

6.

O curso de História da África na perspectiva dos participantes

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”

(Paulo Freire, 1987, p. 78)

Neste capítulo, apresento e discuto a participação dos professores de História no curso de extensão do SEPE.

Seguindo as pistas de investigação que apresentei na introdução e nos capítulos anteriores, num primeiro momento apresento o perfil sócio-profissional dos quinze professores entrevistados e suas formações acadêmicas. Em seguida, com base nos objetivos e nas questões que orientam esta pesquisa, apresento os depoimentos desses profissionais em quatro categorias de análise: a formação docente e o ensino de História; a Lei 10.639/03 e a formação inicial; a formação continuada no curso de extensão do SEPE e a aplicabilidade da lei no ensino de História.

A partir dos depoimentos coletados, na seção final do capítulo, teço algumas considerações a respeito das tensões entre formação docente e as perspectivas de aplicação da Lei 10.639/03.

6.1

Identificando os docentes

No início da pesquisa de campo recolhi algumas informações básicas em relação aos participantes do curso de extensão do SEPE. Foram cerca de 300 pessoas inscritas. Dessas, identifiquei oitenta e sete como professores de História. A escolha final dos entrevistados foi realizada de modo aleatório. Inicialmente enviei a proposta de pesquisa por e-mail identificado na ficha de inscrição do curso, 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 não puderam conceder entrevistas no tempo previsto¹. Ao final, foram entrevistados quinze professores de História participantes do curso.

Feita a seleção, iniciei as entrevistas com base num roteiro semi-estruturado e uma ficha de identificação (anexo 4), onde registrei a formação acadêmica e alguns dados de atuação profissional. As entrevistas foram realizadas no período entre 13 de janeiro e 4 de abril de 2009. A maioria delas aconteceu nas residências dos professores. Somente três foram realizadas nas escolas onde atuam.

Em todas as entrevistas, desde os contatos iniciais, me apresentei como pesquisador e professor da educação básica. Esta última informação dada aos entrevistados foi proposital, pois considero metodologicamente que, nesta interação face a face, a identificação profissional similar a deles, facilita as condições para o desenvolvimento das questões abordadas e a dinâmica dos diálogos.²

No início das entrevistas, apresentei a proposta de investigação como sendo uma pesquisa “sobre as opiniões dos professores de História diante da Lei 10.639/03”, justificando, ainda, a escolha dos entrevistados em função da participação no curso de extensão do SEPE em 2006.

Dos dados coletados nas fichas de identificação, nove docentes são do sexo feminino e seis do masculino. Três docentes têm entre 25 e 30 anos, cinco entre 37 e 40 anos, cinco entre 43 e 46 anos e dois têm 54 e 56 anos de idade.

Um outro dado importante é relativo ao tempo de serviço no magistério. Quatro docentes têm menos de 10 anos de exercício no magistério, seis têm entre 10 e 15 anos e cinco têm 20 ou mais anos. Em relação ao segmento de ensino em que atuam, dez lecionam no ensino médio e no ensino fundamental ao mesmo tempo, um atua somente no ensino médio, três atuam somente no ensino fundamental e um atua apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Dos quinze docentes, somente dois

¹ Cabe destacar que na busca dos contatos por telefone e e-mail, não consegui de fato marcar encontros para as entrevistas, pois alguns professores estavam assoberbados de tarefas e compromissos com suas escolas. Na verdade a grande dificuldade foi o excesso de trabalho desses docentes que, na maioria dos casos, só tinham tempo nos finais de semana. Optei, portanto, em renunciar um encontro para que as entrevistas não fossem prejudicadas em função do pouco tempo que eles pudessem disponibilizar.

² Foi uma opção baseada na seguinte reflexão: em função de algumas experiências pessoais em diversos encontros com professores da educação básica, quando debatia as questões raciais com estes, sempre surgia um questionamento se eu era “especialista” e acadêmico, e, portanto, “não conhecedor” da realidade escolar ou um professor de “sala de aula”. Dependendo da resposta que dava, a reação dos professores e suas disponibilidades para o diálogo sobre as questões raciais eram completamente diferentes. Sendo “especialista”, o diálogo, muitas vezes, era truncado e distanciado, porém, quando me apresentava como pesquisador e professor “de sala de aula”, ocorria uma profunda cumplicidade dialógica. Nestas experiências, a maioria dos professores não rejeitava as contribuições do mundo acadêmico, mas reclamavam que certos “especialistas” não dialogavam com eles a partir, também, do contexto tenso e conflitual do espaço escolar.

lecionam, além da disciplina de História, também Geografia. Três professores lecionam, além do município do Rio de Janeiro, em Itaboraí, São Gonçalo e Nova Iguaçu. Outro dado relevante é a jornada de trabalho. Quatro docentes trabalham mais de 40 horas-aula semanais, sete possuem 24 horas-aula e quatro entre 12 e 16 horas-aula.

Em relação a instituição em que se formaram, quatro são provenientes da UFF, quatro da UERJ, dois da UFRJ e cinco de universidades privadas.³ Em relação ao período de formação inicial, sete docentes se formaram na década de 1980 a 1990, sete de 1990 a 2000 e um na primeira década deste século. Em relação a formação no nível de pós-graduação, oito são mestres, cinco são especialistas e dois possuem somente a graduação. Todas as especializações e mestrados foram obtidos na última década deste século. Por fim, quanto à identificação étnico-racial, cinco docentes se declararam brancos, quatro negros, dois pardos e quatro não explicitaram nenhuma referência étnico-racial. Somente três professores declararam participar de movimentos sociais. Dois deles participam das reuniões do SEPE e uma professora, além de participar do SEPE, é militante do PSOL.

A partir destes dados, pode-se afirmar que há uma ampla maioria do sexo feminino entre os entrevistados. Quanto à idade, a maioria se encontra acima dos 37 anos, dado que se demonstrou bastante relevante, pois revelou níveis altos de experiência no exercício da docência, expressa durante todas as entrevistas. Cruzando este aspecto com o tempo de serviço, percebe-se que há uma correlação forte, pois a maioria, dez no total, tem dez ou mais anos de experiência docente. Somente dois tem menos de 10 anos de experiência docente. Veremos como estes dados são significativos nos depoimentos que realizam sobre o exercício da docência em relação com o tema da pesquisa.

Uma ampla maioria tem uma jornada extensa de trabalho, com 24 horas-aula semanais ou mais, atuam em dois níveis da educação básica (ensino médio e ensino fundamental), tendo duas matrículas em redes de ensino diversas. Ou seja, o que estes dados nos revelam é que o conjunto dos professores entrevistados tem uma vasta formação profissional, uma significativa experiência em sala de aula e uma extensa jornada de trabalho.

³ Dois professores da Universidade Santa Úrsula, um professor da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e uma professora do Centro Universitário Moacyr Bastos.

Por fim, um dado relevante para a discussão feita nas entrevistas é a formação inicial docente, referente a instituição e ao tempo de formação. Percebe-se que a maioria é formada em instituições públicas, onde se encontram as principais faculdades de História no Rio de Janeiro (UFF, UERJ e UFRJ).⁴ Outro dado relevante é que a maioria obteve sua formação em História há mais de 15 anos, ou seja, quase uma década antes do surgimento e das mobilizações em torno da Lei 10.639/03. Entretanto, a exceção de dois docentes, a maioria procurou se especializar na área de História na última década, seja em um curso de especialização, seja em um curso de mestrado. Porém, nem todos fizeram especializações ou mestrado na área de História. Alguns deles ampliaram suas atuações acadêmicas nas áreas de Ciências Sociais, Geografia, Pedagogia e Filosofia. Este aspecto também é relevante e se mostrou bastante evidente nas entrevistas, na medida em que justifica parte das motivações para a procura de formação continuada no curso de extensão do SEPE.

Portanto, podemos afirmar, em linhas gerais, que a maioria dos docentes entrevistados, tem uma significativa experiência no magistério, em diversos níveis da educação básica e, referenciadas aos principais cursos de História no Rio de Janeiro e procuram desenvolver uma formação continuada além de suas formações de origem. Retornaremos a alguns desses dados, após passar pela descrição e análise dos depoimentos dos professores entrevistados nas próximas seções deste capítulo. Neste processo, para a identificação dos professores, utilizarei nomes fictícios, pois este procedimento foi combinado com todos os entrevistados.

6.2

Docência, opções teóricas e “choque de realidade”

O problema central desta pesquisa é identificar as possíveis tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História diante da iniciativa do Estado brasileiro em reconhecer a diferença afrodescendente nos currículos de História, expressa pela Lei 10.639/03. E para identificar estas tensões e desafios, foi necessário abordar a formação inicial desses professores, suas motivações para a escolha profissional, as referências teóricas que marcaram suas graduações, levando

⁴ Uma das professoras entrevistadas não é formada em História, mas em Geografia. Entretanto, esta professora também leciona História desde o início de sua carreira. Cabe sublinhar também que em sua formação inicial, declarou ter frequentado diversas disciplinas na área de História. Decidi mantê-la nesta pesquisa por considerar seus depoimentos bastante significativos para as relações entre ensino de História e a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

alguns desses profissionais a opções teóricas no campo historiográfico claramente demarcadas e, conseqüentemente, a concepções sobre o ensino de História.

A partir do roteiro que organizei para entrevistar esses professores, ocorreu uma dinâmica semelhante à vivida por mim nas entrevistas com os formadores. Na perspectiva de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa, foi-se produzindo na sucessão das entrevistas, momentos singulares de reflexão onde surgiram antigos e novos dados a respeito das implicações entre formação docente, ensino de História e o tema da pesquisa.

Neste sentido, a primeira questão que foi abordada – os motivos para a escolha da faculdade de História -, gerou uma série de narrativas sobre as motivações pessoais, as referências teóricas na graduação e na licenciatura e o exercício da docência. O primeiro aspecto que chama atenção é quanto às motivações, que poderíamos classificar em pessoais e acadêmicas. Vejamos alguns depoimentos:

(...) sempre gostei muito de História, e minha mãe é professora primária, fez o antigo curso normal. A minha tia também, irmã da minha mãe. Então, para mim era muito claro: quando eu entrei para História, eu queria ser professora de História. (Professora Patrícia)

Os motivos para eu fazer História estão ligados a minha infância, ao meu avô. Meu avô foi um operário marítimo, operário do cais do porto, sempre engajado na política, foi membro do PCB, membro do sindicato dos marítimos. Então por parte do meu avô materno sempre houve esse engajamento político, e a partir daí o meu interesse pela História (Professor Pedro)

Esses dois professores demarcam uma influência familiar, porém outro professor, no aspecto pessoal, evidencia outro motivo:

(...) o que me levou mais foi a colocação no mercado de trabalho para encontrar emprego. E como História foi uma disciplina que eu tinha mais facilidade, acabei fazendo História. (...) Quando entrei para a faculdade tinha 33 anos, já comecei com bastante idade. Foi mais por opção de mercado de trabalho (...). Não tinha aquela ideologia de modificar o mundo, de transformar, mas era uma opção de sobrevivência. (Professor Francisco)

Somente um professor destacou uma motivação política para a escolha da faculdade de História:

O curso de História foi um achado. Eu me interessava, sobretudo, por estudar as instituições políticas. (...) e foi no curso de História que consegui me situar e compreender o desenvolvimento dessas instituições. Era natural para mim que as instituições e as culturas fossem abordadas em sua dinâmica dentro do tempo. Por isso que fiz História. (Professor Márcio)

Esta fala foi entendida por mim como política por que ao longo da entrevista este professor narrou sua trajetória, nos anos de 1980, como sindicalista e militante do

PT na Baixada Fluminense. Mas a grande maioria dos entrevistados tinha, à época da escolha profissional, uma afinidade acadêmica com a área de História. Vejamos alguns depoimentos representativos desta perspectiva:

Os motivos que me levaram a fazer História inicialmente não eram exatamente ser um professor de escola, eu queria trabalhar com estratégia, História militar, para trabalhar como historiador (...) com política internacional, sempre gostei muito de relações internacionais. (Professor Moacir)

(...) desde criança sempre me interessei por História antiga, por História clássica. (...) desde criança tinha interesse pelos filmes épicos, e quando tinha oportunidade de selecionar o que ia ler, escolhia História (...). (Professor Nei)

A afinidade acadêmica é também influenciada por seus professores do ensino fundamental e médio, como grandes referências de estudo que desempenharam um papel fundamental em suas escolhas profissionais e acadêmicas, como temos a seguir:

Sempre gostei de ler livros e ver filmes sobre fatos históricos. Minhas notas mais altas eram em História e, por isso, na época do vestibular não tive dúvidas em escolher História. (Professor Sebastião)

(...) eu queria fazer jornalismo, aí procurei jornalismo na lista. Não tinha, claro. Não sabia o que era comunicação, (...) sempre gostei da parte de humanas. Gostava muito dos meus professores de História. (...). E aí, optei por História. Hoje, vejo que a minha personalidade contestadora, questionadora, desde muito pequenininha, fez a minha opção por História. Não o contrário. Não sou questionadora por ter feito História, e sim o contrário. (Professora Ana)

Outras falas destacam interesses semelhantes, como a necessidade de conhecer o passado para entender o presente e o interesse por conhecer as culturas humanas. São aspectos genéricos, revelados superficialmente, mas que demonstram que houve, ao longo de suas trajetórias de vida, uma forte afinidade com o conhecimento histórico e que os mobilizou a optar pelo magistério, e até mesmo, a opções de ordem político-ideológicas como veremos adiante.

O fato de serem professores, por exemplo, não foi uma opção de todos. Somente sete entrevistados afirmam que no início de suas formações já pensavam em lecionar ou já lecionavam em escolas. O restante tinha como opções o ofício de historiador, restrito a pesquisa com documentação e outras fontes históricas. Selecionei dois depoimentos bastante representativos dessas opções diferenciadas:

(...) não tinha nenhuma intenção de dar aula, eu queria fazer pesquisa, tanto que foi muito assustador quando comecei a dar aula, porque as matérias pedagógicas não eram importantes para mim (...). (Professora Rita)

Eu já era professora do primeiro segmento, 1ª à 4ª série, fiz o antigo normal, e sempre tive o gosto e o prazer de ler História. Mesmo no ginásio já procurava e lia os textos de História. O professor de História era sempre o nosso ídolo. Aí, mesmo tendo de fazer

ensino médio, eu dizia: “Não, vou fazer faculdade de História para ser professora. História é o que eu quero”. (Professora Verônica)

Por outro lado, uma das questões destacada nesta fase inicial das entrevistas foi a relativa aos referenciais teóricos dos professores. Foi solicitado aos entrevistados que levantassem as principais referências apreendidas em suas graduações ou aquela(as) em que se baseia(m) para conduzir suas atividades profissionais. Do conjunto dos entrevistados sete se declararam marxistas, quatro com orientações e leituras sobre a história com enfoque nos aspectos culturais e antropológicos e o restante sem uma identificação ideológica ou teórica demarcada na leitura do campo histórico ou historiográfico. Três depoimentos são bem representativos neste sentido:

Inicialmente foi a História das mentalidades, a questão de como o nível mental se perpetua ao longo da história. Como exemplo temos a escravidão: a escravidão foi extinta em 1888, mas a mentalidade escravocrata se perpetuou por muito tempo na sociedade Brasileira. Logo depois surge a História da Escola dos Annales, que passou a exigir novos métodos de abordagem, de pesquisa, sugerindo outros caminhos que não apenas o econômico e o da elite para se pensar o objeto dos estudos historiográficos. E foi por este caminho que eu fui trilhando na minha graduação e depois na minha especialização e no meu mestrado. (Professora Carolina)

Na graduação que fiz na UFF, o marxismo ainda tinha grande preponderância sendo que minha aproximação maior dele foi pelos escritos de Gramsci. Outro autor importante, que não assumia qualquer vinculação marxista, foi Pierre Bourdieu. (Professor Sebastião)

O grande referencial que tive foi marxista. Mas a História não é mais como a gente via, baseada na econômica, agora a História é baseada na cultura, na antropologia. Isso eu não concordo de jeito nenhum. Essa tal História do cotidiano, isso para mim é Antropologia, não é História (...). (Professor Moacir)

Nestes depoimentos pode-se perceber um aspecto já levantado no capítulo dois: os professores vivenciaram no período de suas graduações a influência do marxismo e das tendências historiográficas expressas na História das mentalidades e do cotidiano, marcantes na renovação do ensino de História. Pois, a grande maioria dos professores cursou o período da graduação entre os anos de 1983 e 1996.

Os grandes referenciais teóricos mais citados em suas formações iniciais no campo da historiografia brasileira foram: Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Ciro Flamarion Cardoso. Cabe sublinhar que somente um professor citou alguns autores que discutem a perspectiva da nova História social da escravidão, entretanto, este professor destacou estas referências somente no momento em que recordou algumas reflexões que realizava durante seu mestrado, ou seja, doze anos após ter terminado a graduação, em 1993.

Entretanto, quando solicitados a falarem sobre suas licenciaturas e seus referenciais teóricos, os professores abordam alguns aspectos já bastante refletidos pela literatura acadêmica, ou seja, o fato das discussões pedagógicas e didáticas não darem conta da realidade concreta do exercício da docência. Alguns chegam até a afirmarem que, ao sair da universidade e iniciar a carreira docente, levaram um “choque”, pois não aprenderam na universidade a “dar aula”. Neste sentido, poucos conseguiam lembrar as questões debatidas em suas licenciaturas e enfatizaram, genericamente, a distância entre as discussões na licenciatura e a realidade do exercício da docência.

Você quer saber a diferença entre quando eu comecei a dar aula e o que eu aprendi na Universidade? Cem por cento de diferença. A primeira delas é que o curso é teórico, o curso não é prático, (...) a gente trabalha o tempo todo teorias, teorias, teorias. Quando você chega à sala de aula, tem que pegar essa teoria e transformar numa linguagem acessível aos alunos. (...) de todas as teorias que aprendemos, você se afasta delas para poder dar aula. (Professora Giovana)

(...) na faculdade não somos preparados para ver o que é a realidade dos alunos. Nós estudamos lá os conceitos, e aconselham direitinho sobre a melhor maneira de trabalhar na escola, mas quando chega na hora, nós tentamos outras coisas para chamar o interesse dos alunos. Mas, às vezes, eles mostram coisas na faculdade que a gente nem consegue aplicar (...) (Professora Sandra)

Na Licenciatura tive muita sorte de ter uma professora muito prática, mas ao mesmo tempo ela era prática para o meu mundo, para a minha época ou para o mundo em que eu vivia naquele momento e não para o mundo que encontrei quando fui dar aula. (...) Eu passei no concurso de 1995. E no começo foi um choque muito grande, mas fui me adaptando, fui aprendendo (...) Um choque por quê? Porque quando entrei em turmas na primeira escola que trabalhei, não entendia o que eles falavam e eles não entendiam o que eu falava. A minha cultura era radicalmente diferente da deles, (...) (Professor Moacir)

As discussões em torno da formação inicial, principalmente referente as questões pedagógicas, foram abordadas a partir do lugar em que ocupam hoje, ou seja, de professores em exercício. Neste sentido, os diversos depoimentos sobre o significado do ensino de História ou o significado sobre ser professor de História, foram descritos a partir de uma série de narrativas que entrelaçam a dramaticidade das condições do exercício profissional, envolvendo as condições sociais dos alunos, e a falta de formação profissional para o enfrentamento dessa realidade. É assim, portanto, que muitos deles se posicionam sobre os objetivos de ensinar História na educação básica:

Meu objetivo não é ensinar só conteúdo de História. Como pensava 15 anos atrás. (...) Meu objetivo é ensinar o que ela tem de mais atraente para os alunos terem interesse pela História. (Professora Leila)

Sempre pensei no ensino de História como algo transformador e conscientizador (...) mas, trabalhar em sala de aula hoje, a cada momento, é uma caixinha de surpresa, pois o que você planejou não rola do jeito que você planejou. (Professor Nei)

(...) pensava antes que eu tinha que dar conteúdo, acabar o livro, enfiar leitura de livro didático nos alunos. Quer dizer, como eu fui ensinada. Aí depois, fui mudando: “não, tenho que deixar fluir”. Hoje, abandonei essa coisa do livrinho. Vou puxando um pouquinho assim: para os alunos sentirem o que é a História, a importância da História, o que é a História na vida deles, na história deles. (...) nas várias séries que dou aula começo perguntando: “o que você acha que é a História? A História serve para que? Para que serve a gente conhecer nosso mundo?” (Professora Verônica)

Nestes depoimentos, predomina o entendimento da maioria dos entrevistados de que há um grande descompasso entre as discussões pedagógicas realizada nas licenciaturas e suas práticas docentes, e que faz lembrar algumas questões levantadas no capítulo dois. Ou seja, que os modelos instrumentais de formação pedagógica que informaram suas licenciaturas, foram caracterizados pela distância entre teoria e prática. Entretanto, na medida em que as situações de fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem de novos estudantes de diversas origens culturais e étnicas ascendem ao espaço escolar, este modelo de formação já não responde às questões emergentes no cotidiano desses profissionais.

É interessante constatar também que outros professores trazem outras perspectivas sobre o significado do ensino de História, relacionando tanto uma perspectiva política como a experiência de anos de prática de ensino que os fazem mudar atitudes ou intervenções político-pedagógicas:

Ensinar História é ajudar os alunos a encontrar o seu lugar no mundo. Compreender porque estão vivendo naquele lugar, naquelas condições e quais as possibilidades disso ser diferente no futuro. Isso é estudar História. Se não servir para isso não serve para mais nada. (Professor Márcio)

No início da minha carreira, pensava no ambicioso objetivo de contribuir para tornar meus alunos profundamente críticos em relação à desigualdade histórica da nossa sociedade e compartilhar com eles, a perspectiva de buscar lutar por transformações mais igualitárias ainda nesta temporalidade. Mas, diminuí essa ambição tentando, hoje, dividir com meus alunos a possibilidade deles considerarem que o tempo cultural da humanidade não pode ser visto como natural. Procuo hoje, mais do que uma crítica formalmente militante de uma matriz ideológica, um reconhecimento deles da historicidade profunda que vivemos e que muitas vezes naturaliza nossa formação cultural (...). (Professor Sebastião)

São dois depoimentos de militantes sindicais, pois o primeiro é um ex-sindicalista da Baixada Fluminense e, o segundo, é um dos atuais dirigentes do

SEPE.⁵ Entretanto, a grande maioria dos docentes tem a concepção de que os objetivos do ensino de História devem estar concretamente relacionados à realidade objetiva dos estudantes. Muitos têm suas concepções sobre a História, relacionam suas trajetórias pessoais com a História, porém, quando se deparam com a realidade escolar, são conscientes do fato de terem que se “adaptar” as dificuldades objetivas da prática de ensino, tendo, muitas vezes, que adaptar linguagens, fazer analogias ou mobilizar temas históricos a partir de demandas do contexto vivido pelos estudantes. Como neste caso abaixo em que o professor responde a questão sobre sua formação narrando um episódio ocorrido às vésperas da entrevista que realizei com ele:

Quando entro na sala de aula, converso com o aluno no sentido de transformar a vida dele. (...). Então dar aula de História pra mim é torná-los cidadãos conscientes. (...) ontem mesmo um aluno me perguntou: “em quê eu vou usar a História?” Eu falei assim: “olha, quando vou com os amigos tomar uma cerveja a gente fala de tudo. A gente fala de economia, de crise, de problemas sociais, de crime, de bala perdida e de corrupção. Então na medida em que você estuda História, você passa a ter uma consciência das coisas”. (Professor Francisco)

A relação entre os significados do ensino de História e a prática pedagógica será melhor descrita e analisada quando relacionarmos as tensões da prática de ensino que esses professores vivem com a tentativa de aplicação da Lei 10.639/03 em seus contextos escolares. Porém, o que se observa até o momento é que os depoimentos da maioria dos entrevistados são emblemáticos na comparação dramática entre o que se pensava sobre o ato de ensinar História ao final de suas formações iniciais e o que se vive atualmente.

6.3

A formação inicial e a introdução da Lei 10.639/03

A tensão entre a formação acadêmica dos professores e o surgimento da obrigatoriedade curricular para o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira já aparece explicitamente quando os professores relatam suas opiniões sobre a Lei 10.639/03. Solicitados a responderem como tomaram conhecimento da Lei e o que pensavam na época, alguns depoimentos indicam que um desafio está posto, ou seja, dar conta de uma “lacuna” da formação inicial. Por outro lado, os

⁵ Este professor já integrou a direção do SEPE no final dos anos de 1990 e nos últimos cinco anos se afastou para priorizar seus estudos de mestrado. Entretanto, soube posteriormente à entrevista, que este professor retornou a integrar a direção do SEPE, mais precisamente em julho de 2009.

professores reconhecem que há uma mobilização em torno da Lei e uma necessidade pedagógica de formação continuada.

Vejamos o que alguns afirmam quando tomam conhecimento da Lei:

Tomei conhecimento na minha escola. Num encontro chamado Brasil/África e depois no curso a Cor da Cultura. Eu peguei a Lei na mão, li e não fiz nenhuma análise mais aprofundada a respeito. (Professora Gloria)

Eu tomei conhecimento pelos editais dos cursos do ensino público. Colocaram a lei para nós professores termos acesso. No município e no estado, o texto da lei foi veiculado pelas secretarias, veiculado pela imprensa, através do SEPE e do curso de extensão. (Professor Pedro)

O primeiro contato com Lei foi no curso que o estado ofereceu em convênio com a Cândido Mendes, em 2005. (Professora Leila)

A maioria dos entrevistados afirmou que conheceu a Lei na escola. Seja em conversas com colegas, seja nas divulgações realizadas pelas secretarias de educação. Entretanto, alguns deles mencionaram ter tido conhecimento através da movimentação do movimento negro e de reportagens da grande mídia. Essas informações confirmam as repercussões identificadas nas pesquisas analisadas sobre as grandes mobilizações sociais promovidas pelo movimento negro e as iniciativas dos órgãos governamentais.

Mas, estas respostas foram logo seguidas de opiniões sobre as primeiras impressões sobre a nova legislação. Alguns, sublinhando explicitamente que a Lei teria como objetivo o combate a discriminação racial, em função da realidade do racismo e dos preconceitos que seus alunos vivenciam nos espaços escolares das periferias do Rio de Janeiro:

(...) o que se deveria pensar a partir dessa lei, para mim, era o professor que não só dominasse os conteúdos da História afro-brasileira, mas que também pudesse se colocar em seu cotidiano como alguém que combatesse o racismo cotidianamente, combatesse a discriminação. (Professora Patrícia)

Acho importantíssimo para o dia-a-dia dos alunos. Principalmente para aqueles que vivem o cotidiano da violência e da intolerância religiosas nas favelas. (Professora Ana)

Por outro lado, alguns professores parecem problematizar o fato da Lei trazer aos espaços escolares alguns dilemas e desafios relacionados à formação docente:

Quando surgiu a Lei achei maravilhoso, pois finalmente ia poder trabalhar essa cultura africana, sair um pouco desse eurocentrismo. Mas, tive e tenho até hoje uma preocupação: como passar isso para o professor, obrigar o professor a ensinar? Porque toda nossa formação é baseada na cultura europeia e, romper com isso, é uma coisa muito complicada. (Professora Leila)

Minha primeira impressão foi a seguinte: não sabemos nada de História da África, não fomos preparados na faculdade para dar aula de História da África, eu sei mais da História da África do lado da História Militar (...), mas além de não sabermos, em que tempo nós iríamos ministrar isso? (Professor Moacir)

Essa não foi a preocupação da maioria neste ponto da entrevista relacionado ao que se pensa sobre a Lei 10.639/03, porém, no aspecto de sua aplicabilidade, de suas propostas, a formação docente foi apontada como um dos fatores essenciais para sua efetivação nas escolas e nos currículos.

Se por um lado, alguns apontaram a questão do enfrentamento da discriminação, da formação docente e da importância pedagógica da nova legislação, outros verbalizaram a dimensão da legitimação e da visibilidade das discussões raciais nos espaços escolares. Ou seja, para dois professores, antes da Lei 10.639/03 era difícil fazer uma discussão étnico-racial nas escolas, por conta de cobranças curriculares ou por invisibilidade das temáticas raciais entre alunos e docentes. Porém, após 2003, a legalidade dessa temática e seu caráter obrigatório, facilitaram as iniciativas de quem já vinha trabalhando pedagogicamente em suas disciplinas:

(...) a minha reação e da grande maioria, quando a lei foi aprovada, foi a sensação de vitória. Que bom que agora posso fazer o que faço sem receber críticas. Porque agora estou dentro da lei, foi legalizado, é oficial, tem legitimidade. Quando nós trabalhamos algo que não está na lei ou que a sociedade não aprova, até parece que nós estamos fazendo algum tipo de utopia e somos muito criticados. A primeira crítica que sempre recebemos é: “você não cumpre com o currículo”. Só que agora é currículo, então isso foi uma grande vitória. (Professora Giovana)

Acredito que foi um avanço no sentido de obrigar a debater estas questões que não tinham visibilidade. Sendo uma determinação "legal" existe tanto essa visibilidade como o compromisso de fazer algo, mesmo que para muitos seja apenas um ato burocrático (...). (Professor Sebastião)

Mas existem também vozes dissonantes entre os entrevistados. Ou seja, professores que interpretam a Lei 10.639/03 como um fator de discriminação, que “estimula” segregações raciais ou pensa no valor anti-discriminatório da Lei, mas afirma que é necessário priorizar a igualdade de todos:

A Lei veio para combater a discriminação, mas acho que ela estimula a discriminação e a segregação. Não podemos negar que os afro-descendentes sofrem discriminação no Brasil, como a população indígena também sofre, como branco pobre também sofre. Entretanto, acho que a questão principal é de conscientização de classe social e não de conscientização étnica. Ao invés de aglutinar, na minha concepção a Lei segrega. (Professor Nei)

(...) a lei em si, desfaz qualquer discriminação contra os negros (...) Mas, acho mais importante valorizar o ser humano, o cidadão, o indivíduo, a sociedade e esquecendo a lei. Valorizar todos da mesma forma, dar a todos as mesmas possibilidades. Se você

começa a puxar muito para um lado e esquece do outro, então você esquece que somos todos iguais. Tem que se começar a trabalhar por aí. (Professor Francisco)

Destaco essas duas falas por entender que não são opiniões isoladas, pois, de acordo com estudos anteriores (Oliveira, 2007), constatei que este tipo de impressão inicial sobre a Lei 10.639/03, reflete uma tensão entre o ato de educar para a igualdade posta em contraposição ao ato de educar para/na diferença. Este tipo de tensão surgiu somente nessas duas entrevistas, porém, estas falas docentes parecem confirmar uma influência que toda a matriz da modernidade enfatizou na questão da igualdade, ou seja, muitos professores têm como concepção a igualdade de todos, independentemente das origens étnico-raciais, enfim, a igualdade como chave para entender as relações sociais e a luta por direitos.

Essas primeiras impressões sobre a Lei já revelam algumas tensões e desafios como: a lacuna na formação docente, a perspectiva eurocêntrica nos cursos de formação inicial, a visibilidade da questão racial nas escolas, a necessidade de combate à discriminação racial a nível institucional e a questão da igualdade e da diferença.

Vários detalhamentos desses aspectos de tensões e desafios surgem mais adiante, entretanto, é na relação entre formação inicial e obrigatoriedade da Lei que alguns aspectos acima mencionados mais se destacam. Pois, a grande maioria dos professores evidencia que, em suas formações, jamais obteve informações e conhecimentos sobre História da África e dos afro-brasileiros:

Nunca tive discussão sobre África e relações raciais nas minhas duas graduações, seja em geografia ou História. (Professora Gloria)

No entanto, alguns dão ênfase a aspectos específicos da formação teórica, destacando desconhecimentos e a perspectiva eurocêntrica das faculdades de História:

(...) foi muito superficial. (...) e sobre o escravismo, não falavam da sociedade, falavam mais da questão da escravidão. E outras histórias só europeias. Essa foi a prioridade mesmo, nem a História da América a gente via. (Professora Sandra)

Na minha graduação? Só enfoque negativo. Que é a seguinte: os professores da graduação da UFF tinham plena consciência em sua maioria de que o nosso curso de História era eurocêntrico. Daí, nossa fragilidade e a nossa tendência a minimizar a contribuição dos povos da América e da África. (...) Aliás, uma coisa muito interessante que o Movimento Negro me ensinou na época é que o Egito fica na África então os egípcios deviam ser negros. (Professor Márcio)

O que existia na História era só a questão do mundo antigo quando se trabalhava o Egito, mas sempre se dissociava Egito de África. Trabalhava-se Egito como uma

civilização antiga e não como uma grande civilização africana, como uma civilização antiga comparada à China, comparada à região da Mesopotâmia. (Professora Giovana)

Outros revelam que as atuais discussões têm uma temporalidade claramente marcada e que não era possível, há mais de 20 anos, ter as discussões que se têm hoje:

Eu terminei a faculdade em 1989. Essa discussão ela é mais nova. Essa ênfase na defesa do negro, de defender o fim do preconceito e do racismo, é coisa mais recente. Na minha época você não tinha muito essa discussão. (Professor Francisco)

Quando fiz minha graduação nos anos 80, na faculdade de História da UERJ, não contemplava essa disciplina de África, só veio a contemplar alguns anos depois que me formei (...). Não só a UERJ, mas as universidades como um todo não tinham o foco nessa discussão (...). (Professor Nei)

Curiosamente, uma das entrevistadas afirmou que teve contato com uma disciplina na UFRJ, nos anos de 1980, que abordava a História da África - que era a mesma que mobilizou dois dos professores formadores no início de suas carreiras. Porém, como relata a professora, não teve contato com esta disciplina, fazendo com que afirmasse categoricamente que nunca estudou História da África na sua formação inicial:

Eu não tive África. O mundo na UFRJ quando estudei lá - deve ter mudado - começava na Grécia clássica, vinha para Europa e América. Tinha uma matéria que era “Descolonização e Emergência dos povos Afro-Asiáticos”, que é depois da independência, mas que não foi dada. O professor teve um problema e acabou não seguindo a matéria. Enfim, nada se falava sobre a África, Terceiro Mundo etc. (Professora Ana)

Os depoimentos acima são representativos do conjunto dos entrevistados, pois além de professores formados em importantes universidades do Estado do Rio de Janeiro, os períodos de suas formações são variados, abarcando da década de 1980 ao início do século XXI.

Os depoimentos acima refletem as ausências das questões relativas ao continente africano e as relações étnico-raciais no Brasil nos currículos de formação de professores de História. Indagados sobre uma avaliação atual de suas formações iniciais e o debate contemporâneo sobre essas temáticas, todos os professores afirmaram que houve uma lacuna formativa e profissional. O que mais se evidencia nos depoimentos é a perspectiva eurocêntrica de suas formações históricas. Um depoimento chega a afirmar a “descoberta” de processos históricos invisibilizados por esta perspectiva quando declara o desconhecimento sobre a localização geográfica e social do Egito. Neste sentido, a procura por uma nova formação ao longo dos anos pós-formação inicial se fez necessária, principalmente em função do surgimento da

Lei 10.639/03. Esta necessidade aparece nas falas de forma constante e surge, no curso do SEPE, como mais uma entre as várias iniciativas que estes professores participaram e participam. É o que veremos a seguir.

6.4

Buscando uma nova formação no curso de extensão do SEPE

Após o relato dos professores sobre a ausência desta temática na formação inicial, nesta seção, destaco as falas docentes sobre o curso do SEPE. A partir dessa avaliação, os professores descreveram suas necessidades de formação continuada, os motivos que os levaram a participar do curso do SEPE, algumas avaliações sobre o mesmo, além dos destaques e da influência das questões históricas abordadas durante o curso.

Apesar desses professores não terem tido referências de discussão racial e História da África em suas graduações, alguns deles tiveram contatos com essas temáticas fora das universidades ou em cursos de pós-graduação. Esses contatos foram revelados em função da discussão que iniciamos sobre o curso de extensão do SEPE. Alguns desses professores declararam que iniciaram esta discussão a partir da Lei 10.639/03. Entretanto, alguns afirmaram também que já tinham esta preocupação com a questão da diferença racial no ensino de História, pois estavam envolvidos e mobilizados pelos contextos sociais de seus alunos como: a questão da intolerância religiosa nas favelas, o fato de terem um público majoritariamente negro ou por terem contatos com alguns movimentos sociais negros ou de outro caráter.

Cabe destacar também que a perspectiva de formação continuada oferecida pelas secretarias de educação, colocou estes professores em contato com as novas discussões historiográficas, revelando assim, novos enfoques e perspectivas de análises históricas além daquelas vivenciadas na formação inicial.⁶ Portanto, o curso do SEPE significou para a grande maioria mais um espaço de formação e contato com a discussão que, na época, estava mobilizando um contingente grande de docentes no Estado do Rio de Janeiro. Tanto é que, nos depoimentos a seguir, veremos que os professores citam diversas iniciativas além do curso de extensão do

⁶ Muitos depoimentos dos professores confirmam as falas dos organizadores do curso do SEPE quando citam as iniciativas de formação continuada das Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Pois, no período que compreende os anos de 2004 a 2006, ocorreram diversos convênios entre algumas ONGs, UCAM, UERJ com as secretarias de educação.

SEPE como: o projeto “A Cor da Cultura”, alguns cursos de extensão da UERJ e algumas iniciativas da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro. Essas falas, portanto, aparecem quando os professores foram indagados sobre os motivos que os levaram a participar do curso do SEPE:

Soube do curso do SEPE através da minha escola, mas esse foi um dos cursos que fiz. Eu fiz o curso da Cor da Cultura, fiz minha monografia de Pós-graduação sobre um terreiro de candomblé, enfim, já me identificava com esta discussão em função de minha religião que é o candomblé. (Professora Glória)

(...) desde a época da graduação, era filiada como estudante ao SEPE. Então, tinha acesso às informações de cursos. E achava que era importante, melhorar minha formação em História da África. E por conta dessa ausência na formação da graduação fui para o curso. (...) queria escutar pessoas que já estavam dando aula há mais tempo. Até porque era uma coisa que aparecia muito nas discussões, ou seja, onde enfiar isso no currículo. (Professora Patrícia)

Desde os anos 90 eu já acompanhava essa discussão pelo movimento negro e nos debates do pessoal do Sankofa da UERJ. (...) então estava andando pela UERJ e vi um cartaz na parede e falei: “ai que ótimo, vou fazer esse curso do SEPE”. (...) não estava procurando esse curso, eu encontrei e pensei “bom, vai ser uma ferramenta útil para as discussões que faço com meus alunos”. (Professora Giovana)

(...) as razões para fazer este curso do SEPE foi a busca de um conhecimento maior sobre a África, que pudesse me esclarecer umas lacunas que tenho como professor. Como por exemplo: a escravidão, o tráfico transatlântico, o que isso alterou dentro do continente africano, como é que esse continente respondeu à essa ação escravizadora dos próprios impérios africanos, como é que isso funcionou dentro da África? Até que ponto as relações de produção intraÁfrica foram alteradas pelo tráfico transatlântico. Todo esse contexto que não nos é dado. (Professor Pedro)

Estes depoimentos refletem a percepção majoritária de que as motivações fundamentais para participar do curso foram a necessidade de preencher uma lacuna de formação e a necessidade de orientação pedagógica. Em todos os depoimentos, ficou evidente que a mobilização e a divulgação do curso obtiveram uma ampla repercussão, tanto nas escolas como nas instituições universitárias, destacando-se aqui a UERJ. Na sequência me deparei, entretanto, com diversas avaliações do curso, ora positivas ora negativas em função das expectativas iniciais dos participantes.

(...) no curso gostei de saber como funcionava a escravidão na África, esse foi um dos pontos altos, aprender como era o sistema escravocrata na África e aqui no Brasil. Mas, foi adotada uma lógica essencialmente conteudista e não focada na educação. (Professora Carolina)

Eu acho que o curso tem a validade de ser precursor. De levar ao campo de debate vários professores envolvidos com isso. Porque a lei até então não saiu do papel. Esse ensino de África não está dentro da escola. E onde trabalho, não aparece o ensino da África. (Professor Pedro)

Esses depoimentos refletem a percepção da maioria, pois destacam alguns aspectos de conteúdo visto no curso. Entretanto, os próximos depoimentos apontam, apesar das críticas pontuais, à necessidade de orientação pedagógica por parte de todos os entrevistados.

Fui ao curso por curiosidade acadêmica, mas algumas palestras foram muito lugar comum. Queria mais informações. Pode ser pretensão minha, mas muita coisa eu já tinha lido. (Professora Rita)

O curso não preencheu minha formação. Por que a questão que eu esperava era aquela demanda de ter um conteúdo a mais para colocar no currículo. Como fazer? E aí pensava: será que é assim mesmo? Será que é tão difícil? Porque pensava: acho que não preciso ter um conteúdo específico. Acho que isso pode perpassar a disciplina como um todo. E isso não apareceu no curso. Aí, fui me decepcionando. (Professora Patrícia)

Olha, este curso foi interessante, mas trouxe pouca contribuição para minhas aulas. (Professora Verônica)

Por outro lado, uma professora destacou que o curso abordou aspectos pedagógicos para implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, destoando tanto dos outros entrevistados como dos formadores do curso:

(...) gostei muito porque já tinha feito um curso da UERJ e este só acrescentou o que já tinha estudado antes. Peguei os livros e textos para poder trabalhar na escola, por que também houve um foco de estudo de como levar para as escolas, de como trabalhar em sala de aula (...). (Professora Sandra)

É provável que esta avaliação decorra de uma interpretação bem particular dessa professora, no entanto, é possível identificar na sua avaliação as conexões que a maioria dos professores faz entre a necessidade de formação em conteúdo e a de se pensar esses mesmos conteúdos pedagogicamente. Ou seja, a identidade profissional é marcada pelos conteúdos aprendidos da formação inicial e continuada e pela pedagogização dos mesmos na forma do conhecimento histórico escolar.

Assim, o que chama atenção é a procura por formação para suprir uma lacuna pedagógica, na medida em que a Lei 10.639/03 se faz presente como uma nova demanda no ensino de História.

No entanto, a maioria dos professores destaca também a aprendizagem de aspectos históricos e a percepção de que vários professores presentes no curso estavam conhecendo pela primeira vez a História da África. No momento das entrevistas em que todos foram solicitados a se situarem em relação ao curso do SEPE, de uma forma geral, foram feitos alguns destaques sobre processos históricos

específicos do continente africano, suas influências na história brasileira e até mesmo a percepção da necessidade de uma nova formação historiográfica:

(...) as discussões que achei interessante foram tráfico e escravidão e sobre a questão do escravismo pré-colonial. Por que antes dos europeus chegarem, já existia uma rede de tráfico muito grande e isso não é discutido abertamente, quer dizer, parece que a escravidão na África começou com a chegada do europeu e eu acho que trabalhar os próprios problemas, as próprias fraquezas, é se fortalecer para encarar o outro. (Professora Ana)

Sem dúvida este curso me deu a capacidade de verificar que as heranças africanas trazidas tinham que ser sempre definidas no plural, pois eram mais diversas do que homogêneas, seja pela origem geográfica, tribal etc., ou daqueles que foram escravizados. Nosso senso comum, historicamente naturalizador, tem a tendência de ver os escravos como se todos fossem oriundos da mesma tribo, com idênticos costumes e práticas. (Professor Sebastião)

Chamou a atenção a recorrência de uma avaliação comparativa entre alguns conteúdos dados no curso e aqueles aprendidos na formação inicial como: a prioridade em aspectos econômicos da História africana, a ausência de um conhecimento sobre a África Pré-colonial na formação inicial ou a prioridade de conhecimentos históricos centrados na Europa:

Antes do curso qual era a história que a gente conhecia? Era aquela historinha contada nos livros didáticos, e no curso, eles mostraram essa vertente principalmente do comércio, das atrocidades que faziam com os africanos, como foi retalhada a África entre belgas, franceses, alemães, Ingleses. Outra coisa que achei interessante foi um tema abordado pelo José Maria Nunes quando falou que África é um continente onde existem diferenças geográficas que determinaram diversas culturas e sociedades. Isso também é importante para entender a história. (Professora Glória)

(...) o curso teve uma diferença grande em relação a minha graduação porque foi focado na História da África, não ficou focado na parte da escravidão, mas na África como um todo. Foi bem diferente mostrar a África como ela é e como ela foi antes da escravidão, antes da chegada dos europeus. (Professora Sandra)

O que mais me chamou à atenção foi saber o que existia dentro da África, a Costa do Ouro, os povos que existiam, o povo Ashanti, a descrição da África Negra subsaariana. (...) A Monica Lima (...) realmente descreveu, mostrou de onde vinham esses negros, quem eram esses grupos, quais vieram para o Brasil e isso eu achei interessante, pois nós não temos ideia disso. Foram descobertas (...) pois, a única coisa realmente que a gente mais estuda na Faculdade, não sei se hoje é assim, é a História da Europa, nem dos Estados Unidos se estuda. (Professor Moacir)

Entretanto, para alguns professores que afirmavam já possuir alguma reflexão sobre a temática, o destaque também se concentrou numa observação sobre a reação de muitos colegas às “novidades” dos conteúdos de História da África que se apresentaram no curso:

Acho que era tudo muito novo. (...) percebi as pessoas anotando muito, como se tudo fosse uma grande novidade mesmo. Mas isso é porque as pessoas foram formadas há

mais tempo, não tinham a mesma discussão que eu. As pessoas no intervalo do cafezinho comentavam: “eu não vi nada disso na minha formação. Como é que pode? Tudo que o pessoal aprendeu, estava tudo errado e tal.” (Professora Patrícia)

Sabe o que gostei mais dessa extensão? Da clientela. Porque os debates e as palestras não eram novidades para mim, eu já tinha reflexão sobre o assunto. Então (...) achei o curso muito interessante porque percebi que tinha muitos professores que não tinham acúmulo nenhum relativo a esses assuntos e estavam muito empenhados e acreditavam que esse esforço de extensão poderia resultar na melhoria da qualidade do curso que eles davam para os alunos. (...) isso me encantou porque eles estavam sinceramente interessados em melhorar a sua compreensão dos processos históricos da África. (Professor Márcio)

Esses dois professores afirmam já conhecer muitos dos conteúdos vistos no curso em função de ter tomado conhecimento da temática em outros espaços, especialmente em seus recentes mestrados na área de História, mas também em função de estarem participando constantemente de algumas discussões pedagógicas do SEPE. Mas, vejamos outros dois depoimentos que se encontram na mesma perspectiva de observação:

(...) senti que a maior parte das perguntas era justamente das pessoas que ainda estavam muito cruas nesses assuntos, porque as outras pessoas comentavam baixinho: “eu não sei nada sobre isso”, então faziam perguntas muito básicas. (Professora Giovana)

Foi muita novidade para as pessoas que estavam lá. Por que? Porque o contato que as pessoas tiveram na formação nada disso aparecia, e vejo que a História africana continua desconhecida, apesar dessa lei (...). (Professora Gloria)

O que perpassa nestas falas é a percepção de que há um longo caminho de formação em História da África para uma geração de professores que teve uma perspectiva eurocêntrica de formação historiográfica. Em diversos depoimentos foi destacado este aspecto. Embora muitos desses professores tenham tomado a iniciativa de participar desse curso por conta de uma demanda pedagógica, para muitos, o curso do SEPE representou a abertura para novas discussões historiográficas e o início de um repensamento histórico sobre a participação dos africanos escravizados na história brasileira.

No entanto, o que foi destacado nestes pequenos trechos das entrevistas, revela apenas um aspecto da formação docente e das demandas abertas pela Lei 10.639/03. Pois, os professores, como afirmei anteriormente, descreveram suas impressões sobre o curso também na perspectiva do lugar que ocupavam. Isto significa que falar do curso e tecer uma avaliação sobre o mesmo, não representou desassociá-lo de suas práticas pedagógicas. Neste sentido, cabe um destaque também às suas avaliações posteriores ao curso do SEPE, ou seja, como este curso contribuiu para suas

formações e suas práticas pedagógicas atuais. Aqui se evidencia um novo aspecto das tensões e desafios que analiso: a aplicabilidade da Lei no ensino de História e no espaço escolar. Este será meu foco de descrição e análise na próxima seção.

6.5

Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de História e na educação

Como visto no início do capítulo, a maioria dos professores entrevistados tem uma considerável experiência no ensino de História. Portanto, quando estes professores relatam que o curso do SEPE foi uma experiência importante de formação e de perspectiva pedagógica, eles se situam em seus lugares como docentes no contexto das demandas para aplicação da Lei 10.639/03. Neste sentido, após relatarem sobre suas participações no curso do SEPE, foi solicitado que falassem sobre quais seriam as contribuições deste curso para suas formações e práticas pedagógicas e como pensam a aplicabilidade da Lei no ensino de História. Embora a questão solicitada fosse bastante objetiva, as respostas da maioria dos entrevistados retornaram à questão da formação inicial nos cursos de História, com ênfase nos desafios práticos e teóricos para a aplicação pedagógica da nova legislação. Assim, sobre as contribuições do curso, alguns depoimentos são particularmente representativos:

Qual foi a contribuição deste curso? Que a África existe, que ela está ali, que a gente precisa entrar nela, que na Antiguidade a gente tem que frisar que os egípcios são africanos, que o homem nasceu na África. (Professor Moacir)

Já tinha alguma discussão, mas algumas orientações que me pareciam óbvias, a partir desse curso já me pareceram relevantes, como por exemplo, ter pelo menos um capítulo da História da África nos livros didáticos. Pois, sempre achei que isso era bobagem, porque a História da África deveria ser concomitante, mas se você não reserva um capítulo, por mais que isso crie alguns problemas, você deixa de lembrar o professor de que ele precisa fazer algum esforço no sentido de pensar e refletir sobre a História do continente africano, então consagrar isso num capítulo é importante. (Professor Márcio)

Nestes dois depoimentos os professores apontam duas questões bastante recorrentes no conjunto das entrevistas, ou seja, a ausência de processos históricos silenciados por uma historiografia eurocêntrica e a percepção de uma necessidade de adaptação didática para sensibilizar professores sobre a importância da História da África no ensino de História.

Outro enfoque recorrente foi, novamente, a possibilidade de uma nova formação não eurocêntrica, mas sempre apresentada como uma questão problemática:

Aumentou a minha responsabilidade em tentar aplicar o pouco que estudei na graduação, ampliado com o que tive no curso para não ser mais um professor a, literalmente, fazer a História africana passar "em branco". Isto significa destacar a possibilidade da contribuição africana na História brasileira ser valorizada, sem a exagerada submissão desta lógica a intermediação dominante da perspectiva europeia. (Professor Sebastião)

(...) a contribuição foi mais em conteúdo, por que veja bem, na minha aula é muito difícil falar da questão do eurocentrismo, é muito complicado você trabalhar a História da África, a História da América, porque você é muito cobrado pelo conteúdo que vai cair no vestibular (...) Então, acho que a partir desse curso, tenho mais nítido como fazer para mudar essa desproporção de conteúdos de ensino de História da África com ensino da Europa que é 1% para 99%. (Professora Leila)

Novamente, é curioso notar que embora tendo uma visão crítica sobre a Lei, aquele mesmo professor que afirmou que a Lei “estimula a segregação”, revelou mais um aspecto de tensão entre igualdade e diferença quando avalia a importância do curso em sua formação:

O curso mostrou a minha defasagem, que é muito maior do que eu imaginava. Mostrou-me a necessidade de construir um discurso melhor que atenda aos meus anseios sociais enquanto pessoa, por exemplo: eu quero combater a discriminação social, mas qual o caminho para combater? Falar só de classe social? (Professor Nei)

Embora tenha feito uma crítica de fundo ao que considera os objetivos da Lei, ou seja, “estimular uma segregação”, o seu discurso não deixa de levar em consideração as questões raciais como um elemento importante para pensar uma perspectiva de combate a “discriminação social”. O que parece demonstrar neste tipo de análise, é que há uma presença significativa das discussões raciais no contexto escolar desse professor, embora ele tenha uma visão diferente do entendimento da maioria dos professores entrevistados de que a Lei 10.639/03 surgiu para o combate à discriminação racial.

Todas estas falas denotam o que alguns já afirmavam antes, ou seja, com as mobilizações em torno da Lei surgem novidades historiográficas e de conteúdo histórico que colocam em discussão suas formações iniciais. Por outro lado, reforça a importância da formação em serviço ou de educação permanente, já que a formação inicial não deu conta das demandas encontradas pelos professores em sala de aula. Além disso, abre-se a perspectiva de algumas possibilidades de relações pedagógicas diferenciadas, ou seja, novas demandas e novos olhares sobre a didática do ensino de

História. Essas novas possibilidades ficam bem explícitas, por exemplo, quando falam sobre a aplicabilidade da Lei no ensino de História.

(...) acho que seria interessante dar para os alunos muitos livros para-didáticos sobre África. Eles conhecem muitas histórias infantis europeias, mas não conhecem as africanas. Trabalhar a questão mesmo da África como difusor de arte, de tecnologia, etc. Mas acho que se deve trabalhar, principalmente, o lado lúdico, a valorização da questão afro-brasileira, não só de África. Por exemplo: a valorização das Abayomis que são aquelas bonequinhas de pano, brincar com os fantoches etc. (Professora Ana)

(...) acho que a História da África tem ser contextualizada junto com as outras no momento em que você está trabalhando a chegada dos portugueses, pois, no momento em que eles chegaram alguma coisa estava acontecendo na África. Então você pode estar colocando essa História de forma integrada (...) (Professora Sandra)

Acho que, por exemplo, na literatura, a gente pegar o Monteiro Lobato e trabalhar com a tia Anastácia, ou seja, como a tia Anastácia aparece nesse autor e de que forma ele se refere a ela. E aí é muito interessante por que tem vários momentos em Monteiro Lobato que se pode trabalhar com a situação dos negros no início da primeira república. (Professora Carolina)

Várias outras falas apontam possibilidades de aplicação de conteúdos como a importância das culturas africanas na formação da nação brasileira, a perspectiva de valorização das heranças africanas para se combater o racismo e os preconceitos etc. Estas propostas denotam um aspecto interessante da identidade profissional: eles pensam os conteúdos a partir também de uma lógica de pedagogização dos mesmos. Em outros termos, a lógica de suas reflexões parece indicar que a apreensão dos novos conteúdos os mobilizam a pensá-los didaticamente. Veremos mais adiante que isto é um aspecto relevante para a reflexão sobre as tensões e desafios da formação docente diante da Lei 10.639/03.

Entretanto, são muito críticos em relação a esta perspectiva quando pensam a aplicabilidade da Lei na educação em geral. Pois, novamente, se defrontam com a formação dos professores de História e a situação geral dos sistemas de ensino. Sublinham, recorrentemente, que ainda há momentos isolados de discussão racial dentro das escolas, pois o significado “profundo” da Lei ainda não se apresentou nestes espaços e que não há como consolidar a temática na educação básica se não houver uma política pública dos sistemas de avaliação nacional que contemple História da África:

Olha, acho que as pessoas absorveram a questão da lei de uma maneira equivocada. O que é uma maneira equivocada? “Tenho que trabalhar África”. E aí não se discute como, pois pratica-se formas antigas de ensino, que muitas vezes reforçam o preconceito. O que é mais comum é você ouvir: “ah, vamos fazer um projeto no segundo semestre onde a culminância vai ser no dia 20 de novembro”. Assim, você

tem um dia para lembrar do racismo e do preconceito. Quando poderia ter várias outras coisas na escola, vários outros trabalhos, com matérias que não necessariamente são de História, não necessariamente de literatura. Eu acho que, para aplicação da lei, é necessário antes perceber o que resultou na criação da lei. A lei tem que fazer sentido para os professores. (...) (Professora Patrícia)

Para aplicar a Lei vamos entender uma coisa: a escola está dentro da sociedade e na sociedade brasileira tem um negócio que orienta todo conteúdo que deve ser ensinado nas escolas, que se chama vestibular (...). Então, se quiser que a História do continente africano seja tratada com cuidado nas escolas, ela precisa fazer parte das verificações feitas no vestibular, sem isso, a tendência é que a lei vire um esforço político militante inócuo (...). (Professor Márcio)

Outros ainda, salientam a necessidade de uma discussão sobre a Lei que envolva o espaço escolar de forma integrada com os espaços acadêmicos e que se aumentem os tempos de aulas para inclusão da temática nos currículos de História:

Primeira coisa básica: movimentar os professores, promover encontros com esse objetivo de formação e acompanhar. Por exemplo: ter encontros com especialistas em História da África que conheçam o cotidiano escolar, que conheçam o que é uma área de risco. E que a pessoa conheça o ensino de História, conheça a prática de ensino e tente montar algum material nesse curso com os professores. E dali partir para prática, partir para ação. E ter um acompanhamento dessa ação, ter um retorno e uma atualização continuada durante um ano. (Professora Verônica)

Primeiro deve-se aumentar a grade curricular de História, (...) ter mais hora/aula, pois se tivéssemos mais tempo para trabalhar isso, não teríamos que pular matéria, dar o mínimo para os alunos. Por exemplo, quando tem que priorizar alguma coisa em História, normalmente o professor prioriza Brasil e aí com um tempo a mais poderia fazer essas junções com a África (...) (Professora Rita)

Estas duas professoras trazem aspectos importantes para aplicação da Lei no ensino de História. A primeira, ao reivindicar uma discussão integrada com os especialistas “que conheçam o cotidiano escolar” e a “prática de ensino”, está alertando para a necessidade dos processos de formação continuada serem efetivamente plenos de significados para os professores, ou seja, uma exigência de uma formação *in loco*, e não distante do espaço escolar. Uma preocupação semelhante ao que reivindicava anteriormente a professora Patrícia, ou seja, que a Lei faça sentido aos professores da educação básica.

A segunda professora, traz uma questão bastante objetiva, o tempo curricular que, nas atuais condições do exercício da docência, parece dificultar uma tentativa de aplicação da Lei. Este é um aspecto que se insere nas reflexões que vários dos entrevistados levantaram sobre questões semelhantes, demonstrando que não ignoravam os grandes desafios teóricos e práticos relativos à formação em História e as questões da aplicabilidade de novas perspectivas historiográficas no ensino de

História e na educação em geral. Este depoimento mostra que os desafios e tensões declarados pela maioria, se apresentaram além desses aspectos formativos mais estritos.

Não é somente o âmbito da formação histórica que chama atenção e que os mobiliza, mas também os desafios da prática de ensino além da área de História. Pois, no decorrer das várias entrevistas, apareceram questões diretamente relacionadas às práticas sociais entre os diversos sujeitos do contexto escolar. Ou seja, tensões relacionadas à prática docente, às resistências quanto a discussão da temática racial nas escolas, ao racismo presente entre os alunos, bem como às condições sócio-culturais destes. Estes aspectos se apresentaram como variáveis quase constantes na discussão sobre a aplicabilidade da lei na educação.

Embora já tenha presenciado a dramaticidade das questões raciais no espaço escolar, o que relatei brevemente na introdução desta tese, nos depoimentos dos professores este cenário surge como uma dimensão relevante para pensarmos as tensões, os desafios e as implicações presentes e futuras de um movimento em torno da Lei que se pretenda eficaz e mobilizador de novas perspectivas historiográficas na educação escolar.

Ou seja, na busca de algumas pistas em torno dos desafios para a formação docente diante da Lei 10.639/03, através de uma pesquisa de campo e restrito ao campo do conhecimento histórico, os relatos dos professores demonstraram outros aspectos que também fazem parte da dimensão formativa. Veremos com mais detalhes este aspecto na próxima seção.

6.6

Tensões e desafios: outras faces.

Em diversas publicações recentes sobre a implantação da Lei 10.639/03, as questões que mais se evidenciam estão relacionadas ao racismo no cotidiano escolar, à resistência à discussão da temática racial por parte dos atores envolvidos com o processo educacional, ao mito da democracia racial, à formação docente como “lacuna”, entre outros. Nestas publicações, caracterizadas majoritariamente por estudos de casos, variadas reflexões e diagnósticos são formulados na busca de alternativas para a superação das desigualdades raciais presentes no espaço escolar.

Entretanto, não há uma reflexão que relacione a dimensão objetiva-subjetiva da prática de ensino como um dos aspectos relevantes de tensões e desafios da formação docente. Ou seja, aspectos da prática pedagógica docente vivenciados enquanto contradições a serem superadas como: as relações conflituais entre alunos e docentes no que tange ao racismo, as condições objetivas do exercício da docência que dificultam a implementação de práticas antirracistas e os conflitos advindos desta temática racial entre os diversos atores do contexto escolar, e que não são considerados ainda pelos especialistas como elementos de reflexão sobre a dimensão formativa docente na discussão sobre relações raciais e educação.

Apesar de ter embrionariamente apresentado esta questão em alguns estudos anteriores a esta tese (Oliveira, 2005 e 2007 e Oliveira e Lins, 2008), nas entrevistas com os professores, essa reflexão se apresentou em vários momentos. Embora tenha apresentado questões aos entrevistados sobre suas formações, o conhecimento da Lei, o curso do SEPE e a aplicabilidade da nova legislação no ensino de História, suas respostas foram constantemente permeadas também por reflexões sobre a própria prática de ensino relacionada aos conflitos raciais, aos estereótipos “consolidados” entre alunos, às suas condições sócio-culturais quase desumanas e às condições precárias do exercício profissional que parecem informar que existem barreiras quase intransponíveis para uma aplicação rigorosa da Lei 10.639/03. Ou, em alguns aspectos, provavelmente, barreiras em torno da questão da colonialidade do ser.

Em todas as entrevistas, por exemplo, surgiam questões como: a precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa. Estes relatos foram caracterizados como aspectos que dificultavam e até impossibilitavam a aplicação da lei em determinados espaços, caso não se pensasse preliminarmente na solução destes desafios. Portanto, analisarei a seguir alguns desses aspectos sobre a aplicabilidade da Lei, iniciando com as questões das condições objetivas da prática de ensino e da formação docente.

Depois dessa Lei, não tem ocorrido nenhuma mudança no ensino de História. Aliás, tem uma mudança que é para trás, que é a quantidade cada vez mais crescente de turmas, em que o professor não dá aula de verdade. Cada vez mais na rede estadual o professor entra, permanece em sala de aula um tempo e sai sem ter efetivamente dado

aula. Dar aula que eu falo é o professor fazer o esforço sincero de provocar a reflexão, o amadurecimento do conteúdo do assunto. (Professor Márcio)

(...) acredito na necessidade de se acoplar um estudo de África e de Relações Raciais dentro do país, (...). Mas, acredito que enquanto não tivermos uma ação política voltada para a base, o país vai “chover no molhado”. O país agora vai ser auto-suficiente em petróleo, mas se não vai ter mão-de-obra qualificada, essas políticas públicas paliativas não adiantam. Isso passa por uma maior permanência do aluno na escola, passa pelo quantitativo menor de alunos em sala de aula, por uma maior remuneração do profissional de ensino e mais investimento. (Professor Pedro)

Em outro depoimento, se destaca as dificuldades de realizar a discussão racial na maioria dos espaços escolares em função das condições práticas do ensino e de uma gestão adequada das escolas. Por outro lado, reconhecem:

Existem escolas que realmente estão tentando, estão abraçando a lei e tentando fazer do jeito que elas conseguem, do jeito que se pode fazer. Tem muitas escolas que concentram em novembro na semana da consciência, (...). Não é um número grande, mas bastante. Agora, tem a maioria das escolas que isso ainda passa despercebido, que ninguém trabalha, que ninguém faz nada por que não tem abertura da direção. (Professora Giovana)

Essa avaliação referida às gestões foi relacionada, num outro depoimento, às dificuldades para se efetivar a formação continuada, tanto no nível de gestão escolar quanto no nível de gestão do sistema de ensino:

(...) a rede pública ofereceu ano retrasado um curso de África, de 3 dias (3 tardes e 3 noites). Mas, aí, a direção me disse: “agora não podemos te liberar da escola por que os alunos não podem ficar sem aula, mas arruma um professor para ficar no seu lugar”. É assim que eles estimulam você a fazer um curso? Mesmo assim, não vai ser em 3 dias de História de África que você vai mostrar para o professor a importância do curso. (Professor Nei)

(...) é muito complicado porque é a tal história, eles fazem a Lei, mas porque não capacitam as pessoas? É uma Lei, não é? Agora, como é que você vai trabalhar com isso em sala de aula? Então eles falam: “seja criativo”. Eu posso ser criativo, mas se não tiver um embasamento teórico vou falar as maiores atrocidades possíveis e imagináveis. Certa vez uma professora perguntou: “como é que eu vou trabalhar com isso numa área evangélica?” Ninguém soube responder (...). (Professora Glória)

Constata-se, portanto, que o excessivo número de alunos em sala de aula, as denominadas políticas “paliativas” que não dão conta de certos problemas sociais considerados essenciais, a remuneração profissional e os aspectos de gestão escolar e dos sistemas de ensino, são questões associadas às políticas de formação. Outros professores fazem associações semelhantes na mesma perspectiva, ou seja, apresentam a necessidade de melhoria das condições objetivas do exercício profissional em diversos aspectos para se ter uma formação continuada eficiente

como pré-requisito para aplicar a Lei 10.639/03. Outros ainda, afirmam que este trabalho de formação requer um trabalho gradativo e cultural.

Este último termo foi utilizado por um dos entrevistados, referindo-se às resistências por parte de outros professores em seu contexto de trabalho. Aqui, apresento um outro aspecto que também relaciono com a dimensão formativa, ou seja, a história de estereótipos e mitos presente na nossa sociedade, que estão informando as mentalidades dos próprios professores. Alguns depoimentos afirmam:

Os professores se preocupam mais com o conteúdo, com aquelas aulas clássicas, com provas, em fazer com que o aluno aprenda e estão completamente desgastados porque a realidade da escola é cada vez mais louca (...). Tem professores de História que não tem o mínimo interesse em História da África. Por que? Porque é natural, porque é nossa formação, porque é muito difícil você jogar fora anos e anos da sua formação (...) Qual é o nosso calendário? Qual é o nosso mapa-mundi? É tudo Europa, é muito difícil a gente tentar se livrar disso (...) (Professora Leila)

Tem uma resistência de um professor da minha escola que diz que tudo é política e que essa história de cotidiano é cultural. (...) acho que é uma questão mesmo da formação dos professores. A lei foi colocada, mas ela é aplicada como? Em quanto tempo? Como um professor, que o currículo prevê que ele esteja dando revolução francesa e revolução russa, vai poder aplicar a História da África ou afro-brasileira? Porque muitas vezes eu ouço isso: “ué, mas se o currículo pede revolução russa como é que eu vou falar de História da África?” Então, acho que precisamos trabalhar mais a formação. (Professora Ana)

Em outro depoimento, há uma conexão entre aspectos de gestão, estrutura curricular e resistência dos diversos atores no espaço escolar:

Tinha um projeto lá na escola sobre África, mas parei porque não deu tempo e tive dificuldades para continuar. Pelo seguinte: tudo que sai do controle daquela panelinha, assusta a direção da escola. Aí começa a ter aquela coisa: “Ah!, ela está fazendo aquilo para aparecer ou parecer diferente”, alguma coisa assim. Ou seja, se você quiser fazer alguma coisa interdisciplinar tem que escolher muito bem o professor que vai te ajudar, porque a maioria não quer, quer ficar naquela mesmice mesmo. Então, esse projeto que queria fazer, também não tive condições, que seria no ensino médio onde tenho meia hora/aula por semana (...). (Professora Rita)

A mesma professora que sublinhou a resistência das gestões escolares, destaca, em seguida, sua avaliação em relação aos colegas de profissão:

É muito difícil, porque é como falei quando escrevi um artigo no jornal O Dia, é uma questão cultural, então a cultura você não muda de uma hora para a outra. Não é porque existe uma Lei que ela agora vai ser aplicada. Tem professores que só discutem a lei e vão a debates por curiosidade mesmo, porque consideram que é modismo: “porque agora está se falando muito e eu quero saber”. Mas, você vê que aquela pessoa não vai aplicar, não vai fazer, e só está ali por curiosidade, mas ela não tem grandes interesses nem grandes vontades de fazer nada (...). (Professora Giovana)

Esta mesma professora, que tem uma trajetória de discussão em função de seus contatos com o movimento negro, afirmou que a Lei 10.639/03 foi uma grande

vitória por que agora “é Lei”, ou seja, uma conquista de legitimidade e legalidade que ajuda na implementação em função das resistências.

Outra professora relacionou a resistência dos professores e a formação docente como aspecto problemático:

Acho que falta material didático e vontade dos professores. É! Vontade. Eu não falo isso da minha escola, porque eles fazem um movimento bacana de uma forma geral, mas ainda há um preconceito, não contra o estudo da África, mas contra o negro e aí a gente vai cair no preconceito contra a História da África. Outro dia meu namorado me reproduziu uma conversa de uma professora com uma professora de História, e ela dizia: “aquela aluna me dando problema, loirinha de olho azul, nunca imaginei que fosse fazer isso! O município é tão ruim que até eles estão me dando problemas”. Isso é uma frase isolada, mas é claro que isso remete a toda uma forma de preconceito, que aí não adianta você estudar aquela cultura se você não valoriza aquela cultura. (Professora Carolina)

Como se observa, o âmbito da formação docente está entrelaçado com certas condições objetivas vividas pelos professores e tomadas como questões a serem urgentemente resolvidas. O último depoimento é emblemático, pois na medida em que a professora caracteriza que não basta estudar uma outra “cultura” – no caso a História da África -, mas que é necessário valorizá-la, ela está levantando um dos aspectos mais recorrentes nas entrevistas, isto é, as relações conflituais advindas da presença do racismo, dos preconceitos e, até mesmo, da intolerância religiosa. E como veremos a seguir, aspectos relacionados no nível da colonialidade do ser.

Muito se tem escrito sobre esta dimensão dos conflitos raciais nas escolas, entretanto, nas entrevistas, ela se revela também como um dos pontos relevantes para se pensar sobre a formação docente e a aplicação da Lei 10.639/03. O que se apresenta nos depoimentos docentes são afirmações quase que de impotência diante de tantos conflitos, estereótipos, estigmas, baixa estima de alunos e condições sociais que chegam ao nível da barbárie:

(...) a educação no Brasil acabou, é difícilimo algum aluno se interessar pela Educação, na formação dele, porque o que está por fora é muito mais interessante do que a escola. (...) eu tenho alunos analfabetos na oitava série, então isso é um problema, alunos que nunca leram um livro, acho que nem revista em quadrinhos (...) (Professor Moacir)

(...) é uma realidade estressante, porque eu não dou aula, eu administro o caos. E essa situação é extremamente crítica nas favelas, nas periferias, nas comunidades carentes, onde a maioria é negra. Em que a violência e o mundo das drogas acabam fazendo com que muita gente procure os neo-pentecostais. E eles são muito agressivos. Muito hostis. Por exemplo: numa aula sobre a pré-história, um aluno meu, evangélico, fez uma história em quadrinhos e apresentou assim: “O meu pastor desenhou os bonequinhos e um macaquinho. Eu não sou descendente de macacos, meu pastor disse que eu venho de Adão e Eva, isso é coisa do demônio.” Então, falar de África, por exemplo, é extremamente complicado em sala de aula. (Professora Ana)

O depoimento do professor Moacir acontece no momento em que o questionava sobre as condições para aplicação da Lei no ensino de História. Apesar de ter afirmado que a Lei era aplicável e que o curso do SEPE lhe possibilitou a ampliação de uma perspectiva pedagógica, ressalta, entretanto, que a realidade educacional não dá as condições para fomentar esta discussão entre os alunos de forma tranqüila, mas é necessário responder à questões urgentes, no caso, manter seus estudantes interessados na escola. E mais, afirma, após esse relato, que é necessário, “(...) mudar a universidade para aprendermos outra forma de trabalhar em sala de aula”. Neste sentido, considero estas contradições da prática de ensino como um elemento relevante de formação docente.

Já o segundo depoimento, explicita uma relação dramática: “eu administro o caos”. Ou seja, numa realidade onde se entrelaçam violência, drogas e intolerância religiosa, a prática de ensino em História para aplicação da Lei, revela a necessidade do professor possuir competências além dos conteúdos ensinados. Neste caso, o enfrentamento de conflitos raciais e disputas epistêmicas em termos de conhecimento histórico com certo fundamentalismo religioso. A problemática do racismo, dos preconceitos contra e entre os estudantes, é um outro elemento que mobiliza os docentes para pensar a aplicação da Lei:

(...) na minha escola a maioria é negra e mais carente. São muito violentos e são crianças que são muito maltratadas pela sociedade devido ao lugar onde moram que é Santa Cruz. Eles não podem entrar no shopping porque são marginalizados pelo lugar onde moram. Eles vivem esse preconceito diariamente, então criam em sala de aula essa relação também, pois xingam de macaco mesmo sendo ele também negro. Olha, já tentei trabalhar essa questão com eles, mas muito pouca coisa eu consegui mudar. (Professora Sandra)

(...) a gente chega no serviço público, na classe popular, o impacto social é muito forte. Então, muito daquilo que são nossos projetos, nossos sonhos almejados, nossos objetivos, não conseguimos realizar porque a realidade é muito dura. O básico da gente é educar, é formação mesmo, pois eles são, muitas vezes, carentes, com muitas dificuldades, semi-analfabetos, aquela alfabetização precária, mal lê e mal escreve e vítimas de muita violência doméstica. Então, o conteúdo de História é pífio. É irrisório por que conseguimos trabalhar muito pouco e, apesar de conhecermos a lei desde 2003, tentamos fazer algo, mas é difícil, é uma garotada complicada. Então a gente grita, exagera, chega a extremos. Eu mesma opereí as cordas vocais no ano passado. É complicado. (Professora Verônica)

Os diagnósticos sobre os estudantes são dramáticos. Além de serem enfatizados problemas de ordem estrutural, as relações do cotidiano dos alunos no ensino de História são informados por problemas que vão além da órbita de ação possível

desses docentes como: a marginalização que sofrem em outros espaços é trazida para a sala de aula, a alfabetização precária que dificulta o ensino de História, a violência generalizada, entre outros.

Como sugere o título desta seção, as outras faces das tensões e desafios seriam: relativas à formação histórica e pedagógica, às condições objetivas da docência que são apontadas como obstáculos para a qualificação na formação continuada, às contradições pedagógicas a serem “resolvidas”, aos conflitos raciais e discriminações a serem enfrentadas, às condições de aprendizagens dos alunos consideradas desumanas, à violência e presença de drogas no espaço escolar e às disputas epistemológicas em função da intolerância religiosa.

Entretanto, como apontei anteriormente, considero estas questões como partes dos desafios e das tensões de formação docente para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, embora algumas ultrapassem o âmbito específico da implantação da Lei. No entanto, na realidade que pesquisei, não há como separar estes aspectos. Nos depoimentos dos professores todas estas tensões fazem parte do processo formativo. Esta perspectiva já vinha sendo anunciada em alguns estudos de caso como os relatados por Valente (2005) e Onasayo (2008).

Ana Lúcia Valente, no seu artigo “Ação afirmativa, relações raciais e educação básica”, discorre sobre a constatação em diversos estudos, da grave situação das crianças negras no ensino fundamental, da necessidade de políticas de ações afirmativas neste nível de ensino para reverter situações de discriminação racial e de considerações sobre a formação docente. Com base em estudos sobre as questões raciais na educação básica, a autora levanta reflexões sobre os rituais pedagógicos ditos e não ditos que reforçam as discriminações dentro do espaço escolar, mas também sobre o papel dos livros didáticos e dos docentes neste processo. Entretanto, o destaque maior é a consideração de que há uma necessidade de iniciativas pedagógicas que estabeleçam novas relações de socialização anti-discriminatórias, evidenciando ao mesmo tempo o envolvimento de professores e da comunidade escolar. Segundo a autora, não é possível pensar em novas metodologias, sem levar em consideração, aquilo que ela denomina de “impasse pedagógico”, ou seja, a simples compreensão ou tentativa de uma intervenção positiva da escola e dos professores nas questões raciais, podem gerar um impasse diante de práticas e noções racistas entranhadas e não combatidas por longos anos de socialização de crianças e jovens. Neste sentido, a autora discute as possíveis metodologias que podem ser

aplicadas nas escolas no trato pedagógico da questão, como palestras e utilização de novos recursos didáticos. Considera que essas possibilidades são bem factíveis, entretanto, afirma, é necessária uma profunda reflexão sobre as noções de igualdade e diferença. Assim, a escola deveria assumir a mediação do reconhecimento positivo da diferença, mas reconhece que é uma proposta que exige ser experimentada, já que, em algumas práticas pedagógicas a questão da diferença se esbarra com o princípio da igualdade, tão caro à cultura escolar. Descrevendo algumas iniciativas de professores que obtiveram fracassos e sucessos, destaca a questão do efeito professor, ou seja, um elemento substancial na condução de ações pedagógicas que podem ou não construir situações de aprendizagem positivas em relação ao combate ao racismo na educação básica.

Na parte final do texto, a autora propõe algumas reflexões a respeito da formação docente, retornando a questão da igualdade e da diferença. Afirma que, para enfrentar os desafios da formação docente, faz-se necessário superar a dicotomia entre uma suposta questão social desvincilhada da questão racial no Brasil. Pois, em sua opinião, a questão social no Brasil só pode ser compreendida corretamente à luz do contexto racial brasileiro, pois trata-se de articular valores universais com as especificidades étnico-culturais. Assim, a formação docente para o enfrentamento da questão racial na educação, não se resolve com capacitações de finais de semana, pois esta formação, principalmente a partir da Lei 10.639/03, precisa repensar as políticas sobre a capilaridade nas relações pedagógicas e uma mudança de olhar sobre o racismo nos espaços escolares. Afirma ainda, que é necessário pensar a formação docente no contexto da problemática da formação em geral, superar o dualismo entre prática e teoria e politizar o debate, já que esta questão envolve relações de poder e conflitos históricos nas relações sociais brasileiras. Especialmente na formação de professores em geral, a autora assinala que falar em superação do senso comum racial brasileiro, é fazer um “acerto de contas” com a formação docente recebida ao longo de toda uma trajetória acadêmica e profissional.

Estas considerações da autora reforçam minha argumentação de que todos os aspectos levantados pelos professores entrevistados são parte das tensões formativas vivenciadas pelos mesmos quando refletem sobre a aplicação da Lei 10.639/03. E estas tensões e desafios se encontram no âmbito de um debate político, epistemológico, pedagógico e identitário.

Há um impasse pedagógico, pois, quando alguns afirmam que “não fomos preparados na faculdade para dar aula de História da África”, que nas suas graduações só ocorreram “enfoques negativos” sobre o continente africano, que “nós não temos ideia disso”, referindo-se às descobertas sobre as variadas identidades dos africanos escravizados que vieram para o Brasil, ou ainda, que “é muito difícil falar da questão do eurocentrismo” por conta das exigências curriculares, acaba-se por criar uma perspectiva de acerto de contas com a formação inicial. Para estes professores, isto parece estar no início de um processo a ser enfrentado, mas, certamente, não há ainda uma luz no fim do túnel que aponte soluções.

Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada, “Fatores obstaculizadores na implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR”, aponta que a Lei não está sendo implementada de forma adequada e como recomenda a legislação, em função de vários obstáculos como: a falta de material didático, a falta de um projeto político pedagógico, a falta de tempo para reflexão pedagógica dos professores, as dificuldades de trabalhar “temas específicos”, a falta de tempo para os professores pesquisarem e se formarem em função de uma carga horária extensiva, a falta de embasamento teórico e de experiência didática quando se esbarra em situações concretas de discriminação e preconceito no espaço escolar e, como literalmente afirma o autor, a “falta de praticamente tudo” (2008, p. 118). O interessante é que o autor conclui que os dados levantados, parecem refletir a “forte sensação de orfandade teórico-prática” desses professores diante da Lei 10.639/03 (p. 111).

Neste sentido, quando vários entrevistados afirmam que não há tempo para formação continuada, que “é uma realidade estressante” porque se administra “o caos”, ou ainda, que os alunos levam “seus preconceitos” para a sala de aula e “pouca coisa” se consegue reverter, sem contar os problemas de alfabetização, violência, intolerância religiosa, dificuldade de raciocínio interpretativo etc., o que se evidencia são os muitos dos obstáculos anunciados por Onasayo (2008). Enfim, o que parece se evidenciar entre os professores entrevistados são os diversos aspectos de tensões de formação docente que classificaria em cognitiva e estrutural.

O aspecto cognitivo refere-se à necessidade que esses professores tem de desconstruir saberes “científicos” e “históricos” e construir novas leituras e

interpretações no campo do conhecimento histórico e historiográfico. Superar as “lacunas” da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade profissional, porém, esta tarefa não é isolada, se insere também no campo pedagógico. Neste sentido, são tencionados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos. Está é uma tensão formativa que se apresenta permanentemente e que se encontra no âmbito epistemológico e identitário.

O aspecto estrutural refere-se ao enfrentamento das condições objetivas da docência. Ou seja, se não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela falta de tempo, a busca por formação que estes professores tentam realizar, acaba ficando comprometida. Neste sentido, o que se constata na maioria dos entrevistados são ações pontuais para driblar as condições objetivas-subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou como alguns afirmam: “contextualizar” a História da África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo, trabalhar analogias com a literatura, trabalhar pedagogicamente a Lei nas escolas para que a mesma “faça sentido” para os professores e os alunos.

Essas tensões parecem ser enfrentadas isoladamente pelos professores, pois, como relatam, ainda são raros os trabalhos coletivos e o apoio para enfrentar diversas questões, embora tenham acumulado algumas experiências.

Se nos capítulos anteriores formulava a ideia de que algumas possibilidades de enfrentamento de tensões estavam obtendo espaços em função da atuação dos movimentos sociais ou de um corpo de intelectuais dentro da academia, aqui se apresenta um conjunto de sujeitos que depende muito das mobilizações que ocorrem fora da escola e, quando não estabelece alianças com esses movimentos, se encontra isolado no contexto escolar. Eles ocupam um papel central para aplicação da Lei, entretanto, apesar dos esforços acadêmicos e políticos de alguns, as tarefas e os desafios que se apresentam estão além de suas possibilidades. Parecem depender de um movimento e do jogo dos atores internos e externos que há anos tentam interferir no espaço escolar e na formação docente.

As respostas que eles trazem, a princípio, transparecem suas disposições para uma luta antirracista na perspectiva da superação do eurocentrismo, entretanto, nos diagnósticos que realizam, atrelam as condições objetivas à impossibilidade de, sozinhos, alçar à condição de agentes formadores dentro da perspectiva de suas disposições cognitivas iniciais. Isto se evidencia quando solicitam “mais espaços de formação” ou “um trabalho mais integrado” com os especialistas.

O curso do SEPE, portanto, foi um encontro de “agentes da Lei”⁷ que possuem forças diferenciadas no contexto da luta contra o racismo no espaço escolar. Se por um lado há convergências de perspectivas entre esses agentes, como a crítica ao eurocentrismo, a lacuna na formação e os desafios das práticas, por outro, há também dissonâncias justamente naquilo que podemos caracterizar como potencialidades de transformação, ou seja, estão localizados em espaços de poder diferenciados na sociedade e na educação e possuem potencialidades formativas e políticas limitadas em função do lugar que ocupam.

Neste sentido, formulações e críticas na perspectiva anti-eurocêntrica se apresentam em suas falas, mas não tão complexas como aquelas dos outros agentes como os sindicalistas – entendidos aqui como entidade coletiva – e os formadores do curso. Por sua vez, há uma clara consciência das lacunas de formação histórica e pedagógica diante das demandas propostas pela nova legislação.

O curso do SEPE parece ter estimulado mais essa consciência, na medida em que começaram a entender melhor as proposições teóricas de conteúdo da Lei 10.639/03. Expressão disto são os depoimentos que enfatizam que o curso mostrou que “a África existe”, que temos “que frisar que os egípcios são africanos”, que a história africana não pode mais “passar em branco” ou que, mesmo não considerando a Lei como fundamental para as transformações sociais, descobriu-se que para se lutar contra a “discriminação social” não basta “falar só de classe social”.

Nesta mesma perspectiva, os professores destacam muitos aspectos de conteúdo em História da África e relações raciais que fortalecem o entendimento da importância do reconhecimento da diferença étnica nos currículos de História. Muito embora poucos tenham tido influência dos movimentos sociais negros, há um reconhecimento de que a discussão e a pressão social desses mesmos movimentos têm um papel fundamental nestas reflexões que realizam.

⁷ Apresentei o significado desta formulação na introdução (Ver p. 34).

Portanto, há uma clara tensão vivida por estes professores entre suas formações iniciais e as novas demandas de aplicação da lei 10.639/03. Entretanto, as respostas que apresentam, são mais complexas do que nossas suspeitas iniciais, pois, o reconhecimento da diferença afrodescendente pela Lei 10.639/03 nos currículos de História, não traz somente consequências teóricas referidas à formação histórica ou historiográfica, traz também impasses, tensões e desafios que questionam suas formações e experiências pedagógicas. Aqui cabe uma outra consideração além dos estritos aspectos teóricos de formação histórica desses professores.

Concordo com Valente (2005) que uma formação específica no campo de História da África e das relações étnico-raciais, conforme orienta e determina a Lei 10.639/03, “não se desloca da necessidade de uma formação ‘em geral’ dos professores brasileiros, há tanto tempo reclamada”, mas requer também a superação do senso comum racial tendo em vista um embasamento na perspectiva de um “acerto de contas” com toda a formação inicial e continuada recebida e cristalizada (2005, p. 74). Ou seja, a Lei 10.639/03, na perspectiva dos professores entrevistados, supõe que se há que se dar conta de uma dimensão *supra* e *infra* estrutural da formação docente.

Com isso quero enfatizar que, refletir sobre os desafios da formação docente para aplicação da Lei somente no diagnóstico simples de que é possível superar nossas dificuldades com “capacitações”, ou com iniciativas de produção de materiais didáticos, colocando estes a disposição dos professores, nos faz míopes diante das complexas reformulações que se deve realizar. Complexas no sentido de que, por um lado, as novas formulações históricas e historiográficas em História da África e relações raciais, colocam em xeque as formulações apreendidas nas universidades e, por outro, que estas formulações devem ser pedagogizadas de uma forma pouco realizada atualmente, ou seja, há uma proposta inovadora, do ponto de vista teórico, mas é necessário didatizá-la. Assim, se levarmos em consideração o que dizem os professores entrevistados, parece que estamos apenas no início de uma reformulação teórica no campo do conhecimento histórico e no campo do conhecimento histórico escolar.

O que podemos concluir a partir dessas análises é que há um campo muito amplo de possibilidades para que estes professores consigam efetivar não somente a aplicação da Lei 10.639/03, mas também criar novas enunciações no conhecimento historiográfico, além do conhecimento histórico escolar, e de novos espaços para

essas enunciações. Esse campo de possibilidades parece estar relacionado a três planos de reflexão.

Num primeiro plano de reflexão sobre a formação docente, a construção de espaços de enunciação de uma nova visão historiográfica na educação e no ensino de História, depende de uma aliança com atores externos. E neste sentido, dentro do contexto de acontecimentos e formulações envolvendo o SEPE, os formadores e os professores, há uma necessidade de articulação dos agentes de enunciação de novas formulações teóricas. Em outros termos, um tripé que possa anunciar a diferença colonial e dar continuidade histórica às lutas dos movimentos negros e dos agentes educacionais que sempre se envolveram com as lutas antirracistas na educação brasileira.

Nilma Lino Gomes (2003), no seu artigo intitulado “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”, publicado quatro meses após a Lei 10.639/03 ter sido sancionada, propõe uma reflexão semelhante quando discute sobre as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação docente.

Através de relatos e experiências sobre o corpo e o cabelo de pessoas negras que frequentam salões étnicos em Belo Horizonte, a pesquisadora apresenta a questão da estética negra como elemento que está sempre presente na vida escolar. A partir desses relatos, questionam-se as razões destes aspectos não serem ainda discutidos nas escolas e na própria formação docente. Por outro lado, vincula a questão da identidade negra com a formação docente, ou seja, de que esta discussão deveria ser um dos aspectos da formação profissional dos professores.

Suas afirmações se baseiam nos diversos relatos de pessoas negras que descrevem o lugar que seus professores ocupavam em suas experiências escolares, como por exemplo, na afirmação positiva de uma identidade negra ou no reforço dos estereótipos e da discriminação racial no espaço escolar e nas interações pedagógicas em sala de aula.

Afirma ainda, que no aspecto da identidade negra, o corpo e o cabelo crespo são dimensões bastante presente na memória escolar dos frequentadores de salões étnicos. Neste sentido, faz uma crítica às práticas docentes que não percebem que o fracasso, a timidez e os conflitos, revelam tensões raciais no espaço escolar e interferem na auto-estima de estudantes negros.

Nesta pesquisa, a autora aponta possibilidades, através da estética negra, da escola e dos professores criarem situações positivas de aprendizagem a partir da própria diferença negra, sendo os salões étnicos um possível aliado nesta tarefa educativa.

Gomes, portanto, identifica a importância da Lei 10.639/03, como um dispositivo legal que pode contribuir para que escolas e professores possam construir estratégias didáticas junto com outros espaços não escolares, possibilitando inclusive enfrentar os desafios da formação docente, já que a lei inclui um novo olhar sobre a diferença e a identidade étnica, ausente por longos anos na formação profissional dos docentes.

Num segundo plano de reflexão, há que se pensar na possibilidade desses professores serem, na aliança com outros agentes formadores e por longos anos, atores isolados num amplo contexto de resistência e concepções arraigadas sobre a cultura e a estrutura do pensamento racial brasileiro. Pensamos aqui, por exemplo, na emblemática afirmação da professora Giovana que afirma que as resistências a esta temática racial nas escolas é uma questão “cultural”, ou que “a cultura não muda de uma hora para outra” e que, portanto, a existência da Lei não garante sua aplicabilidade automática. Outras entrevistas sugerem opiniões semelhantes, ou seja, diante das resistências dos outros atores envolvidos com a educação escolar, esses professores podem estar se constituindo, mesmo construindo alianças por fora do contexto escolar, como atores solitários que realizam disputas teóricas e pedagógicas num trabalho quase de sísifo, pois, o reconhecimento que possam adquirir depende de suas alianças no campo acadêmico universitário, pois este é visto como legítimo produtor de ciência. Fora desta órbita, na perspectiva da noção de racismo epistêmico, é quase impossível a possibilidade de legitimação.

Neste sentido, os professores entrevistados podem estar trilhando um longo caminho de tensões formativas, pois ávidos em tentar superar as dificuldades subjetivas e objetivas para aplicação da Lei 10.639/03, poderão estar sempre buscando espaços de formação e ajuda na perspectiva de tentarem estabelecer uma nova praxis pedagógica, pois, seus contextos de relações sociais se formam também no senso comum da cultura brasileira racializada e por que o espaço escolar não está organizado para a específica promoção de pesquisas e produção de conhecimentos.

Um terceiro plano de reflexão é a percepção e o reconhecimento de uma diversidade epistêmica no conhecimento histórico docente. Ou melhor, existiria por

parte de um conjunto significativo de professores de História a disponibilidade de repensar epistemologicamente suas formações teóricas em termos plurais? Trata-se de uma pergunta relevante se pensarmos que a interculturalidade crítica, na perspectiva de superação da colonialidade do poder e do saber, requer o reconhecimento da diversidade epistêmica dos povos e culturas, num diálogo trans-epistemológico entre a razão moderna e razão do outro, e não a simples constatação da existência de diversas histórias ou culturas (Mignolo, 2003a). Pelo que observamos nas entrevistas, há uma predisposição inicial, entretanto, essa depende das disputas teóricas que se encontram em diversos espaços formativos, incluindo necessariamente os espaços escolares.

Embora se possa trabalhar de forma teórica e otimista com a possibilidade das alianças entre movimentos sociais negros, intelectuais negros nos espaços acadêmicos e professores mais sensíveis a uma nova perspectiva antirracista e anti-eurocêntrica, as possibilidades de um redimensionamento epistemológico na formação histórica - na perspectiva da diversidade epistêmica que significa a aplicação da interculturalidade crítica - depende das forças em luta que estão atualmente tentando intervir no cenário educacional.

Essa é uma reflexão importante nas políticas e nos debates sobre a formação docente diante da Lei 10.639/03, pois, segundo Abreu e Mattos (2008), “as Diretrizes convocam os profissionais de História para uma ampla reflexão sobre a História da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino.” (p. 12). E nessa esteira de reflexões, uma disputa se abre no campo epistemológico, sociológico e historiográfico dentro dos espaços de produção científica, tencionando mais ainda a formação docente dos professores de História. Ou, parafraseando o professor Edson Borges: uma disputa de poder e conhecimento “que também significa poder”.

Este contencioso debate é bem formulado por Pereira e Silva (2007) quando afirmam:

As questões conceituais, de esquemas e orientações metodológicas, e de formação de expressão e contextualização são desafios acadêmicos fundamentais para consistência na implementação da Lei 10.639/03. Mas é preciso ir além. (...) (p. 76). A práxis de educadores respaldadas na Lei e alimentadas por posturas engajadas e formação adequada como os novos conteúdos propostos podem constituir-se no embrião de uma profunda revolução cultural no Brasil. De onde virá essa formação?”(p. 83).

Exemplos destas disputas encontram-se em debates que alguns acadêmicos vêm promovendo na perspectiva de enfrentamento teórico contra uma avalanche de

formulações e publicações em prol da Lei 10.639/03. Essas publicações, apesar de terem alguns focos de discussão como a Lei, as políticas de Ações Afirmativas e o Estatuto da Igualdade Racial, abordam essencialmente a questão da identidade nacional e os conceitos de raça, cultura, identidades e democracia racial.

Embora as Declarações Internacionais e Nacionais não se pautarem mais na interdição do povo negro, mas disponibilizam para todos um direito nas legislações, existem muitos críticos dessas que defendem que tais políticas romperiam com o direito à igualdade de oportunidades, trilhariam um caminho de racialização da sociedade brasileira e acabariam por institucionalizar uma discriminação. Essas reações geraram muitas publicações e entre elas destaco uma: “Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo” de Peter Fry e outros (2007).

Peter Fry (2007) ao criticar a “Lei das Cotas”, por exemplo, afirma que quando o Estado obriga a pessoa a se autoclassificar racialmente, já celebra as divisões raciais:

“O acesso às universidades era legalmente determinado pela capacidade dos candidatos de chegarem a uma certa pontuação numa prova que ignorava o sexo e a cor (ou seja, as características adscritas pela “natureza”) dos candidatos”. (p. 158)

Outro estudo, de José Roberto Pinto de Góes (2007), por outro lado, indica a existência de idealização caricatural e uma desinformação sobre o nosso passado, pois estaríamos diante do risco de nos tornarmos um país de brancos e negros e trocando a valorização da mestiçagem pelo orgulho racial. No que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da História e cultura da África e dos afrodescendentes na educação básica brasileira, as críticas contundentes partem de intelectuais como Salles Pereira (2008) e Magnoli (2009).

Junia Salles Pereira (2008) questiona a Lei 10639/03 afirmando que esta pode possibilitar a criação de essencialismos identitários em torno da ideia de raça, explicitando a tentativa de formulação da existência de polarização entre brancos e negros que, segundo a autora, “nunca existiu” nos processos históricos nacionais:

Ao fazer desaparecer a possibilidade identitária da mestiçagem, negando-lhe qualquer positividade, a explicação contida nas recomendações da Lei 10.639/03 vem corroborar uma nova mistificação para a compreensão do Brasil e também, evidentemente, para o campo do ensino de História: uma compreensão das relações sociais como conflito direto e deflagrado, em que se opõem erroneamente a negritude e a branquitude, vistas como incompatíveis. O que nos parece inconciliável é a visão solipsista que atribui à negritude ou à branquitude qualquer superioridade sobre as demais formas identitárias, transformando seus componentes políticos em itens curriculares do ensino de História. (Salles Pereira, 2008, p. 34)

Essa historiadora, ressalta ainda que há um tom político na legislação que não leva em consideração as novas formulações historiográficas que problematizam conceitos como raça, identidade, cultura, mestiçagem e relações raciais. Segundo a autora, a Lei 10.639/03 promove representações que propiciam uma interpretação da cultura brasileira como cultura uniforme e as subculturas étnicas e raciais como conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos. Porém, Demétrio Magnoli (2009) é mais enfático. Fazendo a crítica àqueles que querem “racializar a História brasileira”, este pesquisador da USP aponta que há uma mistificação da história brasileira, principalmente referente à escravidão, à imigração europeia e à História da África. Afirma que alguns teóricos ligados ao movimento negro ou as ONGs “racialistas” inventam interpretações “enxergadas pelos óculos da raça” e que, “formam o arcabouço de uma nova maneira de contar a História do Brasil” (2009, p. 333). Esta nova “maneira”, para o pesquisador, está sendo difundida na escola, “sob o selo da verdade oficial”, ou seja, pela Lei 10.639/03. Para o autor, na nova versão “oficial” que reproduz alguns dogmas de revisão historiográfica em curso existem:

(...) pressupostos da (...) existência de raças, de uma História e de uma cultura afro-brasileira e, ainda, de uma História e uma cultura africanas. O primeiro pressuposto implica uma abdicação: a escola não denunciará a raça como um fruto do racismo, mas a tratará como entidade histórica e social. O segundo institui a figura dos “afro-brasileiros”, que seriam os sujeitos de uma História e os produtores de uma cultura. A contrapartida implícita, mas inevitável, é a instituição das figuras dos “euro-brasileiros” e dos “nativos-brasileiros”, que complementam o panorama racializado da sociedade brasileira. O terceiro pressuposto condensa o paradigma do pan-africanismo, que descreve a África como pátria de uma raça. (2009, p. 334)

E em função dessas formulações, que para o autor essencializam a história e a identidade nacional, denuncia:

As escolas e os professores são chamados pelo poder de Estado a colidir de frente com todo o movimento de ideias que produziu o conceito contemporâneo de direitos humanos, organizando uma pedagogia da raça. (2009, p. 335)

Sua crítica também se focaliza nos aspectos políticos, pois além de afirmar que a Lei 10.639/03 inscreve a “raça” nos sistemas de ensino, acusa os autores de materiais didáticos e alguns responsáveis pela formação docente, de participarem de uma rede que conecta o mundo acadêmico com as ONGs “racialistas”, ou seja, “eles escrevem como militantes de uma causa, não como historiadores ou cientistas sociais” (2009, p. 335).

Assim, o que se pode constatar, nesta contenda teórica e política, são disputas epistêmicas em torno de variadas questões conceituais que estão se aproximando dos

professores de História. Então cabe a pergunta: estariam os professores de História da educação básica, e mesmo os professores que entrevistei, disponíveis para esta ferrenha batalha? Poderia responder que, em função dos resultados das entrevistas, a percepção e a disposição desses são muito incipientes e limitadas, em função do lugar de poder que ocupam.

Numa recente reflexão realizada no Grupo de Estudos sobre Cotidiano Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC – Rio, uma pesquisadora e professora de prática de ensino de História da UFRJ, se questionava: “os professores reconhecem a diversidade cultural, mas eles reconhecem a diversidade epistêmica?” Sua questão se encontrava no contexto de discussão sobre o reconhecimento da diferença no espaço escolar, que parece atualmente encontrar certa ressonância entre os professores em função das recentes formulações acadêmicas sobre currículo, diversidades e identidades culturais. Entretanto, para esta pesquisadora, estes debates nas escolas focalizam majoritariamente aspectos específicos, algumas vezes com viés folclorizante, ou de simples reconhecimento e não da valorização concreta da diferença. Assim, seu questionamento aponta para mais longe, ou seja, teria que se discutir também as formulações do “outro” e do “diferente” em termos epistemológicos. Fato este que parece não ocorrer, mas também parece suscitar muitas tensões.

Concordo com Carlos Moore (2007) que, um dos “pressupostos” contidos na Lei 10.639/03, que é de “contar” uma determinada História da África silenciada por longos anos, pode significar o estabelecimento de um novo estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira. Esta perspectiva supõe realizar uma desconstrução que significa concretamente um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro”, negou a diversidade epistêmica dos povos e culturas e invisibilizou a razão do outro, não moderno e não europeu (Mignolo 2003a, Dussel, 2005).

Esse empreendimento, como vimos no capítulo dois, mas principalmente nas entrevistas com os professores de História, constitui um aspecto central de tensão, desafio e questionamento nas formações docentes desses sujeitos, que tem uma tarefa estratégica de construir e pedagogizar um novo conhecimento histórico. A tensão está posta, porém, a discussão da mudança de termos ou de conteúdos da conversa epistemológica não está dada. E nem sabemos se existirá uma definição de campos

claramente definidos. No entanto, podemos constatar que os professores de História, no seu horizonte atual, vislumbram somente a ponta do iceberg da profundidade epistemológica deste debate.