

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**PRÁTICAS CURRÍCULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS:**  
**estudo de caso na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”**

**Lenício Dutra Marinho Júnior**

Belo Horizonte  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LENÍCIO DUTRA MARINHO JÚNIOR**

**PRÁTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS:**

**estudo de caso na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.*

Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza

Belo Horizonte

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M338p Marinho Júnior, Lenício Dutra  
Práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais: estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”/ Lenício Dutra Marinho Júnior. Belo Horizonte, 2009.  
165f. : Il.

Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza  
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Currículos. 2. Relações raciais 3. Grupos étnicos. 4. Ensino médio – Belo Horizonte (MG). I. Souza, Maria Inez Salgado de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Lenício Dutra Marinho Júnior  
PRÁTICAS CURRICULARES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: estudo de caso  
na rede municipal de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.*

---

Dra. Maria Inez Salgado se Souza (orientadora) – PUC Minas

---

Dra. Maria do Carmo Xavier – PUC Minas

---

Dra. Nilma Lino Gomes – UFMG

Belo Horizonte, 31 de março de 2009.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico essa dissertação, em especial, aos meus amados pais, Lenício e Sueli, pelos ensinamentos e exemplos, e por tudo que fizeram e fazem para mim e meus irmãos.

Aos meus queridos irmãos (Daniela, Fernanda, Lucas e Marcelo) e sobrinhas (Isabela e Lara).

À minha companheira de longa data e futura esposa, sempre amada Fernanda Miranda da Silva, pelos momentos de conforto e carinho que só você consegue me proporcionar.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Maria Inez Salgado, agradeço por acreditar em mim e pelos precisos e valiosos conselhos e orientações.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, que contribuíram singularmente para o trabalho empreendido.

As secretárias do Programa Valéria e Renata, pelos avisos e informações úteis e confiáveis.

Aos colegas do programa de mestrado em educação da PUC-Minas, que compartilharam com diferentes aprendizados, em calorosas discussões e descobertas em torno de uma paixão em comum: a educação.

Ao meu irmão Lucas Alves Marinho, pelo interesse em conhecer o meu trabalho e questionar positivamente minhas idéias e pensamentos.

Aos alunos e profissionais da Escola da Vinda que me ofereceram uma grande e valorosa contribuição profissional e pessoal.

Aos amigos, alunos e profissionais que marcaram de alguma maneira minha incipiente carreira de professor.

E a CAPES pelo financiamento que tornou possível essa realização.

## RESUMO

O campo de estudo da educação e, em especial, do currículo são hoje inundados por novos conceitos, sujeitos e objetos de estudo provindos de um complexo processo de “redefinição” promovido pelas teorias pós-modernas. Esta pesquisa se situa no campo de estudo do currículo e das relações étnico-raciais e tem como finalidade principal descrever, analisar e refletir sobre as práticas curriculares multiculturais desenvolvidas em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, visando o resgate da história e cultura afro-brasileira e africana para a educação das relações étnico-raciais. Em busca desse objetivo geral, a pesquisa aqui apresentada opta pela metodologia do estudo de caso e utiliza procedimentos e técnicas variadas, principalmente, a observação participante e o registro no caderno de campo. Com permanência de quase sete meses na Escola (aqui denominada) “da Vinda”, busquei elementos para descrever e analisar como as práticas curriculares do ensino de história, tencionadas para a educação das relações étnico-raciais, se desenvolveram e promoveram o deslocamento das identidades no cotidiano escolar, em direção a uma educação anti-racista. Nesse sentido, sob as luzes dos aportes teóricos críticos e pós-críticos do campo do currículo e da educação, a pesquisa revelou, por exemplo: como os documentos curriculares oficiais respaldaram as práticas curriculares multiculturais que se desenvolveram na Escola da Vinda no ano de 2008; descreve e analisa o Projeto Ayó Asán, apontando algumas alternativas curriculares para se trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira; e, ainda, apresenta alguns dos principais efeitos do referido projeto entre os alunos, com base em relatos e registros coletados.

Palavras-chave: currículo; prática curricular; educação das relações étnico-raciais; lei

10.639/03



## **ABSTRACT**

The field of study of education, in special, the curriculum today has been flooded by new concepts, subjects and objects of study suffered a complex realigning process promoted by the post-modern theories. This research is located in the field of study of curriculum and has as its main purpose to describe, to analyze and to reflect on the multicultural curricular practices developed in a school of Belo Horizonte, aiming to the rescue the history and afro-Brazilian and African culture for education ethnic-racial relations. In search of this general objective, the research presented here chose the methodology of the case study and uses procedures and varied techniques, mainly, participative observation and field reports. With permanence of almost seven months in the School (called here) Escola da Vinda I searched elements to describe and to analyze how the curricular practices of the history education, intended for education of ethnic-racial relations, how they developed and how they promote the displacement of the identities in the very today school. The research disclosed, for example: as official curricular documents had endorsed multicultural curricular practices that have been developed for Escola da Vinda in the year of 2008 and it describes and analyzes the Project Ayò Asán, pointing some curricular alternatives to tackle African history and afro-Brazilian culture. The dissertation, presents some of the main effects of the related project among the student's, stories and reports collected.

Key words: curriculum; curricular practices for ethnic-racial relations education; law 10.639/03.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CCCS – Centre for Contemporary Cultural Studies

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Escola Plural

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LABEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

MEC – Ministério da Educação

PAA – Projeto Ayò Asán

PC – Pluralidade Cultural

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPCor – Programa Políticas da Cor

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME – Rede Municipal de Ensino

SMED – Secretaria Municipal e Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CURRÍCULO DE FRONTEIRA.....	17
2.1. “Um passeio pelo mundo livre”.....	18
2.2. O currículo “pós”.....	22
2.3- Estudos Culturais: em busca de um entendimento.....	25
2.3.1. A centralidade da cultura no campo da educação e do currículo.....	27
2.3.2. Identidade e Diferença Cultural.....	31
3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO.....	35
3.1. Relações raciais e a construção da identidade nacional a partir de ranços coloniais.....	38
3.2. Florestan Fernandes e a falácia da “democracia racial”: ruptura pós-colonial?.....	41
3.3. Um novo campo de estudo se configura: relações raciais e educação.....	45
3.3.1. Movimento Negro e Educação.....	45
3.3.2. O currículo e a perspectiva multicultural: um diálogo necessário para a educação das relações étnico-raciais.....	50
4. O MÉTODO.....	56
4.1. Percursos da pesquisa em rotas de fronteira.....	56
4.1.1. “13 de Maio”: transição entre a Escola da Capela e a Escola da Vinda.....	59
4.1.2. Fase Exploratória.....	62
4.1.3. Análise Sistemática do universo social da pesquisa.....	65
4.1.4. Fase Interpretativa: a “bricolage”.....	67
5. DOCUMENTOS QUE ORIENTARAM A PRÁTICA DO PAA.....	69
5.1. Políticas curriculares e prática educativa: articular para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil.....	69
5.2. A Escola Plural e a ênfase na identidade e diferenças.....	74
5.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e a Pluralidade Cultural: em busca de uma nova identidade nacional.....	80
5.4. A Pluralidade Cultural e a Lei 10.639/03.....	84

5.5. A lei 10.639/03 e o PAA.....	90
6. ESCOLA DA VINDA: O ESPAÇO, OS SUJEITOS E A AÇÃO EDUCATIVA DO PAA.....	96
6.1. A Escola da Vinda.....	96
6.2. “Nossa escola tem gente de verdade”: os sujeitos.....	100
6.3. O Projeto Ayò Asán.....	106
6.3.1. As duas primeira etapas do PAA: personalidades e musicalidade afro-brasileira.....	112
6.3.2. “Beleza na Cabeça”.....	116
6.3.2.1. <u>Oficina de penteados</u> .....	119
6.3.2.2. <u>Desfile de Penteados: a culminância</u> .....	121
6.3.3. A quarta etapa: consolidando o PAA.....	124
6.4- “Descobrir-se negro”: os principais resultados do PAA.....	127
6.4.1- O problema da não interdisciplinaridade do PAA e o pioneirismo do ensino de história para a educação das relações étnico-raciais na Escola da Vinda.....	127
6.4.2- “Deslocando as identidades”: a força das práticas educativas identitárias em sala de aula.....	131
6.5- Efeitos das práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais na Escola da Vinda.....	134
6.5.1- A Beleza na Cabeça como promotora de auto-estima.....	134
6.5.2- “Todas as pessoas são iguais menos na cor”.....	137
6.5.3- “Qual a minha cor?”.....	139
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
ANEXOS.....	158

## 1. INTRODUÇÃO

No ano de 2006, me foi proposto um grande desafio na vida profissional. Recém nomeado professor de história da rede pública estadual, em Governador Valadares, fui estimulado a desenvolver um projeto, cujo objetivo era inserir em meu planejamento e nos conteúdos da disciplina de história a temática de história e cultura afro-brasileira e africana. Foram os questionamentos produzidos a partir dessa experiência que me trouxeram a Belo Horizonte e ao Programa de Mestrado em Educação da PUC-Minas (em março de 2007).

Minha busca e luta por desenvolver uma prática pedagógica intencionada a adequar-se as novas exigências da lei 10.639/03 e do ensino de história me levaram aos problemas que circundam esta pesquisa. Os maiores desafios que enfrentei foram: elaborar novos conteúdos escolares (uma vez que os livros didáticos não eram suficientes) e desenvolver uma ação educativa coerente com a temática. Como desenvolver e praticar na escola novos conhecimentos, que durante séculos permaneceram velados e silenciados em favorecimento aos conhecimentos mais tradicionais e eurocêntricos?

Nesse sentido, o objetivo principal desta dissertação é compreender, descrever e analisar as relações estabelecidas na escola, entre os sujeitos e o conhecimento escolar de história e cultura afro-brasileira e africana, enfatizando as práticas curriculares cotidianas que visam suprir as necessidades de novos rearranjos a partir da obrigatoriedade imposta pela lei 10.639/03. Para tanto, o Projeto Ayò Asán (PAA) realizado na Escola da Vinda<sup>1</sup> me forneceu elementos significativos para verificar como os(as) professores(as) de história colocam em prática os documentos de orientações curriculares que sugerem a construção de uma nova identidade nacional e um posicionamento anti-racista em sala de aula.

Um importante estudo do Programa de Políticas da Cor (PPCor) da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) divide a recente bibliografia sobre negro e educação em quatro grandes “descritores”, são eles: relações raciais e educação, desigualdades raciais e educação, educação e ações afirmativas e desigualdades raciais no ensino superior.

Neste sentido, o objeto deste trabalho se inclui no primeiro descritor, (embora se relacione com os outros direta e indiretamente) “relações raciais e educação”, pois, busca compreender a seleção dos conteúdos e práticas curriculares no contexto do cotidiano escolar

---

<sup>1</sup>- Este nome é fictício e é utilizado para preservar o nome da escola. “Escola da Vinda” porque o Projeto Ayò Asán, foco da pesquisa de campo, propõe o resgate da história da África e cultura afro-brasileira, portanto, o termo “vinda” aqui empregado significa regresso, ou melhor, uma tentativa de retorno às raízes africanas e afro-brasileiras.

que visam eliminar a discriminação racial nos bancos escolares. Como sugere Miranda (2004, p.28), sobre o descritor, relações raciais e educação, “o foco principal é o papel da escola, a seleção dos currículos, a representação social do negro e os processos pelos quais brancos e não-brancos se relacionam no contexto escolar”.

Na década de 1990 e, principalmente no início deste século, percebemos o desenvolvimento significativo de políticas de ações afirmativas que buscam reparar situações de discriminação. Sinteticamente, o objetivo das ações afirmativas é de reparar erros históricos e graves que resultam em discriminação e/ou preconceito a um determinado grupo minoritário e que, em consequência, determinam as desigualdades sociais, econômicas e de acesso ao conhecimento. (BERNARDINO, 2002; VALENTE, 2005; MOEHLECKE, 2002)

Um conjunto considerável de leis foram propostas pelo poder público (municipal, estadual e federal) que, por sua vez, estabeleceu um intenso e polêmico debate na sociedade. A ênfase dessa pesquisa está exatamente em uma destas políticas de ações afirmativas. Trata-se da lei 10.639 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, em todos os níveis e sistemas de ensino. A referida lei, ainda é acompanhada por uma resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares para este tipo ensino. Esta dissertação pode contribuir para o campo do currículo e da educação, pois, apresenta uma análise das dificuldades e possibilidades de ações educativas que colocam em prática a lei 10.639/03 na tentativa de se promover uma educação anti-racista na escola.

Esta lei visa resgatar e valorizar as contribuições – não apenas culturais, mas de formas de organização política, social, econômica e religiosa das populações africanas que são trazidas à força para América durante séculos de escravidão – da África na constituição da sociedade brasileira. A partir de então, o sistema de ensino do país precisa trabalhar esta temática, no intuito de eliminar a discriminação racial presente no cotidiano escolar e curricular.

Esta lei, até certo ponto, pode ser entendida como desdobramento do tema transversal – dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural de 1996. Segundo o próprio documento do MEC, fica evidente a preocupação do governo:

(...) reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais (...). O principal objetivo desses atos (ações afirmativas) é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceitos, discriminação e racismo. (BRASIL/MEC, 2004, p. 8)

Fica, pois, explícito um grande avanço: o reconhecimento das desigualdades sociais e educacionais entre brancos e negros e a necessidade de repará-las. Neste sentido a lei Ben-Hur<sup>2</sup>, propõe estudos da história e cultura afro-brasileira e africana, no sentido de eliminar o preconceito, discriminação e, por fim, as desigualdades sociais e raciais. Este estudo verifica como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, contribui decisivamente para – se não eliminar – amenizar as desigualdades raciais no interior da escola.

Partindo do pressuposto de que estas políticas “têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (Lei 10.639). Pergunto: é reservado, aos negros, este direito na escola? O negro é realmente tratado como parte da cultura nacional? Com suas peculiaridades e formas de pensar? Em suas manifestações religiosas, culturais, etc.? E, ainda, como as práticas curriculares, direcionadas pela lei 10.639/03, se organizaram no interior da sala de aula? Como os professores e alunos – sujeitos ativos neste processo – se posicionam diante de tal ação? Na busca por essas respostas, esta dissertação se faz muito importante para o campo da educação e do currículo, atualmente, muito interessados em praticar e divulgar uma educação multicultural.

Parto da idéia de que o campo da educação e, especialmente, o do currículo hoje passa por um processo de redefinição em virtude da hibridização epistemológica e metodológica disponibilizadas pelas teorizações pós-modernas<sup>3</sup>. Também o ensino de história sofre as conseqüências dessa redefinição, que ainda está em andamento, e tende a valorizar as experiências dos alunos e profissionais em suas localidades e busca por conhecimentos que valorizam e problematizam as diferenças culturais e, principalmente, a questão da identidade nacional. As diferenças culturais e a identidade nacional são, pois, celebradas pelo ensino de história, porque permitem questionar o eurocentrismo predominante e tão criticado atualmente.

Com efeito, afirma Bittencourt (2004, p. 18)

A construção da identidade nacional que permeia a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros desde o século XIX, passou a ser redefinida, portanto, sob outros parâmetros, repensada sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova

---

<sup>2</sup>- A lei 10.639 de janeiro de 2003, também é conhecida como a Lei Ben-Hur, em consideração ao deputado federal do Mato Grosso, que teve um papel de destaque nas discussões que resultaram na referida lei.

<sup>3</sup>- Essa “redefinição” no campo de estudo da educação e do currículo ocasionada, sobretudo, pelas teorizações pós-modernas, será pontuada mais adiante.

ordem mundial econômica. Estes novos parâmetros apontam para a necessidade de aprofundar o conceito de identidade nacional.

Toda esta redefinição no ensino de história e a necessidade de reposicionar a identidade nacional, somado às reivindicações e lutas históricas dos movimentos sociais, geraram novas políticas educacionais e curriculares, por exemplo: a Escola Plural (EP) na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Neste estudo, procuro esclarecer como esses documentos influenciaram na construção e execução do PAA na Escola da Vinda, estabelecendo, uma relação entre a política e a prática curricular.

No primeiro capítulo trabalho com o conceito de currículo e algumas categorias de análise fundamentais nesta pesquisa, como: cultura, diferença cultural e identidade. Procuro demonstrar as contribuições das teorias críticas curriculares e também das novas concepções de currículo trazidas, principalmente, pelo discurso pós-moderno, com ênfase nos chamados estudos culturais.

No segundo capítulo, além de apresentar e refletir sobre alguns conceitos fundamentais da dissertação, não contemplados no primeiro capítulo, encontraremos uma discussão sobre o desenvolvimento do debate das relações raciais no Brasil no século XX e sua estreita relação com o campo da educação e, em especial do currículo, no século atual.

No terceiro capítulo trato da metodologia e dos variados procedimentos e técnicas de pesquisa. Esforço-me para apresentar o caminho percorrido e as escolhas metodológicas que me auxiliaram na compreensão do objeto investigado.

Os documentos de orientação curricular são examinados no quarto capítulo. Nele defendo que as políticas curriculares representadas pela Escola Plural, os PCN's e a Lei 10.639/03 trazem contribuições e orientações importantes para os professores repensarem suas práticas educativas e os conteúdos curriculares.

No quinto, e último capítulo, apresento o Projeto Ayò Asán (PAA) buscando descrever e analisar a prática curricular empreendida na Escola da Vinda em busca da (re)educação das relações étnico-raciais. Neste capítulo, encontramos algumas fotos da escola e dos seus sujeitos, depoimentos, relatos e observações de campo que ilustram o texto.

A Escola da Vinda me proporcionou, antes de tudo, um grande aprendizado e contemplou boa parte dos questionamentos que me trouxeram até aqui, além de me apresentar novos. O texto dessa dissertação é resultado de um longo percurso que se iniciou em 2004 e acredito não ter fim. Esse texto é uma reunião de experiências obtidas na minha vida



profissional e acadêmica e não apresenta respostas, muito menos verdades. Mas apresenta caminhos, direções, possibilidades, alternativas e experiências que valem todo o trabalho empreendido.

## 2. O CURRÍCULO DE FRONTEIRA

Vivemos hoje, como sugere Silva (1999, p.7), “num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamento de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades”. O campo do currículo – enquanto um campo de luta e envolto por disputas – sofre diretamente o impacto dessas “novas identidades culturais”, transgressoras e híbridas desejosas por mudanças.

O currículo, neste contexto, está diante de uma “redefinição” ou “reconfiguração” como sugerem Lopes e Macedo (2005), Silva (1999), Candau (2007); ele se encontra em um tempo de fronteira – na concepção de Homi Bhabha<sup>4</sup>, como lugar de intenso movimento, trocas e hibridismos culturais –, onde há um processo de “hibridização”, entre a ênfase política da teoria crítica e o discurso chamado “pós-moderno”. (LOPES e MACEDO, 2005). Nesta fronteira se encontram, negociam e se (re)significam novos objetos e categorias de análises atuantes no campo do currículo.

A pesquisa aqui empreendida trata de propostas e práticas curriculares direcionadas ao atendimento da lei 10.639/03. O objetivo aqui é descrever, analisar e apontar para práticas curriculares “emancipadoras” e multiculturais que visam à promoção da educação das relações étnico-raciais com base em novos conhecimentos de cultura e história afro-brasileira e africana na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Neste primeiro capítulo, antes de entrar em temas mais específicos da pesquisa, proponho esclarecer as questões teóricas que circundaram a pesquisa, bem como justificar as escolhas das categorias de análise e conceitos, e sua relação e (re)significação a partir do, sempre complexo, contato com o campo.

Meu objetivo aqui é relatar algumas das principais idéias emergentes no debate pós-moderno em currículo e me aproximar de uma definição do que é o termo pós-moderno, além de demonstrar como algumas das idéias promovidas por esse movimento culminaram em uma ressignificação do que entendemos atualmente por currículo.

A primeira grande questão levantada pelos estudos da pós-modernidade na educação enfatiza, sobretudo, as questões relacionadas à cultura. Como defendem Lopes e Macedo (2005),

---

<sup>4</sup> - Bhabha (2007) afirma que “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção”.

(...) a principal tendência do campo é a valorização de uma certa discussão da cultura, na medida em que vem sendo intensificadas, sobre referências teóricas diversas, as discussões sobre multiculturalismo ou estudos culturais. (LOPES e MACEDO, 2005, p. 59)

Outro documento, organizado por Amorim e Pessanha (2007), sobre *As potencialidades da centralidade da cultura para as investigações no campo do currículo*, que resultou do trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT) de Currículo na reunião nacional da ANPED (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação) em 2006, atesta o movimento no campo do currículo em direção à cultura. Fica evidente nesse documento como este conceito, ou objeto de estudo, tornou-se de fato central nas discussões de Grupos de Estudos sobre currículo por todo o país.

Essa “potencialidade” da cultura foi possibilitada, sobretudo, pelos estudos do Centro Contemporâneo de Estudos Culturais em Birmingham e, por isso, procurarei esclarecer o que entendo por estudos culturais, apresentando algumas das categorias de análise potenciais para a minha pesquisa. Mas antes procurarei esclarecer pontos cruciais do pensamento pós-moderno que muito contribuíram para a minha concepção de currículo aqui adotada e a pesquisa de campo empreendida.

## 2.1- “Um passeio pelo mundo livre”

Cascos, cascos, cascos  
Multicoloridos, cérebros, multicoloridos  
Sintonizam, emitem, longe  
Cascos, cascos, cascos  
Multicoloridos, homens, multicoloridos  
Andam, sentem, amam  
Acima, embaixo de tudo  
Cascos, caos, cascos, caos  
Imprevisibilidade de comportamento  
O leitor não-linear segue  
Pra dentro do universo  
Música quântica?  
Chico Science - Afrociberdelia

A idéia de um “leitor não-linear” ecoada pela música de Chico Science sintetiza bem o pensamento pós-moderno em um aspecto bem específico, e que ao mesmo tempo traz para o campo do currículo uma necessidade de “redefinição”. A *realidade*, na concepção pós-

moderna, é dependente da linguagem, ou melhor, é construída pela linguagem, pelos signos e significados que damos e fazemos aos objetos que compõem a realidade. Por isso mesmo, a linguagem – elaborada a partir de um leitor/compositor – não é linear, é algo contextual e relacional. Coloco-me no lugar de um “leitor não-linear”, em busca de signos e significados para o objeto aqui apresentado.

"Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar", diz Chico Science. E assim é a “condição pós-moderna”: forma pela qual a cultura é produzida, circulada, lida e consumida, na era global do capitalismo tardio (GIROUX, in. SILVA: 1993). Na era da informatização e da tecnologia a cultura é volumosamente mais vivenciada e difundida. E, por isso, o conhecimento sobre algum fenômeno específico é sempre contestado, não há verdade absoluta e muito menos identidades fixas e universais para o pensamento pós-moderno, pois, a diferença impera causando rompimentos e gerando novas verdades. "Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar", uma nova leitura de mundo e também uma nova *realidade* parcial se impõe a cada passo e lugar.

Para Giroux (1993, in. Silva), baseando-se em Lyotard,

(...) as inovações tecnológicas, científicas e artísticas estão criando um mundo no qual os indivíduos devem traçar seu próprio caminho sem o auxílio de referentes fixos ou dos arrimos filosóficos tradicionais. (GIROUX, 1993; p. 44)

A modernidade tardia, isto é, a pós-modernidade é muito mais que uma tentativa de ler e entender o mundo atual. Ela é uma condição, a “condição pós-moderna”. Esse termo dirige nossa atenção para os desafios trazidos pelo capitalismo tardio e impõe novas configurações epistemológicas e metodológicas. Em sua tentativa de elucidação das rupturas e continuidades entre o pensamento pós-moderno e a Pedagogia Crítica, Silva afirma que

A discussão pós-moderna e pós-estruturalista em educação se insere num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica. Este movimento pode ser descrito como uma tendência a analisar e a teorizar a educação através de uma Teoria Cultural, a ver a educação em termos de campo político cultural. (SILVA, 1993; p. 122)

Esse movimento em direção a Teoria Cultural no campo da educação foi possível a partir da construção de novos objetos e preocupações entre os cientistas sociais. Isso se tornou mais evidente a partir da fundação, na Universidade de Birmingham, do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), em meados do século passado.

Não acredito haver, entre a teoria crítica e pós-crítica, uma negação ou completa oposição. Existem sim rupturas e continuidades, pois, trata-se de um complexo processo de negociação. Concordo com Giroux (1993), quando diz que o modernismo ofereceu as categorias centrais que deram origem às várias versões dessa teoria e dessa prática pós-moderna. Questionar esses princípios modernos não se trata, portanto, de negá-los, mas de redefini-los, a partir de um processo de negociação. Sinteticamente, os dois discursos (crítico e pós-crítico) contêm elementos valiosos e os educadores podem formular uma pedagogia crítica que tire proveito das melhores iluminações de cada um deles. (GIROUX, 1993)

No entanto, a influência do pensamento pós-moderno em educação exigiu do currículo um movimento de reconceptualização que, por sua vez, se direcionou para os estudos culturais, pois, esses apresentavam uma valorização da “intervenção política”, nos sugerindo “ir além da crítica”. Em outras palavras, a teoria crítica tinha “necessidade de ultrapassar o estágio da análise e da crítica e partir para a sugestão de alternativas concretas de ultrapassagem das condições existentes”, sugere Silva (1993). Assim, o desenvolvimento e a negociação a partir das idéias pós-modernas em educação – em especial dos estudos culturais –, segundo o referido autor, “amplia e consolida essa tendência à integração entre análise e intervenção política”.

Uma preocupação comum entre os curriculistas – sejam eles críticos ou pós-críticos – é a contestação e a problematização do conhecimento escolar. Entretanto, a teoria crítica enfatizava, nos dizeres de Silva, as “conexões estruturais entre educação e economia”. Com o pensamento pós-moderno, e a natural necessidade de se construir novos conceitos e categorias de análise para significar novos objetos, a Teoria Cultural ganha ênfase nas pesquisas em educação por apresentar a possibilidade de uma intervenção política e ir além da crítica.

No que condiz com essa pesquisa o principal aspecto de ruptura trazido a partir das teorias pós-críticas no currículo é, sem dúvida, o questionamento e a crescente contestação ao conhecimento escolar. Ele é denunciado como sendo eurocêntrico, “falocêntrico”, racista, machista, etc.. A teoria crítica em educação, enfatizando questões mais abrangentes de ideologia, condição sócio-econômica e sua relação com as desigualdades educacionais, deu pouca atenção para as questões culturais. E é somente a partir das denúncias dos autores críticos que vemos novas políticas e práticas curriculares de teor cultural, direcionadas às “minorias” (étnicas, gênero, religiosas, etc.) (SILVA, 1993; GIROUX, 1993)

Como sugere Giroux,

(...) a contestação feita pelo pós-modernismo é importante porque levanta questões cruciais com respeito a certos aspectos hegemônicos do modernismo. (...) além disso, porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero. (GIROUX, 1993, p. 42)

Atemo-nos agora em alguns dos argumentos centrais que exigiram, de certa forma, novos preceitos teóricos, no sentido de se promover uma reconceptualização no campo do currículo: a noção de linguagem/realidade e sujeito. A ênfase na linguagem e no discurso é característica das idéias pós-modernas e pós-estruturalistas. Os pós-modernos pensam que “não existe nada fora do texto e da linguagem”, é a linguagem, os signos e os significados que, construídos contextualmente a partir das práticas cotidianas de determinados grupos, nomeiam e “constituem” a realidade. (SILVA, 2007)

Neste sentido, não há espaço para as metanarrativas que buscam explicar realidades contextuais complexas de modo totalitário e arbitrário, e verdadeiro. Se a realidade é construída pela linguagem o seu significado “é sempre construído” e “flutuante”, ela será sempre relativa e contingente. A realidade pode ser entendida e vivida de formas variadas e diversas e, por isso, não cabe nas análises sociais e educacionais a busca por verdades absolutas. Baseando-se em Foucault, afirma Silva (1993) que não existe um discurso “falso” sobre a realidade e um discurso “verdadeiro” sobre a realidade. Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem “regimes de verdade”, têm efeitos de verdade. Não existe verdade absoluta, porque todos os discursos, isto é, toda leitura da realidade é contextual e “constitutiva da realidade”.

No “reino da hiper-realidade”, o sujeito também apresenta novas configurações. Ele passa a ser encarado também como um fragmento, como algo construído e inacabado, permanentemente em movimento, o sujeito também é relacional, contextual e contingente. A crítica pós-moderna ao sujeito centrado iluminista e a nova noção de “sujeito descentrado” também influem muito na reconceptualização do currículo e trazem à tona duas categorias específicas e inter-relacionadas que são centrais nessa pesquisa: identidade e diferença (que serão discutidos mais adiante). Assim é necessário uma aproximação do que entendo por currículo numa perspectiva pós-crítica com ênfase nos estudos culturais. (SILVA, 1993)

## 2.2- O Currículo “pós”

A educação e o currículo estão sendo desestabilizados nas últimas décadas. Como argumentei, isso se deveu, sobretudo, à chegada do pensamento pós-moderno. O primeiro grande impacto para o currículo vai ser sua elevação a um “sistema simbólico”, uma linguagem contextual e fluida, que produz signos e posições de sujeito. O conhecimento escolar e os “conteúdos culturais”, pois, ganharam espaços cruciais nos debates trazidos com o movimento “pós”<sup>5</sup>, principalmente, os estudos culturais. Os conhecimentos silenciados e “deformados” (Santomé, 1995) ganham forças e contestam os conhecimentos hegemônicos. Isso não é fruto apenas do movimento acadêmico, na verdade, isso só foi possível a partir de lutas históricas travadas por minorias que, sensibilizadas, pressionaram por políticas culturais que as contemplassem. A lei 10.639/03 é um reflexo dessa junção das reivindicações dos movimentos sociais e das pesquisas em educação que há alguns anos vem denunciando as desigualdades raciais na escola.

Há, portanto, um grande movimento teórico no currículo em direção à cultura. Assim, vemos nas propostas e políticas públicas para a educação uma tendência à valorização da diversidade e pluralidade cultural. O currículo é visto como um dos principais instrumentos de luta contra a discriminação e preconceito de minorias dentro da sala de aula. Mas afinal, de qual currículo estamos falando?

Corazza (2001, p. 12) afirma, que um currículo compreendido sob as luzes das teorias pós-estruturalistas, “é uma linguagem”. E continua, “nele identificamos significantes (signos e palavras), significados (conceitos e definições), sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” e silêncios também.

Como afirma Saussure, citado por Cherryholmes (1993), “na linguagem existem apenas diferenças”, isto porque o signo só tem “valor lingüístico” quando articulado a outros diferentes signos. Daí a importância do conceito de diferença, a composição de um sistema simbólico tem como base a diferença; assim damos sentido à realidade. O currículo – enquanto linguagem – precisa estar atento às diferenças em sua composição, para não minimizar conteúdos culturais importantes na busca por um currículo emancipador. (CHERRYHOLMES, 1993; SANTOMÉ, 1995)

---

<sup>5</sup> - Paraíso (2006), utiliza o termo “currículo-mapa” para explicar o currículo na paisagem pós-moderna. O “currículo-mapa” é compreendido como uma miscelânea: pós-moderno, pós-estruturalista, pós-colonial, pós-crítico, pós-marxista, etc.

Em busca de um entendimento sobre o currículo na atualidade o que fica evidente, além da grande influência da Teoria Cultural – como referida acima –, é a dificuldade (ou impossibilidade) de encontramos uma definição coerentemente delimitada. Isso, sem dúvida, é respondido pela invasão das teorias ditas “pós” que causaram uma grande crise de identificação para o currículo. Considero relevante a aproximação feita por Corazza (2001) sobre o que significa o currículo em tempos “pós”

Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um ‘espectro’, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao ‘Outro’ da linguagem. Um currículo é a precaridade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletera de ‘eus’ e de ‘não-eus’, que falam e são silenciados em um currículo. (CORAZZA, 2001; p. 14)

Se considerarmos, pois, que a linguagem é que define a realidade – já que é através dos sistemas de significações e significados que produzimos a realidade –, o currículo, enquanto linguagem, também produz a realidade, ele cria “coisas”, “fatos”, “personagens”. Entretanto, quando pensamos que este currículo é fruto de um articulado e complexo processo de relações de poder e negociações, que seleciona e legitima um conhecimento escolar específico em detrimento de outros, consideramos que essa linguagem não é neutra. Ao contrário, a linguagem e o currículo – sob a perspectiva das teorias pós-críticas em currículo – ao mesmo tempo em que caminham em direção a um forte relativismo, ainda mantém um discurso político que problematiza as posições de sujeitos.

Em função de ser uma linguagem, o currículo não deve ter a pretensão de fornecer verdades absolutas, porque elas são sempre parciais. Os seus resultados encontram-se abertos pelas possibilidades de outras linguagens (CORAZZA, 2001). Neste sentido, aqui se busca uma análise contextual de uma proposta curricular que procura promover a educação das relações étnico-raciais em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) aqui denominada Escola da Vinda.

Este projeto curricular (Projeto Ayò Asán) tem um caráter emancipador, pois, ele se destina a compor um novo conhecimento e conteúdo que articulam temas antes silenciados no currículo. Santomé (1995, p. 159-160), afirma que um projeto curricular emancipador “deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos”. Assim, o que é imprescindível, para o autor, é “prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais”.



O Projeto Ayò Asán (PAA), objeto de estudo da pesquisa de campo, define-se como uma prática curricular, isto é, uma ação educativa anti-racista. O seu objetivo principal é formar identidades menos estigmatizadas e problematizar alguns dos (pre)conceitos e categorias que de alguma forma estigmatizam os alunos. De certo, o conhecimento priorizado pelos currículos prescritos e oficiais tem uma arrasadora presença das culturas que podemos chamar hegemônicas. Isto é, branca, masculina, ocidentalizada, homogênea, universal, entre outros adjetivos. O fato é que, como bem explica Santomé,

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p. 161)

“Os conteúdos culturais que valem a pena”, afirma Santomé (1995, p. 161), precisam estar vinculados ao contexto da comunidade, precisam fazer sentido. Os currículos praticados em sala de aula precisam estar atentos para as exigências do contexto, pois, aí se encontra o conteúdo cultural. “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima”, não que precise de uma “outra” cultura legítima, mas como sugere Silva (1993) é preciso que se abram espaços de negociações entre as diferenças, na sala de aula. O currículo não pode mais, através da linguagem, instituir verdades absolutas, que sustentam ideologias raciais que funcionam como “álibis” na manutenção de situações de privilégios de um grupo social sobre o outro. É nesse sentido, que somos alertados por Santomé (1995), para por em prática o “currículo anti-marginalização” definido como sendo aquele currículo que trabalha com a perspectiva dos grupos sociais oprimidos e silenciados, em todos os dias do ano letivo. Isso seria uma forma de “luta político-cultural” e, sugere o citado autor

Uma das maneiras de começar pode ser através da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão. (SANTOMÉ, P. 175; 1995)

O Projeto Ayó Asan aponta para essa direção, pois nos apresenta uma prática curricular, ao menos em tese, “anti-marginalização”. O que veremos é se de fato os materiais e conteúdos culturais produzidos a partir dessa prática curricular emancipadora podem contribuir para a problematização das diferenças, abrindo possibilidades dos alunos se posicionarem e questionarem as relações sociais e étnico-raciais desiguais. Mas antes de

entrarmos nas especificidades dessa prática emancipadora, precisamos tecer algumas idéias teóricas sobre o campo dos estudos culturais, uma vez que o mesmo tem um papel central no entendimento da pesquisa realizada.

### **2.3- Estudos Culturais: em busca de um entendimento**

Como podemos observar o campo de estudo do currículo não é algo homogêneo e fixo. Pelo contrário, existe hoje uma hibridização muito significativa entre as concepções curriculares recorrentes. Ainda, sugerimos que as pesquisas hoje em educação enfatizam cada vez mais o conceito de cultura. Devemos entender a centralidade desse termo em função de um movimento teórico e político denominado estudos culturais.

Os debates em torno da cultura ganharam força, sobretudo, no pós-guerra e têm uma estreita ligação com a proliferação e reconfiguração dos movimentos sociais em busca de reivindicações políticas e identitárias. Outro fator marcante desse momento inicial é o processo de “diáspora”, marcadamente no pós-guerra. A idéia da “diáspora” está relacionada com um complexo processo de migração dos antigos colonizados para o mundo europeu e os movimentos ocasionados a partir desse contato entre diferentes identidades culturais que, por sua vez, se traduzem em novas identidades. Como afirma Hall (2003, p. 26-27), “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas”. O termo “pós-colonial”, inclusive, tem uma ligação estreita com a “diáspora”, pois, o seu resultado trouxe “as margens para o centro”, principalmente, grupos sociais historicamente silenciados.

Para Stuart Hall (2003), a “perspectiva diaspórica” da cultura deve ser compreendida como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Daí a necessidade de trabalhar numa perspectiva pós-colonial e trazer para os currículos práticas e conteúdos culturais que subvertem a ordem cultural dos conhecimentos hegemônicos. Hall (2003, p. 39) afirma que “retrabalhar a África (...) tem sido o elemento mais poderoso e subversivo de nossa política cultural”, conclui mais adiante que “tem sido uma questão de interpretar a ‘África’, reler a ‘África’, do que a ‘África’ poderia significar para nós hoje, depois da diáspora”.

Mattelart e Neveu explicam de forma bem clara o que foi a emergência dos estudos culturais.

Podemos qualificar, portanto, a emergência dos *Cultural Studies* como a de um paradigma, de um questionamento teórico coerente. Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o veículo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. (...) a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder. (MATTELART e NEVEU, 2006, p. 13-14)

Os estudos culturais estavam comprometidos com os grupos sociais silenciados e marginalizados nas teorizações sociais, e podem ser concebidos como parte constituinte dos chamados discursos pós-modernos e pós-coloniais<sup>6</sup>.

O jamaicano, radicado na Inglaterra, Stuart Hall é considerado por muitos como o responsável pela consolidação do *Cultural Studies*. Segundo Sovik (2003, p. 11), na apresentação do livro *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*, Hall tinha o “projeto de formular estratégias culturais que fazem diferença e deslocam as disposições de poder”. E com esse projeto o CCCS, dirigido por Hall, de 1968 a 1979, consolidou e difundiu os chamados estudos culturais.

Inicialmente, os trabalhos produzidos pelos fundadores (Hoggart, Williams e Thompson) do CCCS enfatizavam, sobretudo, temas referentes à cultura popular, as “subculturas” jovens e as formas de sociabilidades operárias. Entretanto, para Mattelart e Neveu (2006), na década de 1980, “uma primeira extensão das pesquisas vai se debruçar sobre a relação dos jovens dos meios populares com a instituição escolar”. Ainda nessa década, os autores situam mais “duas extensões” dos objetos de estudo trabalhados no CCCS: gênero e raça/etnia. É neste sentido que busco orientação teórica no entendimento das práticas curriculares que enfatizam a educação das relações étnico-raciais.

Mattelart e Neveu sugerem que os estudos culturais

Tratam sempre de aproximar o social por baixo, de observar o cotidiano dos meios populares. Os estudos culturais nascem de uma recusa do legitimismo,

---

<sup>6</sup> - O pós-colonialismo, é um movimento teórico-social que busca examinar criticamente as relações culturais entre os povos e nações dominadas e povos e nações dominantes depois do complexo processo de colonização. A relevância deste movimento para essa pesquisa é porque ele coloca no centro da análise “as relações de poder que permitem que uma determinada visão e construção cultural apareça como a cultura universal e como a única corporificação da razão e de valores transcendentais de sociabilidade”, como sugere Silva (1995) em *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. Entretanto, devemos considerar que este movimento no Brasil é diferente do europeu. Ocorre que na Europa os ex-colonizados trouxeram para o centro da análise os problemas culturais referentes ao mundo global, pós-colonização. Houve um movimento das periferias coloniais para os centros colonizadores. No Brasil não ocorreu esse movimento. Aqui, podemos sugerir, que o movimento pós-colonial tem outras configurações e talvez seja muito mais complexo em função de nossa longa história de colonização e exploração da mão-de-obra escrava e marginalização e dizimação indígena.

das hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis. Eles se fixam sobre a aparente banalidade da publicidade, dos programas de entretenimento, das modas vestimentares. (...) implica privilegiar métodos de pesquisa capazes de apreender o mais perfeitamente possível as vidas comuns: etnografia, história oral, pesquisa em escritos que dêem a ver o popular e não apenas a gesta dos poderosos. (MATTELART e NEVEU, 2006; p. 72)

Todavia, somente nos anos 1990 é que de fato os estudos culturais se expandiram de forma considerável, abrangendo diversos grupos de estudo em variados países. Mattelart e Neveu (2006, p. 133) nos apresentam algumas explicações para essa expansão acelerada dos estudos culturais. Primeiramente, situa a democratização universitária, isto é, o acesso de setores mais populares da sociedade às universidades. Em segundo lugar, eles creditam essa expansão à institucionalização de novos departamentos dentro das universidades preocupados com a questão da cultura. Outro fator, e talvez o mais significativo é que o cultural “assume um lugar crescente nas atividades econômicas”. “A cultura deixou de ser um componente extraordinário da vida social para penetrar na carne do cotidiano”, sintetizam os autores. E é nesse contexto que os estudos culturais chegam ao campo da educação aqui no Brasil, ocasionando uma nova configuração dos movimentos sociais e acadêmicos, em busca da marcação e contestação de identidades.

Entretanto, como nos alerta Sovik (2003, p. 14), “o legado teórico do CCCS não toma forma de um referencial teórico (...), mas de um posicionamento sobre o que significa fazer trabalho intelectual sério hoje”. Isso porque a teoria é sempre inacabada, pois se trata de uma “tentativa de solucionar problemas políticos e estratégicos; não uma elaboração a partir deles”. Por isso, ela é “um conhecimento conjuntural, contestado e local, mais do que uma manifestação da vontade de verdade”.

### ***2.3.1. A centralidade da cultura no campo da educação e do currículo***

Podemos considerar que os debates e estudos realizados pelo CCCS trouxeram às pesquisas sociais necessidades de novas configurações teóricas, a partir dos deslocamentos causados pelo seu alto teor cultural e pós-colonial. A partir da difusão dos estudos culturais vimos o conceito de cultura tomar nova configuração e inundar-se de novos conceitos, categorias e metodologias, em especial na pesquisa em educação.

Em Hall (1997)<sup>7</sup>, podemos encontrar uma pista para compreendermos melhor a centralidade da cultura. Para ele,

Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimentos por este processo (globalização) estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais previsíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “*política cultural*”. (Grifos do autor - HALL, 1997, p. 23)

Hall (1997) nos mostra que a questão da cultura abrangeu de forma muito significativa as ciências sociais e que a partir de então “as lutas pelo poder” são “simbólicas e discursivas”. O currículo como um campo de luta e conflitos pelo poder e de jogos de interesse (como sustenta principalmente a teoria crítica curricular) não está imune ao discurso e aos significados imprimidos ao conhecimento que muitas vezes pretende-se universal e objetivo.

Qual a concepção de cultura que mais se aproxima dos estudos culturais? Nelson nos dá uma boa dica:

(...) a cultura é entendida *tanto* como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. (grifos do autor – NELSON, 1995, p. 14)

“A cultura é uma produção”, reitera Hall (2003, p. 43) “a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”. A educação e a globalização, pautadas nas concepções iluministas do sujeito centrado e universal “estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera”. Principalmente a partir das migrações e revolução tecnológica que contribuíram significativamente para o encontro e hibridização de culturas e identidades no mundo contemporâneo. Esta pluralidade contesta e traduz os “modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes”, pelo intenso processo de globalização.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup>- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

<sup>8</sup>- Os estudos culturais rejeitam as concepções de cultura que buscam a essência da identidade dos sujeitos. Essa essência é impossível de ser encontrada, pois o sujeito não é fixo e universal. No sujeito não conseguimos encontrar um código genético cultural, porque a cultura é produzida de modo contextual, relacional e fluido. Portanto, os estudos culturais identificam as tentativas de tradução cultura da globalização como “essencializantes”, uma vez que elas buscam construir discursos homogêneos sobre as nações, identificando e fixando as identidades.

A centralidade da cultura trazida, principalmente, pela pós-modernidade, para a educação, enfatiza o contato, a relação e negociação entre as diferenças culturais vivificadas pelas escolas em seu cotidiano. Para Bhabha (2007),

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. (Bhabha, 2007, p. 20)

Bhabha, em outras palavras, nos convida a irmos além dos discursos produzidos que pretendem fixar as identidades “na lápide fixa da tradição”, num regresso às essências das identidades culturais. Não se trata disso. O ir além, é ir em direção à busca do entendimento de como se dá essa articulação e “negociação complexa (...) que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais”.

Neste sentido, o currículo passa a conferir um destaque à questão da cultura, porque ele agora é visto como um artefato cultural. Alguns autores (COSTA, 2005; HESSEL, 2004; SILVA, 2006; entre outros) defendem que as políticas e práticas curriculares são na verdade políticas e práticas culturais. Os estudos culturais, enquanto um movimento teórico híbrido, pós-colonial e pós-moderno, podem indicar categorias importantes para o trato desta pesquisa. Uma vez que, esta se insere em um processo mais abrangente de políticas que, como argumenta Hall (1997), assumem “a feição de uma política cultural”. Entretanto, considero que os estudos culturais, aliados ao discurso pós-moderno (rejeitam as oposições binárias e as metanarrativas, enfatizam a linguagem, percebem a realidade e o sujeito como descentrados e contextuais), também têm um viés político e histórico que nos remetem às questões de poder, ideologia e conhecimento das teorias críticas curriculares.

Os estudos culturais podem contribuir muito no que se refere à presente pesquisa. O currículo, neste contexto, passa a ser adjetivado com termos como: multicultural, plural, étnico-racial, etc. Minha pesquisa de campo, de cunho qualitativo, com permanência de sete meses na escola, possibilitou um bom diálogo com alguns conceitos e categorias situadas no movimento teórico-social denominado pós-modernidade.

Entendo que a prática pedagógica e o currículo não podem desconsiderar as questões das diferenças culturais e do processo de interação a que as mesmas estão sujeitas, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” como argumenta Candau (2007, p. 13) em relação à prática pedagógica “‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. De fato, todo processo de

escolarização é também um processo de “culturalização”, não no sentido jesuítico, de ser forçada e naturalmente determinada, mas no sentido de que é selecionada e, de certo, balanceada pelos diálogos culturais atuantes.

O hibridismo teórico e metodológico dos estudos culturais supõe novas categorias de análise, conceitos e técnicas e instrumentos metodológicos. Mapeando as principais categorias das pesquisas atuais em estudos culturais, encontramos: gênero e sexualidade; nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, política de identidade e de diferenças, pedagogia, política da estética, instituições culturais, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna. A partir dessas categorias identificamos algumas de suas vertentes teóricas mais influentes, como: o marxismo, estruturalismo, culturalismo, feminismo, psicanálise, pós-estruturalismo, pós-modernismo, fenomenologia, entre outras. (NELSON, 1993; NEVEU, 2006)

Em termos metodológicos, os estudos culturais não têm nenhuma metodologia específica, como sugere Nelson (1993), pode ser mais bem entendida como uma “*bricolage*”. As escolhas metodológicas são realizadas a partir das questões levantadas e o contexto de cada lócus de pesquisa. Encontramos pesquisas que se utilizam de recursos como análise textual, etnografia, entrevistas, “análise fonêmica”, métodos da psicanálise, rizomática, análise de conteúdo, mas nenhuma pode ser considerada privilegiada. (NELSON, 1993).

Considerando que os estudos culturais abrangem posições e estratégias diferentes em contextos específicos, é muito difícil (ou impossível) encontrarmos uma definição. “Os estudos culturais não são uma única coisa, nunca foram uma única coisa”, nos alerta Nelson (1993, p. 16), citando Hall. Entretanto, os estudos culturais partilham a idéia de “examinar práticas culturais” e seu envolvimento nas relações de poder dentro e fora das instituições culturais. Daí a relevância desta pesquisa, que visa justamente examinar uma prática cultural desencadeada por um projeto curricular teoricamente emancipador.

### ***2.3.2- Identidade e Diferença Cultural***

“A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (HALL, 2006, p. 13)

A questão da identidade descentrada, flexível e contextual, diferentemente da identidade iluminista essencialista, unitária e fixa, segundo Silva (1993), teve importantes implicações para a Pedagogia Crítica.

A Pedagogia Crítica ‘moderna’ sempre esteve preocupada em transformar a consciência das pessoas, em ‘conscientizar’. Com a noção de sujeito descentrado, naturalmente não existe mais sentido nessa transformação. Não cabe mais ‘conscientizar’, porque ‘conscientizador’ (=educador?) e ‘conscientizando’ (=educando?) são ambos produtos das múltiplas determinações e de suas múltiplas posições de sujeito (...). Faz mais sentido falar num confronto de diferentes subjetividades. (SILVA, 1993; p. 131)

Como evidencia Silva, agora nos é exigido, enquanto educadores, uma preocupação com as diferenças, isto é, no confronto, negociação e integração das diferentes subjetividades. O conceito de diferença passa então a ser indispensável para compreendermos os processos educativos em uma abordagem pós-moderna com ênfase no cultural. Na perspectiva pós-moderna, conclui Silva, “seria mais adequado dizer que todas as culturas são necessariamente etnocêntricas e são esses etnocentrismos, juntamente com as relações de poder entre eles, que devem se confrontar”.

Giroux (1993), nos alerta sobre algumas implicações do conceito de diferenças no campo educacional e demonstra como a multiplicidade de diferenças celebrada pela pós-modernidade sujeita o campo do currículo a “apropriações ideológicas diferentes” e também a uma ampla “gama de interpretações”.

Para Silva (1993), a rejeição das grandes narrativas e dos esquemas descritivos e explicativos globais e totalizantes proporcionadas, sobretudo, pela noção de diferenças, atinge em primeiro lugar, “em ordem lógica e de importância”, a reconceptualização do currículo em moldes pós-modernos. A crítica pós-moderna, também contribuiu com grande peso em sua nova noção de sujeito, em oposição às subjetividades centradas iluministas, implícitas na Pedagogia Crítica.

De acordo com Silva (1993) o sujeito descrito pela modernidade comprometeu a Pedagogia Crítica, pois, a conduziu para “um impasse teórico e político”. O sujeito considerado fixo, unitário e universal, limitava a ação da Pedagogia Crítica pois, a mesma, tendia para a construção de um conteúdo e uma prática educativa com vistas a formar um cidadão universal e homogêneo. “Ela supunha uma consciência falsa e uma consciência lúcida”, explica Silva.



A idéia de uma identidade provisória, instável e mutante, questiona o conhecimento e valida todas as diferentes visões e posições de sujeito. A Pedagogia, então, não pode ir em busca de um sujeito-cidadão-universal, “isso é ficção”. É preciso que a Pedagogia pós-crítica questione todas as visões, todas as posições de sujeito. “Não se trata de validá-las todas, mas de, provisoriamente, invalidá-las todas”. (SILVA, 1993, p. 135)

O caso seria de se criar espaços públicos de discussão, em que as identidades e as diferenças sejam experienciadas, debatidas, negociadas e confrontadas. De acordo com Silva (1993) é preciso dar visibilidade e espaço às diferenças que marcam as relações de identidade e permeiam todo o processo educativo. Esta ênfase na temática da diferença não é muito segura, por isso, Silva nos alerta que

A ênfase cultural na diferença pode ser útil para uma teorização educacional crítica enquanto aponta para uma análise cultural que deixe de tomar a cultura de certos grupos como ponto de referência, mas também pode se transformar em uma regressão conservadora quando faz com que o pensamento crítico em educação deixe de prestar atenção às assimetrias sociais (...) (SILVA, 1993; p. 137)

Silva nos alerta para as assimetrias sociais que, em certo grau, influenciam na prática das instituições culturais, como a escola. Não podemos perder de vista o caráter político que há por detrás dos discursos oficiais e que muitas vezes trabalham no sentido de minimizar e silenciar as tradições dos grupos marginalizados socialmente.

É preciso considerar que identidade e diferença não são conceitos opostos. Como escreve Woodward (2007) “a identidade depende da diferença”, porque elas são fabricadas por meio da “marcação da diferença”. Através dos “sistemas classificatórios”<sup>9</sup>, são marcadas as diferenças e construídas as identidades.

A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, freqüentemente na forma de oposições (...), no qual as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre ‘nós’ e ‘eles’. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação. (WOODWARD, 2007; p. 41)

No processo de marcação da diferença e do sistema de classificação, alguns grupos minoritários (homossexuais, mulheres, negros, índios, deficientes físicos e mentais, etc.) são silenciados e pejorativamente marcados. Woodward, baseando-se no estruturalismo de Lévi-

---

<sup>9</sup>- O sistema classificatório “aplica um princípio de diferença a uma população” capaz de dividi-la em grupos opostos, “nós/eles”.

Strauss, nos dá alguns exemplos (como os Bósnios e Sérvios) de como são marcadas as diferenças na prática entre o “eu” e o “outro”. “um é a norma e o outro é o ‘outro’, visto como ‘desviante ou de fora’”, afirma a autora.

A diferença se expressa nesses termos como “oposições cristalinas” e “binárias”, existe um forte dualismo entre os sistemas de classificação. Essa diferença marcada pelas oposições binárias são, segundo Woodward, questionadas por Derrida que, por sua vez, tratará de considerar o significado e o significante, como algo “fluido e inseguro”. “Em vez de fixidez, o que existe é contingência. O significado está sujeito ao deslizamento”. (WOODWARD, 2007, p. 53)

Silva (2007), ainda sobre essa questão, nos chama atenção para o trato da diferença e identidade na “perspectiva da diversidade”. Nesta perspectiva, as diferenças e identidades são marcadamente “naturalizadas, cristalizadas, essencializadas.” O discurso em torno da diversidade não vai além da exigência de respeito e tolerância. Mas é preciso ir além e problematizar a diferença, colocá-la em uma arena para ser confrontada; não basta tolerar, é preciso questionar.

A propósito, neste mesmo trabalho existe uma idéia muito sintética e bem articulada sobre a identidade e a diferença; vale a pena citá-la:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2007; p. 76)

Ou seja, são históricas e fluidas, não podem ser traduzidas em termos universais, como sendo fixas e centradas. Essa idéia está inter-relacionada com o discurso pós-estruturalista sobre linguagem. A própria linguagem, só é possível através de um sistema de diferenças. Os signos só adquirem valor numa cadeia de outras marcas gráficas necessariamente diferentes. Assim também é a identidade, um sistema de diferenças.

Hall (2006) confere a “um tipo diferente de mudança estrutural” no final do século XX, que está “fragmentando as paisagens culturais”. Essas transformações situadas dentro do processo de globalização, também está mudando nossas identidades, antes concebidas como integradas. Hall (2006) se refere a uma “perda de si”, de “deslocamento ou descentração do sujeito”. A “crise de identidade” é resultado de um “deslocamento” do sujeito.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. (Hall, 2006, p. 12)

Por isso mesmo, no mundo contemporâneo, a identidade iluminista “é uma fantasia”. As identidades são construídas historicamente, e em função do complexo sistema de classificação e representação da diferença cultural, ela é “mutante”, “descentrada”, “celebração móvel”, “contextual”, “contingente”, “relacional”, enfim, a identidade cultural não se pode medir, limitar, fixar. Esta tendência é da própria “condição pós-moderna” e efeitos da globalização, pois, por falta de um centro, de “nenhum princípio articulador único”, a sociedade contemporânea “está constantemente sendo ‘descentrada’ e deslocada por forças fora de si mesma”. (HALL, 2006, p. 13)

A identidade cultural descentrada, “tornou-se politizada”, pois está em jogo. Assim, a identificação do sujeito não é automática, ela é contextual e definida a partir dos sistemas de classificação das diferenças. Ela pode ser “ganhada ou perdida”. Em síntese, usando as palavras de Hall (2006, p. 39) “em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”. A identidade é formada ao longo do tempo, “e não algo inato”; ela permanece sempre incompleta e em movimento.

Os conceitos e categorias discutidas neste capítulo (multiculturalismo, diferença, identidade, diáspora, pós-colonialismo), me auxiliaram no trato dos problemas específicos levantados na pesquisa teórica, documental e de campo. A partir do segundo capítulo, onde encontramos uma contextualização do objeto central que direciona esta pesquisa, já podemos articular estas categorias, conceitos e movimentos com o objeto de trabalho, principalmente no que se refere ao Projeto Ayò Asán e a proposta de educação para as relações étnico-raciais.

### 3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO

Explica Bourdieu (2004), que um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica, e ele deve vir acompanhado sempre de uma reflexão sobre sua histórica construção, pois, todo objeto é construído historicamente. Assim, neste capítulo pretendo elaborar uma síntese do que foi o debate sobre as relações étnico-raciais<sup>10</sup> no Brasil e seus reflexos nos processos educacionais mais específicos que vão em direção à lei 10.639/03.

Como observamos no capítulo anterior, os estudos culturais, o movimento pós-colonial e da diáspora, estiveram intimamente relacionados à idéia de um “deslocamento” situado por Hall (2005), Bhabha (2006), Gilroy (2006), entre outros, como um movimento das margens para o centro. Entretanto, esse movimento, no contexto europeu – marcado por um trânsito de identidades de países ex-colonizados para ex-colonizadores, principalmente no período pós-guerra –, é diferente do contexto brasileiro.

No Brasil, assim como em boa parte das Américas, esse trânsito de identidades foi muito anterior e com configurações bem distintas. Em primeiro lugar, não se tratava de um movimento espontâneo, impulsionado por motivos econômicos, tecnológicos e/ou políticos que cruzam nacionalidades distintas, notadamente em países ocidentais europeus. No caso americano, esse trânsito foi mais complexo e dramático. A escravização de dezenas de nações africanas se confundiu com a chegada de colonizadores portugueses, também marcadamente hibridizados, ou “miscigenados”. Esse processo foi muito mais complexo e fixou as bases das relações étnico-raciais no Brasil. Esta pesquisa tem como tema principal a educação das relações étnico-raciais e as práticas anti-racistas na educação. Por isso, é essencial nesse momento esclarecermos alguns pontos cruciais para o entendimento da temática.

Podemos dividir o longo debate sobre relações étnico-raciais no Brasil em três momentos distintos, segundo os autores Pinto (1987), Gonçalves e Silva (2000) e Munanga

---

<sup>10</sup>- O termo étnico-racial, como podemos observar, é a junção de dois conceitos específicos. O primeiro é mais recente e, até certo ponto, foi criado para superação do segundo. Ele significa, sinteticamente, um grupo social que mantém uma significativa ligação cultural – modo de vida, língua, religião, etc. – em comum (POUTIGNAT, 1998). Já a categoria “raça” no início do século XX, era influenciada pelo determinismo biológico e, por isso, significava um conjunto de características físicas e genéticas que determinavam a posição de um grupo, numa escala racial, era um “conceito biológico”. Atualmente, a categoria “raça” tem outro significado, político e social, como argumenta Gomes (2005), “usam o termo raça (...) com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo (...) usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas”.

(2006). O primeiro momento corresponde ao final do século XIX, à primeira metade do século XX; o segundo vai de meados do século XX até suas últimas décadas e; por fim, o terceiro que percorre as décadas de 1980 e 90 e se consolida como objeto de estudo da educação no momento atual.

Esses autores apontam para um impulso do debate o final do século XIX, o período pós-abolição. Nesse sentido, Regina Pahin Pinto, escrevendo na década de 1980, pensa em duas “correntes”: Freyre (“democracia racial”) e Fernandes (“o mito da democracia racial”), enquanto, Gonçalves e Silva, acrescentam o terceiro “momento” e sua relação com a educação, no final do XX e início do incipiente século. Munanga, demonstra que a partir da abolição vários intelectuais e estudiosos constituíram o debate, inicialmente relacionado às ideologias raciais, e num segundo momento, já embasado em teorias próximas do que hoje chamamos pós-coloniais, que denunciavam e buscava imprimir novas configurações nas assimétricas relações étnico-raciais do Brasil.

Essa divisão não é consensual (nem tem a pretensão de ser), ela leva em consideração o tipo de discurso utilizado em cada contexto histórico, específico sobre o tema das relações raciais. Num primeiro momento, o debate sobre as relações raciais no Brasil se travou no campo das ciências sociais, tendo como objetivo básico entender e especular sobre a integração racial no Brasil e a construção da nacionalidade. Em outros momentos, este debate tinha o propósito de relacionar as desigualdades sociais e raciais, além de desigualdade racial e educacional. (MUNANGA, 2006; GOMES, 2004; FERNANDES, 1976)

Importantes indícios apontam para algumas controvérsias nestes debates, por exemplo, Gilberto Freyre e a visão romântica das raças e a democracia racial, posteriormente Florestan Fernandes com o “mito da democracia racial”. E Carlos Hasenbalg, que na década de 1980, desenvolve uma série de estudos sobre as relações raciais e desigualdades sociais no Brasil, talvez momento crucial do real interesse da educação por esta temática. (PINTO, 1993)

Pinto distingue muito bem cada um destes períodos

Assim, para a corrente liberal conservadora, que enfatiza o caráter harmonioso e único das relações raciais brasileiras, a questão racial não se coloca. As demais correntes reconhecem a existência de problemas, mas tem uma perspectiva otimista a respeito, pois de acordo com o enfoque, com o desenvolvimento da industrialização, a discriminação racial tendera a desaparecer. Nenhuma concebe a convivência do industrialismo com o racismo e a discriminação. (PINTO, 1987, p. 6)

Como se percebe, na citação acima, cada uma destas tendências abordava o tema das relações raciais no Brasil com perspectivas diferentes. A primeira, “liberal conservadora” admitia uma amistosa relação racial. Neste período é cunhada a idéia de uma suposta “democracia racial” no Brasil; a segunda tendência, posterior à liderada por Freyre, reconhece a existência de problemas, mas acreditava de maneira “otimista” na superação deste “problema do negro” com o desenvolvimento industrial, como acrescentava Florestan Fernandes, por exemplo. E, por último, a perspectiva que concebe a “convivência do industrialismo com o racismo e a discriminação”. Ou seja, o industrialismo não significa o fim do preconceito racial, pois, vários mecanismos atuam no sentido de difundir a discriminação racial: a escola, por exemplo.

O movimento negro, por sua vez, teve uma relação particular com cada um desses períodos aqui apresentados. E assim, como o discurso acadêmico, ele passou por transformações, essencialmente políticas e teóricas, que contribuíram de forma fundamental para fomentar alguns temas importantes e polêmicos sobre as políticas públicas de ações afirmativas característica do início deste século. (CANEN, 2005; MOREIRA, 2004)

Não obstante, a partir da década de 1980, quando se consolidou o tema das relações étnico-raciais e educação influenciada, sobretudo, pela perspectiva multicultural, o diálogo entre academia e movimento negro tornou-se mais consistente.<sup>11</sup> Além disso, a abertura política proporcionada pela redemocratização do país – que deu vozes a grupos minoritários e, dentre estes, o movimento negro –, novos objetos de estudo se apresentaram a educação, principalmente com a influência dos Estudos Culturais e à necessidade de se praticar currículos multiculturais, como nos lembra Canen (2001).

Ainda sobre este assunto, Gonçalves e Silva afirmam que

(...) a partir do referido período, aumentou-se significativamente a produção teórica (dissertações e teses) tratando de questões das mulheres na educação; começam a aparecer estudos que investigam necessidades educacionais de grupos excluídos ou minoritários. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 151)

Na cidade de Belo Horizonte aconteceram dois eventos fundamentais para a consolidação desta temática. A Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a Convenção do Movimento Negro Unificado (MNU), ambos os eventos ocorreram em 1982. No primeiro, esteve em ênfase, segundo Gonçalves e Silva (2000), “o tema do preconceito racial na escola

---

<sup>11</sup>- Embora a maior parte das produções se concentrassem nos estudiosos e militantes negros, como afirma Gonçalves e Silva (2000), um diálogo mais intenso entre movimento negro e academia tornou-se uma realidade.

como uma possibilidade de este vir a ser um objeto de investigação científica nos Programas de Pós-Graduação”. E o segundo evento partiu do *Programa de Ação* do M.N.U. que pretendia uma “mudança radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula”.

Essa preocupação do M.N.U. com os currículos é uma antiga reivindicação do movimento negro, que desde o tempo do Teatro Experimental Negro (TEN), em meados do século XX, vem cobrando por mudanças no conhecimento escolar, carregado de estereótipos e discriminação contra os negros. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, pela primeira vez surge o tema transversal da Pluralidade Cultural. E somente em janeiro de 2003, através de uma Lei 10.639/03, o governo obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país. Acompanha esta lei, a resolução que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

O movimento negro, junto à academia tem dialogado intensamente a partir de então. Em conseqüência, alguns apelos dos militantes e pesquisadores começam a ganhar espaço nas políticas públicas de educação. A lei 10.639/03 é um exemplo claro disso.

### **3.1- Relações raciais e a construção da identidade nacional a partir de ranços coloniais**

No final do século XIX, momento conturbado da história brasileira – em que o Brasil abolia a escravidão (1888) e ao mesmo tempo preparava-se para a transição de Império à República (1889) –, um novo debate esquentou o clima entre os intelectuais: o *lugar* do negro (ex-escravo) na construção da nação. Para Gomes (2004, p. 9) com os primeiros estudos dos negros, “entender a questão racial significou enfrentar o problema da identidade”. Estes estudos enfatizavam o tema da mestiçagem e das relações interracialis de ordem social, em outras palavras, estavam interessados em discutir caminhos para a construção da identidade nacional.

Hall (2006, p. 48) nos adverte, de que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Assim, tomando o contexto brasileiro, essa “identidade nacional” foi construída a partir das relações assimétricas entre as raças. A diferença cultural não era compreendida como positiva e, por

isso, era necessário formar e transformar o sujeito brasileiro, sempre em moldes europeu e etnocêntrico. Hall (2006, p. 49), se referindo à idéia de “nação” como uma “comunidade simbólica”, nos alerta que “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural”.

No Brasil, enquanto a República buscava a figura do brasileiro, a dificuldade de compreender as relações raciais e as diferenças culturais, apartaram os olhos dos poderosos que, por sua vez, desenvolveram e difundiram as ideologias raciais construídas contra os negros e que muito influenciaram na conformação do sujeito centrado brasileiro, transplantado do modelo europeu. Um discurso de colonizadores sobre colonizados.

Sem embargo, entender a questão do negro era fundamental para a construção da nacionalidade. A preocupação da elite era de como construir uma identidade nacional com os ex-escravizados negros e mulatos fazendo parte da composição racial da nova república. Desta forma, Munanga justifica porque esta discussão tornou-se central nas ciências sociais

A pluralidade racial nascida com o processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. (MUNANGA, 2006, p. 54)

Munanga, ainda esclarece que

(...) a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência européia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu País, mas também, e sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial. (MUNANGA, 2006, p. 53)

Esta primeira etapa que marcou os debates sobre as relações raciais no Brasil, tem como expoentes centrais intelectuais como, Raimundo Nina Rodrigues, Silvio Romero, Alberto Torres, Gilberto Freyre, entre outros. A intenção desses autores no contexto histórico pós-abolição e republicano estava em formular uma “teoria do tipo étnico brasileiro”. Quem é o brasileiro desta nova nação? Como tornar uma sociedade multicultural e tão diferente numa coletividade homogênea? Eram estas perguntas que moviam os intelectuais do primeiro período de discussões sistemáticas acerca da “questão das raças” no Brasil. (MUNANGA, 2006)



Os autores deste período tinham em comum o fato de acreditarem no determinismo biológico muito difundido na Europa e, por isso, concebiam o negro e o mestiço como inferiores racialmente. Neste contexto, várias “teorias do tipo étnico brasileiro” foram desenvolvidas sobre o povo brasileiro. O debate sobre as relações raciais tornava-se central e a idéia de mestiçagem um objeto de estudo importante das ciências sociais. (MUNANGA, 2006)

Regina Pahin Pinto, ao distinguir as duas correntes principais no pensamento social brasileiro sobre a raça, aponta Gilberto Freyre como uma referência, ao lado de Florestan Fernandes. Freyre é um marco para alguns estudiosos contemporâneos das ciências sociais, pois seu pensamento em relação à identidade nacional transfere a ênfase do conceito de “raça” para o de “cultura”.

Pela primeira vez, de acordo com Munanga (2006), a abordagem biológica e cultural sofre um distanciamento. A miscigenação, isto é, a mistura dos três elementos raciais negro, índio e europeu, não se dava no plano biológico apenas, mas, sobretudo, cultural. Assim o sincretismo seria a expressão da mistura cultural entre os três elementos que contribuíram para formar uma identidade nacional. Cada um dos três elementos contribuiu de forma particular com a cultura sincrética que, segundo Freyre, caracteriza o povo brasileiro. (PINTO, 1993)

Freyre seria o responsável pela consolidação do chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Para Munanga (2006, p. 88), “a grande contribuição de Freyre é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira”. No entanto, a idéia de uma democracia racial e de convivência harmoniosa entre os indivíduos viria a ser motivo de duras críticas a este autor, principalmente, a partir dos estudos de Florestan Fernandes.

Todavia, esta primeira etapa do desenvolvimento da temática das relações raciais, esteve diretamente relacionada à necessidade de se construir uma identidade nacional do povo brasileiro. Os estudiosos (sociólogos e antropólogos), em sua maioria, preocupavam-se em entender o fenômeno da mestiçagem, sob a ótica das teorias racistas que circulavam pela elite brasileira. Porém, este debate intenso e polêmico nascido com a abolição e a proclamação da República estava ainda apenas começando.

### 3.2- Florestan Fernandes e a falácia da “democracia racial”: ruptura pós-colonial?

Nesta seção, pretendo refletir sobre algumas idéias desenvolvidas por Florestan Fernandes a respeito das relações raciais no Brasil. Este autor é considerado por alguns especialistas (Carlos Hasenbalg, Regina Pahin Pinto, Nilma Lino Gomes, Petronilha B. Gonçalves e Silva, Luís Alberto O. Gonçalves, entre outros) como um dos principais atores envolvidos no debate sobre as relações raciais no país, especialmente, na segunda metade do século XX.

Como já nos referimos acima, o termo pós-colonial aqui empregado se refere às teorias sociais que se desenvolveram a partir do pós-guerra e que de certo modo apresentavam rupturas com as teorias então vigentes. Um movimento da periferia para o centro, como explica Hall. Entretanto, devemos considerar que no Brasil esse discurso pós-colonial foi traduzido a partir das peculiaridades de nossa histórica configuração social e étnico-racial.<sup>12</sup>

Os primeiros estudos que se defrontaram diretamente com a suposta “democracia racial” no Brasil, foram os de Florestan Fernandes. Este escreveu diversos livros que tratavam exclusivamente dos problemas da sociedade de classes relacionado às desigualdades raciais. Em um de seus mais clássicos estudos *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, Fernandes dedica uma seção para tratar do tema da democracia racial e conclui

Em vez de ser democrática, nesta esfera a sociedade paulistana era extremamente rígida, proscurendo e reprimindo as manifestações autênticas de autonomia social das “pessoas de cor”. (...) as relações entre “negros” e “brancos” corresponderiam aos requisitos de uma democracia racial não passa de um mito. Como mito, ela se vincula aos interesses sociais dos círculos dirigentes da “raça dominante”, nada tendo que ver com os interesses simétricos do negro e do mulato. (FERNANDES, 1978, p. 20)

O autor completa afirmando que este mito inseria-se “entre os mecanismos que tendiam a promover a perpetuação (...) de relações e processos de dominação que concentravam o poder” nas mãos das elites brancas. Isto significa que a democracia racial era uma estratégia de dominação, ou melhor, de perpetuação de poder nas mãos de poucos, pois

---

<sup>12</sup>- Um dos principais autores pós-coloniais, é Paul Gilroy. No prefácio do seu trabalho, *O Atlântico Negro*, ele confere uma importância profética ao Brasil ao citar que “os argumentos críticos baseados na história do desenvolvimento brasileiro apontam para as relações políticas, sociais e culturais que são parte do futuro dos países desenvolvidos”.

tornava o negro e o mestiço despolitizados e acríticos diante da sociedade de classes. Uma vez que havia harmonia nas relações raciais, os negros não precisavam lutar pelos seus direitos.

A ideologia racista era extremamente difundida, isso pode ser uma das razões para não acionar, no movimento negro pós-abolição, a responsabilidade do Estado quanto à educação das crianças e jovens negros. Neste período, que sucede à abolição, o movimento negro chamava para si a responsabilidade da educação, tanto o estudo de Fernandes (1978), quanto de Pinto (1993), Silva e Gonçalves (2000), indicam esta tendência.<sup>13</sup>

O mito da “democracia racial” segundo Fernandes, “em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações raciais, era uma fonte de estancamento e estagnação”. Ora, a democracia racial não ocorria na prática; fatores de democratização como distribuição de riqueza, cultura e poder não aconteciam. Fernandes, em tom radical, acreditava que esse mito “preencheu funções sociais” em favor da elite branca e monopolizadora do poder. Deste modo, a ideologia da democracia racial contribuía para a preservação do poder político das velhas elites e, além disso, “converteu-se numa formidável barreira ao *progresso* e à *autonomia*<sup>14</sup> do ‘homem de cor’”. (FERNANDES, 1978)

Neste mesmo trabalho, *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, já no segundo volume, Fernandes dedica um capítulo a analisar as desigualdades sociais enfrentadas pelos negros. O autor trabalha com dados do município de São Paulo, nas décadas de 1940, 50 e 60 para demonstrar como os negros sofrem discriminações e preconceitos na sociedade de classes que se organiza com o processo de industrialização e urbanização. Através do manuseio dos dados, Fernandes demonstra a clara estratificação social dos “homens de cor” e sua participação negativa no mercado de trabalho incipiente, mas é otimista e acreditava que, com o desenvolvimento industrial, a superação do problema racial no Brasil era uma questão de tempo.

Considerando o contexto da época, o otimismo de Fernandes é compreensível, pois os dados trabalhados por ele, sobre as décadas de expansão econômica e urbana do país, mostraram que quantitativamente as condições dos negros no Brasil melhoraram. Porém, em termos de qualidade não foi tão animador. Como ressalta o próprio Fernandes

O grosso das oportunidades nasceu nos setores de trabalho braçal, sem qualificação ou semiquualificado. Mas, a partir daí, o negro e o mulato

---

<sup>13</sup>- Gonçalves e Silva explicam que anteriormente a década de 1930, os negros acreditavam que a educação devia ser responsabilidade da família e não do Estado. Somente a partir da referida década que os negros passam a cobrar do Estado a educação dos negros.

<sup>14</sup>- Grifo do autor.

passaram a encontrar uma resposta para os seus anseios e já podem reproduzir os procedimentos dos velhos imigrantes. (FERNANDES, 1978, p. 118)

Observamos então que, embora os negros tenham-se concentrado nos trabalhos braçais, eles tinham melhores condições de mobilidade social – mesmo que ainda muito remotas. No entanto, estas facilidades, segundo o citado autor, “sufocaram” a organização e afirmação do negro e do mulato enquanto categoria racial: “em vez de se congregarem para desmascarar e repelir a concentração racial de renda, do prestígio social e do poder, preferem disputar, como possam, as oportunidades que lançam o ‘brasileiro pobre’ na senda do progresso” (FERNANDES, 1978, p. 124)

Ao aplicar um questionário e confrontá-los com dados do IBGE, Fernandes chega à seguinte conclusão:

(...) ainda persistem dificuldades estruturais ao ajustamento construtivo do “negro” ao trabalho livre (...) podemos distinguir cinco fontes dinâmicas de dificuldades estruturais: as interferências da estereotipação negativa (...) na limitação de suas oportunidades de trabalho; as inconsistências da socialização (...); sua situação social de existência; os efeitos compulsivos do “complexo” e o conformismo. (FERNANDES, 1978, p. 140)

Estas dificuldades estruturais apresentadas por Fernandes nos permitem fazer uma boa reflexão de como estas mesmas dificuldades ainda são tão presentes, tanto no mercado de trabalho, quanto na escolarização das crianças.

Todavia, em consonância com seus questionários, Fernandes conclui que o negro “é projetado num sistema de referência que deforma a sua pessoa e a sua capacidade de realização humana”. A escola tem um papel chave neste processo, pois em seu interior, ainda hoje (e muito mais naquele momento histórico), muitos preconceitos e discriminações contra as crianças negras são comprovadas e, muitas vezes, silenciadas.

O currículo oficial é selecionado, como nos lembra diversos autores (APPLE, 2001; MOREIRA e SILVA, 2005; YOUNG, 2001; entre outros), por uma minoria que detém o poder e, portanto, o modo de apropriação e aplicação destes currículos enfatiza conteúdos que interessam ao grupo social mais abastado e dominante. Assim é transmitido pela escola e para a toda a sociedade (e por outras formas de transmissão cultural), um conhecimento que valoriza a estética e cultura branca europeia. E é justamente em favor de descentrar esse conhecimento que a lei 10.639/03 exige a obrigatoriedade de estudar a história e cultura afro-brasileira e africana.

Embora Fernandes não confronte estas dificuldades com a educação especificamente – esta também não era sua preocupação –, ele nos oferece algumas pistas importantes para entendermos a mentalidade do “homem de cor” em relação à instrução. No mesmo capítulo, quando Fernandes argumenta sobre a ascensão social do negro e do mulato, ele trata um pouco sobre a instrução do negro, ou melhor, como os negros e mulatos encaravam a escolarização. Explicitando as razões das debilidades adaptativas e integrativas da “população de cor”, ele situa a instrução como a primeira causa destas debilidades.

O foco do problema com a educação, segundo Fernandes, estava no funcionamento da “família negra”. As famílias, além de contarem com a barreira do baixo nível de renda – o que dificultava, significativamente, a manutenção da criança e, sobretudo, dos jovens na escola, em função da necessidade de trabalhar – havia ainda a dificuldade em lidar com o “preconceito de cor” e, muitas vezes, na intenção de proteger os filhos das relações interraciais discriminatórias vividas na escola, não davam devida importância à instrução das crianças e jovens negros. (FERNANDES, 1978)

No entanto, os negros neste contexto histórico, ainda sofriam muito com a discriminação e a desigualdade de oportunidades e aceitação no mundo dos brancos. Por isso, Fernandes alertava para “uma mudança radical de atitudes diante da questão racial”. Cabendo ao governo, segundo Fernandes, a iniciativa de possibilitar alternativas para a inserção e ascensão social dos negros, por exemplo, através da escolarização. (Fernandes, 1972, p. 34)

A partir da década de 1970, principalmente 1980, surgem estudos com novas perspectivas para as pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Destaque para Carlos Hasenbalg e seu estudo sociológico “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil”, onde ele elabora uma dura crítica a Florestan Fernandes. Embora este autor compartilhe da idéia de que a industrialização e urbanização melhorou a possibilidade dos negros ascenderem na escala social, Hasenbalg alfineta Fernandes e sua visão otimista da integração do negro na sociedade.

(...) o desenvolvimento econômico e a plena constituição da ordem social competitiva são considerados como os principais processos subjacentes à eliminação dos aspectos arcaicos das relações raciais, F. Fernandes é levado a uma visão cuidadosamente qualificada, porém otimista, sobre o futuro das relações raciais brasileiras. (HASENBALG, 2000, p. 82)

“A principal debilidade interpretativa”, completa Hasenbalg, “resulta dessa conceituação do preconceito e discriminação raciais como sobrevivências do *ancien regime*.” A grande crítica, é que Fernandes pensava que as dificuldades enfrentadas pelos negros na

sociedade de classes eram provindas da estrutura social colonial escravocrata e tenderia a sumir com o desenvolvimento industrial. O problema desta perspectiva é que não explica a permanência e operação da discriminação dentro da nova ordem social que se configurou. Acrescenta Hasenbalg, “as práticas racistas podem ser racionais em termos da preservação da estrutura de privilégio e dominação dos brancos”.

Todavia, não podemos descartar as contribuições de Fernandes para o estudo das relações raciais no Brasil. Como sugere Gomes (2004, p. 10), “os trabalhos de Florestan Fernandes (...), trouxeram contribuições relevantes para o campo de estudos sobre relações raciais, desmascarando o mito da democracia racial e trazendo para o cerne da discussão a inter-relação entre raça e classe”.

Assim, somente no final da década de 1970 é que realmente o tema das relações raciais invade o campo da educação. Isso se deveu, principalmente, ao movimento negro que desde a década de 1930 acreditava na educação para a superação e ascensão social do negro. Entretanto, devemos considerar a importância do momento histórico que passava o país. Com a abertura do regime militar ditatorial, formaram-se diversos partidos e vários movimentos sociais reorganizaram-se. Os debates sobre a educação no Brasil abriram diversas portas para a discussão da escolarização das crianças negras, os conteúdos escolares, os currículos, a LDB, enfim, o debate sobre a educação envolvia pela primeira vez as questões referentes às relações raciais.

### **3.3- Um novo campo de estudo se configura: relações raciais e educação**

#### ***3.3.1- Movimento Negro e Educação***

Um importante intelectual e ativista político de meados do século XX, Abdias do Nascimento (1968), depois de nos lembrar da luta do negro pela liberdade nos quilombos, insurreições e levantes durante todo período de escravatura, situa que, após a abolição da escravidão “por volta de 1920, mais ou menos, em São Paulo, os negros tentam organizar-se para dar forma coletiva aos seus problemas”.

Entretanto, no início do século XX, principalmente a partir do final da década de 1920, o Brasil – principalmente a região sudeste – começa a passar por transformações estruturais (econômicas, sociais e políticas), em função da industrialização e urbanização. Este contexto

foi favorável para a organização do movimento negro como sugerem Gonçalves e Silva (2000a)

(...) foi nesse contexto de mudanças sociais, favorecedor de estratégias de mobilidade social, que emergiram os primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno, que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social. (Gonçalves e Silva, 2000a, p. 138)

Assim, vários movimentos sociais negros surgem em todo país, entretanto, aqueles que se organizaram nas capitais tiveram melhores condições de mobilização e organização. Segundo os referidos autores, estes movimentos

(...) são pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais, ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas. (Gonçalves e Silva, 2000a, p.139)

Estas organizações do início do século XX tinham como objetivo agir no sentido de combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Contudo, para se cumprir este objetivo a principal bandeira levantada pelo movimento era a educação. Como argumenta Regina Pahin Pinto (1987), “a palavra de ordem era para que o negro se educasse”. A partir de então muitas das organizações negras vão desenvolver variadas atividades educativas.

É importante citar algumas das primeiras organizações sociais dos negros em São Paulo e no Rio de Janeiro, principalmente: o Centro Cívico Palmares, o Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, a Frente Negra Brasileira, o Centro Negro de Cultura Social, fundadas entre 1926 e 1932. E posteriormente, na década de 1940, surge o Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento, que teve destacado papel na Constituinte de 1946. Em suma, todos esses movimentos sociais negros se concentraram na luta pela educação do negro, a imprensa negra – nascida dessas organizações – tornou-se difusora de idéias que relacionavam educação e ascensão social, segundo Pinto

A imprensa negra, principal veículo através do qual as sugestões eram divulgadas, constituía, (...) um veículo educativo: usando a linguagem direta, um tom professoral, muitos de seus artigos configuravam-se como verdadeiras lições (...) de como educar os filhos. (PINTO, 1993, p. 29)

Em outro estudo, Pinto dedica uma seção específica à análise do significado da educação para o negro. Segundo esta autora, depois da abolição, somente encontramos referências à escolarização dos negros a partir da década de 1930; isso nos permite afirmar que, por iniciativa do movimento negro, foram fundadas as primeiras escolas voltadas para a educação do negro. Ao analisar a indiferença dos movimentos quanto à responsabilidade do Estado e a reivindicação por parte destes movimentos da responsabilidade sobre educação das crianças e jovens negros a autora sugere:

(...) o preconceito e a discriminação que ocorrem dentro da própria instituição escolar, dificultando o acesso da criança negra à escola, explicam, pelo menos em parte, as iniciativas da comunidade negra em criar suas próprias escolas. (PINTO, 1987, p. 13)

Concorrem com estes fatores intra-escolares, as dificuldades socioeconômicas, a socialização das crianças negras no âmbito familiar e escolar, entre outros fatores. O fato é que as próprias organizações negras chamaram para si a responsabilidade de educar as crianças. O movimento negro, neste momento inicial, trabalhava no sentido de conscientizar a população negra da importância do estudo para a integração e ascensão social.

Em meados do século XX, o tom do discurso do movimento negro modificou-se. A ação dos movimentos, em especial, do Teatro Experimental do Negro (TEN) voltou-se para organizar, sob a liderança de Abdias do Nascimento, na década de 1940, a Convenção do Negro Brasileiro, realizada no Rio e São Paulo, que tinha entre seus objetivos “resgatar a memória do negro brasileiro, substrato de uma identidade a ser reconstruída, e que se constituiria, então, em fonte possível de ação social”. (PINTO, 1993)<sup>15</sup>

Nascimento (1968), ao explicar a intenção do Teatro Experimental Negro, diz que de início havia a necessidade urgente de resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados, a partir de então a educação torna-se o local apropriado para difundir uma nova mentalidade sobre o negro. Exigiam-se novos conhecimentos sobre os afro-brasileiros, sua história de resistência durante todos os anos de escravidão e suas contribuições para a formação da identidade nacional.

---

<sup>15</sup>- É bom lembrar que, em meados do século XX, a concepção de cultura sofre mudanças consideráveis com o advento de uma nova tendência. O foco central das contestações desta nova tendência, segundo Costa (2005), “está na suposição elitista e hierárquica de que existiria uma ‘cultura verdadeira’ e, oposta a ela, uma ‘outra cultura’ (...) popular era sinônimo de desordem social e política”. É fundamental considerarmos esta “revolução da teoria cultural” e o advento dos Estudos Culturais, pois, estes influenciaram muito os movimentos sociais.



A preocupação com a educação do negro fica evidente no documento final da Convenção do Negro Brasileiro que, entre outras reivindicações, como a de tornar matéria de lei, na forma de crime de lesa-pátria, o preconceito de cor e de raça, refere-se à educação como

Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares. (NASCIMENTO, 1968, p. 42)

Pinto (1993), Gomes (2004), Gonçalves e Silva (2000), Fernandes (1978), todos estes autores discutem sobre os movimentos negros e identificam o TEN como uma das organizações mais politizadas e ativas do movimento negro. A partir de sua ação desencadearam-se no país diversos focos de debates e discussões sobre as relações raciais. Em 1950, o TEN organizou o 1º Congresso Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro. Este evento propôs que se debatesse a história do negro no Brasil, com ênfase nos movimentos de resistência, religião, folclore, línguas africanas e “personalidades eminentes”.

Como ressalta Silva e Gonçalves (2000a, p. 139), “quanto mais nos aproximamos da metade do século XX, mais podemos perceber um movimento negro com características mais nacionais do que regionais”. A Constituinte de 1946 requereu do movimento articulações políticas a nível nacional e este fator contribuiu muito para a consolidação do mesmo. A organização do movimento negro permitiu maior abrangência nas reivindicações e a educação continuou a perfilar como uma das principais bandeiras de luta do movimento, exigências que vão além da escolarização básica começam a se impor. Talvez aqui nós encontremos a semente da lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país. Lembra-nos Gonçalves e Silva

(...) seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por conseqüência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro. Aliás, este foi o tema do I Congresso do Negro Brasileiro. (GONÇALVES e SILVA, 2000a, p. 149)

Com esse relato percebemos não apenas a relevância da educação para as crianças negras, mas, sobretudo, que tipo de conhecimento sobre o negro deve ser transmitido. Esta preocupação nos remete à lei 10.639/03 que vem cumprir uma antiga reivindicação do movimento negro de incluir nos currículos informações sobre as raízes culturais da população negra, sobre a cultura negra e sua importância. Configurando-se o que alguns militantes

denominam de ‘estudos africanos’, matéria que na década de 70, 80, passa a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra. Contudo, as reivindicações e debates em torno das relações raciais e sua aproximação com o campo da educação fica mais evidente a partir do final da década de 1970. (GONÇALVES e SILVA, 2000a)

Alguns estudos importantes deste período influenciaram muito o debate sobre relações raciais e educação. Hasenbalg, por exemplo, em *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* – publicado em 1979 –, dedica uma seção à análise das desigualdades educacionais entre brancos e negros e conclui

Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional – cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido a sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classes – a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. (HASENBALG, 2005, p. 191)

Hasenbalg se baseia em dados do IBGE das décadas de 1940 e 1950, para demonstrar como a cor das crianças influencia diretamente em todo processo de escolarização de forma negativa – “é possível estimar que cerca de um terço das desigualdades raciais no nível básico da alfabetização são devidas à segregação ecológica dos grupos raciais”. Suas conclusões, nada animadoras, chamaram a atenção de vários estudiosos em educação, na década de 1980.

Exemplo disso são alguns eventos realizados, ainda na década de 1980, que também contribuíram muito para a consolidação do tema das relações raciais em educação. Em Belo Horizonte, ocorreu a Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1982 e, segundo Gonçalves e Silva, realizou-se uma mesa redonda cujo assunto era “a discriminação nos sistemas de ensino” e completam, “à iniciativa de agregar o tema do preconceito racial na escola como uma possibilidade de este vir a ser um objeto de investigação científica nos Programas de Pós-Graduação” (Gonçalves e Silva, 2000a, p. 150).

Como de fato ocorreu, a revista *Cadernos de Pesquisa*, publicação da Fundação Carlos Chagas, prestou grande contribuição ao debate sobre relações raciais e educação na década de 1980, principalmente. Em parceria com a Fundação Ford, esta revista especializada em educação, publica uma série de artigos que discutiam esta temática. Alguns autores se destacaram como, Regina Pahin Pinto, Fúlvia Rosemberg, Manoel de Almeida Cruz. As discussões eram variadas: tratavam do movimento negro e educação, repetência e evasão

escolar das crianças negras, relações raciais e rendimento escolar, propostas pedagógicas alternativas – como a “Pedagogia Interétnica”<sup>16</sup>, entre outros.

Em decorrência deste debate acadêmico e as reivindicações históricas do movimento negro, que se intensificaram na década de 1990 e no início deste século, percebemos o desenvolvimento significativo de políticas de ações afirmativas que buscam reparar situações de discriminação. Sinteticamente, o objetivo das ações afirmativas é de reparar erros históricos e graves que resultam em discriminação e/ou preconceito a um determinado grupo minoritário e que, em consequência, determinam as desigualdades sociais, econômicas e de acesso ao conhecimento. (BERNARDINO, 2002; VALENTE, 2005; MOEHLECKE, 2002)

Todavia, as ações afirmativas, atingem diretamente a educação e pela primeira vez o currículo sofreu ajustes neste sentido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, previa como tema transversal a Pluralidade Cultural. Mas somente em 2003 que, por força de lei, as escolas foram obrigadas a ministrarem conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, em todos os níveis de ensino. Embora esta intenção de valorizar a cultura e história afro-brasileira seja antiga entre o movimento negro, ela se apresentou recentemente às escolas. Assim, podemos questionar: como a escola, nestes quatro anos de funcionamento da lei, vem se organizando para enfrentar o racismo? O currículo, sem dúvida, pode nos dar boas condições para uma educação anti-racista.

### ***3.3.2. O currículo e a perspectiva multicultural: um diálogo necessário para a educação das relações étnico-raciais***

Este movimento, da segunda metade do século XX – em direção à “sociologia da cultura” (WILLIAMS, 1992) ou estudos culturais – deve ser entendido como “resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura”, como sugere Costa (2005, p. 137). Contra as “concepções elitistas” podemos situar a potencialidade do multiculturalismo nos trabalhos sobre currículo. O multiculturalismo, articulado ao currículo, busca elevar significativamente as contribuições e tradições de culturas silenciadas e omitidas nos conteúdos e práticas curriculares.

---

<sup>16</sup>- CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia Interétnica. In: Cadernos de Pesquisa, nº.63, nov. 1987, p. 74-76.

Boa parte dos estudiosos contemporâneos (GONÇALVES E SILVA, 2000b; OLIVEIRA, 2002; MOREIRA, 2004; CANEN, 2001 e 2005), acreditam que somente no final da década de 1970 o tema das relações raciais tornou-se objeto de investigação na pesquisa em educação. A perspectiva multicultural pode de certa forma, ser encarada como um fruto do debate sobre relações raciais no mundo globalizado. Gonçalves e Silva (2000b) em, *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos* nos dão uma ótima pista sobre as origens desse “fenômeno global”. Segundo os referidos autores o multiculturalismo “teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional”. (p. 20).

Ana Canen (2001, p. 66), ainda sobre a origem do multiculturalismo, argumenta, “trata-se do resultado de lutas históricas por reconhecimento identitário em espaços públicos, travado por movimentos sociais, ONGs, grupos e organizações que reivindicam justiça social e efetivação da cidadania plural”. Munanga (2006), ao se queixar de que em nenhum momento havia se discutido a possibilidade da construção de uma sociedade plural afirma que, na década de 1970, surgem as primeiras “vozes discordantes”, provindas do “mundo afro-brasileiro”, propondo a construção de uma sociedade multicultural.<sup>17</sup>

Hall (2003) enumera três fatores e eventos históricos principais que muito contribuíram para o desenvolvimento da perspectiva multicultural: o fim do “sistema imperial”, descolonização e independência nacional; fim da guerra fria e a “nova fase, pós-70” da globalização. Esses processos, embora pareçam girar em torno da homogeneização cultural, pelo contrário, contribuíram para a “proliferação das diferenças”.

Canen (2005) ao discorrer sobre a influência exercida pela corrente crítica curricular, e sua ênfase nas relações de poder na construção e seleção do currículo e na reprodução das desigualdades sociais, pela escola, afirma que esta tendência vai cedendo espaço para novas discussões

A necessidade de se compreender o currículo como uma seleção cultural impregnada por uma visão de mundo branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica passa a ser central em estudos curriculares, que buscam pensar em currículos alternativos, multiculturais. (CANEN, 2005, p. 179)

---

<sup>17</sup> - Tanto Canen, Gonçalves e Silva quanto Munanga, confirmam que a discussão da pluralidade cultural, das identidades, das diferenças, etc. são conseqüências da ação de grupos e organizações de minorias, principalmente, como afirma Munanga do “mundo afro-brasileiro”. Percebe-se que o movimento político gerou um movimento teórico, os “estudos culturais”. Gonçalves e Silva, por exemplo, dizem “com o multiculturalismo deu-se início aos ‘estudos culturais’”. Dai à definição de Ana Canen e Marisa Vorraber Costa (2005) de que o multiculturalismo é um “movimento teórico e político”.

Para não perdermos o foco, continuemos com o raciocínio de Canen (2001). Para essa autora, com a centralidade do conceito de cultura “a partir do advento da corrente dos Estudos Culturais, em que se destaca o multiculturalismo” é que questões referentes à identidade, formada a partir de gênero, raça, etnia, religião, etc., ganham espaço em educação. Isso significou uma “ruptura epistemológica”, segundo Canen (2005), pois rompia com “o projeto de modernidade assentado sobre a homogeneidade, valorizando, em seu lugar, a discussão sobre as diferenças”.

Moreira (2004, p. 123) reconhece que depois de 1990, “o interesse dos pesquisadores deslocou-se de questões referentes à *Currículo e Ensino de...* e *Currículo e Conhecimento* para questões relativas à *Currículo e Cultura* e para as teorizações *pós*”. O multiculturalismo, então, definitivamente se consolida como movimento teórico e político no campo do currículo.

Neste sentido, a identidade racial e as práticas educativas anti-racistas adquirem centralidade no pensamento multicultural. O currículo passa a ser encarado como parte de estratégias de resistência, daí a necessidade de reformulação e busca

(...) por currículos que contribuam para subverter a lógica da discriminação, desvelando mecanismos de construção das diferenças e preparando futuras gerações para uma cidadania multicultural. (CANEN, 2001, p. 68)

Nessa perspectiva, o currículo pode ser considerado um texto cultural, pois trabalha no campo da linguagem e do simbólico, isto é, constrói significados e posiciona os sujeitos. Difundindo a partir de seus conteúdos culturais, valores e comportamentos pretensamente tidos como universais, corretos e homogêneos. (Candau, 2008)

Toda essa discussão provocada pelos Estudos Culturais e a centralidade da cultura tem trazido mudanças consideráveis para o campo do currículo, novos objetos, temas e influências teóricas se fortalecem. De acordo com Moreira (2004) fica evidente, “a centralidade das temáticas *identidade e diferença* tanto nos trabalhos dos pesquisadores quanto nas propostas curriculares”.

O campo do currículo abre-se para novos debates sobre as políticas e práticas curriculares anti-racistas e, naturalmente novas perguntas. Até que ponto o conhecimento transmitido pelas escolas pode influenciar na construção de “identidades estigmatizadas”<sup>18</sup>?

---

<sup>18</sup>- Este termo é utilizado por alguns autores (ver Cavalleiro, 2001) para caracterizar as identidades negras formadas em contextos de discriminação e preconceito racial.

Como a diferença cultural é debatida e praticada na escola? Qual peso da escola na difusão de preconceitos e discriminação? Como são representados os negros nos livros didáticos?

Todo este movimento teórico e político resultou em novas propostas e políticas curriculares no país. Muitos municípios e estados formularam documentos que tratavam da pluralidade cultural. Em 1996, o governo federal elaborou os PCNs que destacam a pluralidade cultural como tema transversal.<sup>19</sup>

Resulta desta conjuntura, tanto na área das políticas públicas quanto acadêmicas, uma série de programas regionais e municipais que enfatizam a temática da educação das relações étnico-raciais na escola e nos conteúdos curriculares. Todavia, é preciso entender, até que ponto, estas propostas oficiais buscam desvendar o cotidiano escolar no sentido de perceber as formas de discriminação contra grupos minoritários, especialmente os negros, e buscar mecanismos de enfrentamento do racismo e a formação de diversas identidades que, estigmatizadas e menosprezadas, tornam-se frágeis e impotentes<sup>20</sup>.

De modo geral, os estudos sobre educação e relações interétnicas no Brasil apresentam algumas constatações preocupantes. Segundo Valente (2005), podem ser destacados nestes estudos diversos exemplos de desigualdades entre negros e não-negros: nível de instrução, mercado de trabalho, índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar, irregularidades de trajetórias escolares, entre outros.

Existem, ainda, estudos que demonstram como a construção da identidade da criança negra está repleta de estigmas e preconceitos que minimizam e ridicularizam os negros, causando danos irreparáveis a uma parcela significativa da população negra no processo de escolarização. Nesses novos estudos, fica evidente o papel do professor (despreparado com a temática) como reprodutor de teorias racistas pautadas no mito da democracia racial.

Trabalhos recentes (MUNANGA, 2005; ABRAMOVAI, 2006) demonstram o despreparo dos professores e a necessidade de capacitá-los na luta contra as desigualdades raciais. Professores bem intencionados, por falta de conhecimento, acabam reproduzindo visões estereotipadas da população negra, em decorrência de sua defasada formação. Como

---

<sup>19</sup>- Ocorreram, então, diversos eventos importantes como: o I e II Congresso de Pesquisadores Negros (2000 e 2002, respectivamente), a constituição da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (2002); a 24ª Reunião da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, em 2001, que inaugura o Grupo de Estudos *Educação e Afro-brasileiros* que posteriormente, se transforma em Grupo de Trabalho, GT (2003); além do Concurso Negro e Educação – parceira entre a *Ação Educativa* e a *Fundação Ford* que está em sua 5ª edição. É importante ressaltar que na última reunião da ANPED, em outubro de 2007, ficou evidente o decréscimo de trabalhos apresentados no GT 21 – Educação e Afro-brasileiros. É preciso entender melhor as razões dessa ocorrência.

<sup>20</sup>- Cavalleiro (2001) nas páginas 152 e 153, indica alguns pressupostos para a formação de sentimentos racistas na sala de aula: o afastamento e a rejeição, principalmente.

no Brasil, essa discussão no campo da educação é relativamente nova, muitos educadores ainda se ancoram na ideologia da democracia racial que reconhece todos como iguais e, portanto, escamoteia as desigualdades e preconceitos existentes na sociedade brasileira. É preciso ficar atento a isso; Apple, ao comentar sobre os “novos padrões nacionais de História”, nos Estados Unidos, e a tentativa de se construir um currículo multicultural, observa:

Tal discurso, embora tenha vários elementos que soam progressistas, demonstra como as narrativas hegemônicas apagam da memória histórica questões específicas de diferença e de opressão. (APPLE, 2001, p. 64)

Portanto, é preciso muito cuidado ao tratar com as políticas culturais<sup>21</sup>, os discursos e narrativas imbricadas nos currículos, muitas vezes omitem e silenciam as diferenças presentes no seio da escola.

No Brasil, toda essa discussão desencadeou a Lei 10.639, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Depois de constatadas as desigualdades sociais e educacionais, reconhecido o preconceito e discriminação da sociedade brasileira contra o negro, esta lei, como parte de um conjunto de medidas e ações tem como objetivo “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL/MEC, 2004, p. 4).

“Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura”. Por isso, a escola deve ser concebida “como um espaço de cruzamento de culturas” e o conceito de multiculturalismo nos dá condições de compreender os processos educacionais, a partir das questões relacionadas à cultura, identidade e diferença no interior de uma determinada unidade social. Entretanto, para o campo do currículo, o diálogo com o multiculturalismo impôs novas reformulações (políticas, programas, reformas educacionais, etc.) que visassem atender as diferenças e as identidades que se encontram e interagem no cotidiano das escolas.

Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. (Candau, 2007, p. 7)

---

<sup>21</sup>- A política cultural, segundo Costa (2005) pode ser entendida como “estratégias políticas implicadas nas relações entre discurso e o poder”. Neste sentido a escola, o currículo e o livro didático “são exemplos de arenas da política cultural onde os embates identitários se dão segundo relações assimétricas de poder”.

Quando lemos uma afirmação desta, logo identificamos esses “certos grupos minoritários”. Os negros, particularmente no Brasil, sem dúvida encabeçam esta lista. Vários estudos e pesquisas demonstram ao longo dos anos o abatimento de uma maioria numérica, que são os que têm menos acesso ao capital cultural, econômico e social. Os conhecimentos selecionados para compor o currículo são historicamente pautados nos conhecimentos ocidentais e hegemônicos, mas sem dúvida, com os debates promovidos pelos estudos culturais e o pós-colonialismo apontam novas direções. (SANTOMÉ, 1995)

Neste século, foi lançada a semente para uma sociedade multicultural do futuro, que respeite “as diferenças nas diferenças”. Depois de anos de luta dos movimentos sociais e do intenso debate acadêmico instalado a partir da década de 1980, a cultura negra é reconhecida e valorizada pelos currículos oficiais. Mas até que ponto o currículo real, o praticado, está sensibilizado com as novas políticas culturais?



## **4. O MÉTODO**

### **4.1- Percursos da pesquisa em rotas de fronteira**

No Dicionário Aurélio (eletrônico) o termo “rota” tem cinco significados diferentes, o primeiro define rota como: “combate”, “luta” e “peleja”, além de “caminho”, “direção”, entre outros. O termo aqui empregado se refere às “lutas” e “combates” nas fronteiras epistemológicas e metodológicas. No caso da pesquisa em educação – em consonância com as teorias educacionais pós-críticas – podemos afirmar que a metodologia de pesquisa das ciências sociais se encontra, como reitera Bhabha (2007), em um local de fronteira, e está sujeita a diversas escolhas que, às vezes, se complementam e, noutras, se chocam. As escolhas e técnicas metodológicas que aplicamos dependem, sobretudo, do objeto de estudo e do delineamento dos nossos objetivos com a pesquisa e serve para nos auxiliar na elucidação dos desafios colocados nesse percurso.

Segundo Oliveira (2002), as teorias críticas contribuíram muito nas últimas décadas para as “reflexões” e “produções” no campo do currículo. Revelaram e denunciaram inúmeras relações assimétricas de poder, desigualdades sociais e culturais vivenciadas e difundidas na/pela escola a uma maioria numérica significativa, dita “minoría”. Mas o que se percebe, atualmente, é uma tentativa de superar o discurso “meramente crítico” e passar adiante: às “tentativas de compreensão e de proposição de alternativas que possam contribuir para a superação dos problemas e das questões anteriormente” já elencadas pelas teorias críticas.

Neste breve capítulo apresentarei a metodologia da pesquisa de campo realizada por quase todo o ano de 2008. Minha intenção era compreender as ações pedagógicas e curriculares – isto é, as tentativas e alternativas desenroladas no cotidiano escolar – empreendidas na Escola da Vinda, visando à reeducação das relações étnico-raciais. Portanto, não se trata de uma avaliação ou descrição de uma prática curricular alternativa, mas em compreender, holisticamente, o fenômeno social em questão, de modo contextualizado, para buscar direções e sugerir alternativas pedagógicas e curriculares.

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo e exigiu do pesquisador uma presença significativa no campo. Sem embargo, algumas técnicas e categorias metodológicas do estudo de caso, da etnografia e da observação participante, além de análise de documentos

oficiais e discursos produzidos fora ou dentro da escola, são aspectos importantes na elucidação de meus objetivos.

De acordo com Alves (1991), a pesquisa qualitativa tem “origens e ênfases diversas”; em outras palavras, este tipo de pesquisa é influenciada por diversas tendências epistemológicas e daí a grande variedade de definições e concepções. Dialogando com Mirian Goldenberg, Vilela (2003, p. 458) afirma que “do ponto de vista epistemológico a pesquisa qualitativa se desenvolve com amparo na Etnometodologia, na Etnografia e nos Estudos Culturais”.<sup>22</sup> Os Estudos Culturais, segundo Nelson (1995, p. 9), não se identificam ou privilegiam uma determinada perspectiva metodológica; caracterizados pela “*bricolage*”, “sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva”. Porém, a própria autora reconhece que há um envolvimento dos teóricos feministas, negros e pós-coloniais com a etnografia e o cotidiano das populações sem poder.

No entanto, existem outras correntes epistemológicas que trabalham com a pesquisa qualitativa – positivismo, estruturalismo, marxismo, fenomenologia, hermenêutica, entre outras. Alves, por exemplo, apresenta-nos a “tradição hermenêutica” como a mais presente e visível nas pesquisas em educação. Outros autores, como as mexicanas Rockwell e Ezpeleta, trabalham em uma perspectiva marxista. O fato é que cada tendência epistemológica tem uma concepção particular do que é pesquisa qualitativa.

Todavia, o recurso metodológico mais importante utilizado foi o diário de campo. A prática de registrar as observações e impressões, me permitiu documentar a “existência *não documentada*” (grifos das autoras) da escola, “através da qual a escola toma forma material, ganha vida”. O recurso etnográfico do diário de campo é o local onde a “homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas”, pois ali está relatada a existência da escola, em seu funcionamento e movimento. Neste sentido, considerando a escola em sua “forma material”, podemos dialogar com as referências teóricas e ressignificá-las a partir do real, do concreto (ROCKWELL e EZPELETA, 1989).

O estudo da prática curricular “no/do/com/ o cotidiano” escolar, como ressalta Oliveira (2008) “é central para a compreensão dos processos sociais e suas possibilidades emancipatórias reais”. Isto é, a pesquisa da prática curricular no cotidiano escolar, segundo a autora citada, nos fornece condições para compreendermos melhor os “*fazeressaberes*”

---

<sup>22</sup>- Os Estudos Culturais, como afirma Nelson (1995), “têm estado há muito tempo preocupados com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas”. Isso se deve ao “compromisso com populações sem poder” e dá própria necessidade metodológica imposta pela análise cultural e questionamento das práticas culturais. Nesse estudo, a autora demonstra a ligação intrínseca da etnografia e a pesquisa

desenrolados em diálogo constante entre os sujeitos e suas práticas. Por isso, é importante considerar que as relações que se estabelecem nos “*espaçostempos*”, de acordo com as “redes de saberes e de valores” atuantes e específicas, “faz uso das diferentes cores e tonalidades apropriadas às diferentes ocasiões e situações da vida cotidiana. “São essas potencialidades das ações concretas dos sujeitos sociais nos diferentes *espaçostempos* de prática social que vão interessar ao pensamento emancipatório”, conclui Oliveira (2008).

Situo essa pesquisa como um “estudo de caso observacional” (GOLDENBERG, 1997), pois, como sugere a autora, a “técnica de coleta” mais importante é a “observação participante”, técnica essa muito utilizada em minha pesquisa no estudo das práticas curriculares de um grupo de professoras que aplicaram novos conhecimentos históricos e culturais em sala de aula.

A observação participante requer do pesquisador uma presença constante no cotidiano escolar. O investigador faz parte do cotidiano e experimenta junto com os alunos e professores os processos escolares do dia-a-dia, por isso é participante. Entretanto, deve interferir o mínimo possível nas relações que se estabelecem nos “*espaçostempos*” de sala de aula, ele não é promotor, executor, planejador ou professor, ele é um observador privilegiado, apenas documenta o experimentado e não deve interferir no processo. Esse tipo de coleta proporcionado pela observação participante no diário de campo, me permitiu aproximar as análises dos processos educacionais das relações entre a prática docente e a experiência escolar dos alunos. Além disso, a pesquisa participante conduz “a novas análises dos processos curriculares formais da sala de aula”, permitindo enxergar o currículo real.

Rockwell (1989) reconhece que há uma relação intrínseca entre o cotidiano e a história da instituição. Assim a relação entre a vida cotidiana e a história, acontece de forma diferente e diversa em cada realidade concreta, a partir do movimento social característico e peculiar de cada localidade. A historicidade do cotidiano está no conflito, na articulação, na interação, na apropriação, na reprodução e negociação, mas principalmente, na transformação da realidade escolar. Daí a necessidade de compreender o contexto da escola e dos seus sujeitos em interface com o objeto investigado.

Todavia, o estudo de documentos, as anotações e impressões manifestas no diário de campo, a observação sistemática e constante, as entrevistas, relatos, depoimentos e questionário compuseram e orquestraram essa pesquisa. Todas essas categorias e técnicas metodológicas, o diálogo com os estudos de documentos e bibliografias especializadas na área, o contexto da escola e a realidade vivenciada pelos atores envolvidos nesse processo, são elementos que me garantiram a análise e sistematização dos dados obtidos e declarados

nessa pesquisa. Nesse sentido que apresento as etapas e desafios vivenciados na pesquisa de campo realizada na “Escola da Vinda” com o objetivo de analisar e compreender as práticas curriculares cotidianas desenvolvidas como consequência da lei 10.639/03.

Minha participação enquanto pesquisador foi intensa e constante. Não me limitei apenas à sala de aula, busquei observar o que estava em meu alcance: o recreio, as entradas e saídas dos alunos, as reuniões de planejamento dos professores, a sala e ante-sala dos professores, os corredores nas trocas de horário, as resoluções de problemas envolvendo alunos e professores, os trabalhos de supervisão e direção, enfim, a pesquisa tomou a escola como um todo, inserida em um contexto social maior que é a comunidade.

Para melhor organizar o texto e concordando com Alves (1991), a pesquisa aqui apresentada conta com “três grandes etapas”: período exploratório, investigação focalizada e análise final e elaboração do relatório.

#### ***4.1.1. “13 de Maio”: transição entre a Escola da Capela e a Escola da Vinda***

Um dos maiores problemas que enfrentei neste percurso foi a seleção da escola<sup>23</sup> – que permitisse a observação da prática dos professores em direção a novos rearranjos curriculares impulsionados, sobretudo, por um novo e desafiador conhecimento exigido aos professores e alunos (por muito tempo velado pelos currículos e estrutura do ensino, reconhecidamente pautados em padrões ocidentais e hegemônicos). Essa talvez foi a tarefa mais árdua e que, por outro lado, me proporcionou um fascinante aprendizado metodológico.

Todo professor sabe que a prática pedagógica, ainda que bem compreendida no curso de graduação, só se aprende em sala de aula, isto é, praticando. Isso se deve, sobretudo, às diferenças e identidades vivenciadas e “negociadas” em sala de aula (das quais a teoria não dá conta) e que requer um olhar particular sobre cada turma. A pesquisa não é muito diferente, ao menos nesse aspecto da diversidade, marcante no ambiente escolar. Os pesquisadores buscam a compreensão da metodologia de pesquisa nas leituras especializadas, mas ao

---

<sup>23</sup> - Em de março de 2008, comecei a busca por um lócus de investigação, cheguei a “Escola da Capela” (nome fictício), durante dois meses realizei observações na escola, pois havia uma remota possibilidade dos professores trabalharem com a temática, uma vez que era exigida pela SEE, que na grade curricular deveria conter temas relativos à história e cultura africana e afro-brasileira. Todavia, o silêncio imperava, mesmo o professor trabalhando temas que permitiam pontes interessantes como escravidão, movimentos sociais de redemocratização, entre outros. Por essa razão, decidimos (eu e minha orientadora) mudarmos de lócus. Assim cheguei na “Escola da Vinda” em junho de 2008.

traduzí-la, o fazem de modo bem particular, a partir das exigências que se impõe com o cotidiano investigado. A transição entre a Escola da Capela e a Escola da Vinda foi uma experiência não muito positiva num primeiro momento, mas que se revelou interessante no processo final de interpretação dos dados da pesquisa.

A Escola da Capela (escola estadual) está situada na região noroeste de Belo Horizonte e atende um público de alunos bem variado e sua fundação é bem antiga (1959). É uma escola pequena e possui dois prédios com aproximadamente 10 turmas de ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e 4 de ensino infantil (distribuídos pelos turnos matutino e vespertino), portanto, poucos são os alunos (atende aproximadamente 350 alunos). Seu nome fictício está associada a uma praça localizada em frente à escola que me pareceu o lugar mais disputado pelos alunos. A escola era de tamanho muito reduzido, não tinha quadra de esportes, o pátio era muito limitado, a cantina e os espaços de modo geral não correspondiam às expectativas dos professores e dos alunos (a professora de Educação Física, utilizava um espaço atrás da biblioteca que os alunos batizaram de “EPA” – o formato do pequeno espaço – utilizado como quadra de esportes – lembra a logomarca da rede EPA de supermercados). A escola era pequena fisicamente e também contava com poucos profissionais que se revezavam nos dois turnos. A sala dos professores, quando estava cheia, tinha em média sete professores(as).

A Escola da Capela tinha um regimento interno, uma proposta política pedagógica e um currículo planejado para o ano. Nesse sentido, se encontrava mais organizada que a Escola da Vinda (que não tem PPP e nem um currículo formalizado). Além disso, havia um caderno de normas e regras, direitos e deveres de alunos e professores.

Nessa escola permaneci de março a maio de 2008, perfazendo quase três meses de pesquisa. Minhas visitas ocorriam três vezes por semana. No início acompanhei todas as turmas de 6ª a 8ª séries e, em duas semanas, optei por duas turmas: a 8ªB e a 6ªB. Passei então a observar todas as aulas com permissão dos professores e constatei o silêncio e omissão diante de atitudes preconceituosas variadas (xingamentos, ofensas, apelidos, etc.) Essas turmas eram consideradas “mais difíceis” pelos professores (eram turmas com problemas de comportamento e de aprendizado) e eram muito diversificadas, compostas por alunos provindos de diferentes localidades e condição social.

Em minhas primeiras visitas ficou claro (tanto em conversa com a diretora, quanto no planejamento curricular) que os professores/as trabalhariam com a reeducação das relações étnico-raciais. Entretanto, durante todo o tempo que estive na escola o que presenciei foi o

silêncio e a omissão. Depois de alguns meses de observação desse espantoso silêncio<sup>24</sup> resolvi esperar até o dia 13 de maio (“Abolição da Escravatura”), mas os professores passaram pelas turmas e nem sequer levaram em consideração o dia que mereceria um trato especial, por se tratar de uma data muito debatida e tensionada mesmo dentro do movimento negro. O professor de História José (o meu foco, até então) se lembrou já tarde (no quinto horário) enquanto trabalhava na sétima série, sobre a economia mineradora, mas não problematizou o tema de modo que atraísse a atenção dos alunos e provocasse debates em sala de aula.

Diante desse quadro, decidimo-nos (eu e minha orientadora) pela mudança de escola. E minha peregrinação recomeçou. Desta vez, procurei a Secretaria Municipal de Educação, lá me indicaram o Programa de Promoção de Igualdade Racial, onde realizei algumas consultas preliminares. Mas foi pesquisando no site da prefeitura de Belo Horizonte que encontrei algo além de propostas e/ou “proposições” curriculares. Encontrei uma notícia relatando a culminância de um trabalho com o título “Projeto Ayò Asán – Alegria, Orgulho, nossas raízes africanas” (PAA). Decidi procurar a escola, aqui chamada “Escola da Vinda” (o título do PAA, me sussurrou o nome da escola, vinda é “Ato ou efeito de vir, volta, regresso”, como define o Aurélio).

Não foi difícil prever o quão a realidade da “Escola da Capela” seria diferente da “Escola da Vinda”. Sua estrutura física era imensa (apenas o estacionamento da Escola da Vinda era maior que toda a Escola da Capela): estacionamento muito grande; quatro blocos com salas de aula; um bloco com sala de vídeo, coordenação, direção, sala dos professores e secretaria; em outro bloco funcionava a biblioteca; e noutro banheiros e bebedouros; um galpão (chamado de “auditório”), onde antigamente funcionavam as aulas práticas dos cursos técnicos ofertados pela escola; além de uma cantina, duas quadras de esportes e um ginásio coberto novo. Como podemos observar é uma escola grande e com muitos alunos e profissionais, funciona em três turnos: no turno matutino convivem alunos de todos os ciclos (1º ao 4º); no turno vespertino coexistem alunos do 1º, 2º e 3º ciclos; e a educação de jovens e adultos no noturno.

Essas diferenças entre as duas realidades apresentadas me exigiram uma mudança do foco fundamental. Em primeiro lugar, não havia na Escola da Capela uma proposta tão

---

<sup>24</sup> - Minha pesquisa tinha como ênfase as práticas curriculares desencadeadas a partir da lei 10.639/03. Assim meu olhar buscava insistentemente por gestos, atitudes e procedimentos anti-racistas, seja no cotidiano da sala de aula e nas relações inter-pessoais, seja no próprio conhecimento. Mas o silêncio que imperava. Isso chegou a me atrair por um momento, investigar o silêncio e omissão no currículo e nas ações educativas, no que tange a educação das relações étnico-raciais, também é fundamental para entendermos o complexo processo de discriminação racial na escola. Entretanto isso não era meu foco. Minha intenção era de investigar ações pedagógicas e práticas curriculares renovadas pela lei 10.639/03. A “Escola da Capela” não me proporcionou isso, daí surge a “Escola da Vinda”.

consistente quanto na Escola da Vinda, por isso, minhas observações em sala de aula naquela escola foram mais constantes e centravam-se nas relações inter-raciais na sala de aula e pouco na prática dos professores. Na Escola da Vinda, havia um projeto permanente, visando à educação das relações étnico-raciais, assim o centro das observações se deslocaram das relações inter-raciais, para a prática curricular das professoras. A realidade do campo me levou a focalizar a ação educativa proporcionada pelo projeto. E além de observar as salas de aulas, participava semanalmente das “reuniões de projeto”, onde as professoras programavam suas ações pedagógicas e propostas curriculares. Essas reuniões foram observadas e serão apresentadas mais adiante, juntamente com alguns dos aspectos que considero fundamentais na compreensão da prática curricular empreendida.

Selecionada a escola, iniciei a pesquisa com duração de 6 meses (junho a dezembro), com visitas semanais, para observação de aulas, reuniões do projeto, anotações no diário de campo, realização de entrevistas e estudo de documentos referentes à escola e ao projeto Ayò Asán.

#### ***4.1.2. Fase Exploratória***

O primeiro desafio metodológico foi, pois, a seleção da escola. Para isso, foi preciso estabelecer alguns critérios e escolhas em relação ao objeto, a unidade (local) e sujeitos investigados. Essencial a definição de alguns critérios – em consonância com o tema da investigação aqui apresentado –, por exemplo: localização; características do público alvo da escola; características demográficas da comunidade, pois é fundamental que a pesquisa seja realizada onde ocorra uma maior concentração de afro-descendentes; um outro critério será que a escola escolhida e seus professores venham trabalhando, em consonância com as determinações da “Lei Ben Hur”.

A minha intenção em observar uma prática curricular nova (não inovadora ou progressista), isto é, que estivesse em sua primeira tentativa em tratar do tema, foi possível na “Escola da Vinda”. Essa atendia meus critérios: uma escola pública municipal, localizada em uma das regiões menos favorecidas e onde se concentra a maior população de afro-descendentes na capital (Região Leste – próximo ao Aglomerado da Serra), com um público diversificado de alunos e sensível ao tratamento de temas abrangidos pela lei 10.639/03.

Depois de selecionada e autorizada a pesquisa na escola, iniciou-se o processo das visitas exploratórias. No primeiro contato, foi imprescindível a realização de um trabalho de sistematização dos problemas aqui apresentados e uma minuciosa coleta de informações para auxiliar na construção da história da unidade investigada, assim como na seleção dos sujeitos e documentos envolvidos no recolhimento de dados e observações.

Minhas observações, durante os dois primeiros meses, ocorreram três vezes por semana (terça, quinta e sexta) no turno matutino, sendo que na terça-feira permanecia na escola durante o turno vespertino, para participar das reuniões do projeto. No terceiro mês reduzi as visitas em dois dias, permanecendo a terça-feira nos turnos matutino e vespertino.

Nessa primeira fase da pesquisa de campo, procurei registrar o máximo de informações em busca de algumas direções e caminhos que precisavam ser bem compreendidos. Procurei observar a organização da escola e das salas de aula, as relações entre os sujeitos no cotidiano escolar, sondei alguns profissionais da biblioteca e da direção sobre o currículo e a proposta pedagógica da escola, na tentativa de mapear e direcionar o foco da pesquisa e os sujeitos investigados.

A minha primeira e talvez mais importante escolha, ainda na fase exploratória, se refere ao foco de observação. O que vou privilegiar na observação de campo? A minha opção, neste sentido, foi acompanhar o planejamento e execução do “PROJETO AYÓ ASAN<sup>25</sup>: ALEGRIA, ORGULHO, NOSSAS RAÍZES AFRICANAS” (PAA). Assim busquei analisar os documentos oficiais da escola e do projeto, observar as reuniões das professoras que planejavam o projeto, além de coletar entrevistas e depoimentos, e observar os trabalhos dos alunos e seu envolvimento com o projeto.

O projeto abrangeu 6 turmas do ensino médio (4º ciclo), as turmas têm em média 20 alunos frequentes<sup>26</sup> e 35 matriculados. Logo foi observado que o projeto englobava apenas a disciplina de história e que não se caracterizava como um trabalho interdisciplinar. Por essa razão optei em acompanhar a prática das professoras de história na implementação do projeto no ensino médio, pois seria mais significativo focalizar a observação na prática curricular das professoras de história na tentativa de implementar um novo conteúdo no ensino de história.

---

<sup>25</sup>- O nome do projeto surgiu pouco depois da construção do mesmo. As professoras se inscreveram em um concurso promovido pela Rede Municipal de Educação (Concurso Paulo Freire) e “precisava de um nome melhor para o projeto”. Assim a professora pediu para que os alunos sugerissem. Um aluno o segundo ano (2ºA) sugeriu “AYÓ ASAN” palavras que em banto que significam, respectivamente, alegria e orgulho.

<sup>26</sup>- Observei que embora os alunos matriculados chegavam a 35 na maioria das turmas, a média de frequência era de 20 alunos. Além disso, durante toda minha permanência na escola, me deparei por diversas vezes com anúncios de vagas para o ensino médio.



A ênfase no ensino médio se deu por vários fatores. Primeiro pela resistência da professora do 3º ciclo, identificada aqui como P1. Quando expliquei minhas intenções em acompanhar as atividades desenvolvidas pelo projeto nas salas de aula, P1 logo demonstrou forte resistência quanto à minha presença em suas turmas. Já a segunda professora (P2), do ensino médio (4º ciclo), por outro lado, não impôs nenhuma dificuldade ou condição e aceitou que eu acompanhasse sua prática nas suas turmas. A terceira professora (P3), estava passando por problemas pessoais e começava a se afastar das atividades do projeto e da escola (licenças e, por fim, remoção), fiquei assim, por sua inconstância, impossibilitado de acompanhá-la.

Não foi apenas este fato que corroborou para que eu enfatizasse a observação nas turmas do ensino médio. Além disso, as próprias características da faixa etária dos alunos e minha experiência como professor pesaram nessa escolha. Selecionei como foco das observações as turmas do ensino médio. E me pus a observá-los na tentativa de identificar os sujeitos mais relevantes para a pesquisa proposta.

Na tentativa de focalizar a observação em uma ou duas turmas percebi que, se assim fizesse, seriam privilegiadas as relações inter-raciais vivenciadas no cotidiano por alunos e professores e, sem dúvida, iria constatar manifestações de preconceito e discriminação; de xingamentos e apelidos negativos em função da cor da pele ou da estética afro-descendente; formas estereotipadas de conceber o negro na sociedade; exclusão, marginalização e “guetização” de crianças e adolescentes negros; como várias pesquisas já demonstraram (ROSENBERG, 1987; HASENBALG, 2005; CAVALLEIRO, 2001; entre outros). Minha intenção era de ir além disso, e perceber como as práticas curriculares podem contribuir de fato para a educação das relações étnico-raciais e na superação do racismo escolar, mapeando alternativas e propostas construídas cotidianamente na Escola da Vinda com o Projeto Ayò Asán (PAA).

Entendi que não seria, portanto, necessário acompanhar uma turma específica durante todo o horário escolar em todas as disciplinas, embora por meu foco considerasse importante compreender o comportamento dos alunos assim como as relações sociais e raciais manifestas em sala de aula e, sobretudo, na participação e relação entre eles na construção do conhecimento escolar proporcionado pelo projeto. O meu foco era de acompanhar as atividades referentes à aplicação do projeto e o trabalho das professoras e alunos na construção de novas práticas curriculares em atendimento à lei 10.639/03.

Ainda na primeira etapa busquei coletar dados referentes à escola e às atividades realizadas anteriormente pelo projeto. Logo constatei que a escola não contava com um Projeto Político Pedagógico, segundo a própria diretora; mas, por outro lado, ela me

disponibilizou um documento que resgatava a história da escola e que foi de muita valia para a pesquisa e para desvendar algumas das características e peculiaridades da Escola da Vinda.

Nesta primeira etapa identificamos algumas das principais dificuldades que iria enfrentar pelo percurso, além de alguns limites do PAA: a corpo docente não me aceitou muito bem (a escola era alvo de denúncias corriqueiramente, segundo os próprios relatos dos professores, e talvez essa fosse a razão de tanta desconfiança quanto a minha presença); além disso, a escola é muito grande e bastante movimentada, o que iria me exigir grande esforço metodológico em manter o foco. Eu teria muitas dificuldades para selecionar sujeitos, focalizar a pesquisa e em discernir em tempo hábil as minhas experiências cotidianas de pesquisa.

A partir das observações iniciais das turmas do ensino médio comecei a identificar os sujeitos da pesquisa, são eles: 5 profissionais da escola (3 professoras, a coordenadora do ensino médio e a diretora), e 10 alunos do ensino médio, sendo eles: 2 do primeiro ano, 4 do segundo e 4 do terceiro ano.

#### ***4.1.3. Análise Sistemática do universo social da pesquisa***

Passados os meses de junho e julho, em agosto iniciei a segunda etapa da pesquisa – a “investigação focalizada”, segundo Alves (1991) – que se caracterizou pela coleta sistemática e analítica dos dados. Aqui foi fundamental e decisivo o uso das técnicas de pesquisa do estudo de caso, como: entrevistas, observação de aulas e reuniões, estudo de documentos e de atividades processadas pelo projeto, aplicação de questionário e, principalmente, as anotações no diário de campo.

Procurei entender como a escola se organizava no contexto atual de “nova carpintaria”<sup>27</sup> da educação (PASSOS, 1999), especialmente no que diz respeito aos novos rearranjos curriculares, potencializados pela lei 10.639/03. Quais os documentos que reforçam o comprometimento da escola com o tema das diferenças e identidade? Como surgiu o interesse com este tema? Qual o grau de envolvimento dos professores, da coordenação e

---

<sup>27</sup>- A “nova carpintaria” da escola a qual Passos se refere são as mudanças ocasionadas “por uma nova modalidade de organização do ensino”. A progressão continuada, os ciclos de formação, a necessidade de novos conhecimentos a partir das diferentes experiências dos alunos, tudo isso gera uma nova carpintaria “que priorize mais os espaços das práticas reais que os modelos prescritivos, mais a heterogeneidade da classe que os desempenhos uniformes”. (PASSOS, 1999; p. 110)

direção, dos alunos e comunidade, etc.? Quais as dificuldades e barreiras enfrentadas no cotidiano da prática das professoras? E como as mesmas encontram alternativas para lidar com essas dificuldades?

Assim, acompanhei o desenvolvimento do projeto durante os meses de junho a dezembro, principalmente, o trabalho das professoras no sentido de desenvolver uma prática que estivesse em consonância com a referida lei. Para tanto, não descarto que os alunos e a observação das turmas podem me garantir alguns elementos importantes no entendimento da prática pedagógica cotidiana das professoras, por isso, realizei observações em sala de aula, mas apenas aquelas que se articulavam diretamente com o tema do projeto. Minha observação estava, portanto, centrada na ação educativa das professoras, na tentativa de promover as novas políticas curriculares exigidas por lei; e nas relações entre os profissionais e alunos que são desencadeadas pelas discussões levantadas pelo PAA, na construção coletiva deste conhecimento escolar específico e novo.

As aulas eram observadas em todas as turmas do ensino médio, no período matutino, mas ainda acompanhava semanalmente as reuniões de “projeto” das professoras, onde eram tomadas as principais decisões curriculares e pedagógicas no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Realizei muitas gravações de áudio (aulas e reuniões) – que não foram transcritas e nem utilizadas citações literais dos sujeitos envolvidos, uma vez que assim foi acordado entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Entretanto, elas prestam um grande serviço na elucidação de questões que, por vezes, não são enunciadas no diário de campo.

As entrevistas com as professoras foram gravadas em áudio e transcritas pelo pesquisador com a devida permissão. Entretanto, a coordenadora e a diretora não concordaram com a entrevista gravada<sup>28</sup>, mas permitiram que eu tomasse nota e utilizasse o conteúdo das respostas. As entrevistas foram fundamentais para as considerações realizadas nessa pesquisa. Mas o diário de campo foi de longe o principal recurso do pesquisador. Nele, além de anotações, deixamos também nossas impressões pessoais das experiências vivenciadas. Os eventos e experiências e o conseqüente registro no diário de campo, demonstrou ser mais natural e livre – de medos impostos por uma entrevista gravada em

---

<sup>28</sup>- É importante frisar que a cautela da coordenadora do ensino médio e da diretora são compreensíveis diante do contexto da escola. A escola e seus profissionais vinham sendo vítimas freqüentes de denúncias na corregedoria da Prefeitura de Belo Horizonte. A diretora chegou a cumprir dez dias de suspensão e todos os professores foram advertidos formalmente pela corregedoria. Existia um clima político bem tenso entre a direção da escola e alguns profissionais ali lotados.

áudio, por exemplo, que muito limita o discurso dos entrevistados –, nos possibilitando uma visão mais holística de cada caso.

É preciso considerar que minhas observações foram muito variadas e ricas, não se limitando apenas à sala de aula. O movimento ocasionado pelo PAA, também direcionou meus olhares por espaços diferenciados. Minha presença era sentida na entrada e saída dos alunos, no pátio, em atividades realizadas no “auditório” (onde se concentraram boa parte das atividades do PAA, como: ensaios, reuniões, oficinas, aulas, palestras, etc.), biblioteca, sala e ante-sala dos professores e até mesmo em uma excursão por Ouro Preto, etc.

Esse exercício de observar, anotar, questionar e me posicionar cotidianamente durante a pesquisa de campo foi o que me garantiu elementos que compõem os resultados, considerações e propostas aqui apresentadas e debatidas. Entretanto, procurei estar atento para a complexa relação entre o prescrito e o que de fato acontecia na escola. Assim, a análise dos documentos produzidos pela escola é essencial, não apenas por revelar práticas efetivamente realizadas, mas por ser a expressão oficial das lógicas dominantes ou consagradas pela instituição. (SARMENTO, 2003, p.164)

Sintetizando, os elementos metodológicos mais relevantes para o cumprimento dos meus objetivos e questionamentos no espaço investigado foram: as entrevistas com as professoras, depoimentos e relatos de alunos e profissionais da escola, observação de reuniões do projeto e de encontros eventuais entre as professoras e um importante questionário aplicado aos alunos. Além disso, a observação das aulas e de atividades que decorreram do projeto foram fundamentais para entender a participação dos alunos nesse processo de construção de conhecimento, identidades e no entendimento das diferenças (não apenas no que se relaciona à tolerância e ao respeito, mas também no que diz respeito à compreensão das diferenças como algo construído historicamente e constatar que as identidades diferentes se interagem, negociam e são, portanto, fluidas e relacionais)<sup>29</sup>.

#### ***4.1.4. Fase Interpretativa: a “bricolage”***

---

<sup>29</sup>- Alguns autores falam com muita propriedade destes conceitos (“identidade” e “diferença” - centrais nos Estudos Culturais) que serão muito presentes em minha pesquisa: BHABHA (2007); HALL (2006a, 2006b); MOREIRA (2004); SILVA (1995, 1996, 2003, 2007); entre outros.

A fase de interpretação dos dados e documentos observados e estudados esteve em todo o momento preocupada em articular os dados verificados e o referencial teórico estudado. Segundo Rockwell (1989), as categorias de análise com que trabalhamos são sempre contextualizadas com as especificidades da pesquisa. Assim as categorias de análise são construídas em um complexo processo de construção e desconstrução. A construção de conceitos e categorias de análise, que vão se desenvolvendo no decorrer da pesquisa de acordo com as necessidades do campo, é fundamental para a problematização dos dados e para estabelecer relações, identificar continuidades e discontinuidades, descrever e analisar o objeto e, ainda, desenvolver possíveis generalizações.

É preciso considerar que a pesquisa de campo aqui empreendida, por seu caráter qualitativo, proporcionou um grande volume de informações, questionamentos e impressões. Contudo, nem todas podem ser aqui relatadas devido aos limites de uma dissertação. Por isso procurei sintetizar ao máximo as considerações e resultados adiante sistematizados. Busquei ir além da mera descrição dos eventos observados ou da reprodução das falas, na interpretação dos dados enfatizei o diálogo entre o referencial teórico e a análise dos dados. É muito importante que o processo de interpretação e análise dos dados seja aberto para o diálogo com os sujeitos envolvidos na pesquisa, para checagem de informações e significados resultantes da sistematização dos dados obtidos na pesquisa de campo.

O processo de análise e interpretação dos dados ocorreu paralelamente durante todo período da pesquisa. Esse exercício me garantiu uma compreensão mais cuidadosa dos eventos desencadeados cotidianamente e adiantaram o trabalho da escrita da dissertação. Quando finalizada a pesquisa de campo (em novembro de 2008), retomei minhas anotações e interpretações já processadas e, entre os meses de novembro de 2008 e março de 2009 elaborei a redação final desse relatório de pesquisa.

## **5. DOCUMENTOS QUE ORIENTARAM A PRÁTICA DO PAA**

### **5.1. Políticas curriculares e prática educativa: articular para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil**

A análise dos documentos que compuseram o currículo da Escola da Vinda (aqui entendido como artefato social e cultural<sup>30</sup>), deve considerar não apenas os processos formais de regulamentações, de guias didáticos e orientações curriculares. É preciso muita atenção às práticas educativas, pois, nelas é que o currículo prescrito é traduzido e realizado. Assim, nas próximas seções procurarei refletir sobre o currículo prescrito (PCNs, Diretrizes RER, Escola Plural e PAA) que compôs o PAA na Escola da Vinda. (GOODSON (1995), SACRISTAN, OLIVEIRA)

Como vimos, a Escola da Vinda não tem organizado um projeto político pedagógico. Houve uma tentativa de implementá-lo no final da década de 1990, mas segundo depoimentos da diretora, da coordenadora, das professoras questionadas, e do próprio texto do PAA, “até o momento, o mesmo não foi concretizado”. Essa tentativa foi frustrada por diversos fatores: “a escola é muito grande e fica muito difícil envolver todas as partes na construção do projeto pedagógico (como deveria ser)”; “acho que quando tentaram construir a proposta pedagógica da escola muitos problemas se agravaram, principalmente, de disciplina dos alunos”, o que segundo P1 requereu uma mudança estratégica de foco da administração e o abandono do projeto; “acho que pela resistência dos professores”, quanto à aceitação da proposta da Escola Plural; e “a escola é muito grande, funciona em todos os turnos, tem quase dois mil alunos em várias modalidades e níveis de ensino e isso dificulta muito a construção do projeto”<sup>31</sup>.

A coordenadora do ensino médio, lamentando as dificuldades em se construir o PPP, afirma que, para o ensino médio, os PCNs são norteadores do planejamento curricular dos professores. A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que define ser prioridade para os municípios a oferta do ensino fundamental, embora ainda mantenha em poucas escolas o

---

<sup>30</sup>- No primeiro capítulo debatemos um pouco sobre as teorias curriculares. A grande ênfase na crítica social característica da Nova Sociologia da Educação, deslocou a concepção de currículo para a idéia de uma construção social, isto é, uma construção histórica e conflitiva, que move interesses e forças políticas diversificadas. Os estudos culturais acrescentam que, além do caráter social do currículo, o cultural influi em muitos dos conhecimentos selecionados e posicionamentos de identidade no interior do complexo processo de escolarização.

<sup>31</sup>- A gestão que trabalhou na construção de uma proposta pedagógica. Diante da impossibilidade de implementação percebida pela gestão atual (2006-2008) a proposta foi abandonada. Esse não é o foco deste trabalho, mas é preciso posicionar algumas questões contextuais da escola pesquisada.

ensino médio, tem planos para fechá-lo – e a Escola da Vinda passa por um momento delicado em relação a essa possibilidade – e, portanto, não se trata de uma prioridade. Assim, diferente de todo o ensino fundamental, (organizado em ciclos de aprendizado, com tempos mais flexíveis e avaliações processuais, sustentado pela escola plural) o ensino médio é seriado, com avaliações trimestrais e planejado com base nos PCNs.

A proposta curricular da Escola Plural (1994), o tema transversal da Pluralidade Cultural nos PCN's (1997) e, por último, a lei 10.639/03, são hoje documentos que difundem e respaldam – mesmo que limitados –, entre os professores, o trabalho com as culturas populares omitidas do conhecimento curricular, pretensamente universal, propagado pela educação tradicional até o momento vigente. Por isso, eles estão presentes de modo bem particular nas ações educativas empreendidas pelo PAA.

É preciso ponderar que esses documentos foram elaborados em contextos históricos e políticos diferentes e, por isso, mantêm suas especificidades quanto à seleção dos conhecimentos e os objetivos que almejam. A proposta da Escola Plural, por exemplo, na década de 1990, embora bem localizada, coaduna-se com um movimento maior de renovação pedagógica em municípios específicos do país que apresentaram propostas educacionais menos conteudistas e centradas nas experiências dos alunos. Os PCNs, por sua vez, orientam a implantação de uma política nacional de educação universalista e caracterizam-se como um currículo mínimo nacional, elaborado por especialistas em meados da década de 1990. A lei 10.639/03, por outro lado, faz parte de um conjunto de ações afirmativas, dirigidas a grupos específicos da sociedade, e visa eliminar a desigualdade e discriminação racial. A lei é universal, mas não universalista e, diferente dos PCN's, foi construída com maior participação dos movimentos sociais, sendo mais politizada e atenta as diferenças, a desigualdade e a discriminação.

Contudo, embora possamos afirmar que as referidas propostas educacionais são sensíveis às questões culturais, é preciso sempre considerar o contexto histórico e político onde cada uma foi construída, assim como os seus limites e avanços. O certo é que as propostas oficiais, na medida em que foram cedendo espaço para a discussão da cultura e das diferenças, preparam o terreno para que hoje a (re)educação das relações étnico-raciais fosse presente nos currículos praticados nas instituições escolares. E ainda que sejam poucas e,

muitas vezes, isoladas, as ações pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais são hoje muito mais evidentes.<sup>32</sup>

Neste capítulo, pretendo argumentar sobre as políticas culturais representadas por esses documentos e sua interface com o PAA. Primeiro, argumentarei sobre o que viria a ser uma educação das relações étnico-raciais e como as propostas curriculares pretendem alcançar este objetivo. Em um segundo momento, demonstrarei como o Projeto Ayò Asán se apropriou dos textos oficiais e não-oficiais na construção de ações educativas que enfatizassem a reeducação das relações étnico-raciais.

Durante todo o período da pesquisa pude observar que as professoras constantemente consultavam fontes diversificadas no intuito de preparar as ações educativas disponibilizadas pelo projeto: livros de pesquisa acadêmica, estudos e orientações encomendadas e/ou produzidas pelo governo federal, livros de história infantil e revistas especializadas; imagens, textos, mapas e gráficos extraídos da internet. Esses estudos orientaram a composição curricular do PAA. (ver ANEXO 1)

Considero como documentos curriculares oficiais aqueles que foram produzidos com grande interferência estatal, construídos no contexto maior de uma política governamental e oficial visando cumprir objetivos e metas educacionais. O conhecimento preterido pelos currículos, segundo Apple (1982, p. 97), “é selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provém de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo com ‘agem as boas pessoas’”. Entretanto, esses documentos que tratam da educação étnico-racial, nos apresentam possibilidades reais para ir além do “conjunto de princípios e valores” determinados e etnocêntricos. Nesta seção, buscarei analisar alguns desses documentos e refletir até que ponto eles influenciaram a prática curricular das professoras com o PAA.

Muitos desses documentos foram traduzidos e reproduzidos pelas professoras no cotidiano da vida escolar. Os documentos curriculares oficiais, de modo geral, segundo as professoras e coordenadora do ensino médio, ampararam a construção e o desenvolvimento do projeto, mas não foram determinantes. Segunda elas, a realidade dos alunos exigiu uma intervenção mais permanente e, portanto, um maior grau de comprometimento dos

---

<sup>32</sup>- O Concurso Paulo Freire realizado, em 2008, pela SMED com o propósito de premiar os melhores projetos educativos em distintas áreas, entre elas, a de “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, trouxe-nos um dado significativo. No total, foram inscritos vinte e cinco projetos relacionados ao tema citado acima.



professores. Entretanto, utilizaram-se documentos “não-oficiais”<sup>33</sup>, ou seja, livros e pesquisas, revistas, internet, fontes consultadas, além dos documentos construídos pelas próprias professoras, buscando sintetizar textos mais complexos e difíceis para os alunos. Em todas as etapas do projeto as professoras buscaram diversas fontes e as apresentaram para os alunos de forma traduzida.

Foram debatidos textos sobre a biografia de mulheres negras com destacado papel no cenário nacional artístico, social, cultural, político e econômico, na tentativa de resgatar a auto-estima dos alunos e, ao mesmo tempo, sondar as expectativas dos alunos. Na segunda etapa do PAA, as professoras trabalharam com letras de músicas de compositores como Cartola, Adoniran Barbosa, Noel Rosa, Wilson Batista, entre outros, mostrando a originalidade e resistência expressas nos discursos dos negros daquela época. Já na terceira etapa, do “Beleza na Cabeça”, as professoras recorreram a Raul Lody, em “Cabelos de Axé”, além de palestras sobre estética, oficinas de penteados e desfile de penteados afro. Na quarta e última etapa as professoras trabalharam mais com conceitos: preconceito, discriminação, racismo, identidade e diferença. Para tanto recorreram a estudos específicos e elaboraram slides com muitos documentos: imagens da internet, charges, recortes de jornais e até uma súmula de futebol.

Tudo isso é o “currículo em ação” (CANEN, 2002), aquele com o qual de fato nos deparamos no interior das salas de aula e da escola. A prática curricular empreendida e a busca por novos conhecimentos esclarecem, por si só, que as professoras foram além dos documentos oficiais. E essas práticas, como veremos, necessitam de um alto grau de comprometimento, uma vez que requer um estudo demorado de novos conhecimentos para todos os profissionais envolvidos com o Projeto Ayò Asán (PAA).

As políticas curriculares elaboradas, sobretudo, a partir da década de noventa, exigiram da escola novos rearranjos, tanto estruturais, quanto acadêmicos e de organização de tempo e espaço (OLIVEIRA, 2000; LOPES, 2005; ANDRÉ, 1999). Assim, o que descrevemos aqui é a prática educativa desencadeada a partir da lei 10.639/03 na Escola da Vinda que, durante o ano letivo de 2008, promoveu um amplo debate na escola em torno das relações étnico-raciais.

As reformas educacionais dos anos 1990, como vimos, redefiniram o papel e a organização da escola em diferentes aspectos. As políticas curriculares, refletindo o processo

---

<sup>33</sup>- Na verdade, os livros e pesquisas utilizadas pelas professoras na prática educativa são fornecidos pela SMED e, muitas vezes, sugeridos pelos documentos oficiais. Assim seria preciso avaliar até quanto esses documentos podem ser considerados “não-oficiais”.

de redemocratização, tornaram-se mais flexíveis e sensíveis aos temas das diferenças culturais, das relações étnico-raciais e das desigualdades sócio-culturais. Essas políticas reconhecem o complexo processo de discriminação racial difundido pelo mito da democracia racial, no Brasil, e afirma a necessidade de se promover uma educação das relações étnico-raciais. Mas o que significa educação das relações étnico-raciais?

O termo “relações raciais”, segundo Cashmore (2000, p. 485), “é uma determinada categoria de relações sociais” que são “vistas como relações entre grupos que empregam a idéia de raça na estruturação de suas ações e reações entre si”. Segundo o referido autor o termo “relações raciais” surgiu na Grã-Bretanha, na década de 1950, como fruto de um processo de migração de ex-colonizados, sobretudo, africanos e de movimentos sociais de afirmação de identidade subseqüentes nas ex-metrópoles. Essa categoria se localiza dentro de um movimento intelectual e acadêmico que, atualmente, influencia muitos pesquisadores em educação no Brasil: os estudos culturais. Embora a ciência já tenha superado a idéia de raça (no sentido biológico), ela permanece viva nas relações sociais cotidianas e hierarquizam e demarcam diferenças culturais, sociais e econômicas, baseados em critérios fenotípicos. Por isso, o movimento negro ainda utiliza o termo, mas com novo significado que “se baseia na dimensão social e política do referido termo” (GOMES, 2005, p. 45), e não biológica.

Quando acrescentamos o conceito de “etnia” ao referido termo, não estamos nos referindo simplesmente à raça em uma perspectiva mais culturalista. O termo “etnia” se refere a algo mais amplo, como sugere Cashmore (2000)

Em sua forma contemporânea, “étnico” (...) descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. (CASHMORE, 2000; p. 196)

Portanto, o grupo étnico, completa o autor, “não é um mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas”; por isso, o conceito de etnia ultrapassa o de raça. É nesse contexto que conceitos como o de identidade e diferença tornaram-se fundamentais para compreendermos melhor a educação das relações étnico-raciais (como vimos no capítulo um).

Como sugere Gomes (2005, p. 41), e como vimos no primeiro capítulo, “a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença”. A identidade é marcada e posicionada a partir das diferenças, ao mesmo tempo que a afirmação de uma identidade significa a

marcação de diferenças entre as outras. A educação das relações étnico-raciais, proposta pela lei, deve, inicialmente, promover o debate na escola para a sensibilização dos profissionais e alunos e, posteriormente, desenvolver ações concretas que permitam aos alunos estabelecer contatos diretos e reflexivos com as diferenças e que possam posicionar diante das negociações estabelecidas por esse contato.

Em entrevista, a coordenadora do ensino médio da Escola da Vinda, afirmou que o planejamento curricular do ensino médio é amparado, principalmente, nos PCNs, e levando em consideração alguns aspectos específicos da Escola Plural (EP), no que diz respeito aos conteúdos (“mais centrados nas experiências dos alunos”), mesmo o ensino médio sendo um pouco deslocado do contexto geral de organização da Escola Plural. As professoras envolvidas com o PAA, afirmaram ter conhecimento dos PCNs e do programa da Escola Plural mas deixaram evidente que não foram decisivos na construção do projeto. “A realidade dos alunos que impôs a necessidade”, argumenta P2 (demonstrando um alinhamento claro com o discurso da Escola Plural – “focalizar as ações nas vivências dos alunos”). Entretanto, podemos considerar que o PAA é, de certo modo, um reflexo da lei 10.639/03 que, por sua vez, começou a ser pensada e debatida, como uma política curricular, a partir dos PCNs. Por isso, acredito ser fundamental a compreensão das políticas curriculares que orientaram as ações educativas do PAA.

## **5.2. A Escola Plural e ênfase na identidade e diferenças**

A Escola Plural (EP) teve como pano de fundo um “movimento de renovação pedagógica” que, entre outros aspectos, marcou a transferência do foco no professor e nas disciplinas escolares, para o aluno. Isso requereu do conhecimento escolar novas configurações, principalmente, centralizar as discussões em sala de aula em problemas práticos e reais dos alunos. Neste cenário que as políticas de identidade e diferenças na educação são evidenciadas e todos os debates e conhecimentos produzidos, sejam pelos movimentos sociais ou acadêmicos, ganham espaços na construção da proposta.

A referência curricular proposta pela EP compreende “quatro núcleos vertebradores”, a saber: 1º) eixos norteadores em direção a uma escola mais Plural e atenta às diversidades; 2º) nova lógica de organização do trabalho e do tempo dos professores e alunos; 3º) Os conteúdos e processos (“o fazer diário”) e; 4º) a avaliação.

O objetivo do material da EP, não muito diferente do PCN e da lei 10.639/03, é de “referenciar a prática pedagógica, e ao mesmo tempo, subsidiar a construção de uma proposta curricular para as Escolas Municipais”. A idéia de subsidiar (auxiliar, ajudar) pressupõe uma “referência curricular”, não uma receita. A Proposta da EP é apresentada com um consistente argumento sobre as concepções de currículo, “presentes entre os professores da rede”. A análise dos dados da pesquisa, junto aos professores da RME-BH, segundo o documento, apontaram “para a necessidade de perceber o currículo para além dos conteúdos”. Posto isso, fica evidente que o currículo é concebido, além de mero conteúdo, como: planejamento; organização de espaço e tempo; realização de estudos mais aprofundados, em busca de subsídios para ler a realidade dos alunos e traduzi-la em novos conhecimentos, mais práticos; na prática educativa cotidiana dos professores e alunos. Ainda, são apresentados três estudos de caso que buscam reforçar as concepções e propostas curriculares defendidas. (BH/SMED, 1995, p. 44)

A partir de uma pequena amostragem de questionários, distribuídos entre algumas escolas da RME, em busca de um significado de currículo, constatou-se uma necessidade de se “mudar a concepção de currículo”. A concepção de currículo deveria incluir

(...) além dos conteúdos, objetivos e métodos, a discussão sobre a organização do tempo e espaço, critérios de avaliação, a diversidade das realidades sócio-culturais dos alunos, abrangendo, assim, as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais. (BH/SMED, 1995, p. 45)

Os três estudos de caso apontaram diversas dificuldades e possibilidades nas práticas curriculares dos professores na tentativa de implementação de trabalhos interdisciplinares e centrados em problemas práticos e reais dos alunos. Fica entendido que a proposta curricular da EP pretende “valorizar a diversidade, a pluralidade e a diferença de experiências sócio-culturais”. Para tanto, seria preciso romper com a “tradição educacional” – caracterizada por uma postura autoritária de ensino, que pressupõe um aluno “passivo-receptor” de conteúdos – e redimensionar a construção da escola pública popular, num movimento de “renovação pedagógica”<sup>34</sup>.

Todavia, são elencados cinco objetivos cruciais para a proposta. O primeiro não é muito claro, o texto argumenta que é preciso pensar a partir dos eixos que norteiam a proposta

---

<sup>34</sup>- O movimento de “renovação pedagógica” é localizado no final dos anos 1970, e buscava “resgatar a escola como espaço de formação humana”. É importante observar que esse processo de movimento social foi bem amplo e contribuiu para uma série de rupturas na prática e concepção de ensino tradicional, revelando a necessidade de uma educação pública voltada para os interesses dos grupos mais populares e marginalizados da sociedade.

da EP e que “haja condições e possibilidades para que cada aluno possa construir e reconstruir sua identidade sócio-cultural *sem rupturas e descontinuidades*”.<sup>35</sup> (BH/SMED, 1995, p. 65)

O segundo objetivo a considerar é o papel do professor, que deve centrar-se nas experiências prévias dos alunos e construir propostas mais reflexivas e condizentes com a vivência dos mesmos. Já o outro exige mais esforço e dedicação dos professores na sua ação pedagógica como “produtor”, “programador”, “pesquisador” e “inquiridor”, além de um “redimensionamento do trabalho” da escola, da comunidade e dos alunos (“trabalhos coletivos”). O quarto objetivo, por sua vez, “o princípio da provisoriedade” do conhecimento significa, em outras palavras, que ele não é um dado acabado e inquestionável, o conhecimento “é resultado das relações que o homem estabelece com os outros homens” e com o mundo, portanto, é mutável, interessado, sempre marcado pelo contexto histórico e social. E, por fim, a necessidade de desenvolver uma ação pedagógica condizente com a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos, por meio de uma “interação dialógica” entre professores e alunos. (BH/SMED, 1995)

A proposta curricular da EP pretende, portanto, orientar a ação pedagógica do professor, considerando as diferentes práticas educativas e chamando a atenção para a necessidade de debatê-las. Mas quais as “referências norteadoras” dessa proposta? Primeiro é preciso salientar que a proposta da EP está orientada por uma “perspectiva globalizadora”<sup>36</sup> do sujeito – considerado em sua totalidade –, por isso as práticas educativas precisam ser direcionadas para os interesses dos sujeitos, ela é sempre renovada e criativamente remodelada.

Essas “práticas significativas” constituem um “currículo emergente”, um currículo que se manifesta a partir das práticas desenvolvidas cotidianamente pelos professores, ao enfatizarem as experiências vivificadas pelos alunos. Esta é a concepção de currículo defendida pela proposta. Neste sentido, a partir do observado na Escola da Vinda, posso afirmar que as professoras tinham uma concepção de currículo semelhante ao esboçado no documento da EP. Nas entrevistas elas afirmaram que o currículo é muito mais do que os conteúdos e planejamento, “o currículo é tudo aquilo que de alguma forma é vivenciado no cotidiano escolar, não somente os conteúdos e o planejamento, mas tudo aquilo que envolve o processo de aprendizagem (de aluno e professor também)”, resume a professora P2.

---

<sup>35</sup>- Segundo Hall (2006), Bhabha (2007), Gilroy (2008), Silva (2007), a identidade é construída por um complexo processo histórico e de negociação, por isso, está sujeita a “rupturas” e, sobretudo, “descontinuidades”. Como ela se “reconstrói”? Justamente a partir das “rupturas” e “descontinuidades”. Parece que o texto da Escola Plural, está se referindo a “rupturas” e “descontinuidades” enfatizando questões temporais e de idade dos alunos – mas isso não fica muito claro no documento.

<sup>36</sup>- O sujeito é compreendido como um ser integral, isto é, “uma totalidade e não uma série de compartimentos”.

Segundo Oliveira, ao considerarmos “a vida cotidiana como fonte de aprendizagem”, questionamos o “ideário formalista” (tradicional) de educação e potencializamos conteúdos culturais condizentes com as aspirações dos estudantes; dentro desse universo cultural complexo do cotidiano escolar que nos apresenta a diversidade cultural e muitos desafios envolvidos por valores e saberes partilhados e, por vezes, opostos. Por isso, “em contextos multiculturais, muito da nossa identidade se tece em oposição às identidades e formas de estar no mundo de outros grupos sociais” e esta relação – ao ser perpassada por disputas pelo poder e imposição de padrões estético-culturais –, por sua vez, acaba transformando diferenças em desigualdades, gerando preconceitos e hierarquizando sujeitos e culturas. Daí a necessidade, segundo a autora, da “prática emancipatória” evidenciar essa realidade e trazer a tona novas abordagens que enfatizem os grupos sociais populares. (OLIVEIRA, 2003, p.19)

O documento da EP parece referenciar isso e afirma que os professores “tornaram-se mais sensíveis às desigualdades e aos múltiplos processos de exclusão ainda persistentes” na escola. Essa consciência ocasionou variadas experiências na RME e indicou a necessidade de uma intervenção coletiva mais radical, assim, “intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas” é fundamental para uma escola emergente. (BH/SMED, 1995, p. 12-13)

“Para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como uma práxis”, que se dá numa condição social de grande complexidade e fluidez, nos lembra Sacristán (2000, p. 48). A perspectiva prática sobre currículo tem focalizado a discussão em “como se realiza de fato”, isto é, o que visualizamos nas instituições de ensino como currículo real. Assim, esta nova visão e articulação entre teoria e prática curricular, percebe o currículo como um projeto cultural e busca refletir sobre como esse se converte em “cultura real” para professores e alunos. Por essa razão Sacristán afirma que “os estudos curriculares deveriam, por isso, deixar o método teórico de buscar leis gerais e adotar a perspectiva eclética ou prática” (Sacristán, 2000, p. 51-52).

Observa Sacristán (2000):

As necessidades do aluno, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento como de sua relação com a sociedade, passam a ser pontos de referência na configuração dos projetos educativos. A atenção aos processos educativos e não apenas aos conteúdos é o novo princípio que apóia a concepção de currículo como a experiência do aluno nas instituições escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 42)

A EP e o PAA, assim como a concepção das professoras e da coordenadora, se pautaram, sobretudo, nessa idéia de alinhar os conteúdos as necessidades e experiências dos alunos. E ao mesmo tempo se caracteriza como uma prática emancipatória, uma vez, que busca por uma “democracia mais democrática”, como sugere Oliveira (2003, p. 16-17). Após fazer críticas as “democracias de baixa intensidade”<sup>37</sup>, a referida autora, começa a pensar em caminhos possíveis que incluam uma maior participação cidadã e que “se insurge contra os processos de dominação cultural sobre os quais erguem a exclusão social e a discriminação”. Para tanto, Oliveira argumenta sobre a necessidade de se criarem práticas emancipatórias no cotidiano, que permitam “superar a verticalidade das hierarquias apriorísticas, da opressão de grupos subalternizados, entre outras formas de discriminação e silenciamento”. É nesse sentido que foi elaborado o PAA.

Por essa razão, a proposta curricular da EP demanda certa centralidade ao conceito de *processo*, “pelo seu caráter dinâmico e cultural, capaz de refletir a amplitude da formação humana”. O currículo e a prática educativa são compreendidos como um processo cultural que envolve muito mais do que a dimensão cognitiva do aluno, mas também as emoções, o corpo, o espírito, os aspectos socioeconômicos e culturais, entre outros. “Toda aprendizagem é um processo cultural”, afirma o documento.

Segundo Sacristán (2000),

(...) a concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às idéias que lhe dão forma e estrutura interna. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Essas “diversas operações” que resultam no currículo, estão situadas nas condições reais de seu desenvolvimento (estruturais, organizativas, materiais, professorado, etc.) O currículo em uma perspectiva processual, deve ser entendido como aquele que acontece cotidianamente, aquele que de fato é praticado. Ainda segundo Sacristán, “todo currículo acaba numa prática” e, segue afirmando, “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se convertem em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

O referente curricular proposto pela EP, como vimos tem forte teor cultural e se posiciona a favor do aluno. Os conteúdos sugeridos são compreendidos como “conteúdos

---

<sup>37</sup>- Utilizando uma categoria de SANTOS, Oliveira afirma que “esta democratização formal vem se sustentando sobre formas de exclusão, de discriminação e de dominação ampliadas, que atingem numerosos seguimentos da população”. (p. 15)

culturais”, significativos para os alunos, o que provoca no currículo uma movimentação intensa, ele não pode ser estático e homogêneo. “A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela” e, com essa consciência, a EP propõe novos moldes para a educação pública. (Sacristán, 2000, p. 30)

(...) propomos definir o currículo como o projeto eletivo de cultura, cultural, social, política, e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (Sacristán, 2000, p. 34)

A EP pretende construir uma “nova escola”. E o princípio elementar dessa escola é a valorização do conceito de cultura, ora utilizado como objeto de estudo, ora como práticas cotidianas e conteúdos curriculares. Essa nova escola “abre seus currículos às dimensões culturais que os transpassam”, e “a totalidade da experiência escolar passa a ser cultural”, afirma o documento. (BH/SMED, 1995, p. 14)

A construção de uma nova escola requer também novos conhecimentos que, neste caso, são fruto de um processo de interação entre sujeito e objeto; trata-se de uma “redescoberta” do vínculo entre a sala de aula e a realidade social. Por isso, é preciso pensar os conteúdos escolares sempre como uma relação entre as disciplinas e os temas contemporâneos de forma transversal e não disciplinar. O conhecimento precisa fazer sentido e operar no intuito de formar sujeitos capazes de construir, de modo autônomo, seus sistemas de valores e identidades plurais. (BH/SMED, 1995, p. 26)

A proposta é que esse currículo seja construído a partir da definição coletiva de temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares, e sim transversais a elas. (BH/SMED, 1995, p.27-28)

Foram sensíveis a essas questões que as professoras iniciaram a ação educativa do PAA. É importante frisar que essas professoras não se consideram negras e nunca tiveram envolvimento com o movimento negro. Algumas pesquisas, como a dissertação de mestrado de Vanessa Oliveira (2002), demonstrou o papel chave desempenhado por “professores militantes”. Todavia, nessa pesquisa foi percebido que o surgimento da prática do PAA está vinculada a uma necessidade explícita na realidade escolar, amparada a partir dos debates trazidos pelo movimento negro através das políticas de ações afirmativas.

Contudo, o processo cultural é o principal eixo norteador da proposta curricular da EP e pressupõe: 1) “organizar a escola como um espaço público de cultura viva”; 2) enxergar as



atividades de ensino/aprendizagem e seus conteúdos, como partes de um mesmo processo; 3) conceber os saberes escolares mais alargados e significantes; 4) romper com a lógica da seriação e organizar os ciclos de idade de formação e; 5) pensar a proposta curricular da EP também como um processo em construção e não um documento acabado. Essas são as principais implicações para a escola quando elegemos o “processo cultural” como eixo norteador da proposta curricular, segundo o próprio documento. O que fica evidente aqui é a centralidade do conceito de cultura e sua relação com os processos educacionais.

A cultura é entendida, pelo documento, como um “conjunto de significados e condutas partilhadas por diferentes grupos de pessoas, em consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo material”. A centralidade dessa categoria nos eixos norteadores da proposta ocasiona várias consequências aos currículos praticados. Isto é, os currículos postos em prática, que enfatizam as experiências culturais vivenciadas cotidianamente na sociedade. O cotidiano como conteúdo curricular e a cultura como norteadora da prática, configuram uma nova concepção de currículo: mais flexível, abrangente, prático ou “ecletico”, como sugere Sacristán (2000).

O tema transversal da diversidade cultural na proposta da EP e nos PCNs, trazem como vimos novos rearranjos na práxis curricular. A prática educativa que focalizei nessa pesquisa estava orientada por essa temática e podemos situar a própria metodologia utilizada pelas professoras como, em parte, as sugeridas pelos PCNs, a proposta da EP e da lei 10.639/03.

### **5.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e a Pluralidade Cultural: em busca de uma nova identidade nacional**

Já previam Silva e Gonçalves (2000b), que o tema da pluralidade cultural levaria muito tempo para chegar às salas de aula.

No Brasil, o interesse pelo tema tem crescido à medida que as orientações e reformulações, pelas quais deve passar o ensino fundamental, apontam para uma nova concepção de currículo escolar que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade. (SILVA e GONÇALVES, 2000b; p. 41)

Os PCNs, ao enfatizar o tema da Pluralidade Cultural (PC), ainda na década de 1990, contribuíram com um importante passo em direção à reeducação das relações étnico-raciais,

em nível nacional. Não podemos nos iludir, esse processo será lento e gradual. E também não podemos exigir das propostas curriculares mudanças significativas imediatas. Entretanto, elas apontam caminhos em direção a uma sociedade mais justa e aberta à pluralidade cultural.

Os PCNs podem ser compreendidos, de modo bem geral, como um documento oficial produzido por especialistas na tentativa de criar diretrizes básicas para a educação de todo o país. O cenário da década de 1990 contribuiu muito para a construção dos PCNs. O governo brasileiro, na década de 1980/1990, na tentativa de direcionar suas ações para a redemocratização e ampliação de direitos aos cidadãos, assumiu o compromisso, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, na Tailândia, “de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL/MEC, 1997a). Nesse contexto, o Ministério da Educação e Desporto desenvolveu o *Plano Decenal de Educação para todos* (1993-2003) e foram elaboradas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394/96) e os PCNs.

Sob a assessoria de César Coll (responsável pela reforma educacional espanhola), o MEC organizou uma equipe, formada por especialistas da educação que, por sua vez, consultaram os docentes de universidades, técnicos das secretarias estaduais e municipais e instituições representativas da sociedade civil que, entre os anos 1995 e 1996 elaboraram o documento, publicado em 1997. O conjunto de documentos (coleção de 10 volumes) produzidos tem a pretensão de servir como “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL/MEC, 1997a, p. 9) de cada escola em sua formulação do projeto educacional local. O próprio documento aponta para algumas possibilidades de sua utilização, como: refletir sobre a prática pedagógica; preparação de planejamentos que orientem o trabalho em sala de aula; identificar, produzir e/ou solicitar novos materiais; entre outras possibilidades de utilização.

Em síntese, o conjunto de documentos que compõem os PCNs busca garantir uma referência curricular mínima para que as diferentes instituições de ensino possam buscar as suas próprias propostas, em consonância com suas especificidades. Pretende oferecer subsídios e orientações, no intuito de promover uma política educacional para o país e para os Estados, Municípios e instituições escolares, preservando sempre as peculiaridades locais. Os PCNs servem, portanto, para elaboração e reformulação de propostas curriculares, na formação de professores, na produção de materiais didáticos, nas discussões pedagógicas das escolas, na elaboração de projetos educativos específicos e na avaliação de desempenho dos alunos e professores.

Outro aspecto fundamental trazido com os PCNs para a educação das relações étnico-raciais, diz respeito ao princípio norteador de valorização do indivíduo como “ser livre, ativo e social”. “O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso”. Essa proposição se aproxima dos fundamentos da Escola Plural que também está orientada para o aluno e as diferenças como elemento central do processo educacional, e não mais a disciplina, o professor e a homogeneidade, típico da pedagogia “tradicional”. As professoras estavam alinhadas com esse discurso sobre a centralidade das ações educativas nas experiências dos alunos, pois, assumiram que o PAA é fruto da necessidade dos próprios alunos (BRASIL/MEC, 1997a, p. 39-40).

Diferentemente da Escola Plural, que organiza o conhecimento escolar a partir de eixos norteadores, os PCNs optam por “um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas”. Além disso, os PCNs trazem os chamados “Temas Transversais” que promoveriam os debates mais integradores com as diversas disciplinas. As “questões sociais” abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os conteúdos são entendidos como “um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para sua formação como cidadão”. (BRASIL/MEC, 1997a, p. 58)

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. (BRASIL/MEC, 1997, p. 73)

Entretanto, devemos considerar que esse documento é limitado em alguns aspectos que ainda precisam ser mais bem compreendidos. O documento da Pluralidade Cultural, por exemplo, não trata profundamente dos conceitos que giram em torno das relações étnico-raciais: raça, etnia, identidade e diferença, desigualdade racial, discriminação, preconceito, etc.. O que pode ser problemático e dificultar a prática educativa (na Escola da Vinda, em muitos momentos, senti a falta de domínio dos conceitos em relação aos alunos). Ainda reconhece a necessidade de produzir materiais didáticos, sem oferecer subsídios para tanto, entre outras limitações. Todavia, o PCN oferece elementos para promovermos iniciativas de reeducação das relações étnico-raciais na escola. O que, a meu ver, se trata de um importante passo.

Talvez a principal contribuição do PCN de História e da Pluralidade Cultural para o PAA, fossem as novas concepções de identidade e diferença, envolvidas na composição da

identidade nacional, agora mais aberta e fluida, que enaltece o sujeito ativo e a pluralidade cultural. Percebemos nos objetivos gerais do PCN de História alguns elementos que diz respeito ao PAA, isto é, que foram abrangidos pela prática educativa em evidência. Abaixo selecionei quatro (dos oito) objetivos dos PCNs abrangidos pelo PAA:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade e repúdio as injustiças, respeitando *o outro* e exigindo para si o mesmo respeito;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de *identidade* nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a *pluralidade* do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer *discriminação* baseada em *diferenças culturais*, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social (...); (BRASIL/MEC, 1997b, p. 2)

Vemos que os objetivos do ensino de história no PCN, nos convidam a compreendermos melhor nossa identidade nacional, nossas relações inter-pessoais, nossas características socioculturais diversificadas e nosso pertencimento e aceitação física, estética e afetiva, além de repudiar a discriminação. De certo modo, essas questões foram abrangidas pelo PAA, como veremos.

O PCN sugere que o ensino de história “possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade.” E continua afirmando que “é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais”. Ao mesmo tempo em que o documento reconhece isso, ele enfatiza a necessidade de fazer um trabalho histórico que visa “à constituição de uma identidade social do estudante, fundada no passado comum do seu grupo de convívio mas articulado à história da população brasileira”. (BRASIL/MEC, 1997b, p. 32)

Todavia, a noção de identidade nacional, não deve ser compreendida apenas “fundada no passado dos grupos de convívio”, a identidade deve ser compreendida como algo cambiante e dependente de relações diversas de poder, econômicas, sociais, étnica, raciais, de gênero. As identidades são construídas e reconstruídas no complexo processo de negociação e de tomada de posições a partir da intrínseca relação com as diferenças vivenciadas. (HALL, 2006; BHABHA, 2007; GILROY, 2008; SILVA, 2007). Acredito, amparado em minha pesquisa, que o trabalho educativo que coloca e desloca as identidades em questão, contribui para

formar identidades mais flexíveis e abertas e, em consequência, repensar a identidade nacional. Pude verificar no próprio discurso dos alunos quando questionados em relação ao seu pertencimento racial: alguns se descobriram negros, outros resistiram, mas problematizaram suas identidades e, ainda, alguns alunos não se manifestaram.

Assim é sugerido que o ensino de história abranja três aspectos, entre eles, a construção das noções de diferenças e semelhanças, isto é, “a compreensão do ‘eu’ e a percepção do ‘outro’”. Diz o documento,

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente. (BRASIL, 1997b, p. 33)

O PCN de história evidencia como o tema das diferenças pode contribuir para o estabelecimento de uma educação sensível ao conhecimento do “outro”, marcado pela diferença (como vimos em capítulo anterior, as identidades e diferenças são inseparáveis e vivem em um complexo jogo de significação e ressignificação). O tema da Pluralidade Cultural marcou um passo importante para a educação das relações étnico-raciais na medida em que abriu uma possibilidade de discussão, ainda que incipiente e dependente de novos estudos e abordagens.

#### **5.4. A Pluralidade Cultural e a Lei 10.639/03**

Os temas transversais não são disciplinas, eles apenas pretendem, com sua transversalidade, ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. “Os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana”, afirma o documento (BRASIL/MEC, 1997c, p. 15).

Os temas transversais foram elaborados para atender as demandas postas pela construção da cidadania no Brasil e da necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, reconhecidamente pelo poder público como sendo

muito desiguais. Entre todos os temas transversais propostos pelos PCNs, nos concentraremos, em virtude da pesquisa aqui apresentada, no da Pluralidade Cultural.

O documento reconhece que o grande desafio da escola, quanto à pluralidade cultural

(...) é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 33)

Durante muito tempo os movimentos sociais lutaram para que suas preocupações encontrassem ecos no sistema de ensino nacional, que fossem valorizadas e reconhecidas. O movimento negro, em particular, trouxe à tona a discussão sobre a pluralidade de culturas que constitui o país e passou a exigir por mudanças. A preocupação do movimento naquele contexto era – e ainda é – com o discurso da democracia racial, muito propagado nos bancos escolares. Era preciso discutir o tema a partir de novas problemáticas, uma vez que a idéia de uma suposta democracia racial contribuía para consolidar o racismo, a discriminação e, por fim, a desigualdade socioeconômica. (GONÇALVES e SILVA, 2000a; CANDAU, 2007; CANEN, 2005; PAHIN, 1987 e 1993)

No volume dez dos PCNs, logo na apresentação do tema transversal da Pluralidade Cultural encontramos a afirmação e a constatação por parte dos especialistas e do governo que mesmo nosso país sendo “plural em sua identidade”, em nossa história, “tem existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social”. Daí a importância do documento da Pluralidade Cultural, pois, “oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades”, auxilia na “superação de todas as formas de discriminação e exclusão”. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 15)

Mas afinal o que é a Pluralidade Cultural? Segundo o próprio documento Pluralidade Cultural (PC) “quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente”. Assim, entendo que a PC é uma tentativa de posicionar a identidade nacional como algo complexo, multifacetado e paradoxal, não mais universal e homogêneo. Não se trata mais de percebermos a identidade nacional como miscigenada – no sentido romântico da democracia racial – e formada por três elementos democraticamente e pacificamente organizados na sociedade. Pelo contrário, somos sim uma sociedade miscigenada, mas marcada por relações assimétricas de poder e de profunda desigualdade.

A PC permite-nos problematizar e evidenciar as relações étnico-raciais, sobretudo a partir das diferenças que foram historicamente construídas contra os “grupos minoritários” – que, na verdade, numericamente, são majoritários. Talvez essa seja a grande contribuição do tema da PC para a educação e o ensino de história, em particular (preocupado, como vimos no próprio PCN, com a construção de uma nova identidade nacional, não fixa), o reconhecimento de que as relações étnico-raciais foram historicamente determinadas, e que as diferenças culturais (entendidas também como algo construído historicamente, na pretensão de nomear o “outro”, o diferente) ocasionaram uma desigualdade socioeconômica.

O documento justifica isso da seguinte forma:

Ambas, desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar “exclusão social”: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 20)

Vemos, portanto, que o documento reconhece a articulação histórica em nossa sociedade da discriminação racial e a desigualdade social, reconhecendo que as relações raciais no Brasil não são amistosas e pacíficas como pareciam. A importância desse documento, está no reconhecimento e na superação do discurso romântico sobre a identidade nacional sob a luz da democracia racial. Agora seria preciso problematizar o tema e ressignificá-lo

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (BRASIL/MEC, 1997b, p. 22)

As produções culturais não ocorrem fora de relações de poder: são constituídas e marcadas por elas, assim também é o currículo e o fato de presenciarmos a ascensão do tema da PC nas pesquisas e orientações curriculares; já é um sinal de que as relações de poder estão sendo repensadas e, porque não, deslocadas. Embora ainda exista nesse país muita concentração de poder em uma específica e rica minoria (numérica), após a redemocratização os movimentos sociais ecoaram seus gritos mais altos e alçaram novos caminhos em direção à reeducação das relações étnico-raciais.

O que se quer alcançar com a PC, segundo o próprio documento “não é a divisão ou o esquadrinhamento da sociedade em grupos fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada

um e a todos pela pluralidade de formas de vida”. Isto é, não se pretende apenas discutir as diferenças, mas vivê-las, colocá-las em contato direto, debater as relações étnico-raciais e desenvolver assim um complexo processo de negociação e de reconhecimento identitário. (BRASIL/MEC, 1997c)

É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico de pais colonizado – quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 21)

A escola é entendida como espaço privilegiado nesse processo de mudança de mentalidade. Na escola é onde convivemos mais profundamente com as diferenças culturais, étnicas, religiosas e socioeconômicas. Além disso, é onde aprendemos as primeiras regras de convivência democrática e aceitação das diferenças e ainda é onde temos a oportunidade de conviver com os conhecimentos sobre o Brasil e a típica formação multicultural de nossa nacionalidade. A escola precisa “mudar mentalidades”, inclusive a sua própria, pois, durante muito tempo a escola “disseminou preconceito”, “conteúdos indevidos e errados” e uma “mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta” (a branca européia) (BRASIL/MEC, 1997c, p. 23-24). Mas como mudar a mentalidade da escola, dos profissionais e alunos que nela habitam e, por fim, da sociedade como um todo?

Para auxiliar a escola e os profissionais que nela atuam nesse empreendimento, o documento indica alguns “subsídios-chave” que o caracteriza como interdisciplinar: 1) “fundamentos éticos” que exijam propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e do racismo; 2) “conhecimentos jurídicos” que auxiliaria no entendimento das lutas históricas por afirmação de direitos das minorias; 3) “conhecimentos históricos e geográficos” exemplificando o processo histórico de ocupação do solo, da diversidade regional marcada pela desigualdade, de valorização desigual de práticas culturais e a compreensão da trajetória das etnias; 4) “conhecimentos sociológicos”, indispensáveis na discussão da PC, “pelas possibilidades que abrem de compreensão de processos complexos, onde se dão interações entre fenômenos de diferentes naturezas” e para o melhor entendimento da exclusão histórica de grandes contingentes da população; 5) “conhecimentos antropológicos” no intuito de esclarecer a relação do ser humano com a organização de seu grupo; 6) “linguagens e representações” para o entendimento da importância dos diferentes códigos lingüísticos e manifestações culturais, “como fator de integração e expressão do



aluno”; 7) “conhecimentos populacionais”, por constituírem fontes de informação relevante sobre a população brasileira (dados estatísticos, censos demográficos, trabalho e renda, tempo médio de estudo da população, entre outros); 8) “conhecimentos psicológicos e pedagógicos”, aspectos presentes no cotidiano da escola, ligados a questões como: expectativa, estigmatização, auto-estima e rendimento escolar, etc. (BRASIL/MEC, 1997c)

Para tanto, seria preciso uma renovação na prática educativa dos professores.

O tema da PC propõe que sejam revistas e transformadas as práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 51)

A prática educativa e a escola devem se constituir como um espaço privilegiado de resistência, criando novas mentalidades e formas de relações étnico-raciais. É preciso não sermos omissos e nem cúmplices de atitudes manifestas em gestos, palavras e comportamentos discriminatórios na escola. É preciso nos posicionarmos diante dos novos conhecimentos das “gentes do Brasil”. (BRASIL/MEC, 1997c)

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 53)

Outro ponto importante trazido pelo documento é sobre a “prática do acobertamento” e a “prática do desvelamento”. A prática do acobertamento, mais comum a ideologia da democracia racial, caracteriza-se pela omissão ou diluição, com desculpas evasivas, de um comportamento discriminatório. Por exemplo, xingamentos e apelidos que decorrem de características físicas ou comportamentais dos alunos estigmatizados, mas que não sofrem nenhum tipo de repressão e são vistos pelo professor como algo normal. Por outro lado, a “prática do desvelamento”, “é decisiva na superação da discriminação”, ela exige informação, capacidade crítica e “discernimento” diante de situações discriminatórias indesejáveis. Em outras palavras, exige do professor um posicionamento crítico e coerente com a educação anti-racista. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 55)

Na segunda parte do documento PC, são definidos os “blocos de conteúdos” que incorpora conhecimentos sobre o tema étnico-racial, reivindicações históricas dos

movimentos sociais e divulgação de direitos civis, sociais e culturais. São eles: 1) Pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil; 2) Constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual; 3) O ser humano como agente social e produtor de cultura; e 4) Pluralidade cultural e cidadania. Em cada um desses blocos, são sugeridos vários conteúdos mais específicos e que se relacionam com as disciplinas convencionais, dando sentido à idéia de transversalidade. (BRASIL/MEC, 1997c)

Ainda no documento nos deparamos com “as condições básicas para o desenvolvimento do tema transversal da Pluralidade Cultural”:

- criar na escola um ambiente de diálogo cultural, baseado no respeito mútuo;
- perceber cada cultura na sua totalidade: os fatos e as instituições sociais só ganham sentido quando percebidos no contexto social em que foram produzidos; e
- uso de materiais e fontes de informação diversificadas: fontes vivas, livros, revistas, jornais, fotos, objetos – para não se prender a visões estereotipadas e superar a falta ou limitação do livro didático. (BRASIL/MEC, 1997c, p. 89)

Para que possamos alcançar os objetivos colocados é preciso, segundo o documento, que sejam incluídos como conteúdos curriculares as contribuições de diferentes culturas e que sejam tratados nas mais diversas disciplinas (em especial História e Geografia). Ainda chamamos atenção a importância dada aos projetos didáticos globais da escola, ao questionamento das ausências, omissões e silêncios nos trabalhos escolares e uma vigilância constante na prática educativa dos professores no intuito de amenizar os discursos discriminatórios e estigmatizadores.

É importante considerar ainda, que ao trabalhar com a temática da PC, a importância da participação e a valorização do repertório dos alunos, ou seja, “a integração entre o vivido e o aprendido”; compreender as “expressões culturais” de cada grupo social, como um produto cultural histórico, relacional e contingente; a crítica constante aos materiais didáticos que reproduzem situações de discriminação e estereótipos; valorizar o “ intercâmbio” entre as culturas; entender que “as normas e regulamentos” são estabelecidas pelas pessoas como formas de organização da vida coletiva e que, por essa razão, são diferenciadas e específicas; e trabalhar com documentos jurídicos para que os alunos se habituem a consultar os textos constitucionais quando preciso.

Entre as sugestões do PCN e outros documentos curriculares, está o trabalho com projetos, “como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem” que englobem uma multiplicidade de aspectos da realidade e permitam uma articulação entre os diversos campos de conhecimento. Além disso, considera que essa forma de organização pode dar

mais relevância aos temas transversais, uma vez que engloba um número maior de sujeitos. Para tanto é fundamental o planejamento e trocas de informações entre professores de diferentes disciplinas e alunos. (Este é um dos principais problemas enfrentados pelo PAA)

Seguindo essas orientações, acrescentadas às da Escola Plural, as professoras da “Escola da Vinda” optaram em trabalhar com a metodologia de projetos. Nesse sentido, foi construído o PAA. Além dos PCNs, do tema transversal da PC, a lei 10.639/03 também influenciou de forma particular a prática das professoras, ao lidarem com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana e a utilizarem essa metodologia de projetos. Assim as professoras tinham respaldo e caminhos já sugeridos que contribuíram para suas opções metodológicas de trabalho.

### **5.5. A lei 10.639/03 e o PAA**

*Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui pra frente. (BRASIL/MEC, 2004, p. 15)*

A lei 10.639/03 é parte de um conjunto de ações e medidas, implementadas pelo governo federal, com o objetivo de “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”. Ela nos apresenta dados da discriminação e desigualdade étnico-racial do Brasil que justificam a necessidade de intervenção através das ações afirmativas no sentido de promover a inclusão social e cultural dos afro-descendentes. O principal instrumento eleito pelo governo federal – através da Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) – para “romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira”, são as diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito educacional (BRASIL/MEC, 2004 - Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana).

O parecer que traz as diretrizes esclarece que o documento produzido é resultado de consultas aos grupos do Movimento Negro, aos militantes individuais, aos conselhos estaduais e municipais de educação e aos profissionais da educação e pais de alunos. O parecer, segundo o próprio documento, trata “de política curricular, fundada em dimensões

históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL/MEC, 2004, p. 10). Essa política curricular tem como meta “o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional” (porque eles não se conhecem?). Acredito que eles se conhecem, o problema é a forma como se conhecem: estigmatizados, discriminados e inclusos em um histórico processo de marginalização, marcados pelo ranço da escravidão. O que precisamos é reconstruir, é deslocar essa identidade estigmatizada, e promover uma identidade negra positivada.

A lei afirma que essa medida busca “ressarcir” os descendentes de africanos negros, mas é muito mais que isso que ela representa. Ela requer um novo posicionamento de identidades, ela sofre um processo de desestabilização que converge para algo além do ressarcimento e o reconhecimento. Afirmar-se como negro não é fácil para quem sempre foi influenciado por padrões estéticos e étnicos brancos europeizantes. Esse foi em meu entendimento o fator mais positivo que essa pesquisa proporcionou-me observar: o fenômeno de descobrir-se negro. A própria lei reconhece: “é difícil descobrir-se descendente de escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados” (BRASIL/MEC, 2004, p. 14).

A lei 10.639/03 pode ser considerada como a consolidação do tema da pluralidade e diversidade cultural, do multiculturalismo, das diferenças e identidades na educação. Como vimos no segundo capítulo, a referida lei reconhece a exclusão social e cultural e as desigualdades que, conseqüentemente, afetam os brasileiros de grupos sociais mais populares. A escola é concebida como um espaço privilegiado para “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos”, como aponta o documento.

Essa medida de ação afirmativa tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas. Ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que passa a vigorar acrescida dos artigos: 26-A, 79-A e 79-B. O primeiro, e mais importante para o estudo aqui realizado, estabelece a obrigatoriedade e é acompanhado com sugestões de “conteúdos programáticos”, como: “História da África e dos africanos, luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” que, por sua vez, devem ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Art.26-A, § 1º e 2º, LDBEN). (BRASIL/MEC, 2004, p.35)

A lei 10.639/03 é acompanhada de uma resolução do Conselho Nacional de Educação (17/03/2004) que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Esse documento propõe, entre outras coisas, orientar a prática pedagógica nas instituições de ensino, visando à educação das relações étnico-raciais. Embora a lei tenha suscitado um amplo debate sobre as ações afirmativas e a necessidade de combater o racismo no Brasil, ela ainda encontra muitas resistências. As secretarias, estadual de Minas Gerais e municipal de Belo Horizonte, já tomaram algumas providências no intuito de atender a nova legislação, entretanto, principalmente dentro das escolas encontramos muita resistência com o trato do tema. Gomes (2008, p. 69) situa essa resistência nos limiares da ideologia da democracia racial: “a crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico da questão racial seja vista com desconfiança”.

As Diretrizes precisam antes de tudo ser compreendidas como uma política educacional, dentro de um movimento maior de políticas de ações afirmativas. Gomes reitera que esse debate trazido pela lei e suas diretrizes, é válido e deve se estender a toda sociedade, de modo que sejamos capazes de reconstruir a democracia em moldes menos discriminatórios.

(...) a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial fazem parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural (...), não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerarmos a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2008, p. 70)

É necessário problematizar as relações étnico-raciais, apresentá-las e debatê-las com os alunos. Não podemos continuar silenciados quando presenciamos manifestações discriminatórias cotidianamente nas escolas, é preciso se posicionar e começar a discutir uma nova postura e discurso étnico-racial nas escolas. Isso que a lei objetiva e sugere: buscar novos conhecimentos e promover novas práticas. Segundo Gomes (2008), o racismo e a desinformação sobre a ascendência africana no Brasil constituem sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de

uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira pode conduzir-nos a uma sociedade menos estratificada, desigual e racista.

Durante anos foi construída para o brasileiro uma identidade fundada na “branquitude”. A produção da identidade nacional ao conter o elemento étnico-racial “branco” como modelo de referência de “como tudo deve ser”. Coloca o elemento étnico-racial “negro” subalterno nessa relação, o elemento negro é estigmatizado, quando não é negado e silenciado. Esse processo “solapa a identidade racial” negra, arruinando a auto-estima e justifica as desigualdades. Mas superar essas relações assimétricas de identidade requer um aprofundamento teórico sobre o tema. (GOMES, 2008, p. 73)

Gomes (2008; p. 75-76) formula algumas questões pontuais e difíceis de serem respondidas, que vale a pena citar aqui:

Com que imagens sobre a África e sobre os negros brasileiros a geração brasileira, hoje adulta e que passou pela escola básica, foi formada?... será que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que freqüentam a escola, na atualidade, tem contato com outras imagens e com a história dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negra? Será que os nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, hoje tem a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano? Será que o currículo dos anos finais da Educação Básica e do Ensino Médio, ao inserir outros continentes e outros países, inclui a África, os vários países, as culturas e as línguas que lá existem? Nos livros didáticos de Geografia e de História, onde estão localizados as discussões sobre o negro brasileiro e o continente africano? (GOMES, 2008, p. 75-76)

Essas questões não são fáceis de responder, mas a pesquisa aqui apresentada pode apontar algumas aproximações, pois, buscou analisar a organização e o desenvolvimento de um projeto direcionado à lei 10.639/03. E vai além, ao trazer a discussão sobre a práxis curricular, isto é, a concepção teórica curricular e a prática educativa desencadeada pela mesma. O que motivou e sensibilizou as professoras da Escola da Vinda, em trabalhar o tema das relações étnico-raciais? Como as professoras se organizaram para desenvolver as práticas educativas – organizadas em forma de projeto pedagógico – articuladas ao projeto proposto? Qual o teor dos discursos confrontados e negociados em sala de aula, a partir do estudo da cultura e história africana e afro-brasileira? Como acontecem as escolhas curriculares e metodológicas das professoras? Até que ponto as identidades são deslocadas e reconstruídas a partir do contato entre as diferenças apresentadas e problematizadas? Quais os materiais e documentos produzidos pelos sujeitos envolvidos nesse projeto pedagógico? É possível

avaliar o impacto dessas ações pedagógicas tão específicas e complexas na escola como um todo?

É bom esclarecer que não é apenas a lei que impactou novas reformulações curriculares, mas ela representa uma ação fundamental na promoção da educação anti-racista. Jamais podemos nos esquecer quanta luta e resistência foi empreendida pelos movimentos sociais, em especial o movimento negro, movimentos que manifestaram desde sempre sua indignação. Uma longa luta de afirmação identitária e cultural, mas silenciada na escola e que agora ganha força no discurso acadêmico e político em torno da educação. Uma saída? Não. Uma porta de entrada.

A lei tem outro ponto fundamental, que vem sendo reivindicado pelo movimento negro há décadas: uma reformulação nos currículos. Foi preciso que o Estado interviesse, através de um conjunto de ações afirmativas dando voz a reivindicações históricas do movimento negro. Mas isso não basta. É preciso muito investimento na formação de professores, em pesquisas e produções bibliográficas sobre a História da África e cultura afro-brasileira, divulgação das experiências relativas ao tema, conceder subsídios aos professores que os motivem no desenvolvimento de novas práticas educativas, avaliação dos alcances da lei, entre outros. Todavia, já demos um passo importante. (GOMES, 2008)

Entretanto, não podemos nos esquecer que a inclusão desses novos conteúdos exige que se repensem as relações étnico-raciais, não se trata de mudar a ênfase européia pela africana, mas de criar espaços e “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. As instituições escolares, privadas e particulares, são convocadas a estabelecerem “conteúdos de ensino, unidades de estudo, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”.

(...) aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL/MEC, 2004, p. 18)

Mesmo os administradores de ensino responsabilizando-se pelo fornecimento de material bibliográfico e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos buscando preencher lacunas no tratamento da temática, a lei precisa de tempo para ser digerida e, de fato, praticada. Na Escola da Vinda as professoras conheciam a lei e se comprometeram em validá-la. Acredito que a sensibilização provocada pela lei e o reconhecimento de todo o movimento

de luta histórico anterior a ela – que já denunciava a discriminação e a exclusão social, cultural e econômica na escola –, somadas à ação das professoras, ao notarem na realidade dos alunos a necessidade de promover uma reeducação das relações étnico-raciais, foram decisivas para o deslocamento de identidades a partir do conhecimento das diferenças. Mas em que se aproxima da lei, a prática desenvolvida pelas professoras? E quais são essas práticas que decorrem da política curricular proposta pela lei 10.639/03?



## 6. ESCOLA DA VINDA: O ESPAÇO, OS SUJEITOS E A AÇÃO EDUCATIVA DO PAA

### 6.1. A Escola da Vinda \*



FIGURA 1 – A Escola da Vinda

A Escola da Vinda está localizada na região leste da capital mineira – comprovadamente uma das mais violentas de Belo Horizonte<sup>38</sup> – e atende alunos de várias localidades, principalmente de comunidades populares da regional leste e centro-sul da capital, como: Taquaril, Cafezal, São Lucas, Novo São Lucas, Santa Efigênia, Alto Vera

---

\* - As informações contidas nesta seção são baseadas no estudo feito no ano de 2006 em parceria da SMED com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), FAE-UFMG. Este estudo apresenta a história da escola e é de autoria de João Antônio de Oliveira.

<sup>38</sup> - Ver os dados da Divisão de Crimes contra a Vida (DCcV) de BH, da Polícia Civil. Disponível em: [http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao\\_2/2008/06/16/em\\_noticia\\_interna.id\\_sessao=2&id\\_noticia=67407/em\\_noticia\\_interna.shtml](http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2008/06/16/em_noticia_interna.id_sessao=2&id_noticia=67407/em_noticia_interna.shtml). Acesso em 05/12/2008.

Cruz, Saudade, Paraíso, Pompéia, Fazendinha, Vila Acaba Mundo, Canão, Pau Comeu, Cabrália e Mica. Todas as localidades foram, em algum momento, citadas pelos sujeitos da pesquisa em conversas e depoimentos específicos, ou identificadas em dois documentos: a “História da Escola” (produzido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História) e o texto do Projeto Ayò Asán (PAA), produzido pelas professoras em foco.

A escola foi planejada e construída em 1972, mas começou a funcionar em 1973. Inicialmente a escola ofertava, em dois turnos, o ensino fundamental completo, totalizando 12 turmas. Em 1975 foi criado o turno noturno para atender os alunos trabalhadores com mais de 15 anos. E em 1979, a partir da demanda e fluxo de alunos, a escola passa a oferecer apenas as séries finais do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>). Segundo a diretora da escola foi no ano de 1987 que começou a funcionar o ensino médio com formação profissionalizante, permanecendo até o ano de 1999.

Segundo o estudo do LABEPEH, nas décadas de 1980 e 1990, a escola passou por reestruturações físicas e foi ampliada devido ao aumento da demanda de alunos e a oferta de mais cursos. É interessante observar, que para ser aluno da escola os candidatos passavam por um processo de seleção, abolido somente a partir de 1995, com a implantação da Escola Plural. A partir de então as matrículas basearam-se em cadastros e encaminhamentos do poder público. Alguns depoimentos coletados no interior da escola, atestam para que a abertura da escola para um público tão diversificado, de forma “tão drástica” (como argumenta a diretora), gerou um grande problema de “indisciplina” e, por isso, a construção do projeto pedagógico da escola ficou comprometido.

Assim justifica a P1

*Porque eu acho que a implantação dela foi muito equivocada. Não pelos professores, mas a equipe que tava lá assessorando na SMED e tudo. Primeira coisa, eles quiseram desfazer tudo que existia, nada que existia antes, tudo que todo mundo fez tava errado. Vamos jogar isso tudo no chão... Não existe mais currículo, não existe mais conteúdo, não existe prova e avaliação, tá tudo errado. O povo enlouqueceu, todo mundo parou... nós continuamos trabalhando do nosso jeito. Só que assim: a gente não tinha mais aquele tempo – por incrível que pareça com a Escola Plural o nosso tempo acabou – de reunião. Nós antes tínhamos projetos de áreas, coordenadores de área, e tinha coordenador pedagógico e de turno. Ai eles foram só tirando... e tínhamos encontros com a área e encontros com o turno, reuniões coletivas onde as coordenações se encontravam para fazer isso: fazer a ligação [entre as disciplinas]. Acabou isso tudo, a única coisa que tem é o Projeto de área, que não é de área, porque nem sempre coincide dos professores da área terem projetos juntos naquele dia. Então não existe mais esse encontro. (Entrevista, P1)*

Como observamos nesse breve relato, a Escola Plural inicialmente não foi muito bem aceita entre os professores da Escola da Vinda, as queixas mais comuns identificadas na pesquisa foram: a organização do tempo em ciclos de aprendizagem, o término do processo seletivo que peneirava os alunos, a indisciplina gerada pela abertura da escola, o fim das reuniões pedagógicas e das coordenações de área, a ação prioritária na educação infantil e no 1º e 2º ciclo, entre outros.

A Escola da Vinda, como observamos na fala da professora, é uma escola tradicional. E sua organização anterior, era muito diferente, senão oposta, à proposta da Escola Plural. Os alunos eram selecionados, a prioridade era dada às séries finais do ensino fundamental e o ensino médio profissionalizante. Não havia educação infantil, o tempo era organizado em séries e a “grade curricular” era bem rígida, “os alunos tinham um aproveitamento bem melhor e os problemas de indisciplina eram mínimos”, como relata a coordenadora do ensino médio.

Contudo a Escola Plural foi implantada no ano de 1995 na escola, mas encontramos nas atas de reuniões da época, uma forte resistência por parte dos professores. Depois de implantada a EP, seria preciso construir um projeto pedagógico para a escola, projeto que exigiria a participação de todos, mas como a professora P1 argumenta, “isso era muito difícil” em função da resistência dos professores quanto à EP e aos problemas de adaptação gerados.

A primeira tentativa de construção do projeto pedagógico no início dessa década, como observamos, foi frustrada (segundo depoimentos da P1 e da coordenadora do ensino médio)<sup>39</sup>. O próprio PAA se justifica como uma possibilidade de auxiliar na construção do PPP da escola, segundo o texto do documento “(...) é possível que a partir de projetos como este, a escola encontre o caminho para sua viabilização” (ESCOLA VINDA, 2008, p. 3), se referindo ao PPP.

Em 1999, os cursos profissionalizantes foram extintos e toda a estrutura física de laboratórios, máquinas e objetos diversos que garantiam o funcionamento dos cursos, se encontra hoje sucateada. Apenas foi reaproveitada parte do galpão que hoje funciona como um auditório.

Após o fechamento dos cursos profissionalizantes, e da implantação da Escola Plural, em 2002, iniciou o funcionamento do 1º ciclo de formação, caracterizando uma priorização por parte da RME-BH dos primeiros ciclos de formação em detrimento do ensino médio. Como percebido, o ensino médio não é completamente abrangido pela proposta da Escola

---

<sup>39</sup>- Seria preciso outra pesquisa para entendermos melhor as dificuldades enfrentadas nesta escola no sentido de se construir uma proposta pedagógica condizente com as suas especificidades.

Plural. Isso se deve, sobretudo, aos preceitos legais da LDBEN que afirma ser prioridade dos municípios a oferta do ensino fundamental e dos Estados o ensino médio. Isso é percebido nos dados estatísticos da educação no município. Observando a pesquisa sobre as matrículas efetivas na educação básica de Minas Gerais, do MEC/INEP em 2005, fica evidente essa divisão na oferta do ensino fundamental e médio, entre os respectivos sistemas de ensino (municipal e estadual).

Atualmente, a Escola da Vinda oferta o ensino fundamental completo (organizado em três ciclos) e o ensino médio (matutino e noturno). Com um total de 52 turmas – sendo 15 do ensino médio e 37 do ensino fundamental, totalizando 1.647 alunos<sup>40</sup>. Segundo o estudo feito por Oliveira (2006, p.6), somente “(...) com a implantação da Escola Plural, (...) que a escola passou a lidar com uma grande diversidade e se tornou, realmente, ‘escola para todos’”. Assim um grande desafio se abriu entre os educadores e o tema da diversidade passou a ser mais presentes nos projetos realizados nas escolas.

De modo geral, o documento do LABEPH conclui que os professores “expressam insatisfação em relação à nova organização” – principalmente no que se refere aos ciclos de formação. A implementação da Escola Plural aconteceu de forma definitiva apenas em 1998, quando os ciclos foram todos completados. Segundo o documento, a partir deste ano “observa-se uma valorização maior em relação a todas as atividades desenvolvidas pelos alunos e um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem” (p. 7). Essa sugestão do documento parece ter sido baseada em relatos de profissionais da escola que vivenciaram este processo e análise das atas de reuniões dos professores.

As professoras que tenho acompanhado mais de perto no cotidiano da escola demonstram ainda muita desconfiança quanto à Escola Plural e confirmam os dados levantados no referido histórico da escola: “existe muita arbitrariedade e imposição da SMED nas escolas”, afirma P2.<sup>41</sup> Entretanto, pude verificar que a Escola Plural auxiliou a construção do PAA. As professoras, a coordenadora e a diretora da escola, quando perguntadas da relação do PAA com a Escola Plural, admitiram que a Escola Plural e sua “filosofia” que

---

<sup>40</sup>- Os dados referentes ao ano de 2006, relatados pela pesquisa do LABEPH, demonstra que havia 62 turmas (41 turmas de ensino fundamental e 21 de ensino médio), atendendo um total de 2.023 alunos. Percebemos que de 2006 a 2008 ocorreu uma acentuada redução do número de matrículas, sobretudo, nas turmas de ensino médio. Diminuíram 4 turmas do ensino fundamental e 6 do ensino médio.

<sup>41</sup>- A Escola da Vinda tem sido constantemente denunciada na SMED. No mês de outubro e novembro as denúncias se agravaram e a escola sofreu com ameaças de intervenção (a diretora foi suspensa por dez dias por não cumprimento do ano letivo de 2007) e todos os professores foram advertidos por escrito pela corregedoria do município (a maioria por não cumprimento do ano letivo, mas também por rasuras e erros nos diários de classe). O sindicato dos professores foi requisitado e orientou os professores a assinarem as advertências, uma vez que isso não traria problemas maiores para as carreiras dos mesmos. Entretanto os professores optaram em não assinar as advertências e montaram um grupo que representaria na corregedoria o corpo docente da escola.

ênfatiza a pluralidade cultural, sem dúvida, influenciaram na construção e execução do projeto.

Ainda, algumas iniciativas da RME-BH no ano de 2008 contribuíram muito para a consolidação e fortalecimento do PAA, em especial, o “Concurso Paulo Freire”<sup>42</sup> e o “VII Simpósio Culturas Rurais e Urbanas”, onde as professoras tiveram a oportunidade de relatar a prática que elas desenvolveram no decorrer do ano e compartilhar experiências e idéias com os partícipes do evento, notadamente os Professores Ricardo Ribeiro (PUC-MG) e Paulo Roberto da Costa (do Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero/SMED e professor da UFOP). Assim, acredito que a Escola Plural e a RME-BH têm trabalhado no sentido de divulgar e incentivar esse tipo de prática educativa, o que a meu ver é muito importante para a proliferação de novas experiências. E a Escola da Vinda nos brinda com uma prática educativa emancipatória e que busca uma nova configuração para a identidade nacional, mais aberta à pluralidade e à diversidade cultural.

## **6.2- “Na minha escola tem gente de verdade”: os sujeitos**

Os sujeitos da Escola da Vinda são, antes de tudo, sujeitos históricos, constituídos em localidades e meios específicos e, portanto, bem diversificados. Não é possível caracterizá-los e compreender suas falas totalmente, mas é possível compreender muitos aspectos da vida cotidiana escolar desses sujeitos. Meu contato e foco de observação foi a construção de uma prática curricular no cotidiano que visava uma educação das relações étnico-raciais.

Os sujeitos se revelaram em sala de aula, nos pátios e espaços extra-sala, na biblioteca, nas quadras de esporte, no auditório, no portão e na portaria da escola, nas salas da coordenadora e da diretora, no laboratório de informática, enfim, em vários espaços. Esses sujeitos, naturalmente, trazem marcas e se posicionam em função delas. A escola é o lugar da diversidade. Onde vários sujeitos, em diferentes espaços e com contatos permanentes, estabelecem múltiplas relações. (CANDAU, 2007)

---

<sup>42</sup> Uma das categorias temáticas premiadas pelo concurso é a educação das relações étnico-raciais, as professoras foram incentivadas pela direção da escola a se inscreverem no concurso, como fizeram. Enquanto escrevia o quinto capítulo, a P2 me ligou para informar o resultado do concurso. Entre os 25 trabalhos inscritos no subtema de História e cultura africana e afro-brasileira, o PAA ficou em terceiro lugar. É muito importante considerarmos que o número de trabalhos inscritos é considerável.

A Professora aqui identificada como P1 é a mais experiente. Entrou na rede municipal de ensino em 1990, mas na Escola da Vinda está desde 1998. P1 vivenciou o complexo movimento de construção e implantação da Escola Plural (e ainda se mantém resistente em alguns aspectos da proposta).

A referida professora, trabalha com o terceiro ciclo<sup>43</sup> (6ª série) que não era meu foco de observação. Por isso, o contato com a P1 acontecia, sobretudo, às terças-feiras à tarde (ela era professora do segundo turno). Ela tinha bom relacionamento com a maior parte dos professores, mas a relação com a coordenação não era muito afinada. Sua entrevista já evidencia como era a relação dela com a coordenação e os professores de outras áreas em relação ao PAA

*Porque ninguém nunca se manifestou com relação a essas pessoas. Nem no sentido de conhecer, querer conhecer, de saber... não. Sabe? De querer participar do trabalho nenhum. Foi uma participação muito mecânica, né? Só aquelas coisas assim que eu dependia mesmo da ajuda é que eu fui procurar. Ajuda não: é uma assinatura pra uma autorização, de um trabalho que precisa ter uma autorização.(...) Eu acho que não fez diferença pra eles. (Entrevista, P1)*

Sintetiza a P2, “por parte então do segundo turno, da coordenação existe uma postura assim de ignorar”. De fato, não apenas por parte da coordenação do segundo turno, como também dos professores de ambos os turnos, verifiquei certo grau de distanciamento. Alguns professores se manifestavam e participavam indiretamente, proferindo elogios, emitindo opiniões, ajudando no fornecimento de elementos e confecção de materiais. Mas não havia uma participação efetiva.

A P1 demonstrou resistência quando assuntei a possibilidade de acompanhar suas aulas. Por isso, minha observação e registro sobre a P1 e seus respectivos alunos, se fazem extra-classe.

A P2, por outro lado, acompanhei mais de perto. Além das reuniões todas as terças e atividades extra-classe, ainda observei suas aulas pela manhã, todas as terças e quintas. P2 trabalha com o ensino médio (uma turma de 1º ano, três de segundo e duas de terceiro), perfazendo a carga horária de três aulas por semana, das quais acompanhava duas, em cada turma. A P2 é professora desde 1994, mas está na referida escola desde 2001. P2 é a professora que deu o ponta pé inicial do PAA. Ela que procurou os professores de história e organizou os encontros com o prof. Dr. José Raimundo Lisboa da FAE/UFMG.

---

<sup>43</sup>- Embora a escola se organize por ciclos de formação, a concepção de turmas seriadas ainda é real. Os professores, de modo geral, se referem às turmas como séries, a P1 poucas vezes falou em terceiro ciclo.

É importante também ponderar que as professoras que desenvolveram o PAA não têm e nunca tiveram nenhuma ligação com o movimento negro, mas reconhecem que a luta do movimento foi fundamental para a introdução do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos. Além disso, nenhuma das professoras envolvidas no PAA se consideram negras e nunca freqüentaram cursos de formação com a temática citada.

A P1 tem dois cargos na rede municipal de ensino, trabalha no turno matutino em outra escola e no vespertino na Escola da Vinda. A P2 somente trabalha no turno matutino na Escola da Vinda. De modo geral, elas têm um bom relacionamento com os professores e a direção da escola. A única relação conturbada observada na pesquisa é com a P1 e a coordenadora do terceiro ciclo do turno vespertino.

Além das duas professoras que acompanhei mais longamente, existem outros professores citados nessa dissertação:

P3 – professora de história do terceiro ciclo do primeiro turno, que participou da formação, da elaboração e execução da primeira e segunda etapa do PAA, mas que no mês de junho se afastou do projeto por motivos pessoais. Com essa professora tive quase um mês de contato e como minha pesquisa na escola compreende a terceira e quarta etapa, essa professora é pouco citada.

P4 – professor de história do terceiro turno na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse professor participou da formação, mas também por questões pessoais, não participou do PAA em nenhuma das etapas. Entretanto, pude observar – nos murais específicos da EJA, na Escola da Vinda – que mesmo o professor não participando efetivamente do PAA, ele procurou trabalhar no mês de novembro temas como: racismo, preconceito, discriminação, raça, etnia e cultura afro-brasileira.

P5 – professora de artes do terceiro ciclo no primeiro turno. Negra e de longas tranças foi uma das professoras que ajudaram indiretamente na terceira etapa do PAA. Esta professora apenas completava sua carga horária na Escola da Vinda e, segundo P1 e P2, por razão de tempo (ela só vai à escola um dia na semana) ela não faz parte do PAA.

Os jovens do ensino médio se constituíram como foco privilegiado de observação nessa pesquisa. Durante seis meses acompanhei o cotidiano dos sujeitos na sala de aula, sobretudo, nas aulas de história. Circulei por todas as turmas do ensino médio, o que dificultou muito para selecionar os sujeitos no universo da pesquisa. Decidi por selecionar aqueles jovens que melhor representassem e sintetizassem as experiências vividas no cotidiano escolar.



Esses sujeitos, na maioria, têm experiências e realidades difíceis e marcantes. Há, pois, uma grande dificuldade em compreendê-los globalmente. Eles vivem nas comunidades em torno da escola e são provenientes de ambientes que convivem cotidianamente com a violência.

A maioria desses jovens que vivenciaram o PAA passaram a se auto-classificar como negros, segundo as professoras e o questionário mais adiante apresentado. O que não é fácil, como percebemos nos dados do IBGE e como sugerido pela própria lei 10.639/03. Um dos resultados mais significativos dessa pesquisa foi justamente o elevado número de alunos que se auto-classificaram como negros no total das turmas de ensino médio que responderam os questionários: 43% dos alunos se declararam negros, 33% pardos ou morenos, 20% indefinidos (que não se manifestaram diretamente sobre sua cor), 4% outros (“amarelo”, “indígena” e “nordestino”) e nenhum aluno se auto-declarou branco.

O trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira, permitiu a desestabilização das identidades desses jovens. Como sugere Hall (1996), Bhabha (2007) e Silva (2007) as identidades culturais pós-modernas são fluidas e estão em permanentes conflitos. Daí a necessidade de se criar espaços para discutir, problematizar, negociar e desestabilizar as identidades a partir das diferenças. O PAA se constituiu como um espaço privilegiado e como observamos acima a identidade dos alunos foram (re)significadas a partir de novos conhecimentos e problemas colocados em sala de aula.

Com base nesses dados podemos considerar que muitos sujeitos se descobriram negros com o PAA. Não temos condições de mensurar como esses jovens se auto-declaravam antes do PAA, mas se pegarmos os dados levantados em 2003, pela Fundação Perseu Abramo, sobre a "Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil"<sup>44</sup>, a “auto-atribuição espontânea de cor” dos negros é de sete por cento. E neste caso temos 43% dos jovens, o que é um número expressivo.

Os jovens do ensino médio são mais independentes e autônomos. Embora tenham problemas cognitivos e sociais que afligem diretamente suas vivências em sala de aula. Eles se comportaram, na maior parte do tempo, de forma madura e respeitosa. Embora a professora manifestasse sua preferência por algumas turmas, de modo geral, não ocorreram muitos problemas de indisciplina, desrespeito, ataques e discussões mais eufóricas, enquanto estive presente.

---

<sup>44</sup>- disponível em <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=335>. Acesso em 12/12/2008



Durante todo o período de observação, a professora retirou apenas dois alunos de sala de aula por indisciplina. Muitos jovens da Escola da Vinda vivem, ou já viveram experiências dolorosas e certamente amadureceram com elas. Existem jovens que são chefes de família, alguns já tiveram envolvimento com a criminalidade, alguns são casados e têm filhos, alguns já sofreram experiências dolorosas de perda de amigos, parentes e até mesmo um caso de estupro. Essas marcas estão presentes na sala de aula.

Entretanto, a relação desses alunos entre si não me pareceu muito problemática como afirmavam as descrições embutidas nos diários. É muito negativo que haja no diário uma descrição das turmas, antes mesmo delas se configurarem de fato. As descrições das turmas no diário foram feitas nos meses de fevereiro e março, segundo a coordenadora; elas descrevem as características gerais das turmas. É interessante observar que a descrição das turmas são carregadas de adjetivos negativos e pouco estimulantes. As turmas e os jovens são descritos como: “desinteressados”, “sem compromisso”, “não há bom relacionamento”, “dificuldade de raciocínio lógico”, “bastante agitados e conversadores”, “brincam durante as aulas”, “não apresentam as atividades”, “dificuldade de interpretação e escrita”. Todas essas características negativas são elencadas nos diários. Apenas uma turma do segundo ano tem uma descrição diferente, os jovens desta turma são caracterizados como “alegres, educados, autônomos e participativos”.

É interessante notar que em minha observação, embora notasse todas essas características negativas em todas as turmas, não penso ser uma característica geral das mesmas. Na maioria dos dias observados (que não foram poucos), anotei em meu caderno de campo que as aulas transcorreram bem em relação à participação e comprometimento dos alunos. Ao menos nas aulas de história, percebi que os jovens trabalhavam e permaneciam em silêncio, respeitosamente, e até mesmo admitindo eventuais represálias por parte das professoras quando necessário e se desculpando.

Os sujeitos-alunos do ensino médio, em geral, tinham boa relação com os professores e a coordenação da escola. Era muito comum vê-los abraçando os professores, procurando a coordenação para a resolução de conflitos, entre outras atitudes maduras. A relação entre os alunos do primeiro ano era talvez a mais problemática e mesmo assim não chegou a afetar o conjunto da turma.

A minha experiência anterior, como professor do ensino médio, me leva a afirmar que o contexto do ensino médio da Escola da Vinda era bem favorável para desenvolver uma prática educativa mais consistente e duradoura, como o PAA. Havia, contudo, problemas de

relacionamento entre alguns jovens específicos. Mas eram localizados e não podem ser generalizados, como documentado no diário dos professores.

O que pude observar é que o ensino médio não parece ser contemplado pela Escola Plural. Principalmente, a organização do tempo e do espaço do ensino médio: seriado, em salas claramente divididas por méritos e rendimentos; os alunos tem seis horas/aulas por dia; não presenciei atividades interdisciplinares; as avaliações seguem padrões tradicionais, com provas trimestrais, recuperação parcial entre os trimestres; não há o regime de progressão continuada, enfim. Podemos afirmar a partir da realidade observada que o ensino médio tem um lugar bem particular na Escola da Vinda.

Por parte dos profissionais da Escola da Vinda, como observamos nas falas da coordenadora, da diretora e das professoras, “o ensino médio sempre foi e é muito importante para os moradores da região, porque ele tem história aqui”. O ensino médio funcionou de 1987-1999 com cursos profissionalizantes: cursos de corte e costura, marcenaria, carpintaria, elétrica, mecânica, entre outros. A escola sempre foi muito requerida pela população para essa modalidade de ensino. Mas segundo os referidos profissionais, o ensino médio tem seus dias contados. A coordenadora e a diretora afirmaram que no ano de 2007 houve uma ameaça, por parte da SMED, de fechar as turmas de primeiro ano. Entretanto, “houve uma demanda considerável para o primeiro ano e a SMED recuou”, como salienta a coordenadora.

Observei que em agosto a coordenadora fixou nos murais da escola anúncios sobre vagas para o ensino médio na Escola da Vinda. Quando questionei a coordenadora ela me disse que as turmas, depois de julho, esvaziaram muito. Em minhas observações em sala de aula, desde o mês de junho já observei que, embora cada turma tivesse em média 35 alunos matriculados, a frequência era de 20 a 25 alunos. Essa é uma informação que sempre aparece em meu caderno de campo. Assim podemos concluir que há por parte da SMED a intenção de acabar com o ensino médio, na mesma proporção em que a demanda por esta modalidade de ensino enfrenta uma drástica redução.

Embora minha intenção inicial fosse observar o currículo real no ensino fundamental, o ensino médio que se constituiu como o foco privilegiado de minhas observações. O PAA abrangia o terceiro ciclo e o ensino médio, duas professoras trabalhavam com o ensino fundamental e outra com o ensino médio. Englobava no total 490 alunos (adolescentes e jovens), compreendendo 9 turmas do ensino médio e 5 turmas do 3º ciclo (os alunos estavam na faixa etária de 12 a 18 anos). Minha opção pelo ensino médio se deu por vários fatores observados na fase exploratória da pesquisa: os alunos estavam mais envolvidos com o tema; os jovens do ensino médio são mais independentes e maduros, permitem o “aprofundamento

do debate”, como sugere o próprio projeto; e os professores eram menos resistentes às observações das aulas.

Além disso, outro problema fundamental enfrentado pela Escola da Vinda é o lugar, ou melhor, o “não-lugar” do ensino médio no programa de ensino do município, a EP. A partir dessas considerações iniciais, podemos questionar qual a importância de manter o ensino médio na rede pública municipal e, mais especificamente, na Escola da Vinda? Se o currículo do ensino médio não se enquadra nos programas da EP, onde então podemos encontrar suas bases? O que pensam os profissionais envolvidos nesta etapa de ensino, em relação a isso? O que eles levam em conta no planejamento anual? Qual a posição da SMED com relação ao ensino médio na rede pública municipal?

Segundo a P2 não há durante o ano nenhuma reunião no sentido de se construir um planejamento curricular anual coerente. Ela afirma que “o currículo é construído durante o ano letivo, no dia-a-dia”. Todos os meses os professores entregam a coordenadora os conteúdos lecionados. A coordenadora do ensino médio, por sua vez, diz que o currículo dos alunos tem como base a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, levando em conta “algumas proposições da Escola Plural”.

Isso somente reforça o “não-lugar” do ensino médio na proposta da EP. “Não-lugar”, não no sentido restrito de não estar ali, mas de que está ali e não é contemplado com as ações respectivas de toda a escola. A organização do ensino médio ainda é por seriação, o espaço escolar continua organizado tradicionalmente, os alunos são avaliados de forma classificatória e punitiva, etc.

Por outro lado, os alunos do ensino fundamental estão organizados em ciclos, têm um espaço escolar organizado de forma diferenciada e as avaliações são, ao menos teoricamente, relacionais e diagnósticas, sem o caráter punitivo da avaliação classificatória. A Escola Plural e o ensino médio não estabelecem muitas articulações no interior da Escola da Vinda. O não-lugar do ensino médio na escola da Vinda se deve, sobretudo, a isso.

### **6.3- O Projeto Ayò Asán**

*Hoje a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo*

*se façam cada vez mais presentes. (CANDAU, 2008, p. 15)*

Nesta seção, apresento o que é o PAA. As palavras de Candau acima, sintetizam bem o que representa o PAA. Longe de ser um projeto ideal (e sem essa pretensão) o PAA foi um projeto original, elaborado por professoras sem nenhum tipo de envolvimento anterior com a temática, sujeito a erros e defeitos, passível de muitas críticas e com dificuldades estruturais. Contudo, como nos lembra Gomes (2008, p. 81) “muito mais do que um conteúdo curricular”, a educação das relações étnico-raciais e o estudo sobre a África e o negro, “têm como objetivo promover o debate, circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade”. Acredito que mesmo com todas as dificuldades identificadas no PAA, esses objetivos foram parcialmente alcançados pelo mesmo.

O Projeto foi criado em 2007, embora na prática, somente tenha começado no ano de 2008. Isto porque as professoras envolvidas sentiram a necessidade de pesquisar um pouco sobre a temática para terem mais respaldo no tratamento do assunto. Em conversa no dia 06/06/2008, a professora P3 <sup>45</sup> me relatou que a escola pagou uma “assessoria” do prof. Dr. José Raimundo Lisboa da FAE/UFMG, para fazer um trabalho nos fins de semana, com um grupo de professores(as) de história da Escola da Vinda. Mas como começou o PAA?

*Oh, começou assim... Na verdade eu fiquei sabendo em 2006 que tinha uma verba aqui na escola pra formação de professores (que poderia ser utilizado também para a formação de professores) e que se não fosse utilizado ia voltar pra prefeitura, eu não sabia... E a gente já tinha vontade de trabalhar com essa temática, porque a gente via nas salas, aquilo que a gente tudo já comentou: só fala de escravo, negro, escravismo, tinha aquele mal-estar, aquela coisa, por parte dos alunos e nós também, então a gente pensava: “esse assunto tinha que ser falado, esse tema tem que aparecer, mas como?” (Entrevista, P2)*

Assim justifica P2 o começo do projeto. Ela sabia que existia uma verba disponível destinada à formação de professores. Aliada a essa verba estava a “vontade de trabalhar com essa temática” despertada, sobretudo, pela realidade dos alunos. Era preciso ir além e não “só falar de escravo, negro, escravismo”. Veja que a professora se refere a um certo “mal-estar”, “por parte dos alunos e nós também” e isso tinha que ser problematizado em sala de aula,

---

<sup>45</sup>- A professora P3, se afastou do projeto e não mais participou com suas turmas das etapas do projeto. Em função de problemas pessoais ela se desligou na primeira semana de setembro.

segundo a professora. Foi nesse contexto que nasceu o PAA. Todavia, antes de desenvolver a temática, elas reconheceram a necessidade de uma formação mais consistente e, então, procuraram o prof. Dr. José Raimundo Lisboa da FAE/UFMG (já conhecido da P2, que havia sido sua aluna na graduação)

Como afirma Silva (2001, p. 66), em relação à formação de professores, “todo esforço teórico e prático tem como objetivo que o professorado compreenda a particularidade da condição racial dos/as alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade”. E continua a autora “é preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social”. Essa idéia foi bem compreendida pelas professoras que foram em direção a esse “passo para promover a igualdade”.

Segundo as entrevistas das professoras, aconteceram cinco encontros durante o ano de 2007. O prof. José Raimundo Lisboa forneceu textos e bibliografias, além de auxiliá-las em uma sondagem com os alunos e, posteriormente, desenvolver uma proposta para começar o PAA. Essa sondagem (ver anexo 2) consistiu na coleta de informações sobre os alunos, através de questionários fechados, para aproximar o PAA das intenções dos mesmos. As professoras argumentam que tinham várias opções e os alunos assinalaram aquelas que mais lhes agradassem. Dos seis professores de história convidados, apenas quatro se dispuseram a participar dos encontros, mas no final do projeto restaram apenas duas professoras. Essa formação, de certa forma, contribuiu para instrumentalizar as professoras para “decodificarem as vozes, os silêncios, os silenciamentos e as práticas discriminatórias produzidos e reproduzidos dentro da escola” (SILVA, 2001, p. 67)

Nesses encontros, segundo as entrevistadas P1 e P2, foram debatidas questões variadas: o ensino de história; a implementação da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo; como trabalhar e abordar o tema em sala de aula; e os conceitos mais importantes e problemáticos no trato da questão. Sintetizando, argumentam P1 e P2:

*(...) então na verdade é assim, o que ele mais fez, sinceramente, foi apaziguar nossa angústia. Que ele via a gente tão angustiada, tão perdida e ele mostrando através de relatos e de depoimentos que ele colheu lá nesse curso que essa angústia não é só nossa não.”<sup>46</sup> “Então, era geral, tipo assim ela só vai serenar se é que vai quando vocês começarem. Então esqueçam dela, né? Ou então, mesmo com ela movam-se... (Entrevista, P1)*

---

<sup>46</sup>- A P2 está se referindo ao curso de aperfeiçoamento *História da África e das Culturas Afro-Brasileiras*, promovido pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. Destinado a professores da Educação Básica de Belo Horizonte e região, gestores, pedagogos e educadores sociais ligados a movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONGs).

*ele sempre falou isso: “você não vai ter que captar o imaginário dessa escola. Não tenho uma receita pra dá pra vocês”. Ele nunca falou pra gente: “olha a escola tal fica assim, a escola x de outro jeito”. A única coisa que ele falou: “o quê que é o imaginário desses alunos aqui da Escola da Vinda”. E a gente fez uma atividade que os meninos, quando aparecia negro – é uma imagem, né? Uma iconografia – assim, só viam isso, violência, sofrimento... então sempre essa visão vitimizadora mesmo do negro. Então a gente até percebeu isso e a gente falou: “não então por isso que a gente vai romper e vamos mostrar esse outro lado da cultura negra, o lado luminoso – aqui a gente usa sempre essa palavra: “o lado luminoso”<sup>47</sup>, dessa cultura. (Entrevista, P2)*

Observa-se na fala da professora que, a partir de uma sondagem da visão dos alunos sobre o negro<sup>48</sup>, e a constatação da “visão vitimizadora” do negro difundida entre os mesmos, elas decidiram “romper” com essa associação da imagem do negro a dor, ao sofrimento, a marginalização, a pobreza e a humilhação. Nesse contexto, que as professoras começaram a pôr em prática o PAA.

Gomes (2001, p. 85) sugere que “o aprofundamento dessas questões (educação cidadã, raça e etnia) aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares” e cientes dessa necessidade de repensar, sobretudo o currículo e os conteúdos de história, as professoras da Escola da Vinda decidiram abordar o tema e problematizar os mecanismos e práticas de diferenciação e de desigualdades raciais dentro e fora das salas de aula.

Banks (2006), no mesmo tom, afirma que

A desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos lingüísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola. (Banks, 2006, p. 19)

O mesmo autor, depois de considerar todo o movimento de reivindicação por uma reforma educacional anti-racista – a partir, principalmente, dos anos sessenta –, sugere que “a integração curricular ao conteúdo multicultural é o ponto lógico para começar o processo de reforma escolar”. O foco será, portanto, “fundamentalmente nos esforços para integrar o

---

<sup>47</sup>- É oportuno observar o significado que há por trás dessas afirmações aparentemente inocentes. “O lado luminoso” da cultura negra. A idéia de luminosidade nos remetem as idéias de luz, claro, branco. “O lado luminoso”, seria compreendido, portanto, como o lado bom, mas e o lado ruim? A escuridão, o escuro, o negro. Enfim, como o estigma da cor reflete nas mais inocentes expressões e não são percebidas. “A cor do pecado”, esse é o tema da novela da rede globo que tem, pela primeira vez, entre os protagonistas, uma atriz negra. Que pecado? Dá pra imaginar, ou não?

<sup>48</sup>- Essa sondagem ocorreu nas primeiras semanas do ano letivo de 2008 e nela as professoras pediram para que os alunos escrevessem aquilo que eles sentiam ao ver as imagens (quase todas presentes nos livros didáticos, principalmente, as clássicas gravuras e xilografias de Debret e Rugendas).

conteúdo multicultural aos currículos escolares e as lições aprendidas desses esforços”, conclui Banks (2006, p. 17).

P2 explicou que o grupo que começou com quatro professores(as) (P1, P2, P3 e P4) o ano letivo, no primeiro mês (fevereiro) sofreu a primeira baixa, só permaneceram três professoras (P1, P2 e P3) que se identificaram e sensibilizaram com o tema e decidiram levá-lo adiante. Juntas, no mês de fevereiro, elas elaboraram o PAA que duraria todo o ano letivo de 2008. Quando perguntei a P2 se o objetivo delas era atender as exigências da lei, ela afirmou que a lei não “pesou” muito na construção do projeto; segundo ela, o projeto nasceu da prática cotidiana e a partir da constatação da necessidade de trabalhar o tema na escola. Para P2, “o trabalho é fruto do próprio público alvo da escola, a maioria dos alunos são afro-descendentes e de camadas populares que sofrem todo tipo de preconceito na sociedade, dessa constatação que nasceu o projeto”.

O projeto, pois, nasceu de uma necessidade captada pelas professoras a partir, principalmente, da consideração do público alvo da escola e da difundida “visão vitimizadora” dos negros. Mas como afirmei anteriormente, os documentos curriculares da década de 1990 – todos centrados no aluno e preocupados com questões sociais –, contribuíram decisivamente na sensibilização das professoras e para o entendimento do problema identificado. As professoras consideraram o forte preconceito na sociedade brasileira e, a partir das experiências do público da escola propuseram uma prática pedagógica que visava problematizar as relações étnico-raciais na sala de aula.

(...) a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. (Gomes, 2001; p. 87)

Nesse sentido, as professoras estiveram sensíveis à realidade da escola, elas não trabalharam com o tema por uma obrigatoriedade imposta por lei, ou por participarem do movimento negro e terem uma identificação pessoal com o mesmo. Na verdade, elas se sensibilizaram com o tema a partir da “realidade tão diversa” do público da escola, majoritariamente negros e, segundo elas, com problemas de auto-estima e aceitação étnico-racial.

Posso afirmar que a partir das observações e de inúmeros fatos registrados, que não cabem todos nessas páginas, que o projeto Ayò Asán foi uma tentativa válida enquanto um currículo multicultural crítico para o ensino de história. Os alunos viveram as diferenças e

problematizaram-nas. Eles emitiram opiniões, posicionaram-se e reposicionaram-se diante das alternativas identitárias problematizadas em sala de aula. As professoras abordaram vários temas em sala de aula: as personalidades negras femininas, a musicalidade afro-brasileira, com a estética corporal e penteados afros e, por último, com o racismo na sociedade contemporânea.

Canen (2002, p. 63) afirma que uma das características da educação multicultural é

(...) a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

O PAA se apresenta como uma prática curricular multicultural crítica pois valoriza e reconhece a diversidade cultural e não concebe a cultura africana e afro-brasileira de forma essencializada e folclórica. O PAA questionou a construção das diferenças e estereótipos de forma sistemática, durante todo o ano letivo e por diferentes meios e recursos didáticos. Além disso, considero essa prática multicultural crítica, pelo que identificou e apresentou em sala de aula mecanismos e lutas para a superação do racismo e da desigualdade racial no Brasil.

Assim, no mês de fevereiro as três professoras iniciaram as atividades do PAA e no mês de março elas passaram a receber quatro horas a mais na carga horária para desenvolver o projeto. Afirma P2: “e aí nós ficamos mais naquela responsabilidade de fazer o projeto acontecer”. A opção pela organização das atividades em projeto, se deu em função da pretensão das professoras em trabalhar durante todo o ano letivo. Isso englobaria um número maior de alunos e profissionais do primeiro e segundo turno da escola. Nesse sentido, segundo as professoras, a organização por projeto facilita o planejamento das atividades e permite viabilizar administrativamente encontros específicos sobre o projeto.

Entretanto, como observamos anteriormente, a partir dos relatos das professoras e observações, os professores foram abandonando o projeto e na terceira e quarta etapa apenas duas professoras permaneceram. O PAA foi o projeto que sustentou e viabilizou a implantação de conteúdos no currículo, relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. Posso afirmar, a partir das minhas anotações e observações em sala de aula, que a maior parte do currículo real (ou “currículo em ação”, como prefere Canen (2002)), isto é, aquele currículo que efetivamente aconteceu na sala de aula entre os meses de junho e novembro, abordava essa temática. E, certamente, esse currículo permitiu aos alunos um conhecimento novo e valioso. Sentimos o valor desse trabalho quando ouvimos os alunos



participando das atividades, opinando e se expressando, quando pedem para que a professora continue, quando elogiam as atividades e permanecem atentos e vibrantes nos debates em sala de aula.

O currículo real na Escola da Vinda para o ensino de história foi, sobretudo, os trabalhos que giraram em torno do PAA. Primeiro porque toda semana havia reunião de planejamento. Segundo porque o currículo formal, sobretudo aquele sugerido pelos livros didáticos, pouco foi seguido em sala de aula e no planejamento das atividades cotidianas das professoras. Mas o currículo formal a que nós professores(as) de história estamos habituados, existia e a P2, por exemplo, deu aulas sobre, Idade Média e Moderna no primeiro ano; Brasil Império, Iluminismo e Revolução Francesa no segundo ano, Abolição, República e Brasil atual no terceiro ano, entre outros. Mas a maior parte das atividades curriculares para o ensino de história no ano letivo de 2008 foram relacionados ao PAA. As próximas seções descrevem como se deu o desenvolvimento do PAA.

### ***6.3.1- As duas primeira etapas do PAA: personalidades e musicalidade afro-brasileira\****

Na primeira etapa do projeto, realizada entre os meses de fevereiro e março, as professoras trabalharam com o tema raça e gênero, aproveitando a data comemorativa do “Dia Internacional da Mulher”. Primeiramente, foram realizados estudos e pesquisas sobre a biografia de mulheres negras que se destacaram no cenário nacional, e posteriormente os alunos apresentaram em sala de aula esses estudos. Em seguida, na culminância do projeto, ocorreu a apresentação do grupo “Meninas de Sinhá”<sup>49</sup> (ver anexo 3).

Segundo as professoras, o trabalho foi muito rico, pois muitos dos alunos se identificaram com as personalidades estudadas e descobriram que lutar contra o preconceito e o racismo é muito importante na formação da identidade. “Eles viram que a luta dessas mulheres, são muito parecidas com às lutas das suas mães, avós e suas próprias lutas”, essa identificação sem dúvida “mexeu com muitos deles”.

---

\* - As duas primeiras etapas eu não acompanhei e, por isso, as considerações que se seguem são baseadas nas entrevistas, depoimentos e relatos dos alunos e professoras que participaram de ambas.

<sup>49</sup>- Grupo musical – cirandas, cantigas de roda e modinhas – formado por 50 mulheres na faixa etária de 39 a 93 anos, “o grupo Meninas de Sinhá foi criado em 1989 pela Sra. Valdete da Silva Cordeiro, líder comunitária no bairro Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte, MG, a partir do encontro dessas mulheres no hospital do bairro”. (Revista RAIZ, disponível em: [http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=217&Itemid=169](http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=217&Itemid=169)). Acesso em 02/12/2008

*É o seguinte, a gente tinha que começar e não sabia como. A gente tinha que ter um detonador pra esse projeto, ele tinha que começar de alguma forma. As aulas começaram em fevereiro e tínhamos que preparar as atividades. (...) então, nós aproveitamos as comemorações do Dia Internacional da Mulher. Porque a história do trabalho é muito interessante, a gente fala disso, a questão das minorias sociais... E aí a gente pensou que poderia trabalhar os temas que os alunos já tem familiaridade com ele. (entrevista, P2)*

O “detonador”, isto é, a atividade inaugural do PAA, foi estrategicamente aliada às comemorações do Dia Internacional das Mulheres e articulado ao trabalho e a luta de lideranças femininas negras. As professoras prepararam vários materiais para trabalharem em sala de aula com a biografia de algumas mulheres que se destacaram no cenário nacional como profissionais e lideranças sociais. Algumas dessas personagens, são: Benedita da Silva, Carolina Maria de Jesus, Laudelina de Campos Melo, Zezé Motta, Ruth de Souza, Camila Pitanga, Taís Araújo, Glória Maria, Chica da Silva, entre outras. De modo geral, esses documentos foram produzidos com informações obtidas na internet e no livro *Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade*, disponível na biblioteca da escola.

*Então a gente já ia falar disso mesmo, então a gente começou a pensar: porque não tratar de uma especificidade da mulher negra e aí trazer o tema? Mas não é essa mulher sofrida, excluída... mas pegar o que: as vitoriosas que a mídia não trabalha, onde elas estão? As cientistas, as poetisas, na literatura, nas artes, onde que estão? Então a gente foi resgatar essa história e apresentar pra eles. E apresentar pra gente também, porque a gente... Igual Laudelina de Campos Melo, né, que tem uma história e uma trajetória fantástica. Então a gente foi catar essas histórias. E aí foi bacana porque depois a gente teve a culminância disso com “Meninas de Sinhá”. E depois dessa etapa a gente fez uma avaliação e os meninos nessa avaliação mostraram que eles queriam falar sobre a música. (entrevista, P2)*

Nesta fala, percebemos no relato da professora como elas desenvolveram a primeira etapa do PAA e, ainda, como definiram o tema da segunda etapa. Quando, em março, elas terminaram a primeira etapa, elaboraram uma avaliação (ver anexo 4) em que pediam para os alunos expressarem seus desejos de conhecimento. É bom salientar que na biblioteca da Escola da Vinda havia muitos exemplares de livros sobre o tema, muitos desses livros auxiliaram as professoras em suas práticas cotidianas. Veja na Figura 2 alguns desses exemplares:



FIGURA 2 – Biblioteca da Escola da Vinda e os livros sobre a África e os negros.

Nesta figura observamos alguns exemplares disponíveis para consulta, encontramos títulos mais teóricos e consagrados sobre o tema das relações étnico-raciais (Stuart Hall, Paul Gilroy, Ellis Cashmore, Alberto Costa e Silva, etc.), encontramos livros com características mais didáticas, alguns com muitas ilustrações, algumas pesquisas acadêmicas, entre outros. Com essa figura comprovamos que a RME-BH, de certa forma, está contribuindo com subsídios para promovermos práticas curriculares visando uma educação anti-racista.

Na segunda etapa, assim como na primeira, as professoras começaram trabalhando com textos (montados e produzidos por elas) que versavam sobre a influência africana na musicalidade do povo brasileiro. A partir deste estudo foi realizada, como culminância do projeto, uma “Aula-show: ritmos e batuques afro-brasileiros”.

Esses materiais didáticos produzidos pelas professoras versavam historicamente sobre os ritmos, como: Samba, Funk, Rap, Hip-Hop e Maracatu. Os materiais, sempre em formato de cadernos, trazem textos que apresentam a história desses ritmos e alguns eventos interessantes em torno dos mesmos, como a polêmica entre Noel Rosa e Wilson Batista, o movimento Rap no Brasil, “As Tias do Samba” e o termo “favela”, além de trazer letras de



músicas como: “Lenço no pescoço” e “Palpite infeliz” de Noel Rosa, “Rapaz Folgado” e “Mocinho da vila” de Wilson Batista, “Racismo é burrice” de Gabriel O Pensador, “Som do morro” de Amilcka e Chocolate, “Paz” de Claudinho e Buchecha, entre outras. Depois da leitura e debate sobre os episódios históricos dos ritmos referidos havia sempre algumas questões que exigiam uma manifestação pessoal dos alunos sobre os textos. (ver anexo 5)

Todo o trabalho em sala de aula foi sucedido pela chamada “Aula-show” (veja abaixo a figura 3, e observe como ficou o auditório), onde foram apresentadas diversas manifestações musicais tipicamente afro-brasileiras e anteriormente problematizadas. Danças e músicas foram apresentadas com a participação direta dos alunos. Os alunos protagonizaram a “aula-show”; segundo as professoras, a participação delas na “aula-show” foi mínima, “os alunos que organizaram quase tudo e apresentaram o espetáculo”. O protagonismo dos alunos nesta atividade, segundo as professoras, serviu para modificar a personalidade de alguns alunos “difíceis”. Elas citam alguns alunos e argumentam que agora “eles se sentem mais valorizados e capazes”, por isso, o comportamento deles melhorou.



FIGURA 3 – A culminância da segunda etapa, a “Aula-show: ritmos e batucas a musicalidade que veio da África”

A pintura nos fundos do palco (na parede) é a capa do livro produzido pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), em 2006, intitulado *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Todas as imagens no palco foram elaboradas por um ex-aluno da escola que durante o meu período de observação esteve auxiliando as professoras na produção dos cadernos do PAA e nos desenhos que compuseram os murais e enfeitaram o auditório.

Mas retomando a discussão, posso afirmar que o projeto tem uma característica fundamental – no meu entendimento positiva – que é sua forma aberta e imprevisível. O projeto não tem as etapas, com seus respectivos temas já estabelecidos, eles são construídos a partir da prática e do cotidiano das professoras. O projeto tem como objetivo central a construção de identidades negras menos estigmatizadas e aumentar a auto-estima dos alunos. Focadas nesses objetivos as professoras decidem os rumos do projeto e suas práticas respectivas.

As escolhas e decisões das professoras, em relação ao planejamento e execução do projeto, estão sempre embasadas em muito estudo e debates sobre diversas bibliografias disponíveis na escola. Sempre andam com livros em seus armários, levando-os muitas vezes para sala de aula, possibilitando o contato necessário entre os alunos e os materiais disponíveis na escola, provocando curiosidade e busca pelo conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira.

### **6.3.2- “Beleza na Cabeça”<sup>50</sup>**

Quando iniciei a pesquisa na Escola da Vinda, na primeira semana de junho, o projeto (*AYÓ ASAN – ALEGRIA, ORGULHO: NOSSAS RAÍZES AFRICANAS*) estava na terceira etapa, denominada: “Beleza na Cabeça”, que pretendia trabalhar com os sentidos e significados do cabelo, como cultura e construção de identidade, em diferentes contextos históricos e sociedades. A idéia era valorizar a beleza dos penteados e estética afro, apresentando historicamente o significado dos cabelos e penteados como marcação de identidades. O objetivo das professoras era trabalhar para a construção de identidades menos

---

<sup>50</sup>- Este título é na verdade extraído do primeiro capítulo do livro “Cabelos de Axé: identidade e resistência”, de Raul Lody.

estigmatizadas e na auto-estima dos alunos negros e “mostrar como os padrões de beleza na cabeça se transforma ao longo da história”, como afirma P2 (Caderno de Campo, p. 50).

A professora, enquanto explicava as intenções da terceira etapa, afirmava “olha como a cabeça, ela dá, ela constrói a identidade das pessoas”. Para fazer os alunos compreenderem os significados do cabelo e os padrões estéticos que marcam as diferenças e estigmatizam os negros, as professoras recorreram a novos conhecimentos e práticas educativas.

Mais uma vez as professoras utilizaram os cadernos<sup>51</sup>, com textos objetivos e que causaram grande impacto nos alunos. “Depois debaterem os textos e analisarem as imagens eles vão entender como a cabeça e o cabelo são importantes”. Com esse argumento a professora pretendia que os alunos fossem capazes de compreenderem que em cada época e sociedade existem padrões distintos e que não há um certo e um errado. Então, elas convocam os alunos para valorizarem os penteados afro e transformar os padrões estéticos homogêneos. Isso ficou evidente nas observações das aulas, em muitos momentos a professora citava o poder da mídia e da “indústria cultural” na criação de padrões estéticos e de comportamento. Ela procurava problematizar: “porque o cabelo crespo é feio, é ruim e o liso é belo, é bonito, quem foi que disse isso?; vocês já perceberam nos shoppings que as funcionárias das lojas, na maioria, são magras, altas, brancas e com cabelos alisados?; e as mulheres das propagandas de cerveja na TV? E as atrizes de novelas? E por aí vai...” (afirma P2 em sua aula na turma do terceiro ano)

A professora procurava sempre problematizar e debater com os alunos os estereótipos e atitudes racistas corriqueiras. Mais de uma vez presenciei debates sobre os estereótipos que aparecem nas falas cotidianas, tratados inocentemente, como: “coisa de preto”, “serviço de preto”, “além de tudo é preto”, “só faltava ser preto”, “tinha que ser preto”, etc.. A professora ainda, mais de uma vez, falou sobre a idéia do “branco” e do “preto”, o primeiro sempre associado ao bom, o limpo, o correto e o preto sempre ao ruim, o sujo e o errado. Os alunos participavam, citando exemplos e casos conhecidos de racismo e preconceito. Eles iam além da questão racial, citavam preconceito de gênero (quando um dos alunos comentou sobre a visita realizada na FIAT, onde constataram que não haviam mulheres na linha de montagem), eles lembraram o caso recente dos policiais que sofreram represálias e afastamento da corporação depois de assumirem a homossexualidade.

---

<sup>51</sup>- Em todas as etapas as professoras elaboraram os cadernos. Os cadernos eram coletâneas de pequenos textos adaptados, fragmentos e recortes variadas que eram agrupados em folhas A4, dobradas ao meio, com colagens organizadas em formato de um pequeno caderno, (como observamos no anexo 5 e 6).

O caderno da “Beleza na Cabeça” (anexo 6), trazia em sua capa um desenho (feito por um ex-aluno da escola) que chamou muita atenção dos alunos. A professora então explicou como se desenvolveriam as atividades. Primeiro os alunos deveriam ler o texto para em seguida discuti-lo. Em média, a professora utilizou de cinco a seis aulas com a leitura, o debate do texto<sup>52</sup>, e algumas perguntas e opiniões que, eventualmente, os alunos eram convocados a registrarem. De certo, como afirma as professoras, “o mais importante é o trabalho em sala de aula, porque ele que conscientiza os meninos”, esse trabalho, segundo ela, é mais fácil de ser realizado por que só depende dela. Porém, as atividades extra-classe que foram mais “complicadas”, segundo P1 porque “é muito difícil trabalhar essas atividades mais práticas, fora da sala, porque depende de muita coisa e de muita gente”. A professora se refere a contatos com colaboradores do projeto, contratação de prestação de serviços, liberação de verba para algumas atividades específicas, confecção de autorizações para os responsáveis dos alunos quando necessário e os pequenos favores dentro da escola envolvendo seus profissionais. Quando os trabalhos extrapolavam a sala de aula, tornavam-se ainda mais “complicados”, segundo as professoras. A primeira experiência com relação a isso foi na segunda etapa, a “Aula-show”, que não teve a oportunidade de acompanhar.

No decorrer da terceira etapa foram desenvolvidas diversas atividades no PAA. A primeira e mais importante, segundo as professoras, é a “parte teórica”<sup>53</sup> realizada em sala de aula. Posteriormente, as professoras iniciaram a “parte prática” onde ocorreram várias atividades: oficina de penteados, oficina de maquiagem, oficina de tratamento capilar, atividades específicas de ensaios e preparação para o evento final do “Beleza na Cabeça”, o Desfile de Penteados.

Durante o mês de agosto, as professoras estudaram sobre o tema (sobretudo, o livro de Raul Lody), produziram os materiais didáticos, fizeram vários contatos em busca de parcerias e firmaram duas (Lácqua di Fiori e Bioextratos), identificaram e contrataram três cabeleireiras amadoras e compraram os materiais para as oficinas de penteados, planejaram e (re)planejaram o desfile, produziram ofícios, acionaram a SMED para enviar um representante, prepararam convites para vários conhecidos e interessados no assunto, produziram um mural e vários desenhos com a ajuda de um colaborador L.R. (ex-aluno),

---

<sup>52</sup>- A previsão da professora era trabalhar três dias com o texto, o debate e as atividades. Entretanto, um volume muito grande de intervenções dos alunos (que corroboraram para a expansão dos debates) e contínuas intervenções pequenas da coordenadora e do disciplinário, exigiram mais tempo.

<sup>53</sup>- As professoras utilizam essa expressão para diferenciar momentos específicos da ação educativa empreendida. “Parte teórica” é a realizada em sala de aula, com textos, imagens, transparências, data-show e os eventuais debates e atividades em torno do tema. A “parte prática”, seria aquela em que as atividades são extra-classe e que os alunos vivenciam a teoria estudada na primeira parte.

prepararam as inscrições e o regulamento do evento, definiram os apresentadores e o roteiro do evento e muitas outras atividades menores, mas não menos importantes.

Na primeira metade do mês de setembro as professoras trabalharam com o caderno correspondente à terceira etapa, a “parte teórica”, e na segunda metade do mês aconteceram as oficinas e os ensaios para o desfile e o teatro “Cabelos de Lelê”. Foram três oficinas: uma de tranças e penteados, outra de maquiagem e, por último, de tratamento capilar. O maior problema seria selecionar os alunos que participariam das oficinas. Ficou definido que os interessados se inscreveriam nas oficinas de seu interesse e depois seriam sorteados três alunos de cada sala. Vários depoimentos demonstram a insatisfação das professoras em não poder abrir as oficinas e o desfile à participação de todos os interessados. Por parte dos alunos isso também gerou polêmica, mas democraticamente decidiram que a melhor saída era o sorteio. “Esse é o problema de envolver muitas turmas nesses projetos, chega uma hora que não dá pra todo mundo participar”, reclama P2.

Quando decidiram o tema (“Beleza na Cabeça”) elas iniciaram uma busca por livros e textos que auxiliassem no desenvolvimento de materiais e documentos para os alunos. Depois de prepararem os materiais (imagens utilizadas no retro-projetor e um texto introdutório), as professoras começaram um trabalho em sala de aula (as observações se encontram nas páginas 49 a 54 do caderno de anotações)

### **6.3.2.1. Oficina de penteados**

Nos dias 22, 23 e 24 de setembro, ocorreram três “oficinas”: uma de penteado afro, outra sobre maquiagem e uma sobre cosméticos, respectivamente. Nesta seção procurarei focalizar a oficina de penteados que, dentre as três, foi a que mais se aproximou e sensibilizou os alunos. Entretanto, no dia 23 de setembro, foi desenvolvida com os alunos a oficina de maquiagem que merece uma importante consideração.

A meu ver, a oficina de maquiagem em parceria com a Lácqua di Fiori, fugiu um pouco de todo o trabalho desenvolvido anteriormente sobre a estética negra pelas professoras em sala de aula. A oficina foi bem comercial e valorizava a pele clara. A professora tentou intervir e questionar sobre os cuidados e a maquiagem com a pele negra, mas a palestrante-representante da Lácqua di Fiori reforçava que com a pele negra se “deve usar tudo mais claro e evitar cores fortes e vivas”, em outras palavras, a maquiagem para a pele negra deve ser no



sentido de clarear a pele. Este foi um dos pontos negativos mais visíveis das oficinas realizadas.

Porém, no dia 22 de setembro, ocorreu a oficina de penteados afros que, sem dúvida, foi a que mais se aproximou do objetivo das professoras nesta terceira etapa do projeto. Foram contratadas pela escola três jovens moças para fazerem penteados afros em alguns dos alunos previamente sorteados (como o projeto atinge um número grande de alunos, não seria possível que três profissionais, trabalhassem com mais de quatrocentos alunos). Foram oferecidas quarenta vagas para o ensino médio e quarenta para o fundamental. Ficou estabelecido que essas vagas seriam ocupadas por candidatos sorteados.

Em meu caderno de campo fiz uma crítica ao sorteio dos alunos que gostaria de compartilhar. Acho que poderia agregar um número maior de alunos, os quarenta que participaram fizeram algum penteado. Mas poderia ter havido alunos apenas como ouvintes, e que as profissionais fizessem nos alunos sorteados, penteados demonstrando as técnicas empregadas, enquanto as professoras poderiam aproveitar para falar um pouco mais sobre os sentidos e significados do penteado em cada cultura, enfatizando, neste caso, a africana.

No dia da oficina, soube que uma delas era ex-aluna e as outras duas eram irmãs que foram sugeridas pelo P4. Em conversa com as jovens irmãs, descobri que elas não tinham cursos específicos de corte de cabelo e que haviam aprendido os penteados com familiares. Afirmou uma das irmãs que “minhas tias, minha mãe, todas fazem tranças nos cabelos e de ver nós fomos aprendendo”.

A professora adverte as trançadeiras antes da oficina que os alunos estavam “sensibilizados”. O processo está começando e a intenção é sensibilizar os alunos para se sentirem negros. “Eles precisam se assumirem”. Ela fala que o objetivo do projeto é que os alunos tenham a capacidade de se auto-reconhecerem negros e que o penteado poderia contribuir com isso.

A oficina foi nos fundos do auditório que foi organizado em forma de um quadrado em torno de um grande espelho (resquício do curso de balé realizado na escola nos anos 2003-2005). O auditório, na verdade, enquanto funcionava na escola o ensino técnico profissionalizante (até 1999), era um galpão de aulas práticas. O antigo galpão é enorme e o auditório compreende menos da metade de todo o galpão, o restante se transformou numa espécie de depósito, inclusive ainda hoje se encontram máquinas sucateadas utilizadas nos cursos práticos de marcenaria, carpintaria, entre outras especialidades.

No dia da oficina (22/09) um aluno do terceiro ano, responsável pela apresentação do desfile de penteados, trouxe consigo dois números da revista do projeto AfroReggae, a

chamada de capa era sobre um projeto realizado denominado “Trançando Idéias”, no Dia de Beleza do AfroReggae e enquanto os alunos eram penteados as revistas circulavam de mão em mão.

Os alunos estavam muito animados, mas foram logo advertidos de que não poderiam ser coisas elaboradas demais, pois não havia tempo suficiente. Inicialmente, eles se sentaram nos bancos improvisados em torno do espelho, onde estavam as três cadeiras onde as trançadeiras trabalhavam. Logo eles se levantaram, e curiosos, se aproximaram das cabeleireiras com a permissão da P2. Enquanto isso, circulavam as revistas que contribuía para as escolhas dos alunos. Eles discutiam entre si as melhores opções. À medida em que vão sendo penteados, os alunos demonstram satisfação e alegria. “Cabelo é mesmo identidade. Ao realizar o penteado percebemos como a identidade se transforma”, afirmou orgulhosa a professora no fim da oficina.

Gomes (2006) nos chama atenção para a “perspectiva da inversão”. Segundo a autora, para alguns homens e mulheres negras a manipulação do cabelo e do corpo pode significar a “aproximação do pólo branco”. Nessa perspectiva, alguns sujeitos “vão apelar para a não modificação dos sinais diacríticos presentes no corpo que remetem à ascendência africana” (p. 142). Essa era a intenção das professoras, fazer com que os alunos valorizassem os seus “sinais diacríticos”.

Os alunos então começaram a compreender melhor o sentido de tudo aquilo que as professoras já haviam relatado. A construção da identidade se faz também com o cabelo. Os penteados mudam a apresentação das pessoas, uma vez que cria um novo visual, uma nova forma de se posicionar. Pude notar que com essa oficina, uma pequena parte do grupo, permaneceu com os penteados por um bom tempo, e alguns incorporaram os estilos de penteados afros.

#### **6.3.2.2. Desfile de Penteados: a culminância**

As inscrições para o concurso, embora em número considerável, não acarretou problemas de participação. Embora mais de 40 alunos se inscrevessem, apenas 25 compareceram aos ensaios e desfilaram, outros três alunos apresentaram o teatro “Cabelo de Lelê” na abertura do desfile. No palco do auditório uma mesa de júri com professores e a diretora da escola avaliaram os penteados e deram as notas. Os alunos foram divididos em

duas modalidades, ensino fundamental e médio e os três primeiros penteados receberam um mp3 como premiação. Veja as fotos de alguns cabelos vencedores do concurso:



FIGURA 4: aluna premiada no desfile de penteados



FIGURA 5: aluna premiada no desfile de penteados



FIGURA 6: aluna premiada no desfile de penteados



FIGURA 7: aluno premiado no desfile de penteados



FIGURA 8: aluna apresentadora no desfile de penteados

No dia primeiro de outubro ocorreu o desfile. Eram dois apresentadores do terceiro ano. A abertura do desfile foi o teatro, sugerido e apresentado por três alunos do segundo ano, baseado em um livro infantil de autoria de Fátima Belém “O Cabelo de Lelê”. Sinteticamente, o livro apresenta o problema da Lelê com seus cabelos crespos. Lelê começa em frente ao espelho e “não gosta do que vê”, se sente mau com seus cachinhos e, procurando uma saída, encontra “o tal livro muito sabido que tudo aquilo pode explicar”, o livro de Lelê leva ela a uma descoberta fascinante no outro lado do Atlântico, na África. Ela descobre que existiam várias formas de pentear o cabelo que a deixariam linda. Lelê, então, olha novamente no espelho e “ama o que vê” de como são belos os seus cabelos. Lelê finalmente “descobre a beleza de ser como é de herança trocada com os pais, o avô e de além mar até”. O livro ainda conclui dizendo que “o negro cabelo é pura magia encanta o menino e a quem se avizinha. Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história”.

A intervenção teatral não durou mais de três minutos, mas serviu para sensibilizar o público para a questão dos penteados afros que em seguida foram apresentados. O desfile de penteados era a atração principal e ocorreu logo depois da intervenção teatral. O público agitado, gritava e aplaudia os alunos que desfilavam. A auto-estima desses alunos e o reconhecimento da negritude, por parte de muitos deles, foram percebidas com um questionário aplicado um mês após o evento que traz os principais resultados do PAA e que serão apresentados a seguir.

### ***6.3.3. A quarta etapa: consolidando o PAA***

Antes, porém, gostaria de justificar que houve uma quarta etapa que culminou na “Semana da Consciência Negra”. Essa etapa, sinteticamente, tinha o objetivo de consolidar alguns conceitos e questões trabalhados ao longo do ano, referentes a África e aos negros de modo geral. Nessa etapa as professoras elaboraram duas apresentações no data-show: a primeira sobre a História da África e a segunda sobre o “mito da democracia racial”, preconceito, discriminação e racismo.

O primeiro data-show trabalhou com questões referentes à história da África, demonstrando e revelando para os alunos, através de imagens e textos, as contribuições africanas para as áreas da ciência, da medicina, da arte, da religião, da matemática, da arquitetura, do comércio e até mesmo da educação. Nas aulas que acompanhei da P2, logo no primeiro slide os alunos foram convidados a citar o que eles imaginavam quando ouviam a palavra “África”, alguns deles ainda viam a África como um continente homogêneo, marcado pela fome, miséria, doenças, paisagens exóticas, pelas guerras e conflitos tribais. Mas, por outro lado, alguns alunos já sensibilizados, observaram que a África é um continente diversificado e marcado por diferenças e desigualdades assim como a América, por exemplo. Eles questionaram, como observamos nessa fala, que “a televisão, esses jornais, passa só idéias falsas, porque nunca mostram outras coisas da África, só isso, mas nós sabemos que a África é muito mais que isso” (fome, miséria, guerra, etc.).

Nesse primeiro data-show, a P2 começou apresentando aos alunos alguns dos principais estereótipos que criamos acerca da África, como: a concepção da África como um continente homogêneo; a associação de fatos isolados a todo o continente; as tendências inatas dos povos africanos para a guerra civil; as populações africanas são vistas como

sociedades sem história e registro; as expressões culturais e religiosas são consideradas inferiores e primitivas; a associação negativa da herança africana; a idéia de que os africanos são aptos ao trabalho braçal, não ao intelectual; que os africanos já eram acostumados com a escravidão; e a associação natural da história da África à escravidão.

Posteriormente, o data-show trouxe uma questão: “como a África deve ser concebida?”. Isso gerou um grande debate em sala de aula (as aulas foram realizadas na sala de informática) e algumas das discussões que respondiam à questão levantada podem ser aqui relatadas: devemos perceber as culturas africanas como diferentes e próprias, não como inferiores ou superiores; a África não é um todo homogêneo, ela é repleta de peculiaridades e diferenças; os africanos conheciam a escravidão, mas isso não significa que eram “acostumados” a serem escravos, eles resistiam, lutavam e negociavam; a África deve ser pensada como um continente complexo e plural, em que a marca mais forte é a diversidade cultural. Essas foram algumas das questões levantadas pela P2 e seus alunos.

O quarto slide trazia o seguinte título: “Conhecendo a África”. Nele a P2 argumenta sobre questões da história da África, por exemplo: que a África é um continente com mais de 800 milhões de habitantes; com 54 países e 10 territórios ainda dominados por estrangeiros; mais de duas mil línguas, com dialetos variados. Destaque para o árabe e hauça; o “banto” (da África ocidental) trouxe muitas palavras para o português; a África é marcada pela diversidade, isto é, existem muitas diferenças na África. A P2 continua apresentando um mapa da África para os alunos visualizarem os principais países e regiões africanas.

O data-show é repleto de imagens que mostram o cotidiano dos africanos, instrumentos e objetos antigos confeccionados pelos mesmos, esculturas, mapas, etc. E a partir dessas primeiras questões o slide intitulado “A África tem história”, elencou vários episódios e contribuições da história africana, enumero abaixo alguns dos temas abordados durante as aulas:

- A África foi onde nos tornamos homens;
- A “pré-história” da África como um tempo de muitas mudanças, de criações, de inventos, de descobertas que revolucionaram o desenvolvimento da humanidade.
- O controle sobre a natureza, as grandes migrações e novos territórios, descoberta de novas formas de sobrevivências, marcam o início da história da humanidade na África.
- O Egito: “Oriente Próximo” ou África?
- Cartago: a riqueza do comércio (trigo e ouro) e a inveja e cobiça romana.

- O camelo - “o navio do deserto” (as rotas comerciais da África e o desenvolvimento das relações comerciais entre as sociedades africanas)
- A expansão Banta: várias ondas migratórias ao sul da linha do Equador, novos territórios e novos povos. Desenvolvimento técnico da agricultura e da metalurgia.
- Roma e as missões para África, a expansão do cristianismo. (“Agostinho, o santo africano”)
- O Islã e a África
- Árabes mulçumanos versus Núbios cristãos
- Século XI e a expansão para o sul da África (Reino de Gana – o país do Ouro)
- O desenvolvimento de uma grande rede mercantil (Europa, Índia, China e Japão).
- O império Mali (séc. XIII e XIV) e Timbuktu (a cidade universitária)
- “A ciência africana”: sistemas de escrita (hieróglifos, pictográfica, ideográfica e fonológica); a agricultura, a metalurgia e a mineração; as sofisticadas técnicas e teoremas de matemática, geometria e engenharia; a astronomia e o calendário africano; a medicina e a farmacologia africana; e a grande Universidade de Sankore, do século IX, em Timbuktu.
- A dominação européia e a escravidão
- A resistência: as Irmandades Negras; os Quilombos; as insurreições negras (a Balaiada, a Cabanagem, a Revolta dos Malês e dos Alfiates, Manoel Congo etc.); o movimento abolicionista; a resistência negra (pós-abolição): o almirante negro (João Cândido), a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental Negro e o Movimento Negro Unificado.

Na semana da Consciência Negra outro data-show foi trabalhado em sala de aula. Diferente do primeiro esse trazia questões mais conceituais e exemplos de atitudes racistas ainda presentes em nossa sociedade. Logo no primeiro slide os alunos se depararam com uma imagem que levou a um debate interessante sobre as diferenças. (ver anexo 7) Essa imagem retrata um grupo de patinhos pretos em cima do passeio e um patinho branco em baixo tentando subir na calçada. A imagem representa simbolicamente como o diferente, o “outro”, o patinho branco. Os alunos argumentavam: “o branco aí é que sofre por ser diferente”; “ele precisa da ajuda dos patinhos negros para subir na calçada”; “acho que entre os homens é igual, a única diferença é que os patinhos pretos estariam embaixo”. Esse último argumento, evocado por um aluno do terceiro ano é muito interessante e demonstra um entendimento de



que no caso dos homens é a mesma coisa, porém o patinho branco que deveria estar acima e os pretos embaixo do passeio, evidenciando a desigualdade social e a discriminação enfrentada pela maioria da população sabidamente afro-descendente.

Nesse data-show, P2 busca trabalhar com os conceitos de racismo, preconceito e discriminação, pontuando as diferenças entre os mesmo e demonstrando exemplos atuais que ilustram os conceitos. P2, na tentativa de ilustrar os conceitos para melhor entendimento dos alunos utiliza um recorte de jornal que relata um caso de racismo entre os médicos em um posto de saúde no Rio Grande do Sul e a denúncia da ONG Maria Mulher para o tratamento diferenciado recebido pelas mulheres negras que não são, sequer, tocadas pelos profissionais da saúde. As professoras demonstram imagens de pichações com mensagens racistas em muros das grandes cidades, uma súmula de futebol que relata o conhecido episódio de discriminação sofrido pelo jogador “Tinga”, pela torcida do Juventude no ano de 2006. Além de charges e um mapa do racismo no Brasil.

Os alunos participaram e emitiram opiniões revoltados com os exemplos mostrados e a professora teve o cuidado de explicar que “essas atitudes somente serão eliminadas, no dia que fizermos como o Tinga (se referindo ao citado jogador), quando denunciarmos essas atitudes e exigirmos por justiça e retratações”, continua P2, “existe no Brasil a lei anti-racismo e a gente quando se sentir discriminados precisamos acioná-la”.

Esta etapa fechou o PAA no ano letivo de 2008 e acredito ter sido a mais importante, porque além de recapitular temas e problemas levantados durante todo o ano letivo, permitiu aos alunos tomarem partido e se sentirem mais preparados e armados para lidar com situações e atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias. Na fala de um dos alunos finalizo essa seção: “então agora eu quero ver alguém me prejudicar porque sou preto”.

#### **6.4. “Descobrir-se negro”: os principais resultados do PAA**

##### ***6.4.1. O problema da não interdisciplinaridade do PAA e o pioneirismo do ensino de história para a educação das relações étnico-raciais na Escola da Vinda***

Como relatei acima a maior dificuldade do Projeto Ayò Asán, foi a não-interdisciplinaridade. Isso se deveu a variados fatores, a saber: a própria configuração inicial



do projeto, que englobava apenas professores de história; a limitada organização do tempo de reuniões e trocas de experiências entre os professores; a falta de disponibilidade e carga acumulada de trabalho dos profissionais; e todas as demais peculiaridades que envolvem a profissão docente e que de alguma forma afetam as práticas escolares interdisciplinares. Portanto, os trabalhos do PAA se localizaram no ensino de história.

Concordo com os autores(as) – CANDAU, 2008; MOREIRA, 2008; GOMES, 2008; entre outros – que argumentam que a lei 10.639/03 deve abranger toda a escola e nunca se restringir a uma disciplina específica, porque todos devem estar envolvidos e comprometidos em direção a uma mudança de postura e atitude frente as relações étnico-raciais na escola. Por isso, é fundamental que todos os professores, alunos e demais profissionais da educação sejam convocados a debaterem e posicionarem diante da questão, globalmente.

Entretanto, para abranger toda a escola – considerando as observações e indícios colhidos em sete meses, quando acompanhei o PAA – o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira precisa antes de tudo ser reaprendido. Como sugere Oliva (2002), a África e o africano durante séculos foram, quando não estigmatizados e discriminados, despojados da nossa história nacional. O que aprendemos sobre a África e os africanos quando freqüentávamos os bancos escolares? O que diziam os livros didáticos sobre os africanos e afro-brasileiros? Como os professores reagiam diante de manifestações e atitudes que depreciavam os afro-brasileiros em sala de aula?

Pois bem, é preciso que se trabalhe a África e o africano, mas como? Isso exige uma busca, um aprofundamento da história e da cultura que os professores de hoje (em sua grande maioria), quando educandos e graduandos não conheceram. É preciso que esses professores conheçam minimamente o tema e que estejam dispostos a (re)aprendê-lo. E isso exige tempo, dedicação e, sobretudo, vontade. Esse aprendizado é gradual, e por isso, PAA representa apenas uma sensibilização da Escola da Vinda para a questão e não a resolução do problema.

Mesmo concordando com a necessidade de expandir o debate sobre as relações étnico-raciais de forma interdisciplinar, devemos ponderar que algumas disciplinas estão mais próximas que outras. Como sugere Banks (2006)

Existem mais oportunidades para a integração curricular de conteúdos étnicos e culturais em algumas matérias do que em outras. Em estudos sociais, em letras e em música, as oportunidades de explorar esses conteúdos para ilustrar conceitos, temas e princípios são mais amplas. (Banks, 2006, p. 25)

Em acordo com os dizeres de Banks a lei 10.639/03 considera que as disciplinas de História do Brasil, Literatura e Educação Artística, são as que têm maior afinidade com o trato da questão. Como todo processo de mudança de mentalidade é longo e gradual, a educação das relações étnico-raciais – não muito diferente – precisa de tempo e de iniciativas que revelem possibilidades e abram espaços para discussões mais amplas. Assim, mesmo que o PAA não se caracterize como uma proposta interdisciplinar, ele indica o início de um grande processo de mudança de mentalidade, neste caso, iniciado pelo ensino de história.

A disciplina de história, sempre preocupada com a identidade nacional, a partir dos novos debates trazidos com os estudos culturais e o reconhecimento da pluralidade cultural, aponta para a construção de uma nova identidade nacional. Não mais aquela centrada e universal, mas a identidade formada a partir de relações complexas de etnias e raças na disputa por poder no seio da sociedade.

Como ressalta Circe Bittencourt (2004)

As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. A existência da História escolar deveu-se sobretudo ao papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas antes de tudo pertencentes ao mundo social cristão. (BITTENCOURT, 2004, p. 17)

Mas esta identidade nacional “sempre paradoxal”, e obrigatória nos currículos brasileiros de história desde o século XIX, “passou a ser redefinida”, como ressalta a citada autora. Essa redefinição aponta para a necessidade de aprofundar o conceito de identidade nacional. A identidade nacional promovida pelo ensino de história anterior à redefinição (localizada por Bittencourt, nas décadas de 1970 e 1980), tendia a interpretá-la de modo naturalizado e biológico, traçando perfis do sujeito brasileiro em busca por uma identidade centrada e padrão.

Hall explica que

(...) a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (Hall, 2006, p. 50)

Essa cultura nacional, continua Hall, “ao produzir sentidos sobre a nação” também constrói identidades. O ensino de História do Brasil esteve sempre preocupado em construir “sentidos sobre a nação”, mas sempre a partir da Europa, como afirma Bittencourt (2004).

A História do Brasil (...) na visão liberal mais tradicional, o “descobrimento” é o momento fundante da nação e das relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos “civilizados”, moldados segundo o modelo ultramarino. Também para os que trabalham com os “modos de produção”, o nascimento do Brasil se explica pela lógica do mercantilismo europeu. (...) O Brasil nasce na Europa. (BITTENCOURT, 2004, p. 23)

A disciplina de História, nessa perspectiva, despojou e/ou menosprezou o não-europeu na construção da identidade nacional. As populações nativas americanas e as populações africanas que foram seqüestradas da África figuram como coadjuvantes e vítimas nos discursos da história. Mas as discussões trazidas para o campo nas últimas décadas, sobretudo acerca da identidade e da diferença requereram uma redefinição nos currículos e, em consequência, na prática do ensino de história.

Agora nos é exigido, enquanto professores, um esforço maior para compreender essa identidade nacional, não mais como “um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica”. Mas como “uma estrutura de poder cultural”. Porque a nação consiste de “culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta”. Usando as palavras de Hall

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (...) não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. *As nações modernas são, todas, híbridos culturais.* (grifos do autor – HALL, 2006, p. 61-62)

A disciplina de história, a partir do debate social e acadêmico, e reforçada pelos documentos curriculares oficiais, hoje está atenta para isso e constitui-se como pioneira no trato da lei 10.639/03<sup>54</sup>. Portanto, parece-me previsível que iniciativas como a representada pelo PAA partam da referida disciplina, uma vez que o tema encontra aí mais “oportunidades”

---

<sup>54</sup>- Isso pode ser confirmado com os dados do “Concurso Paulo Freire” realizado pela RME-BH para premiar projetos sobre variados temas. Segundo informações da SMED foram inscritos vinte e cinco projetos, em 2008, na temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, dos quais, a esmagadora maioria eram provindos da disciplina de história.

de problematização, como demonstra Banks (2006). Todavia, embora essas iniciativas partam majoritariamente das disciplinas de História, Literatura e Educação Artística, elas precisam se desprender e abranger toda a escola, porque a (re)educação das relações étnico-raciais requer maior amplitude e necessita ser global, assim como o combate à discriminação, ao preconceito e às desigualdades existente na sociedade brasileira.

O currículo praticado na disciplina de história da Escola da Vinda evidencia a necessidade de englobar outras áreas do conhecimento, pois os objetivos propostos podem ter maior alcance com a participação de todos. Os sujeitos entrevistados nessa pesquisa (a diretora, a coordenadora do ensino médio, P1 e P2), embora insistam na dificuldade do trabalho coletivo na escola, acreditam que essas iniciativas precisam ser mais abrangentes. No próprio texto do PAA encontramos indícios dessa possibilidade, como quando se afirma que o projeto pode contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola da Vinda.

Em suma, credito ao ensino de história um pioneirismo necessário no trato da questão na Escola da Vinda. Entretanto, considero ser fundamental que, desse pioneirismo abra-se o espaço necessário para práticas educativas mais abrangentes e interdisciplinares.

#### ***6.4.2. “Deslocando as identidades”: a força das práticas educativas identitárias em sala de aula***

As práticas educativas identitárias são aquelas que fornecem aos professores e alunos a possibilidade de diálogo e negociação cultural e identitário. Vimos no quarto capítulo que o ensino de história no Brasil esteve sempre preocupado com a formação de uma identidade nacional que, durante muitos anos, era concebida como eurocêntrica. A disciplina de história forjou uma identidade nacional etnocêntrica, cunhada em moldes europeus (BITTENCOURT, 2004). Conceitos como diferença, identidade, multiculturalismo, diversidade e pluralidade cultural, interculturalidade, tornaram-se importantes para o ensino de história reposicionar a identidade nacional.

Canen (2002) apresenta três características fundamentais nas práticas pedagógicas multiculturais: 1) “a crítica cultural permanente dos discursos”, que seria a possibilidade dada aos alunos e professores de “analisar suas identidades étnicas”, criticarem os mitos e estereótipos difundidos na sociedade e gerarem conhecimentos provisórios “baseado na pluralidade de verdades”; 2) “a hibridização discursiva”, que consistiria na tradução criativa de novos “referenciais culturais” a partir da superação dos “congelamentos identitários e as

metáforas preconceituosas”; 3) e, por fim, a “ancoragem social” que busca por conexões entre os diferentes discursos (históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros).

Como verifiquei na Escola da Vinda, os debates possibilitados pelo PAA em torno das relações étnico-raciais, questionaram aquela suposta identidade nacional centrada idealizada pelo ensino de história e abriu entre os alunos a possibilidade de compreenderem essa identidade sob novos olhares. As identidades foram deslocadas, os estereótipos questionados, os referenciais culturais foram construídos e os sujeitos-alunos envolvidos ao negociarem e criticarem suas identidades, e perceberem positivamente as diferenças, preconizaram novas “posições de sujeito”, como sugere Stuart Hall (2006).

Essas práticas, como observado, não causariam tantos efeitos se fossem realizadas poucas vezes e de forma descontextualizada da realidade dos alunos. A prática educativa emancipatória precisa durar o ano todo e atravessar todas as disciplinas e conteúdos. A discussão da África e do negro nas escolas deve ir além de um conteúdo curricular, ela não pode se limitar a um conteúdo trabalhado durante uma semana em cada ano letivo, perderíamos toda a possibilidade de ação pedagógica emancipadora se assim fosse, como esclarece Sacristán (2000). O estudo dessa questão tem como objetivo “promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade”. (GOMES, 2008)

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos os seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (GOMES, 2008, p. 83)

Foi em busca desses objetivos que as professoras da Escola da Vinda organizaram, até certo ponto, uma inovação curricular. Se pensarmos que as práticas das professoras visam trabalhar a história da África e cultura africana e afro-brasileira, podemos considerar que o termo “inovação curricular” não é mau empregado. Inovação não apenas pelo tema, mas, sobretudo, pelas ações educativas requeridas pelo tema. Abre-se uma boa possibilidade para o trabalho coletivo dos professores, pois essa temática precisa de uma prática mais aberta e global dentro da escola. A versatilidade metodológica, aplicada pelo PAA, no dia-a-dia das

professoras de história, perduraram todo o ano letivo e, de fato, apresentou resultados favoráveis para a (re)educação das relações étnico-raciais na Escola da Vinda.

Alguns autores (Gomes, 2008; Candau, 2008; Canen, 2002) reconhecem um aspecto comum em relação à Lei 10.639/03: que ela *não* pode se tornar apenas um conteúdo curricular, precisa ser transversal e, portanto, perpassar toda a escola: nos conteúdos, nas práticas educativas, nas atitudes e valores dos sujeitos ali presentes, assim como em suas relações pessoais e sociais. O trato do tema exige uma mudança brusca de postura da escola frente à discriminação e desigualdade social e cultural, em especial das minorias étnico-raciais. É preciso um envolvimento global, para promover um amplo debate e deslocar as identidades negociantes.

Entretanto, é justamente esse um dos principais limites do PAA. Há uma grande dificuldade em englobar os professores de outras áreas e, conseqüentemente, em promover o trabalho interdisciplinar mais intensamente. Houve poucas interlocuções com outras disciplinas. Eu relatei em meu diário de campo duas: primeiro com a professora da disciplina de Geografia que, em determinada ocasião, procurou as professoras em busca de materiais como mapas políticos e de etnias, áreas de conflito, riquezas naturais e minerais do continente africano, entre outros. As professoras indicaram um livro, *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*<sup>55</sup>, que elas conheciam, mas não utilizaram como pude observar. Outro registro de participação é da professora de Artes (P5) que, embora tenha participado no dia do desfile de penteados puxando a fila dos alunos, não desenvolveu nenhuma atividade conjunta e mais sistemática com as professoras de história no PAA. Ela apenas figurou como convidada no desfile, mas não houve uma participação intensa no processo de formulação das práticas.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup>- Os autores justificam a importância do livro para suprimir “o vazio constatado quanto a sistematização e a veiculação de informações relacionadas ao continente africano”. Demonstram a relação entre falta de informação, o preconceito e a exclusão sócio-cultural dos negros e reforçam a necessidade de se criar mais conhecimento e material sobre o assunto. Neste estudo, Carlos Serrano e Maurício Waldman, apresentam temas pertinentes sobre a história e a geografia africana. (SERRANO, 2007)

<sup>56</sup>- As professoras – em relatos, depoimentos, conversas e entrevistas – atribuíram a dificuldade em lidar com a interdisciplinaridade no projeto a diversos fatores mas, principalmente, pela organização do tempo de trabalho dos professores. Cada professor tem horários, durante os dias letivos, dedicados a estudo e desenvolvimento de projetos, “horário de projeto”, entretanto, como pude observar, esses horários eram organizados de modo que aprisionavam as disciplinas e não abriam possibilidades de diálogos entre os profissionais das outras áreas. Além dos “horários de projeto” – esses horários não eram necessariamente preenchidos com atividades do projeto, as professoras adiantavam algumas questões sobre o projeto, mas também corrigiam atividades e avaliações – as professoras cumpriam todas as tardes de terça-feira horários específicos para reuniões do PAA, inclusive remunerados (4h/a semanais para ambas). Todas as terças, no segundo turno, as professoras se reuniam para planejar e preparar atividades, materiais e documentos didáticos e informativos, articular parcerias e contatos na comunidade, etc.

Gomes (2008, p.85-87) nos adverte para alguns cuidados ao praticar a lei nas escolas que merecem ser relatados. 1) a lei deve ser compreendida como um processo histórico de lutas e resistências, por isso deve sempre ser contextualizadas; 2) o trabalho pedagógico não pode ser transformado em conteúdo curricular ou limitado as áreas de História, Artes e Literatura (como sugerido pela lei), precisa ser global; 3) ações desconexas e estanques e o perigo da folclorização; 4) e não achar que a superação da discriminação e exclusão sócio-cultural é tarefa apenas da educação escolar e chamar a responsabilidade de outras instituições sociais, das famílias e comunidades, da igreja, etc.

Como argumentei anteriormente, o ponto fraco do PAA foi justamente seu aprisionamento na disciplina de história. Mesmo reconhecendo as dificuldades apontadas pelas professoras, no sentido de desenvolver práticas mais interdisciplinares, observei uma certa relutância das mesmas, em relação à participação de outros professores. Mais de uma vez, as professoras tiveram a oportunidade de se aproximarem de outras disciplinas (como citei acima os casos da Geografia e Artes), mas não pareciam fazer muita questão. Todavia, isso não diminui a importância da ação educativa empreendida pelo mesmo. O PAA, através de práticas permanentes, permitiu aos alunos o contato com novas formas de conceber o mundo, a beleza, a cultura, a arte do negro e da África. Os alunos se comoveram, sensibilizaram e, em muitos casos, se transformaram.

Podemos observar melhor os efeitos das práticas educativas no questionário aplicado a todos os alunos do ensino médio que participaram do projeto, na última semana de aula. Os registros dos alunos, mesmo às vezes confusos e contraditórios, nos indicam pistas e direções interessantes para desenvolvermos ações educativas que problematizem a identidade e a diferença em sala de aula e que reeduem as relações étnico-raciais. Vejamos alguns dos registros feitos pelos alunos no questionário (ver anexo 8)

## **6.5. Efeitos das práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais na Escola da Vinda**

### ***6.5.1. A Beleza na Cabeça como promotora de auto-estima***

A primeira pergunta do questionário (“Das etapas realizadas, qual você mais gostou? Por que?”) trouxe-nos algumas informações importantes sobre a posição dos alunos em relação aos novos conhecimentos abordados pelo projeto. Para analisar as respostas dessas perguntas, inicialmente, foi feita a análise de todas elas e, em seguida, selecionadas algumas que expressavam pensamentos mais representativos da maioria.

A primeira informação importante que apareceu na análise dos questionários é que a etapa que os alunos mais gostaram foi, sem sombra de dúvida, a terceira (“Beleza na Cabeça”). Muitos deles consideraram ser a referida etapa a mais interessante, pois houve uma maior participação dos alunos e “*porque eu acho que foi onde eu descobri que não fui esquecido*”, como afirma um aluno do primeiro ano.

Entretanto, os registros que mais chamaram minha atenção, relacionados às respostas dos alunos à referida questão, dizem respeito à auto-estima. Boa parte deles se sentiram mais valorizados e impressionados com belezas antes não compreendidas, como podemos observar neste conjunto de respostas:

*Gostei do ‘Beleza na Cabeça’, pois deu a chance de mostrar o que os negros tem de bonito.*

*Eu gostei mais da Beleza na Cabeça, porque fez com que os alunos tivessem orgulho da sua raça, e mostrou que o negro é lindo, basta valorizar sua beleza e raça.*

*Das oficinas de cabelo, por que deu a oportunidade de cada um de nós nos sentir mais bonitos.*

*Eu gostei da etapa beleza na cabeça porque foram descobertas belezas que muitos não viam.*

*Do projeto Ayò Asán, Beleza na Cabeça, porque mostrou um modo de beleza menos usado, porém muito bonito, algo novo.*

Com essas respostas percebemos claramente como novos conhecimentos, articulados com novas práticas identitárias que enfatizam a cultura africana e afro-brasileira, podem de fato atingir os alunos no sentido de se (re)construir identidades menos estigmatizadas. Agora eles podem reconhecer beleza em locais antes não compreendidos como belos. Em duas respostas apareceu o termo “orgulho da raça” e em várias que “o negro é lindo”. Como argumenta Candau (2008) o trabalho com novos conteúdos, que desestabilizam os moldes hegemônicos da cultura ocidental européia típica do conhecimento escolar, auxilia de forma



grandiosa e evidente – como nos relatos apresentados – na (re)educação das relações étnico-raciais na escola.

Outro dado fundamental ocasionado, sobretudo, pela desestabilização do conhecimento hegemônico curricular, se refere à questão da estética e noção de beleza que também esteve evidente no registro dos alunos sobre o PAA, vejamos:

*Da beleza na cabeça porque lá mostrou como era a beleza das nossas negras no tempo passado que não era mostrado.*

*Gostei mais do desfile Beleza na Cabeça. Porque com o desfile percebi a beleza que os cabelos afros tem e que na verdade nós criamos uma ilusão com os cabelos lisos.*

*Estética afro-brasileira, por conhecermos muitos tipos diferentes de cabelos, que caem bem em qualquer pessoa. Também porque conhecemos os penteados de nossos antecedentes.*

*Beleza na Cabeça, me fez ver que não é só os cabelos lisos que são bonitos, e outra não existe cabelo ruim.*

*Beleza na Cabeça. Porque eu aprendi que a cultura afro-brasileira tem uma história linda pra contar.*

*Gostei da parte dos penteados. Porque a cultura que se instalou no Brasil sobre estética implica em dizer que cabelos crespos são ruins. E lá mostrou que é completamente diferente.*

Quando P2 colocou em discussão os padrões de beleza brancos difundidos por séculos como o bonito, o adequado e correto, sobretudo, nas aulas que antecederam as oficinas e o desfile, os alunos tiveram a oportunidade de debater sobre a noção de beleza e feiúra. Quem define o que é belo? Porque isso é belo e isso é feio? Porque o claro, a luz, o branco está sempre associado à pureza, o bom, o divino e termos como escuridão, trevas, preto, negro, estão associados a idéias de ruim, diabólico, dificuldades, etc.? Todas estas questões foram debatidas a partir da leitura do texto de Raul Lody e estão de acordo com as características de uma prática curricular multicultural crítica sugerida por Canen (2002), citadas anteriormente.

Assim podemos mais uma vez atestar a importância trazida por novos conteúdos que desestabilizam o currículo hegemônico. Os alunos questionaram a noção de beleza transmitida pelos meios midiáticos, pela escola, pela Igreja, etc., e se posicionaram diante disso, deslocando suas identidades e compreendendo positivamente as diferenças. Como eles mesmos afirmaram: *“Porque a cultura que se instalou no Brasil sobre estética implica em dizer que cabelos crespos são ruins. E lá mostrou que é completamente diferente.”*

Alguns deles perceberam que “*não é só os cabelos lisos que são bonitos, e outra não existe cabelo ruim.*” E que “*na verdade nós criamos uma ilusão com os cabelos lisos*”. Será que isso não contribuiu para a construção de identidades menos estigmatizadas e não elevou a auto-estima daqueles que, por vezes, foram obrigados a acreditarem que eram feios (a partir dos padrões estéticos difundidos)? Temos elementos para afirmar que sim, que contribuiu de forma decisiva para eliminar estereótipos, preconceitos e discriminações, e o mais importante: o reconhecimento por parte dos alunos que “*a cultura afro-brasileira tem uma história linda pra contar*”.

### **6.5.2. “Todas as pessoas são iguais menos na cor”**

Nessa seção abordarei alguns problemas encontrados nas respostas da segunda questão (Nas aulas teóricas, antes das apresentações no auditório, você considera que aprendeu um pouco mais sobre a História da África e a Cultura afro-brasileira? O que? Por que?), referentes as aulas teóricas.

Os alunos em suas respostas discorrem sobre vários temas que aprenderam nas aulas teóricas. Afirmam o valor da cultura afro-brasileira e suas contribuições; alguns sugerem que as aulas serviram para se descobrirem negros; alguns lembram que os cabelos têm significados diferentes dependendo do contexto histórico e da sociedade; alguns reconhecem o valor da luta dos negros na sociedade; outros afirmam a necessidade de lutar contra o racismo e a discriminação; etc.

No entanto, aqui encontramos alguns problemas conceituais, por exemplo, a idéia de igualdade. Alguns alunos afirmaram que todos somos iguais e que a diferença é apenas a cor da pele, como relatado abaixo:

*Sim. Que as pessoas desse mundo não pode julgar ninguém pela cor. Todas as pessoas são iguais menos na cor.*

*Sim. Aprendi que ninguém tem cor pura todos somos iguais.*

Veja que os registros dos alunos demonstram problemas de ordem conceitual. Ora, é preciso muito cuidado ao trabalhar o conceito de diferença e igualdade. De fato somos todos iguais, uma vez que não existem raças, mas sim gênero humano, como eles próprios

relataram. Porém, isso não quer dizer que recebemos tratamento igualitário na esfera da vida cotidiana. É preciso considerar que as diferenças existem e são construídas historicamente (SILVA, 2007) e, pelo mesmo motivo, elas podem ser (re)construídas sob novas configurações. Alguns grupos sociais (mulheres, negros, índios, homossexuais, etc.), considerados “minorias” – embora numericamente possam ser considerados majorias – por muito tempo são marcados como os diferentes, “o outro” e, quase sempre, negativamente. É preciso considerar as diferenças na prática, pois, não somos todos iguais no que diz respeito ao acesso ao capital cultural, social e econômico, principalmente, e não somos iguais porque somos posicionados de modo e forma diferente em contextos específicos.

Como afirma Woodward,

(...) somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo. Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. (WOODWARD, 2007, p. 30)

Essa idéia de igualdade, expressa nos registros dos alunos, condizem com a difundida idéia da democracia racial e, por isso, precisa ser desestabilizada e requer uma atenção maior por parte dos professores bem intencionados. Caso contrário, corremos o risco de despolitizar a questão e desconsiderar a complexa e histórica construção das diferenças e desigualdades raciais.

Outra questão importante, notada nos registros, é que muitos alunos ao falar o que aprenderam se referem à cultura afro-brasileira e africana como algo distante e do “outro”, eles não se colocam como parte dessa cultura. Eles não identificaram elementos da cultura afro-brasileira – que eles supostamente aprenderam – como sendo seus, mas dos “outros”. (Seus, eles, deles, etc.) Mesmo que concebam de modo positivo o aprendizado sobre a cultura africana e afro-brasileira, eles demonstram (nessa questão específica) problemas com a idéia de pertencimento e identificação étnico-racial. Por exemplo,

*Aprendemos seus costumes; seus modos de vida.*

*Os estilos da cultura deles e os interesses de dançar, cantar, etc.*

*Que todos nós fazemos parte desta cultura.*

“*Os estilos da cultura deles e os interesses de dançar, cantar, etc.*” Aqui percebe-se o distanciamento do aluno em relação à identificação étnica. Os discursos são conflituosos e, às

vezes, contraditórios. Percebemos que alguns desses alunos, embora nessa questão citem as referências culturais como sendo do outro, na questão de número quatro, por exemplo, se identificam como negros. Entretanto, outros alunos já consideram que “*todos nós fazemos parte desta cultura*”. Percebemos assim uma grande ambigüidade nos discursos. Aqui o sujeito se coloca dentro “desta cultura” e não fora.

Outra resposta que me chamou atenção foi: “*Aceitar nossas diferenças seja por raças, por cor.*” De fato, devemos aceitar nossas diferenças, mas nunca deixar de desestabilizar os discursos que existem em torno da mesma. Pois, esta diferença trata de uma construção histórica e imbricada em terrenos de conflitos e interesses, que torna o outro, o diferente negativamente. É preciso ainda ter consciência que da mesma forma que isso é construído, pode ser desconstruído e ressignificado. Isso deve estar claro na mente dos alunos. Não basta apenas aceitar e respeitar a diferença, é preciso ir além, é preciso problematizá-las e desestabilizá-las (SILVA, 1996; MOREIRA e CANDAU, 2008; GOMES, 2008).

A partir dessas considerações podemos verificar um problema na ação educativa empreendida através do PAA, o trabalho com os conceitos de cultura, negro, raça, etnia, identidade e diferença, precisam ser mais consistentes, para que estes alunos tenham mais clareza em compreender que, na verdade, cada um tem mesmo sua cultura mas que, essa cultura é construída a partir de contribuições de diversas outras culturas. Esta é a característica fundamental da identidade cultural no capitalismo tardio como afirma Hall (2006).

Não podemos correr o risco de transmitir para os alunos a idéia iluminista e fechada de que cada grupo de indivíduos tem uma cultura particular e delimitada, capaz de ser identificada e particularizada entre outras tantas. Na verdade, como argumenta Bhabha (2007), a cultura é um campo de fronteira, onde se mesclam e se fundem artefatos culturais diversos, o local da cultura é um local de troca, de conflito, de fragmentos. Daí seu caráter relacional e mutante.

### **6.5.3. “Qual a minha cor?”**

As considerações feitas nesta seção estão baseadas nas respostas da questão de número quatro do questionário aplicado aos alunos (Pergunta: “Em relação aos conceitos de etnia e raça, como você se percebe? Como você se vê?”). Na verdade, a intenção da P2 era saber como os alunos se auto-classificavam em relação ao pertencimento étnico-racial.

Gomes (2006) ao dissertar sobre o conflituoso processo de rejeição/aceitação do ser negro afirma que

Esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal. Ao fazer essa comparação, a sociedade brasileira constrói uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por considerá-los distantes do padrão ideal. (GOMES, 2006, p. 144)

Como já relatei, a terceira etapa do PAA, “Beleza na Cabeça”, problematizou essa questão e, sem dúvida, isso causou grande impacto nas identidades dos alunos, como observamos em seus registros. Todavia, não é fácil se reconhecer negro no Brasil, é como afirma Gomes (2006), um “processo tenso e conflituoso” e “construído social e historicamente (...) em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano”. Entretanto, o PAA se mostrou eficiente no que condiz ao reconhecimento e aceitação do ser negro por parte dos alunos. Mesmo que com muitas contradições, ambigüidades e indefinições, pude verificar quantitativamente, que na Escola da Vinda o ser negro foi descoberto por parte de vários alunos.

Por exemplo, na questão de número quatro do questionário, um dado interessante observado foi que nenhum dos alunos se reconheceu branco. Devemos compreender isso como um avanço ou não? De certo modo, foi um grande avanço, pois a maioria dos alunos como veremos, se consideraram negros e os estudos demonstram a dificuldade dos negros se auto-reconhecerem como tais (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2006; MUNANGA, 2004).

Considerando que os documentos oficiais como a lei 10.639/03 e os dados do IBGE acreditam que menos de 7% dos afro-descendentes se auto-intitulam negros, podemos ver que o projeto Ayò Asán, de certo modo, contribuiu para elevar, ao menos na realidade investigada, esta porcentagem para no mínimo 43%<sup>57</sup>. Por outro lado, nenhum aluno se considerou branco e isso pode causar um problema às avessas, uma guetização ao contrário. Por isso, devemos ter o cuidado, enquanto educadores de não estigmatizar os alunos brancos em favorecimento dos alunos negros, na tentativa de promover o debate das relações étnico-raciais em sala de aula.

Como observei, os alunos da Escola da Vinda que acompanhei de perto, de fato, são capazes de se posicionarem de forma mais clara e consciente. Desestabilizar a identidade e a cultura hegemônica resulta em um conflito essencial entre os sujeitos que, por sua vez, iniciam uma busca para ressignificar sua própria identidade. Como nos lembra Gomes (2006), o processo conflituoso do “ser negro”, se reconhecer como tal, é fruto de uma configuração

---

<sup>57</sup>- No mínimo, pois, se considerarmos como a grande maioria dos pesquisadores que os pardos são afro-descendentes, isto é, negros, esta porcentagem chegaria a 75,7% do total dos questionários, sendo o restante os casos especiais – pouco mais de 3% - e os indefinidos que correspondem a 20,8%.

histórica que os despojaram dos padrões estéticos difundidos como o correto, o belo, o bonito. O cabelo liso, a pele alva, os traços finos e delicados configuram os padrões estéticos no nosso país historicamente. O PAA permitiu aos alunos questionarem esses padrões estéticos e descobrirem a beleza em lugares antes não tidos como belos (como já demonstrei acima).

Para termos uma idéia melhor de como os alunos da Escola da Vinda se auto-classificaram, posteriormente ao PAA, vejamos a quantificação que realizei dos questionários<sup>58</sup>. No total foram 91 questionários analisados. É importante explicitar que embora a identificação fosse facultada, um pequeno número de alunos assinaram os questionários, mas ainda assim serão preservados seus nomes. Na análise dos dados, foram selecionadas as respostas mais representativas de cada questão e divididas de acordo com as turmas.

Na quarta questão, onde é pedido para que o aluno se identifique enquanto sua etnia e raça, consideramos - a partir das respostas e identificação dos alunos – quatro categorias: os indefinidos, brancos, negros e pardos/mestiços/mulatos/morenos.

Os indefinidos foram aqueles alunos que não se posicionaram claramente, alguns argumentaram sobre sua identidade e como o projeto contribuiu para ajudá-los a se definirem, mas não deixaram claro, não citaram se eram brancos, negros, morenos, pardos, etc. Em alguns casos, é possível identificar, mas como os alunos não se posicionaram claramente preferi colocá-los na situação de indefinidos. Vejamos alguns exemplos:

*Talvez branco, talvez negro, não sei responder, sou uma mescla dos dois. A única coisa que sei é que sou brasileiro.*

*Que “penso logo existo”. Humano*

*Eu me vejo não totalmente negra mas tenho muito orgulho dessa raça, porque mesmo eles sendo discriminados eles tem muito talento e outras coisas mais.*

*Eu vejo isso como um ponto positivo na minha formação sócio-cultural.*

*Eu me vejo como vitorioso por fazer parte dessa etnia.*

*Eu me percebo como uma pessoa normal. Me vejo no espelho e me acho muito feia.*

*É meio complicado para mim ainda, acho que me considero multiétnica.*

*Me vejo uma pessoa normal, com objetivos na vida para ser uma pessoa melhor, sem preconceitos com pessoas diferentes de mim.*

---

<sup>58</sup> - Esses questionários foram aplicados nas últimas semanas de aula, em dezembro. Apenas uma turma do segundo ano não respondeu os questionários, pois, estava atrasada com os trabalhos e provas e inviabilizaram a aplicação dos mesmos. Entretanto, todas as outras turmas acompanhadas responderam os questionários.

*Eu percebo que sou parda, mais me considero negra, por questão de família (mestiços).*

*Eu me vejo como todos, não importa a cor ou da onde eu vim todos somos seres humanos.*

*Etnias eu vejo que existe várias e cada uma com seu valor e raça é uma só, a humana.*

Como podemos observar com os depoimentos acima, esses alunos foram inseridos na categoria dos indefinidos, porque não revelaram claramente seu pertencimento étnico-racial. Mesmo que possamos supor o pertencimento de alguns, como não há uma menção direta e clara, optamos por inseri-los nessa categoria afim de evitar qualquer desvio de interpretação.

Quanto à categoria dos brancos nenhum aluno se posicionou como sendo branco, embora possamos admitir a existência de alguns poucos alunos de pele bem clara nessas turmas, certamente eles preferiram se colocar como pardos ou estão na categoria dos indefinidos.

Na categoria pardo, foram considerados também os alunos que se identificaram como morenos, mestiços e mulatos, pois estas categorias estão colocadas pelos próprios alunos como sendo semelhantes e, por vezes, sinônimas.

Os negros são a maioria, o que nos permite afirmar que o projeto Ayò Asán na tentativa de construir identidades menos estigmatizadas alcançou em parte seu objetivo, demonstrando como para os alunos se tornou “menos difícil” se declararem negros. Nos registros desses alunos observamos que além de se afirmarem como negros, também elaboraram discursos positivos sobre os negros e alguns afirmaram terem se descoberto negros a partir das atividades desencadeadas pelo PAA, vejamos mais alguns exemplos:

*Eu me vejo não totalmente negra mas tenho muito orgulho dessa raça, porque mesmo eles sendo discriminados eles tem muito talento e outras coisas mais.*

*Me vejo na raça negra, e me amo do jeito que sou.*

*Eu me percebo como uma pessoa totalmente afro-brasileira. Me vejo como uma negra, como minha própria origem já revela.*

*Me vejo como afro-descendente e com este projeto passei a me valorizar mais.*

*Uma pessoa negra com muito sucesso pela frente.*

*Eu na minha opinião me vejo como qualquer um apesar de algumas diferenças eu me considero como negra e tenho orgulho de dizer.*

*Me percebo em volta de um mundo racista, e com muita vidência, mas me vejo como uma pessoa que apenas queria que o mundo não fosse assim. Eu me vejo uma pessoa negra e que não tenho ressentimentos por aquilo que eles dizem de mim.*

*Eu me vejo negro porque gosto do tipo de música deles.*

*Eu me considero negro. Eu me vejo como uma pessoa diferente pela cor mais igual como ser humano. Porque eu sei que minha cor não afetará meu modo de viver.*

*Depois de todos esses estudos da África também se sentimos um pouco africanos.*

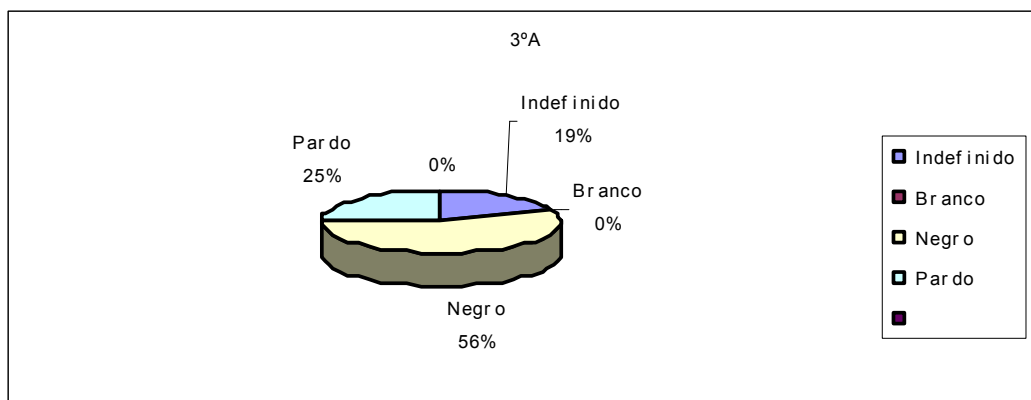
*Eu me vejo uma pessoa de cor escura, negra.*

*Olha eu me vejo como negra antes desse projeto eu não sabia agora eu vejo as coisas pelo outro lado.*

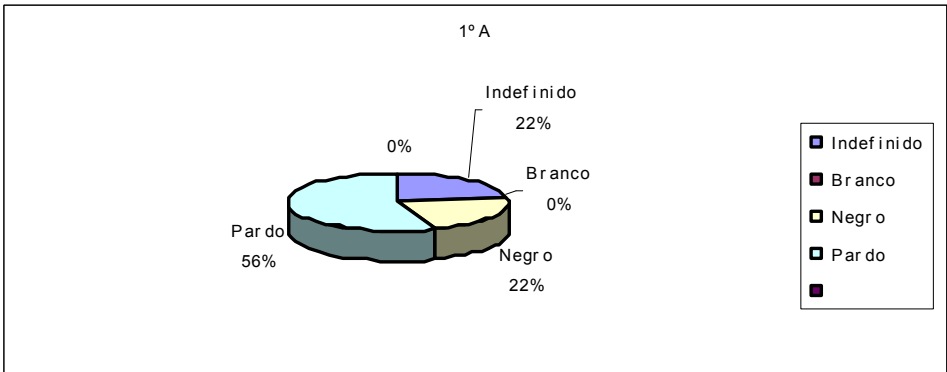
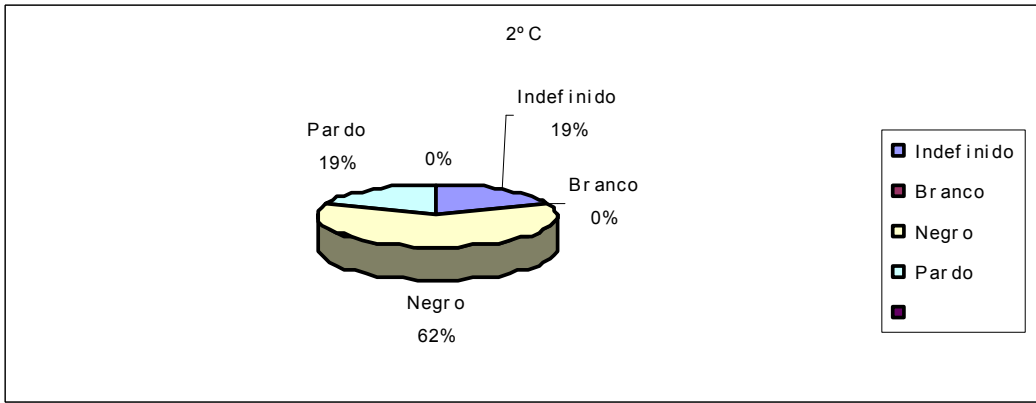
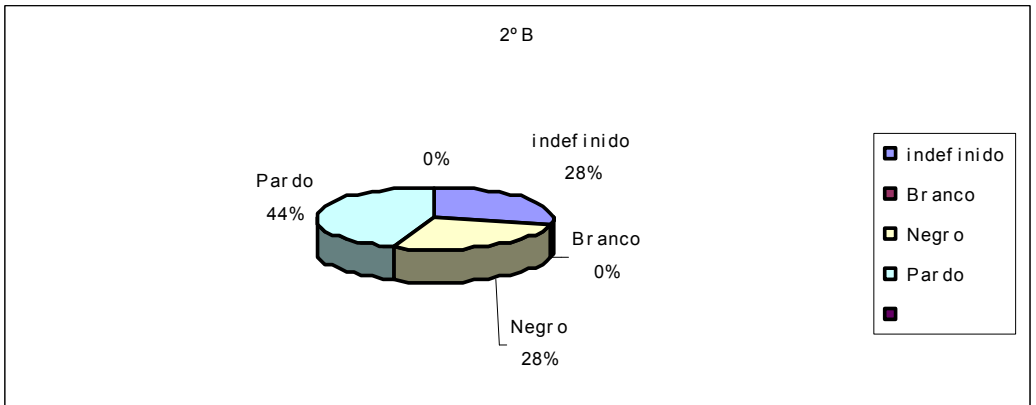
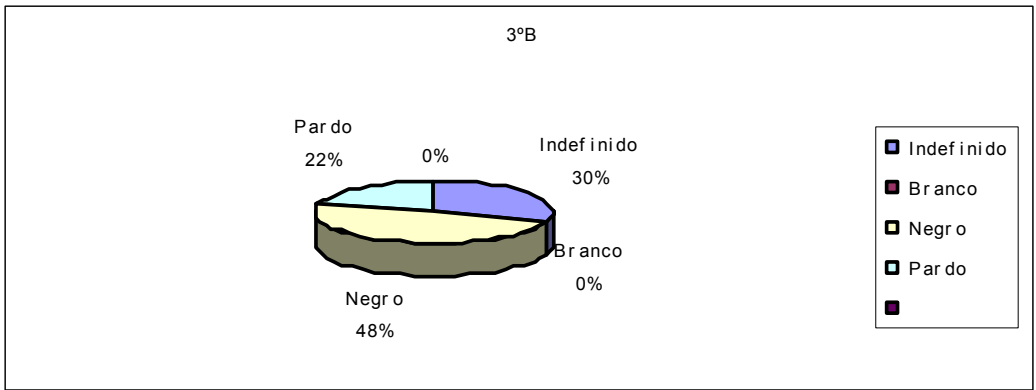
*Eu sou negra e me sinto feliz por ser assim.*

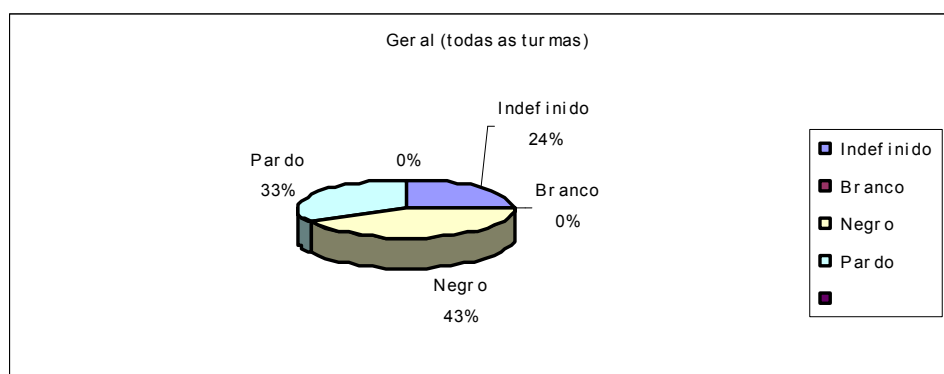
No total de 91 questionários analisados e quantificados, 22 alunos incluem-se na categoria dos indefinidos; nenhum aluno se considera branco; 30 se declararam pardos; e 39 negros. Em outras palavras, 24% dos alunos são indefinidos; 0% branco, 33% pardos; 43% negros.

Observemos os gráficos de cada turma separadamente, para posteriormente analisarmos o resultado geral.









Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar que das cinco turmas, apenas duas apresentaram a categoria pardo com porcentagem superior a categoria negro. Isso é muito relevante quando comparamos com os estudos feitos sobre mestiçagem no Brasil. Munanga (2006), por exemplo, afirma que o mestiço/pardo/moreno, é uma forma de o negro ascender na escala social. Enrustido no discurso da democracia racial, os negros optam, na maioria das vezes, por se declararem pardos. Gomes (2006) e a própria lei 10.639/03, também se refere à dificuldade das pessoas em se reconhecerem negros, sobretudo, em função da negatividade representada pela cor preta e o processo histórico de racismo, discriminação e desigualdade racial da sociedade brasileira.

Nas tentativas práticas das professoras de trabalharem com a educação das relações étnico-raciais, embora todas as ressalvas e dificuldades do PAA, elas de fato conseguiram mudar um quadro alarmante no que diz respeito ao sentimento de pertença à etnia afro-brasileira e contribuíram enormemente para eliminar estigmas e aumentar a auto-estima de vários alunos. Este resultado demonstra que, de fato, o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira contribuiu para que os alunos se descubram negros como podemos observar na seguinte fala de uma aluna do primeiro ano:

*Eu gostei mais do beleza na cabeça, pois se tratava da cultura negra, e com o desfile me fez perder a vergonha e o preconceito contra minha própria cor. Hoje tenho orgulho de ser negra.*

Isso pode ser considerado um avanço no atendimento das exigências da lei, pois como ela mesma afirma:

(...) têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão

dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (BRASIL/MEC, 2004, p. 14).

A lei, baseando-se nos dados do IBGE, afirma que 45% da população é composta por afro-descendentes, no entanto, negros no Brasil são aquele que se auto-reconhecem como tal, um pouco mais de 6% segundo o mesmo documento. Entretanto, nos dados aqui apresentados, percebemos que essa porcentagem aumenta consideravelmente quando se problematiza a questão racial em sala de aula. Podemos considerar que foi o projeto que aumentou esta porcentagem, pois os relatos das professoras e dos alunos atestam para que anteriormente (ao projeto) eles não tinham isso muito claro.

Segundo o documento “(...) é difícil descobrir-se descendente dos escravizados, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, tem sido desprezados e massacrados”. Com as atividades desenvolvidas no projeto é muito interessante que a idéia de pertencimento passa a ser compreendida pelos alunos e eles se reconhecem negros, enumerando diversas razões e demonstrando, inclusive, orgulho em ser negro. Como afirma Gomes (2006) “ser negro no Brasil é tornar-se negro”, é descobrir-se negro e nisso sem dúvida o PAA auxiliou os alunos que tornaram-se negros.

Existe um relato interessante de um aluno do segundo ano que se assume negro e justifica sua posição afirmando que é negro apenas por gostar das músicas afro. Da dificuldade em se reconhecer negro verifiquei que com o conhecimento mais sistematizado e aprofundado os alunos passam a enxergar as diferenças culturais positivamente e, embora encontrem problemas de auto-identificação, tornar-se negro, tornou-se mais fácil, ou menos difícil.

Com esses dados acredito que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, quando bem compreendido e incorporado no currículo real das escolas, podem fornecer condições para (re)construirmos uma identidade nacional – tão celebrada pelo ensino de história –, não mais uma identidade fixa, centrada e eurocêntrica, mas uma identidade nacional plural, descentrada, constituída historicamente, por intensas lutas identitárias e complexas relações de poder. Para tanto, compactuo com Banks (2006) quando afirma que a luta por uma sociedade anti-racista começa com a inclusão de conteúdos multiculturais no currículo escolar. E justamente isso que representou o PAA na Escola da Vinda.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou analisar, descrever e refletir sobre a prática curricular no ensino de história representada Projeto Ayò Asán (PAA) na Escola da Vinda. Acredito que o PAA representou, não um exemplo a ser seguido, mas um caminho possível para praticarmos currículos mais sensíveis às diferenças culturais e menos “falocêntricos”. O PAA foi uma tentativa de dar eco a todo um processo histórico de luta do movimento negro – que culminou na lei 10.639/02 –, e de problematizar as identidades negociantes em sala de aula a partir de novos conhecimentos históricos e culturais. Assim, nessa pesquisa, podemos observar como as práticas curriculares no ensino de história contribuíram decisivamente para a construção de identidades menos estigmatizadas e estigmatizadoras, ao colocar em questão os problemas em torno do racismo e da desigualdade racial, muitas vezes, encobertos pela ideologia da democracia racial.

Acredito que os alunos e profissionais envolvidos na construção de novos conteúdos e práticas curriculares na Escola da Vinda, protagonizaram uma descoberta fascinante: a história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, entendo que o PAA representou uma prática curricular emancipatória ou “anti-marginalização”, pois apresentou aos alunos um conhecimento pouco difundido que revelou novas visões sobre a África e o negro, corroborando para a (re)educação das relações étnico-raciais. Segundo Candau,

É crucial que o/a aluno/a observe como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado outros. (CANDAU, 2008, p. 47)

O PAA permitiu que os alunos entendessem melhor esses pressupostos e mesmo, às vezes, com argumentos contraditórios e confusos, eles puderam associar sua identidade cultural à África e ao negro. Também, muitos descobriram o “ser negro”, como observamos em vários depoimentos acima relatados. Isso evidencia o quão são eficazes os conteúdos multiculturais para uma educação anti-racista.

Seria oportuno retomar brevemente algumas das discussões levantadas nos capítulos que compuseram esse trabalho para esclarecermos o complexo contexto da prática curricular empreendida na Escola da Vinda com o propósito de promover uma (re)educação das relações étnico-raciais.

Num primeiro momento, foi caracterizada a concepção de currículo adotada na pesquisa. Vimos que o campo do currículo se encontra em um local de fronteira, ou seja, é marcado pela heterogeneidade e é atravessado por diversas tendências epistemológicas e metodológicas que negociam, lutam e (re)nascem dentro do campo. Esse currículo na “paisagem pós-moderna” é marcadamente influenciado pelos estudos culturais que trouxeram novos conceitos e categorias para nos auxiliarmos na leitura da realidade. Argumentei, ainda sobre essa questão, que a centralidade da cultura promovida com o advento dos estudos culturais, do multiculturalismo e do movimento pós-colonial, causou um “deslocamento” (HALL, 2003) do centro para as margens. Esse deslocamento redefiniu o campo do currículo e gerou novas políticas curriculares que, por sua vez, exigiram novos conteúdos e práticas que questionam o etnocentrismo predominante no ensino, em especial, o de história.

Outra discussão importante encontrada nessa dissertação se refere ao desenvolvimento do debate das relações raciais no Brasil e o grande interesse pelo tema despertado no campo da educação. Nesse capítulo, argumento que, na busca da recém República por uma identidade nacional, o negro e toda sua história e cultura foram subjugados e despojados da história nacional. Foi possível observar que a identidade nacional foi construída a partir de relações assimétricas entre as raças, e que a diferença cultural entre os brasileiros não era entendida como positiva e, por isso, prevaleceram os moldes identitários eurocêntricos. A não aceitação das diferenças, por parte da incipiente República, promoveu ideologias raciais contra os negros e defendeu o branqueamento da população como única saída para o sucesso do país.

Contrariamente a essa concepção majoritária da primeira etapa do debate das relações raciais no Brasil, e à idéia de uma democracia racial no Brasil, Florestan Fernandes é convocado para nos situarmos em um momento de ruptura pós-colonial. Defendo que o discurso apresentado por Fernandes contra a democracia racial e as intensas lutas de afirmação do movimento negro em meados do século XX, estão situadas no interior do movimento de ruptura pós-colonial, quando o “deslocamento” do centro para as margens se fizeram mais evidentes e as identidades nacionais foram descentradas.

Ainda, foi possível notar que todo esse movimento teórico e social em torno das relações raciais no Brasil influenciou diretamente na confecção de propostas curriculares na década de noventa que, mesmo com alguns limites pontuais, promoveram nas escolas uma renovação pedagógica que ainda está em andamento.

Nesse sentido, pondero que o PAA é um reflexo de todo esse percurso complexo e conflituoso do debate das relações raciais no Brasil. Para tanto, busco a partir da realidade

investigada, apresentar os sujeitos e a prática curricular empreendida na Escola da Vinda que visa uma (re)educação das relações étnico-raciais – possibilitada a partir da introdução no currículo de história do tema da história e cultura africana e afro-brasileira –, assim como os principais desdobramentos do PAA.

Observamos que a ação educativa do PAA, era flexível e constante, com duração prolongada (todo o ano letivo), envolveu diferentes atores e também contribuiu efetivamente na formação de uma identidade negra menos estigmatizada. As ações do referido projeto se estenderam a temas como o das personalidades femininas negras, os ritmos e batuques tipicamente afro-brasileiros, a estética e identidade negra, história da África e racismo no Brasil atual. A descoberta da África e do negro, proporcionada pelos novos conteúdos disponibilizados na Escola da Vinda, ocasionaram debates vibrantes e emocionantes, ressignificando o conhecimento de história e, sobretudo, a identidade nacional.

Não obstante, foram observadas algumas dificuldades enfrentadas pelas professoras em sua prática cotidiana. A não-interdisciplinaridade e o aprisionamento do PAA no ensino de história se revelaram como deficiências estruturais e difíceis de serem superadas. Entretanto, consideramos que o ensino de história, por uma maior proximidade com a temática, teve um papel pioneiro nesta instituição e foi o responsável por promover o debate das relações étnico-raciais entre os atores da escola.

Em muitas ocasiões foi possível perceber que os professores de outras áreas, em sua maioria, permaneciam relutantes e não se posicionavam em relação ao projeto, na mesma proporção que as professoras (que coordenavam o PAA) mantiveram-se indiferentes quanto ao diálogo com as outras disciplinas.

A pesquisa nos mostra que o contato dos alunos e das professoras com os novos conteúdos curriculares de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira permitiu uma incrível descoberta, a do “ser negro”. Muitos dos atores envolvidos passaram a se posicionarem como negros – como demonstrei em vários depoimentos – e talvez essa seja a principal meta alcançada pelo PAA.

Creio que, com base na pesquisa de campo e dos relatos e depoimentos coletados na Escola da Vinda, o trabalho desenvolvido pelas professoras permitiram que os alunos, além do contato com novos conteúdos e conhecimentos sobre a África e o negro, problematizassem e, em consequência, desestabilizassem as identidades negociantes em sala de aula, em direção à eliminação de estigmas e a um considerável aumento da auto-estima dos alunos negros. Ainda, o PAA permitiu (re)configurar a identidade nacional trabalhada pelo ensino de história, agora não mais entendida como uma identidade centrada e etnocêntrica, mas como

uma identidade nacional construída historicamente, com muitas lutas e permeada por relações assimétricas de poder.

Contudo, considero que a principal contribuição dessa pesquisa foi revelar caminhos, possibilidades e alguns limites no trato da lei 10.639/03. Entretanto, ainda ficam algumas questões que necessitam ser mais bem compreendidas: como libertar o tema da disciplina de história e promover um debate mais amplo no interior das instituições escolares? Como incluir no projeto pedagógico das escolas o tema das relações étnico-raciais e convencer os profissionais – ainda muito aliados ao discurso da democracia racial – da relevância do mesmo? Essas são algumas das questões que ficam para futuros empreendimentos acadêmicos e que merecem atenção especial.

O PAA e a Escola da Vinda me permitiram um grande aprendizado enquanto pesquisador. Fazer pesquisa é tarefa árdua, pois estamos a todo o momento, sujeitos a muitos acidentes de percurso, erros de foco, nos deparamos com muitas dificuldades ao fazer as escolhas necessárias, nos defrontamos com situações desconcertantes que reivindicam novos caminhos e alternativas, corremos o risco de contaminarmos nosso olhar em relação aos sujeitos a nossa volta. Considero que meu aprendizado enquanto pesquisador está apenas se iniciando e que ainda há um longo caminho pela frente, caminho que eu aguardo ansiosamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Relações raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de violências nas Escolas, 2006.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisa qualitativa. Cad. Pesquisa, São Paulo, v.77, p.53-67, maio, 1991.
- ANDRÉ, Marli (org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. 6ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- APPLE, Michel. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: Revista Brasileira de Educação, Jan 2001, n. 16, p. 61-67.
- BANKS, James A. Implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In.: Cadernos Panesb, nº. 2, 2006, p. 15-42.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial. In: Estudos afro-asiáticos, ano 24, nº.2, 2002, p. 247-273.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.
- CANDAU, Vera M. Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. DP&A, Rio de Janeiro, 2003.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANEN, Ana. Educação Multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: Cadernos de Pesquisa, nº111, dez. 2000, p.134-149.
- CANEN, Ana. Relações raciais e currículo. Reflexões a partir do multiculturalismo. In: Cadernos Pedagógicos PENESB, n. 3, Niterói: Editora da UFF, 2001, p. 65-77.
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In.: Revista Brasileira de Educação, nº. 21, set. 2002, p. 61-74.
- Canen, A.; Canen, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. Currículo sem Fronteiras, V. 5, N. 2, p. 40 – 49.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.



CHERRYHOLMES, Cléo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-modernas. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 143-172.

COSTA, Marisa Vorraber, *et all.* Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: Revista Brasileira de Educação, nº.23, mai. 2003, p. 36-71.

CORAZZA, Sara Mara. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. 1ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez;Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. A integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Ática, 1978. 3ª Edição.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.41-69.

GOLDENBERG, Mirian. A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, set. 2000, nº. 15, p. 134-158.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª Edição.

GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. ANPED, Caxambu, set. 1998, nº. 9, p. 30-50.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03. MEC: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além da fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as cotas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). In: *Tempo Social*, vol. 13, nº.2, São Paulo, nov. 2001.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HASENBALG, Carlos. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINEZ, Maria Elena; Cultura e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina no anos 90. In: CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. Introdução aos Estudos Culturais. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; PIERRO, Maria Clara Di (orgs.). Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p.197-217, nov. 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. In: *Estudos afro-asiáticos*, nº38, Rio de Janeiro, dec. 2000.
- MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (org.). *Cadernos Panesb*, Rio de Janeiro, nº.8, dez. 2006.

- NASCIMENTO, Abdias. O negro revoltado. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In.: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 7-38.
- OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Relações raciais e educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cor e Magistério. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.
- OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: Cadernos PENESB, n. 7, Niterói: Editora da UFF, Nov 2006, p. 43-70.
- OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. In: Revista Brasileira de Educação, nº. 25, jan. 2004, p.67-81.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Alternativas curriculares cotidianas e saberes docentes. Currículo e Produção de Identidades: V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro). UFRJ, 2002. mídia digital – ISBN: 972-8746-04-0 – p. 1280-1294).
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. In: Tempo Social, São Paulo: USP, jun. 2004, p. 119-127.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre o currículo no Brasil. Reunião Anual da Anped, 2003.
- PASSOS
- PINTO, Regina Pahin. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. In: Cadernos de Pesquisa, ago. 1987, nº. 62, p.3-34.
- PINTO, Regina Pahin. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. In: Cardenos de Pesquisa, São Paulo, nº86, p.25-38, ago. 1993.
- PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilha na educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na Escola Pública. In: Educação em debate, 2003, nº.46, p. 26-35.
- POUTIGNAT, Philippe. Teorias da etnicidade. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ROSENBERG, Flúvia. Relações raciais e rendimento escolar. In: Cadernos de Pesquisa, nov. 1987, p. 19-23.

- ROSEMBERG, Flúvia. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa?. In: Estudos avançados, vol. 18, nº. 50, São Paulo, 2004.
- PASSOS, Lurizete Ferragut. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In.: ANDRÉ, Marli. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 107-132.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed., 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. In.: Revista Brasileira de Educação, nº. 4, jan. 1997, p. 5-25.
- SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. In.: Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, jun. 2007, p. 291-306.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação. FaE-UFPel. Pelotas, n.21, p.51-69, jul-dez, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, Jacira Reis da. Imaginário e Representações sobre o negro: implicações na educação. In: Cad. Educ., nº.18, Pelotas, jan. 2002, p.179-190.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ed. ULBRA, 2005, 244p.
- WILLIAMS, Raymond. Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WOOWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 7-72.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In: Revista Brasileira de Educação, nº. 28, jan. 2005, p. 62-76.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **FONTES CONSULTADAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. História e geografia. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília: MEC, DF, 2004.

OLIVEIRA, João Antônio de. História da Escola da Vinda. 2006.

ESCOLA DA VINDA. Projeto Ayò Asan. 2008

## ANEXOS

### ANEXO 1 - LISTA DE MATERIAIS E REFERÊNCIAS CONSULTADAS PELAS PROFESSORAS DA ESCOLA DA VINDA

1. Lei 10.639/03;
2. Os PCNs de História, sobretudo o tema transversal da Pluralidade Cultural;
3. Os cadernos da Escola Plural;
4. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
5. MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
6. BELÉM, Valéria. Os Cabelos de Lelê. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2007.
7. CAMPOS, Carmen Lucia. *A Cor do Preconceito*. São Paulo; Ática, 2007.
8. SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (orgs.). Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidades. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
9. LODY, Raul Gionvanni da Motta. Cabelos de axé: identidade e resistência. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Nacional, 2004.
10. GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
11. Livro e vídeo produzidos pela ONG *Frente 3 de fevereiro* sobre violência e racismo policial;
12. Revista Raiz – vários números
13. Revista Afroreggae – vários números
14. Imagens, músicas, textos e documentos variados extraídos da internet.

ANEXO 2 - Trabalho de observação e descrição de imagens – a sondagem

Escola Municipal Santos Dumont

Área do Conhecimento: História

Prof<sup>as</sup>: P1, P2 e P3.

Projeto de Ensino e Pesquisa em História - História da África e Cultura Afro-brasileira.

Trabalho de observação e descrição de imagens

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Atividades:

1- Observe as imagens exibidas e dê um título para cada uma (só uma palavra):

Imagem 1:-----

Imagem 2:-----

Imagem 3:-----

Imagem 4:-----

Imagem 5:-----

Imagem 6;-----

Imagem 7:-----

Imagem 8;-----

Imagem 9:-----

2- Agora, escolha 5 palavras acima e faça uma frase com cada uma:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3- Comente a seguinte frase:

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

---

---

---

---

---

---



## ANEXO 3 – Primeira etapa do PAA

Escola Municipal Santos Dumont

PROJETO: História da África e Cultura Afro-brasileira

Professores: P1, P2 e P3

### 08 DE MARÇO – DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Todos os anos, o 08 de março, em quase todo o mundo, é celebrado como o Dia Internacional da Mulher. Neste dia é lembrado o trágico episódio do incêndio ocorrido em uma fábrica têxtil, em 1857, em Nova York, onde morreram dezenas de operárias que reivindicavam redução da jornada de trabalho de 16 para 10 horas. Praticamente, neste único dia, a mídia divulga matérias que abordam o cotidiano das mulheres, a dificuldade em conciliar a vida profissional com a maternidade, a discriminação enfrentada no mercado de trabalho, a violência doméstica. As conquistas femininas também são lembradas: a participação feminina na política e nos movimentos sociais, a presença da mulher no meio acadêmico e militar. Todavia, paira um silêncio sobre a trajetória das mulheres negras no Brasil. Onde estão essas cidadãs? Vítimas do preconceito racial e de gênero, as mulheres negras foram muitas vezes invisíveis na análise da construção da sociedade brasileira. Onde está a história das parteiras, professoras, engenheiras, atletas, diplomatas, *misses*? É preciso construir um novo olhar sobre o passado e superar a invisibilidade dessa mulher – a mulher negra.

#### MULHERES NEGRAS

No início do século XX, eram poucas as oportunidades de as mulheres trabalharem fora de casa. Como professoras ou enfermeiras, dedicavam-se a atividades que eram quase uma extensão de seu lar. A partir da década de 1960, com os **movimentos feministas**, a situação da mulher mudou em quase todo o mundo; no entanto, para as mulheres negras, tudo continua mais difícil, pois contam com um duplo preconceito: ser mulher em uma sociedade machista e ser negra em uma sociedade racista.

Em geral, a mulher negra ainda não ocupa profissões de destaque ou antes restritas aos homens, como acontece com as mulheres brancas. Hoje, ainda é comum encontramos a mulher negra cuidando da casa e dos filhos de outras mulheres, ou desempenhando trabalhos braçais, como faxineira e empregada doméstica. É claro que muitas alcançaram o diploma universitário, mas têm dificuldade em exercer a profissão para a qual se prepararam.

As mulheres negras representam quase metade da população feminina no Brasil, mas os indicadores do mercado de trabalho ainda são bastante desanimadores. É inegável que entre o percentual feminino desempregado, as mulheres negras são maioria.

A ausência de discussão em relação à **discriminação do gênero**, e não apenas racial, levou as mulheres negras a se organizar dentro de um movimento de luta, representado principalmente por **Organizações Não Governamentais**, nos quais atuam em várias frentes: denúncia contra o racismo, direitos humanos, educação e assistência jurídica e psicológica, dentre outras.

CAMPOS, Carmen Lucia. *A Cor do Preconceito*. São Paulo; Ática, 2007. p. 130

Você conhece essas mulheres?

CAROLINA MARIA DE JESUS

RUTH DE SOUZA

LAUDELINA DE CAMPOS MELO

BENEDITA DA SILVA

GLÓRIA MARIA

ZEZÉ MOTTA

TAÍS ARAÚJO

CAMILA PITANGA

## ANEXO 4 – Avaliação da primeira etapa e consulta aos alunos

Escola Municipal Santos Dumont

PROJETO AYÒ ASÁN

Professores: P1, P2 e P3

A arte, nas suas mais diversas expressões, reflete a história, a cultura, a memória de um povo. A apresentação do grupo “Meninas de Sinhá” demonstrou a importância e a beleza das cantigas de roda. Essas canções que quase todos conhecem e que invocam lembranças da nossa infância, despertam saudade de um tempo passado.

Gostaríamos de saber sua opinião sobre essa apresentação e quais as suas sugestões para as próximas atividades do nosso projeto. Opine, participe! A sua contribuição é da maior importância para todos nós.

1- Para você, qual é a importância de grupos como o “Meninas de Sinhá”?

---

---

---

2- Em sua comunidade existe algum grupo artístico (dança, pintura, música, etc.) ?

---

---

---

3- Você participa de algum grupo dessa natureza? Se não, gostaria de participar?

---

---

---

4- Você gostou dessa apresentação em nossa escola? Acha que outras desse tipo devem ocorrer?

---

---

---

5- Qual a sua sugestão de tema ou atividade para desenvolvermos no PROJETO HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA?

---

---

---

## ANEXO 5 - Caderno da segunda etapa

## ANEXO 6 - Caderno da terceira etapa

ANEXO 7 – slide de abertura do data-show (quarta etapa)



ANEXO 8 – avaliação da etapa “Beleza na Cabeça”

Escola Municipal Santos Dumont

Área do Conhecimento: História

PROJETO AYÒ ASÁN

Prof<sup>as</sup>: Luna e Rosana.

AVALIAÇÃO – 3ª ETAPA “BELEZA NA CABEÇA”

No início do ano, após a apresentação do grupo “Meninas de Sinhá”, realizamos uma avaliação para nortear as ações do projeto AYÒ ASÁN a serem desenvolvidas ao longo do ano. Temáticas como a influência da cultura negra na música e estética afro-brasileira, foram sugestões trazidas pelos alunos na referida avaliação.

Agora precisamos refletir sobre a “caminhada” do projeto até aqui. É importante lembrar que nós, professores, trazemos algumas idéias, mas quem faz acontecer de verdade, são vocês, alunos. Portanto, ninguém melhor do que você para avaliar o projeto este ano e sugerir temas para as próximas etapas.

1) Das etapas realizadas, qual você mais gostou? Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Nas aulas teóricas, antes das apresentações no auditório, você considera que aprendeu um pouco mais sobre a História da África e a Cultura afro-brasileira?

( ) Sim O que? \_\_\_\_\_

( ) Não Por que? \_\_\_\_\_

3) Depois do desenvolvimento desse projeto, você é capaz de identificar elementos da Cultura afro-brasileira em seu cotidiano?

Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Em relação a conceitos como etnia e raça, como você se percebe? Como você se vê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)