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Negros no Ensino Básico, por meio de análise dos materiais impressos das diversas entidades do Movimento Negro, Ongs, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, além dos materiais de formação pedagógica da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD / MEC), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal (SEPPIR) e da Fundação Cultural Palmares, bem como os textos referentes ao curso de extensão do SEPE, os documentos sindicais referentes à temática e textos e artigos dos formadores identificados na pesquisa.

Outras fontes importantes que se constituem como documentos, referem-se às diversas produções acadêmicas, livros, dissertações e teses recentemente publicadas e defendidas em diversos programas de pós-graduação em educação. Essas fontes vêm trazendo uma série de reflexões e descrições de diversas tentativas de implementação da Lei 10.639/03. A referência a estes espaços de produção pedagógica e dos documentos neles produzidos, possibilitou-nos compreender melhor os caminhos e apostas para a implementação da Lei e, somada às entrevistas, ajudou-nos a identificar e contextualizar as ações dos sujeitos coletivos e individuais na promoção de propostas referenciadas na nova legislação.

1.4 Limites da pesquisa

Como toda pesquisa acadêmica que tem um recorte, faz-se necessário explicitar que a nossa ênfase em um dos elementos do campo educacional – a formação docente – delimita a perspectiva de construção do objeto de estudo. Neste sentido, é possível identificar principalmente três limites deste estudo.

Ao enfatizar a formação acadêmica de professores de História esta pesquisa não pretende analisar as questões de construção curricular e dos aspectos didáticos que o estabelecimento de uma nova legislação tende a mobilizar na educação básica, até por que, com base no levantamento das experiências docentes que realizei, pude observar que nesta fase inicial de aplicação da legislação muitas tensões e contradições se apresentam, principalmente nos aspectos didáticos.

Estar analisando uma política pública, oriunda de uma legislação ainda no seu nascedouro, não nos permite avaliar o que uma geração inteira está colhendo como benefício ou ônus. O impacto da legislação dá-se em diversos campos, como na prática de ensino, nas questões curriculares, na formação docente, nas aprendizagens discentes etc. Por outro lado, numa perspectiva histórica (Cruz, 2007), a implementação de propostas curriculares voltadas para o contexto da sala de aula depende diretamente do papel exercido pelo docente. Portanto, os limites são precisamente aqueles de ordem didática e de construção curricular, na medida em que, nestes aspectos, há que se dar tempo à historicidade de uma legislação a ser efetivamente construída no seu lócus privilegiado de implementação, isto é, na sala de aula.

Entretanto, cabe aqui explicitar um outro limite da pesquisa. Trata-se da escolha dos profissionais de História da educação básica que fizeram o curso.

No início da pesquisa, tinha uma ideia difusa de que a Lei 10.639/03 mobilizava uma dimensão conflitante na formação inicial dos professores de História. Mas quais profissionais escolher para realizar uma pesquisa mais aprofundada? Aqueles que não conhecem a legislação? Aqueles que somente ouviram falar? Aqueles que conhecem e aplicam a legislação? Aqueles que são vinculados a alguma associação de pesquisadores ou de professores de História? Algumas dessas opções e realidades eu já conhecia, em função do que descrevi no início desta introdução. Certamente, a escolha de uma ou outra opção, poderia resultar em achados

diferenciados. Neste sentido, optei por um contexto bastante específico e desafiador: de profissionais que passaram por um processo de formação em História da África no qual livremente se inscreveram, já revelando, assim, um interesse pela temática.

Portanto, o limite da escolha dos profissionais expressa uma possibilidade de pesquisa que poderia indicar um interesse de formação por parte desses professores em função de um conhecimento prévio sobre os conteúdos da lei, o qual, talvez, não se apresentava na formação inicial dos mesmos. Obviamente, se procurasse por professores em determinadas escolas ou através de uma procura difusa ou aleatória, certamente outras conexões de sentido, além da formação docente, poderiam se apresentar de forma mais intensa.

1.5 Relevância acadêmica e social da pesquisa

Nesta pesquisa, identifiquei, em linhas gerais, que a partir das grandes questões abertas pela Lei 10.639/03, as produções acadêmicas e os textos chancelados pelo Estado brasileiro, concentram-se em elementos históricos, jurídicos e ideológicos. As questões pedagógicas e teóricas da formação docente não encontram ainda muito espaço, mesmo fazendo-se presentes nos interstícios de muitos artigos ou trabalhos.

Entretanto, esta constatação não pode se limitar a uma crítica a essas produções. Faz-se necessário compreender que estamos tratando aqui de uma nova política pública no campo da educação, e que tem como característica a inovação, a disputa política contra-hegemônica, a desconstrução de conceitos e noções fortemente arraigados – inclusive no campo educacional – e, por conta disso, a proposição de novos parâmetros interpretativos e analíticos alternativos àqueles já consolidados nos estudos históricos e na educação.

Neste sentido, justifica-se a ênfase no discurso sobre aspectos históricos da questão racial no Brasil, na medida em que se faz urgente, com a nova legislação, visibilizar Histórias deliberadamente negadas. Por outro lado, a explicitação de aspectos jurídicos, além de denunciar o silêncio sobre os movimentos educacionais das populações negras, coloca em evidência que na História da educação brasileira existiram contribuições relevantes até mesmo em aspectos clássicos estudados no campo educacional elaborados por estes movimentos.

Por fim, a questão que se refere aos aspectos ideológicos, está merecendo destaque de grande parte dos estudiosos e autores da área, uma vez que o próprio parecer do CNE – um documento oficial de Estado – corrobora a luta antirracista na proposta de políticas afirmativas e de reparação na educação. Este aspecto evidencia-se como uma questão capital, pois, a meu ver, qualquer tentativa, legislação ou ação, visando a superação do racismo na educação, necessita de um combate às estruturas ideológicas consolidadas que reproduzem os estereótipos, as discriminações e o racismo contra negros e negras no espaço escolar. Aqui fica evidente, como afirmam alguns trabalhos, que a nova legislação não mobiliza somente o espaço escolar ou a comunidade em torno dela, mas também a sociedade por inteiro.

No mais, é preciso destacar que os textos e as produções oficiais de Estado possuem aspectos positivos de grande repercussão para as discussões teóricas e pedagógicas no campo educacional.

Em primeiro lugar, eles têm uma divulgação nacional. Ao contrário das dezenas de livros, revistas acadêmicas, de divulgação científica etc., a grande maioria dos órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino (secretarias estaduais e municipais, além de muitas universidades) receberam várias coletâneas de livros, textos etc., promovendo-se uma crescente divulgação nacional, mesmo sabendo que poucos professores e educadores tenham acesso fácil às mesmas.

Em segundo lugar, estas publicações foram forjadas dentro de uma rede de contatos e articulações que envolveram especialistas da área e movimentos sociais negros. Ou seja, diferentemente de muitas outras publicações, construídas em espaços exclusivamente acadêmicos e que, em seguida, se transformam em referências para os “pacotes educacionais” vindos de cima – das secretarias para as escolas -, estas tiveram a participação daqueles que também fazem parte dos “de baixo”, ou seja, educadores e profissionais que participam das tensões das práticas escolares. A própria legislação foi forjada e elaborada a partir de anos de luta e combate ao racismo presente no espaço escolar por parte de grupos e profissionais vinculados aos movimentos negros.

Um terceiro aspecto se configura na sua dimensão propositiva. Ou seja, ao contrário de alguns anos atrás, os discursos e produções não se limitam mais a denúncia do racismo e da invisibilização dos negros, mas incluem a elaboração de propostas concretas de superação da desigualdade racial na educação. Sem sombra de dúvida, como afirma Lauro Cornélio da Rocha (2005), houve um salto qualitativo no

combate à discriminação racial nas escolas a partir do movimento negro, da presença de negros e negras no espaço acadêmico e nas estruturas governamentais desde a abertura democrática em meados dos anos de 1980.

Um exemplo desta realidade se expressa quando comparamos algumas publicações com outras não oficiais, como o relatório “A África na escola brasileira” (Nascimento, 1993), do 1º Fórum Estadual Sobre Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública, realizada em junho de 1991, organizado por Elisa Larkin Nascimento. Neste, há uma vasta descrição sobre livros didáticos, dicionários e materiais pedagógicos que incitam, explicita e implicitamente o racismo nas escolas, além de vários estereótipos sobre a África e os africanos e seus descendentes no Brasil, se caracterizando como uma publicação de denúncia. Este relatório foi divulgado em algumas escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nas suas referências bibliográficas encontram-se pouquíssimas obras relacionadas a questões pedagógicas e de material didático sobre negros e educação. Desde então, ocorreram diversas iniciativas de caráter propositivo em publicações, fóruns, concursos e, as legislações como a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a culminância expressa na Lei 10.639/03.

Ainda neste aspecto, é importante ressaltar o livro “100 anos de Bibliografia básica sobre o Negro no Brasil” (Brasil, 2000a), publicada pela Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, que descreve minuciosamente centenas de livros, artigos e materiais pedagógicos publicados desde a década de 1980 no Brasil. Todo esse movimento desemboca em outro aspecto positivo dessas publicações: as iniciativas governamentais.

Eliane Cavaleiro e Ricardo Henriques explicitam nas introduções e apresentações, de uma coletânea do MEC (Brasil, 2005a), que essas publicações são fruto das discussões realizadas nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial e das elaborações dos principais especialistas na área de educação e relações étnico-raciais. Numa dessas publicações, no texto de Lucimar Rosa Dias, explicita-se que a Lei 10.639/03 demorou cerca de quatro anos para ser aprovada e que coincidiu com a ascensão do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva a Presidência da República, em 2003, embora o projeto de Lei tenha sido apresentado em 1999, pelos deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira. Seguindo a trajetória de aprovação e regulamentação da Lei no CNE, a responsabilidade da redação do parecer, ficou sob os cuidados da professora Petronilha Beatriz Gonçalves

e Silva, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e antiga militante do movimento negro em São Paulo.

O que se percebe nitidamente é a presença de estudiosos, militantes ou ex-militantes do movimento negro, cada vez mais presentes em estruturas de governo, o que por sua vez facilitou a mobilização de propostas de políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação.

Não resta dúvida – e veremos com mais detalhes - de que há uma trajetória, que se não é linear, nos convida a perceber que antigos militantes do movimento negro ascenderam aos espaços das universidades e aos espaços governamentais. Isto ajuda a explicar também as conquistas legislativas e formais sobre a inclusão das questões raciais nos sistemas de ensino e as formas propositivas, e não somente reivindicativas e de denúncias, das várias formulações no atual momento. Esses atores sociais estão sendo caracterizados também como “agentes da Lei”. Este termo foi utilizado pelo professor Amauri Mendes Pereira no XXIV Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (ANPUH) em 2007 e refere-se à condição dos divulgadores e dos cobradores da aplicação da Lei 10.639/03. Ironicamente, este professor afirmava que se, em anos anteriores, muitas das ações dos movimentos sociais se encontravam na ilegalidade, agora, com uma Lei que “instrumentaliza” negros e negras a lutarem contra o racismo, os defensores dessa legislação são mais do que “militantes” são os “agentes da Lei”, ou seja, sujeitos que, numa condição análoga a dos militares, governos ou juízes, exigem o cumprimento da Lei 10.639/03, se encontrando numa posição “contraditória”, pois ocorre uma inversão de papéis sociais, ou seja, são os “governados” que exigem a aplicação jurídica da Lei 10.639/03 e punição dos infratores. Este momento da ANPUH foi a primeira vez que ouvi este termo, mas, segundo o mesmo professor, esta expressão já esta sendo recorrente em diversos espaços acadêmicos e políticos.

Entretanto, mesmo caracterizando esses aspectos positivos das elaborações que vêm sendo produzidas, este trabalho pretende contribuir basicamente em dois aspectos para o aprofundamento das questões colocadas.

Embora não haja dúvida sobre a relevância das produções em curso, é preciso destacar que as questões propostas em vários trabalhos acadêmicos ainda se encontram muito distantes das tensões, dos conflitos e dos desafios das práticas de ensino e da formação docente. Essas são bem evidentes e angustiadamente explicitadas por Lauro Cornélio da Rocha (2005, p. 203): “por que é tão difícil

discutir práticas racistas no interior da escola?”. Esse questionamento talvez seja compreensível pelo fato deste estudioso ter enfrentado a dura realidade do espaço escolar como coordenador pedagógico de uma rede municipal, ter participado de uma estrutura governamental – a Secretaria de Educação do município de São Paulo - e ser um estudioso formado por um Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP).

Ou seja, para quem conhece e vive as práticas conflituosas do espaço escolar, as produções disponíveis nem sempre obtêm ecos nas práticas vivenciadas por educadores. Portanto, à primeira vista, há uma lacuna a ser preenchida a partir das produções em curso: quais mecanismos se fazem necessários, de forma efetiva, para que as elaborações e legislações de uma política de promoção da igualdade racial na educação, que questiona valores, visões de mundo etc., se traduzam no espaço escolar? E mais: essas produções bastam para que educadores e docentes tomem consciência das mazelas produzidas pelo racismo na educação?

A meu ver, as publicações que vêm se afirmando oficialmente devem levar em consideração também algumas questões essenciais para pensarmos a efetividade da implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Essas questões perpassam a formação docente e a construção do conhecimento histórico, tanto acadêmico quanto escolar.

Esta problemática se desdobra, também, num embate político antirracista, pois o que parece estar em jogo é uma nova interpretação dos processos históricos, uma nova abordagem da construção de saberes que, até o presente momento, foi privilégio de um setor dominante na sociedade brasileira.

Há também uma série de movimentos dentro dos espaços escolares e das salas de aula, que devem dialogar com as produções oficiais e acadêmicas, pois, na dialética dessas relações é que, na construção de uma nova política pública, se favorecerá a criação de poderosos laços e redes de combate ao racismo.

Neste sentido, a relevância social desta tese se insere na compreensão de que há necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para proporcionar positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da História, uma nova abordagem da construção de saberes e a construção de novos paradigmas para a promoção de uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais e favorecendo um projeto comum onde as diferenças sejam patrimônio comum da sociedade brasileira.

1.6 Estrutura da tese

O texto que se segue está estruturado em seis capítulos, além desta introdução. No segundo, apresento uma reflexão teórica e epistemológica sobre a construção do conhecimento histórico, tendo como interlocutores privilegiados as teorizações de um grupo de estudiosos, em sua maioria latinoamericanos, chamados “decoloniais”, vinculados ao grupo de pesquisa denominado Modernidade/Colonialidade. Este será nosso suporte teórico de análise.

No terceiro capítulo, discuto o contexto histórico e teórico de desenvolvimento das questões raciais em educação e a construção do processo de surgimento e tentativa de aplicação da Lei 10.639/03, articulando o texto em quatro eixos: o pensamento social brasileiro, o negro no ensino de História e na historiografia brasileira, o movimento social negro e a Lei 10.639/03 e, por último, a questão da formação docente dos professores de História.

No quarto capítulo, introduzo a pesquisa de campo, apresentando os organizadores do curso de História da África promovido pelo SEPE e pela UFF. Apresento os sujeitos e, de forma mais detalhada e com base em algumas categorias de análise, discuto as aproximações entre o declarado pelos sujeitos e o referencial teórico.

No quinto capítulo, apresento os formadores do curso de História da África e, na mesma perspectiva do capítulo anterior, discuto algumas aproximações entre o referencial teórico e o declarado pelos sujeitos.

O sexto capítulo se constitui também em descrição e análise, porém, os sujeitos são os professores participantes do curso promovido pelo SEPE. Com base em algumas categorias de análise, investigo suas formações e perspectivas de aplicação da Lei.

Por fim, na parte conclusiva retorno às minhas questões iniciais – o problema e os objetivos – com o intuito de costurar possíveis aproximações entre o referencial teórico e os dados empíricos da pesquisa de campo além de tecer algumas considerações dos possíveis desdobramentos do debate em curso no país sobre relações raciais e educação.