

# DO PONTO QUE VÊ AOS PASSOS DE QUEM CAMINHA: Perspectivas teórico-práticas em uma experiência com a educação das relações étnico-raciais entre licenciandos de história

Everardo Paiva de Andrade<sup>(\*)</sup>  
Rosana da Câmara Teixeira  
Danielle Henriques Magalhães

## RESUMO

O trabalho discute questões relativas à educação das relações étnico-raciais na perspectiva da formação inicial de professores, em especial da área de História, tomando a prática de ensino como eixo principal de investigação. Repercutiu um conjunto de atividades acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, desenvolvidas em uma universidade pública, considerando a importância da formação docente de qualidade para o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme orientações contidas em diversos documentos produzidos a partir do contexto da Lei 10.639/2003. Explora um conjunto de relatos de licenciandos e argumenta que o diálogo efetivo com a cultura escolar e seu currículo é um dos elementos cruciais da luta pela garantia de permanência de uma perspectiva antirracista na escola brasileira de Educação Básica, fator que interfere diretamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para brancos e negros.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; História e cultura afro-brasileira e africana; Formação inicial de professores; Prática de ensino em História.

## *FROM THE VIEWING POINT TO THE STEPS ONE TAKES: THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES TOWARDS AN EXPERIENCE IN RACE AND ETHNIC RELATIONS AMONG LICENTIATE STUDENTS IN HISTORY*

## ABSTRACT

The paper discusses issues regarding the education of race and ethnic relations in the context of initial teacher's education, specifically History teachers; thus, considering teaching the focus of this research. The text brings a group of academic activities related to teaching, research and extension courses, developed in a public university, considering the importance of the teacher's qualification for the teaching of African-Brazilian and African History and Culture, according to guidelines contained in various documents produced from the context of Law 10.639/2003. The present paper also explores a number of accounts by teachers, and defends that effective dialogue with school culture and its curriculum is a key element of the endeavor to guarantee

---

<sup>(\*)</sup> **Everardo Paiva de Andrade.** Graduado em História e doutor em Educação pela UFF – Universidade Federal Fluminense, é professor da Faculdade de Educação na mesma instituição, atuando com Pesquisa e Prática de Ensino na licenciatura em História. Integra o Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura – CDC, trabalhando com a relação entre história, memória e ensino e com a formação inicial e continuada de professores de História. E-mail: [everardo\\_andrade@uol.com.br](mailto:everardo_andrade@uol.com.br).

**Rosana da Câmara Teixeira.** Graduada em Ciências Sociais e doutora em Antropologia pela UFRJ, é professora da Faculdade de Educação da UFF, trabalhando com Pesquisa e Prática de Ensino de História e Ciências Sociais. Integra o Laboratório de Educação e Patrimônio Cultural – LABOEP, trabalhando com formação de professores e diversidade cultural. E-mail: [rosanadacamara@oi.com.br](mailto:rosanadacamara@oi.com.br)

**Danielle Henriques Magalhães.** Graduada em História pelo Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFF – Universidade Federal Fluminense, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, atuando no projeto *Política de reparação e dever de memória: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais em escolas do Grande Rio*. E-mail: [magalhaes\\_danielle@hotmail.com](mailto:magalhaes_danielle@hotmail.com).

the permanence of an anti-racist perspective in the Brazilian school of Basic Education, a factor that interferes directly in building a more just and equal society for White and African-Brazilian people.

**Keywords:** Education of race and ethnic relations; African-Brazilian and African history and culture; Initial teacher's education; Practice of teaching in History.

### ***POINT DE VOIR LES ÉTAPES DE PROMENADES - PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PRATIQUES SUR L'EXPERIENCE AVEC L'ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNICO-RACIALES ENTRE LES ÉTUDIANTS EN HISTOIRE***

#### **RÉSUMÉ**

Le document aborde les questions relatives à l'éducation des relations ethniques et raciales dans le contexte de la formation initiale des enseignants, en particulier le domaine de l'Histoire, en prenant la pratique de l'enseignement comme un élément central de la recherche. Affecte un certain nombre d'activités académiques dans l'enseignement, de la recherche et de l'extension, développés dans une université publique, compte tenu de l'importance de la qualité de la formation pour l'enseignement de la thématique de Histoire et Culture Afro-brésilienne et Africaine, conformément aux lignes directrices contenues dans les divers documents produits à partir du contexte de la Loi 10.639/2003. Explore un certain nombre de étudiants et permis faire le dialogue efficace avec la culture scolaire et son programme d'études comme un élément clé de la lutte pour garantir la pérennité d'un point de vue anti-raciste à l'école primaire brésilienne, facteur qui intervient directement dans la construction d'un plus juste et égalitaire pour les Noirs et les Blancs.

**Mots-clés:** Éducation des relations ethnico-raciales, Histoire et culture afro-brésilienne et africaine, Formation initiale des enseignants, Enseignement pratique d'Histoire.

Às vésperas de concluir a primeira década de vigência da Lei 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, alterando dispositivos da LDB (Lei 9.394/96) –, compreende-se que a ocasião sugira, para além da celebração no coração de todos aqueles comprometidos na luta contra o preconceito e a discriminação racial, um balanço do caminho percorrido sob sua inspiração e do quanto ainda há por caminhar, sobretudo em face da educação escolar das novas gerações. Desnecessário dizer que a lei não surgiu *como um raio em céu azul*, tampouco que se muda a história e a cultura da sociedade por um ato isolado de vontade, mesmo que impregnado de algum senso teórico e do espírito prático de boa vontade.

Não obstante, por mais indispensável e urgente que isso seja, o presente texto não pretende realizar tal balanço. Certamente, para tanto haverá iniciativas mais bem aparelhadas de observadores situados em muitos lugares entre aquele *ponto que vê* e as práticas dos caminhantes pedestres que inscrevem no cotidiano o texto da cidade onde vivem (CERTEAU, 2011, p. 158). Basta-nos o alcance limitado do que é possível ver desse mirante, imerso nas práticas docentes universitárias, envolvidos com a formação de professores, ainda que amplificado pelo percurso de licenciandos, futuros professores de História em circunstâncias especiais de formação inicial, indo e vindo entre a sala de aula da prática de ensino e a riqueza dos ambientes escolares que conhecem no estágio supervisionado.

## 1. O CONTEXTO SÓCIO-INSTITUCIONAL DAS REFERÊNCIAS EMPÍRICAS

A bem dizer, desde as primeiras orientações no sentido de tornar efetiva a determinação da Lei, ainda por ocasião do Parecer CNE 3/2004, compreendeu-se com clareza a demanda crítica por professores especializados para enfrentar, de modo mais frontal e agudo, os desafios de ensinar conteúdos específicos na perspectiva antirracista, posto que algumas escolas incluíam, como de fato incluíram em sua grade de horários um tempo semanal destinado a tal fim, institucionalizando a temática à maneira de uma disciplina escolar. Não obstante, evidenciava-se também a necessidade de sensibilizar professores – como diz o texto da Lei, dispersos por todo o currículo escolar – para que incluíssem em seus ensinamentos, valores e significados igualmente pertinentes ao tema.

A questão desdobrava-se, e em grande medida desdobra-se ainda, portanto, em inúmeros desafios, desde atuar na formação continuada de professores das mais variadas disciplinas e experiências formativas, em efetivo exercício profissional nos diferentes ambientes da escola básica, passando pela necessidade virtual de construir uma trajetória acadêmico-institucional de formação específica para professores que atuassem no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (e Africana),<sup>2</sup> além de investir sistematicamente na formação futura de todos os docentes, intervindo de forma mais pontual e cirúrgica naquelas áreas mencionadas pela legislação, quais sejam, as licenciaturas em Artes, Literatura e História. Já se vê, pois, que não seria dos menores problemas o enfrentamento do desafio no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Em suas determinações normativas, o citado Parecer do CNE menciona expressamente a necessidade de evitar improvisos na formação continuada de professores, reconhecendo, sobretudo, as lacunas e os silêncios que atravessaram, muitas vezes, a construção da identidade profissional docente:

Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras (...) acompanhar os trabalhos desenvolvidos a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Do mesmo modo, inclui entre as providências a serem tomadas pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, no que se refere às licenciaturas, em geral, a “inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação

---

<sup>2</sup> O complemento indicado entre parênteses – “e africana” – não aparece no texto da Lei 10.639/2003, sendo acrescentado, ao que parece, pelo menos em termos normativos, pelo Parecer CNE 3/2004.

Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior”; e no tocante à preparação e certificação de professores específicos, a

instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos arts. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

É possível que uma investigação mais minuciosa e sistemática acabe por evidenciar iniciativas e experiências muito variadas e significativas em todas as direções apontadas acima. No caso particular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), as discussões, articulando projetos em ensino, pesquisa e extensão, se adensaram em torno de estudos sobre *Negro e Educação*, sobretudo a partir de 1995, com a criação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb). De acordo com Müller (2010):

O Programa se destaca por sua participação na divulgação do tema e na divulgação dos debates de forma qualitativa, o que pode ser comprovado pelos diversos eventos promovidos, por sua participação nos cursos de Pós-Graduação stricto e lato sensu, de extensão e de graduação, reforçando sua proposta de provocar a transformação da escola e da sala de aula por meio do estabelecimento de uma formação continuada dos profissionais da educação para privilegiar a diversidade da população escolar. (p. 34).

As ações do Penesb, amplificadas a partir de 1999, com a publicação dos *Cadernos Penesb*, podem ser especialmente apreciadas na edição de n. 12, contendo todo o material utilizado no curso *Educação para as Relações Étnico-Raciais* (ERER), atividade de extensão desenvolvida entre os anos de 2009 e 2010, oferecendo formação continuada a professores da rede pública de Educação Básica, em cinco municípios do Estado do Rio de Janeiro, na modalidade à distância (OLIVEIRA, 2010). Organizadas a partir de um ponto de vista interdisciplinar e reunindo contribuições de especialistas nas áreas de História, Literatura, Artes e Estudos de Religião, entre outras, articuladas em função de um núcleo ou de uma racionalidade pedagógica, é de se esperar que tais ações impactem também o nível da graduação, especialmente no curso de Pedagogia.

Não obstante, a Faculdade de Educação da UFF atende também a um quantitativo em torno de quinze licenciaturas, para muitas das quais o alcance do Penesb não deve ser senão limitado e pontual, ecoando a atuação de professores das disciplinas pedagógicas integrantes de seu coletivo ou eventualmente interessados em suas discussões. Dentre essas licenciaturas encontra-se a de História, que acompanhamos mais de perto desde, pelo menos, 2009. Evidentemente, a graduação em História mantém conexões e interfaces importantes com o campo educacional, ainda que se

considere que a experiência da UFF pressuponha uma relação entre bacharelado e licenciatura por meio da qual a segunda titulação apenas venha a ser concedida após o término da primeira, ou seja, o graduando deve primeiro bacharelar-se para depois, e somente então, receber o grau de licenciado.

O currículo do bacharelado em História da UFF parece contemplar de várias maneiras a temática da História e Cultura Afro-Brasileira (e Africana), embora por acessos um tanto diferentes do Penesb. Se lá, como dissemos, o princípio organizador dos conhecimentos subordina-se a uma racionalidade pedagógica, aqui é a racionalidade histórica que coordena as reflexões e pesquisas de seus professores, tratadas a partir de noções como cultura, identidade, memória e escravidão (ABREU; SOIHET, 2003). Entretanto, como a estrutura curricular do curso, partindo de um pequeno núcleo de formação geral com dezoito disciplinas obrigatórias, privilegia o núcleo profissional constituído por disciplinas instrumentais (40) e, sobretudo, pelas disciplinas optativas de ênfase, escolhidas pelos alunos em um universo de 208 disciplinas, muitos estudantes poderiam construir seus percursos acadêmicos passando ao largo das discussões em torno do tema.<sup>3</sup>

Quanto à licenciatura, *stricto sensu*, geralmente identificada pelos próprios estudantes como o núcleo de formação pedagógica, apenas, constituído por quatro disciplinas obrigatórias, mais o estágio supervisionado, desde a reforma curricular de 2010 formatado nos componentes denominados Pesquisa e Prática de Ensino (sucessores ainda em transição das antigas Práticas de Ensino I, II e III) – o que não deixa de ser sintomático, à vista que poderiam interessar-se eventualmente, a título de licenciar-se, por outras disciplinas externas a esse núcleo onde a discussão pedagógica emergisse e, dentro dela, uma apropriação igualmente pedagógica do debate em torno da História e Cultura Afro-Brasileira (e Africana) –, não há previsão expressa, de qualquer natureza, para que o tema seja tratado. O que significa que também por aqui seja possível graduar-se em História contornando o problema, sendo mesmo bastante provável que muitos o façam.

## 2. A PRÁTICA DE ENSINO COMO EIXO ARTICULADOR DAS INTERVENÇÕES

Essas foram, em linhas gerais, as considerações que levaram alguns professores à discussão em torno da necessidade da presença e de um tratamento mais sistemático do tema História e Cultura Afro-Brasileira (e Africana) no processo de formação inicial de professores de História, no âmbito da licenciatura, tal como sugerido acima, a partir do núcleo de estágio supervisionado, a cargo da Faculdade de Educação da UFF. Como a autonomia didático-pedagógica

---

<sup>3</sup> Informações obtidas nas Diretrizes Curriculares do curso de graduação em História da UFF, disponíveis em <<http://www.historia.uff.br/grad/objetivos.php>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

da Universidade e a independência quase que de cátedra que vige entre seus docentes via de regra torna as ementas das disciplinas bastante elásticas, quando não fluidas ou mesmo inexistentes, tais professores instituíram a questão como eixo temático para o componente curricular da Prática de Ensino III, pertencente ao currículo anterior à reforma de 2010, a partir do primeiro semestre de 2011.

Com uma carga horária total de sessenta horas, a PE III distribui seu tempo de atividades entre a sala de aula da universidade (trinta horas) e o estágio escolar (30 horas). O trabalho no espaço acadêmico envolve, além de registro oral, compartilhamento e reflexão crítica a partir das vivências do estágio, a leitura e discussão de questões teórico-conceituais e temas correlatos (noções de raça, etnia, identidade e cultura; política de reparação e dever de memória; políticas de branqueamento e mito da democracia racial; ações afirmativas e política de cotas), incluindo também o debate sobre significado e produção do conhecimento escolar, em especial a partir de demandas concretas relacionadas aos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira (e Africana). Ali os licenciandos estabelecem seus planos de reconhecimento e imersão na particularidade do ambiente escolar.

O que exatamente os licenciandos vão buscar no estágio escolar? As orientações têm início com a discussão sobre a prioridade (embora não exclusividade) no comprometimento com a escola pública; passam pela distinção entre os momentos de observação, co-participação e regência e o cuidado com a produção dos dados a partir da manutenção de um diário de campo, base para reflexões permanentes e, no final, para a produção do relatório de estágio; avançam em direção à solicitação de que as atividades de estágio dirijam seu foco para as relações interpessoais, os conteúdos de ensino e unidades de estudos, os projetos e programas que, de algum modo, na escola, contemplem as finalidades e as determinações normativas para o ensino da temática. Concluem, finalmente, com a produção de um *paper*, organizando e elaborando as informações e os conhecimentos produzidos.

O esboço de focalização apresentado no plano docente do componente curricular da Prática de Ensino III sinaliza para essa dupla direção na abordagem – interna e externa – do problema. De acordo com o texto:

Tais conteúdos não se encontram estabilizados em nenhuma tradição disciplinar, pedagógica ou escolar, devendo o conhecimento escolar ser construído no diálogo com o currículo vigente na Educação Básica. (...) Por outro lado, também é preciso compreender os debates e as demandas sociais e políticas presentes no escopo da Lei, de cujo ponto de vista emerge a proposição de que sejam reeducadas as relações étnico-raciais no âmbito da sociedade brasileira.

Desde o início de 2011, seis turmas frequentaram ou frequentam ainda as atividades de PE III, tendo produzido quase duas centenas de relatórios, em turmas matutinas e noturnas. Além disso, cerca de 150 licenciandos dessas mesmas turmas responderam voluntariamente a um questionário que procura fixar suas concepções e posicionamentos acerca da obrigatoriedade do ensino da temática, das ações afirmativas e da política de cotas raciais, constituindo um corpus documental bastante expressivo para intervenções e análises que ainda se encontram em curso. As atividades de PE III irradiam o trabalho para inúmeras outras frentes, incluindo o projeto de pesquisa denominado *Política de reparação e dever de memória: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais em escolas do Grande Rio*, contemplada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFF, para o biênio 2011/2012.

As primeiras conclusões, estabelecidas a partir do exame dos materiais produzidos pelos licenciandos na PE III, apresentadas e discutidas no Seminário PIBIC 2011 e na I Jornada Currículo, Docência & Cultura: questões teóricas e metodológicas da pesquisa em educação (FEUFF, 2011), transparecem no relatório parcial que a bolsista apresentou à Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (Proppi), no início de 2012. De acordo com o texto do relatório, (MAGALHÃES, 2012, disponível na página da instituição):

A partir dos resultados até agora obtidos e das análises em andamento, podemos concluir que a obrigatoriedade das diretrizes ainda não foi implementada como prática efetiva nas escolas. De acordo com a metodologia da pesquisa e das reflexões suscitadas, a temática tem sido implementada de maneiras muito diferentes pelos professores e pelas escolas. Não se sabe se isso ocorre pelo fato de que esta temática não tenha nascido de uma dinâmica escolar, isto é, espontaneamente, mas de demandas externas, ou se por falta de uma estruturação mais sólida que só seria de possível formação no decorrer do tempo. (...) Além disso, a questão do tema na escola fica muitas vezes restrita a propostas e projetos pedagógicos e a eventos que são esporádicos (não havendo...) um tempo fixo estabelecido para a abordagem do tema. (Finalmente...) ainda que seja de forma normativa, a medida ainda não foi incorporada como efetiva política de reparação e dever de memória.

Outro eixo importante de trabalho, tanto para o projeto de pesquisa quanto para as atividades regulares da PE III, consiste na análise de livros e materiais didáticos. Nesse sentido, o Colégio Universitário Geraldo Reis / COLUNI, formalmente instituído como Unidade Acadêmica de Educação Básica, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da UFF, funcionando como espaço de estágio supervisionado e de desenvolvimento de projetos de ensino para alunos das licenciaturas, adota em suas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a coleção didática de Alfredo Boulos Jr., intitulada *História, Sociedade & Cidadania*. Ocorre que a referida

coleção foi recentemente revista e atualizada, no sentido de adequar-se ao espírito da legislação, em especial do que dispõe o Parecer CNE 3/2004, das diretrizes curriculares nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>4</sup>, incorporando de modo diverso a presença africana e afrodescendente no processo de formação da sociedade brasileira.

Ainda em conexão com a ementa da PE III e com o projeto de pesquisa mencionado acima, o mesmo movimento articulou o projeto de ensino denominado *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma disciplina escolar a inventar*, ligado ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Vários licenciandos vincularam-se ao projeto, bolsistas ou não, sendo que seis deles relataram suas experiências, refletindo sobre o diálogo entre a universidade e a escola, a proposição de ações e a produção de materiais, compreendendo que não se trata de um fazer *para a escola*, mas sim de um fazer *com a escola*. Surgiram, assim, trabalhos discutindo a construção de um olhar que confronte estereótipos sobre a África e as relações étnico-raciais, as africanidades, as relações entre racismo e identidade na escola, o trabalho com a linguagem fílmica e com a literatura na sala de aula, entre outros.

Por fim, encontra-se cadastrada como ação recomendada pela Pró-Reitoria de Extensão da UFF-Proex, para o exercício de 2012, o projeto de extensão intitulado *Patrimônio cultural, espaço urbano e juventude*, procurando aprofundar e socializar reflexões e ações voltadas para a questão do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, bem como levantar e catalogar materiais didático-pedagógicos dedicados à escolarização dos jovens. Dialogando com este projeto, duas monografias estão sendo orientadas na Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de História e Ciências Sociais, elaboradas por professores da Educação Básica, inscritos no curso. A primeira delas trata das contribuições da campanha antirracista na Copa do Mundo da África do Sul para a educação das relações étnico-raciais, enquanto que a segunda aborda a temática negra nos sambas-enredo.

### 3. O QUE DIZEM OS RELATOS DOS LICENCIANDOS?

Já se vê que a relação entre universidade e escola na formação inicial de professores para a Educação Básica, mediada pela obrigatoriedade de inclusão do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como pela importância das reflexões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na escola brasileira, constitui o aspecto nuclear do problema de que trata o presente trabalho. Mais particularmente, considera-se o Estágio Curricular Supervisionado

---

<sup>4</sup> Dentre as providências expressamente recomendadas no Parecer encontra-se a edição de livros e de materiais didáticos, (... e a correção de) *distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes* (grifos nossos).

de Ensino como o momento estratégico dessa relação, cumprido no trânsito permanente dos licenciandos, investidos da condição de estagiários, entre a sala de aula da universidade e a imersão no ambiente escolar. A despeito da inexistência de qualquer orientação institucional, recolhe-se aqui o eco de uma experiência piloto desenvolvida no componente curricular PE III, da licenciatura em História da UFF, a partir do primeiro semestre de 2011.

A questão apresentada aos licenciandos consiste em propor que se dirijam à rede escolar de Educação Básica, a fim de verificarem se, e como, a temática – em grande medida ausente no ensino superior – se faz presente nas relações institucionais e curriculares da escola, ao mesmo tempo em que cumprem um programa de leituras e debates no espaço da PE III, registrando tudo isso, observações e vivências fertilizadas pelo esforço de construção teórica, em duas produções textuais: a narrativa da escola, contendo o relato da experiência, e a comunicação de resultados sob a forma de um artigo acadêmico. Como num tempo que parece acontecer em ciclos, sem sentido de evolução ou progresso aparente, os primeiros relatórios começam a chegar nesse segundo trimestre do ano em curso. Chegam em formatos provisórios, em papel ou via e-mail, eivados de dúvidas e descaminhos, alguns, outros mais imbuídos de certezas militantes, todos eles contendo evidências explícitas de um professor surpreendido em formação.

Os relatórios vão sendo lidos na medida em que chegam, e sua leitura dinamiza e aprofunda o debate nos encontros semanais, na universidade. Da leitura emerge um arco de análise que percorre a distância entre um contexto e sua circunstância afirmativa e, na extremidade oposta, outro contexto e circunstância negativa. No primeiro, evidencia-se uma escola comprometida, habitada por professores militantes que acolhem a temática, acompanhados por licenciandos em acordo seguro com a sua exigência. No segundo, escolas refratárias engendram ambientes desfavoráveis onde professores resistentes acolhem estagiários contrários à imposição do tema. Obviamente, nenhum caso particular inscreve-se completamente na lógica abstrata de um desses modelos, por isso mesmo trata-se de considerar o modo concreto pelo qual articula e combina em arranjo a especificidade de cada um de seus elementos.

Foram lidos para o esboço de análise que se segue os onze primeiros relatórios recebidos, numa amostra de pouco mais de cinco por cento do total de relatos que compõem uma parte do acervo documental da pesquisa. Apenas um emergiu da rede privada, sendo que todos os demais vieram de escolas estaduais, municipais e federais, nesta ordem de frequência. A maioria das escolas localiza-se em Niterói, seguido dos municípios do Rio de Janeiro, São Gonçalo e Maricá. Importante salientar que tais relatórios representam um momento mais consolidado e amadurecido

da pesquisa em curso e que, por isso mesmo, não só as orientações aos licenciandos parecem mais claras, como também já é possível estar atento ao cuidado metodológico que permite distinguir entre o que se vê e o que se quer ver. Isto porque, se a maioria simples dos relatos reflete uma posição favorável à inclusão da temática, o problema pode ser mais polêmico do que a princípio se imagina.

Tomando o ponto de vista dos licenciandos, para início de conversa, pode-se dizer que há entre eles nítidas diferenças no modo como compreendem e concebem a questão que lhes foi apresentada. No entanto, é preciso perguntar se toda a questão consiste em decidir-se entre uma posição favorável ou contrária à lei e às demais orientações normativas, ou mesmo se a tarefa resume-se à constatação da presença ou da ausência da temática na escola. Acaso não seria mais importante, do ponto de vista da formação docente, desenvolver uma sensibilidade mais ativa para compreender a dimensão étnico-racial dos conflitos escolares e, por extensão, dos conflitos sociais? Ou ainda, do ponto de vista mais propriamente profissional, construir uma competência e um repertório de alternativas a partir dos quais seja possível vislumbrar possibilidades ampliadas de trabalho pedagógico em momentos e circunstâncias diversas?

Nos relatórios, alguns licenciandos manifestam posições francamente favoráveis, outros sublinham cuidados e restrições e apenas dois justificam posições mais nitidamente contrárias. Os argumentos apresentados por esses últimos variam desde a compreensão de que se trata de mera substituição de uma postura eurocêntrica por outra afrocêntrica, ou de que as questões mais visíveis na escola estão relacionadas à construção das identidades juvenis (aparência, roupa, preferências musicais etc), até a interpretação supostamente apoiada nas peculiaridades da escola onde cumpre estágio, segundo a qual sua inserção sociocultural e espacial, os processos locais de construção de identidades e os problemas pedagógicos resultantes de situações familiares desfavoráveis às demandas do trabalho escolar, sobrepõem-se às questões mais nitidamente étnico-raciais, não obstante elas não deixem também de se fazer presentes.

Dentre os relatos em que os licenciandos manifestam concordância com o ensino da temática, mencionando objeções pontuais e específicas, aparecem referências a cuidados com uma suposta “racialização” das relações pessoais na escola, ao problema curricular da oportunidade de inserção dos conteúdos e das abordagens e pelo menos um relato faz alusão ao diálogo insuficiente entre os termos em que a questão tem sido colocada e os problemas relativos à cultura escolar. Especialmente um licenciando, posicionando-se de forma mais intensa em favor da temática, inicia sua argumentação revendo criticamente sua formação universitária (segundo ele, não há nenhuma

disciplina relacionada ao problema que esteja incluída entre as obrigatórias do currículo do curso de História da UFF), mas também ao tradicionalismo do currículo escolar de História na rede pública estadual, que segue inserindo a temática nos conteúdos tradicionais, contribuindo, ainda que de modo indireto, para reforçar velhos estereótipos.

O ponto de vista dos licenciandos articula-se – e não por mera coincidência, mas por diálogos e aproximações ou distanciamentos diuturnamente construídos – ao dos professores que os acolhem nas atividades do estágio. Também aqui é preciso perguntar se se trata apenas de conferir se o professor na escola é favorável ou contra a temática e de reconhecer se ele tem ou não conhecimento do que dispõe a lei e sua normatização derivada (embora, obviamente, a ninguém seja dado alegar em seu favor o desconhecimento da lei). Ou se, pelo contrário, trata-se de compreender a urgência de ações mais amplas no bojo de uma política abrangente de formação inicial e continuada de professores, cuja ausência reforça em muitos ambientes a aceitação resignada de que o problema em causa é meramente formal ou de que, conforme já se difundiu largamente nas mais variadas esferas da cultura brasileira, algumas leis, por aqui, costumam “não pegar”.

De fato, na maioria das escolas frequentadas pelos licenciandos, parece justificar-se a simples ausência da temática, aos olhos dos professores, pelo que se poderia chamar de “argumento curricular”. Trata-se de uma matriz da qual emerge a concepção do programa como (i) algo dado (como se não fosse cotidianamente construído nas experiências reais de ensino), anterior e exterior às práticas escolares, que não é fruto de escolhas mais ou menos arbitrárias ou aleatórias, mas outorgado externamente aos professores por algum elemento de autoridade; (ii) rígido e linear, que resiste a inserções e interpolações (embora às vezes, por força das circunstâncias, tenha que passar por mutilações, sempre condenáveis), quebrando seu sentido cronológico, evolutivo, contínuo e unívoco; e (iii) extenso, baseado na vocação escolar para a totalidade ou para o estabelecimento de uma programação que dê conta de todo o conteúdo de determinada área do saber.

Real ou virtual, concepção efetiva de muitos professores ou mera tergiversação, o fato é que o “argumento curricular” parece funcionar como uma referência a partir da qual se avalia ou, mais frequentemente, se justifica a ausência da proposta do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. É a partir dela, por exemplo, que pelo menos um professor, recorrendo a uma operação redutora da temática à História da África, argumenta que se trata de mera substituição de Europa por África, quando na verdade a melhoria do ensino dependeria mais do aumento de carga horária em História do Brasil. Na mesma linha de raciocínio, outros

professores falam em deslocamento e substituição do velho eurocentrismo por uma espécie nova de afrocentrismo. Também muito próximo disso encontra-se o posicionamento daqueles que veem na proposta um simples acréscimo de conteúdos ao já tão extenso programa escolar de História.

Nesse caso, então, os argumentos encontram reforço na evidência de que progressivamente se reduziu, nos últimos anos, a carga horária dedicada à disciplina História no tempo escolar. Ou seja, como incluir novos conteúdos ao programa se a carga horária vem sendo ou já se encontra drasticamente reduzida na escola? Mas a justificativa principal apresentada por alguns professores, em parte como se tivessem sido apanhados pelos licenciandos em alguma espécie de “ilegalidade”, de certo modo também derivada do argumento curricular, diz respeito à incompatibilidade do tema com a unidade de conteúdo que efetivamente se ensina naquele momento específico do calendário e do programa escolar. Nesse sentido, então, afirma-se que o tema é incompatível com o ensino dos conteúdos de Renascimento, Iluminismo ou Revolução Francesa, mas que certamente aparecerá logo adiante, em um momento mais adequado, por exemplo, por ocasião dos estudos sobre a escravidão...

Muitos relatos de licenciandos revelam sua insatisfação com a justificativa, e alguns deles esforçam-se por explicitar sua discordância, embora destacando as excelentes qualidades pedagógicas desses professores. Um dos licenciandos chega mesmo a sugerir a alternativa de que se trabalhe, por exemplo, com a independência do Haiti no contexto da Revolução Francesa. Outro considera que “ao limitar o ensino da África a um único módulo, este pode ficar deslocado dos demais conteúdos, como se o que ocorreu à África fosse algo à parte do mundo”. Um terceiro revela ter achado “interessante ela responder ao meu questionamento com o ‘tema da escravidão’, ressaltando a argumentação de (...) que a África e os negros são *a priori* pejorativamente apresentados ao aluno brasileiro pelo viés negativizante do escravismo”. Por via das dúvidas, conclui, “pretendo entrevistar os alunos das turmas que observo para saber se há projetos paralelos à carga horária da sala de aula que tangenciam questões sobre discriminação, preconceitos e cotas”.

Mobilizado, ao que parece, pela decisão de desmontar o argumento curricular, outro licenciando insiste em que o tratamento da temática não depende tanto do conteúdo que está sendo trabalhado quanto da decisão do professor de operar a inclusão. “Por coincidência afirma ele, uma das unidades que tivemos a oportunidade de acompanhar tratou exatamente do processo de neocolonialismo e posteriormente do processo de descolonização da África”, mas nem por isso o professor aproveitou a oportunidade para tratar do tema. Enfim, o ponto de vista do professor revela-se com extraordinária nitidez no relato de um licenciando, ao relacionar sua perspectiva

crítica e seu desejo difuso de mudança (afirmando ter um projeto anual sobre o tema, mas que “a direção atual gerou um grande desestímulo para os professores realizarem qualquer projeto”) esbarrando em problemas maiores do que ele, relacionados à formação, rotina escolar, orientações pedagógicas e condições de trabalho.

No CE Xis a história continua sendo ensinada de acordo com o currículo tradicional. Conforme a professora, o próprio currículo mínimo do Estado inclui a história da África da mesma forma que sempre foi abordada. [A Professora] revela que esta não aparece até a chegada dos europeus, como se os africanos não existissem ou estivessem inertes esperando a aparição dos colonizadores. Depois o negro surge como mão de obra no Brasil colônia, a resistência negra é abordada nas lutas de emancipação no final do Brasil império e por último a África reaparece no estudo de imperialismo. (...) Com isso podemos concluir que a inclusão do ensino de História da África e cultura afro-brasileira tem sido pensada na escola, porém romper com o conteúdo cristalizado e eurocêntrico do ensino de história na escola tradicional ainda é um desafio, tal como ainda o é na universidade.

Finalmente, o ponto de vista de licenciandos e professores articulam-se ao da escola, na medida em que é preciso considerar também as condições institucionais responsáveis, em última instância, não apenas pela gestão do conhecimento, mas também das pessoas. Do ponto de vista da estrutura física e dos recursos materiais disponíveis para o trabalho pedagógico, praticamente todos os relatos reconhecem que, a despeito de carências e problemas pontuais, não será por esse motivo que o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não possa ou não deva ocorrer. Também de uma perspectiva técnica, as qualidades humanas necessárias em tese para seu funcionamento encontram-se basicamente reunidas: professores formados em instituições prestigiosas e equipe técnico-administrativa constituída. Um dos relatos detalha a execução de dois projetos envolvendo o conjunto da escola: um sob o tema da sustentabilidade, da reciclagem e do esforço por um mundo mais limpo, outro a partir do lema “gentileza gera gentileza”.

Não obstante, em nenhum dos dois projetos aparece qualquer referência à problemática das relações étnico-raciais, razão pela qual o licenciando observa que, “por falta de orientação ou por opção ideológica, o professor omitiu esta discussão entre seus alunos, negando aquilo que foi imposto pelo Parecer (CNE 3/2004)”. Tampouco há notícia da existência de qualquer projeto específico na escola, pelo contrário, e as associações construídas no relatório do licenciando são significativas: a inserção sócio-espacial da escola e o perfil de seu corpo discente (trata-se de uma escola pública que atende a uma região de convergência de comunidades na cidade do Rio de Janeiro) faria supor que a temática estivesse favorecida, mas, de acordo com o relatório, o professor orientador do estágio teria afirmado “que o colégio e o corpo de alunos, por terem fortes laços com

o movimento evangélico neopentecostal, assumem uma postura reticente quanto ao ensino de cultura e história da África, principalmente no que tange à religiosidade”.

Para concluir, há de se reconhecer que, na perspectiva aqui adotada, considerando a relação universidade / escola mediada pelas exigências do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, o estágio supervisionado na formação inicial docente parece adquirir um sentido político-pedagógico efetivo, permeado por grande tensão na esfera pessoal, deflagrando ainda um movimento reflexivo de importante significado para a formação sócio-profissional, na medida em que, muitas vezes, o licenciando é levado a vivenciar experiências desestabilizadoras de atitudes assépticas e conformistas e certezas naturalizadas. Mas também não se pode deixar de dizer, embora as análises de certo modo pareçam afirmar o contrário, que não se trata de um texto cuja intenção é procurar culpados, encontrando-os, sobretudo, na instituição escolar e nos professores; ou seja, não se trata de um exercício detratador de culpabilização da escola e seus agentes, mas de um esforço de procurar compreender por que é que, dez anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, ainda se tenha avançado tão pouco, senão propriamente na luta contra o racismo na consciência social brasileira, ao menos na implementação daquilo que a normatização escolar considera o caminho de sua realização.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O longo relato estabelecido neste texto suscita algumas considerações importantes para os desdobramentos futuros da educação das relações étnico-raciais na escola brasileira de Educação Básica, em especial no que se refere à garantia de permanência do ensino da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de sua consolidação como uma conquista da escola, e não como mera obrigatoriedade. De fato, não se trata de expediente burocrático exigido pela normatização da vida escolar, nem tampouco de simples gesto de complacente tolerância para com a criança negra, quase sempre pobre, sobretudo na realidade dos sistemas públicos de ensino. Trata-se, pelo contrário, de educação efetiva de brancos e negros comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A primeira dessas considerações diz respeito à necessidade de que a presença do tema na formação inicial de professores, em geral, nas licenciaturas, especialmente, tenha um caráter sistemático e articulado a todos os demais componentes do currículo da formação, na perspectiva daquilo que, um tanto ao largo das crises que fustigam a universidade, segue constituindo a sua missão principal como instituição *moderna*: a investigação, o ensino e a prestação de serviços (SANTOS, 2001, p. 188). Ou,

para dizê-lo na fórmula cristalina em que se expressa a Constituição da República, conforme o *princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* (art. 207). A experiência que ora se apresenta e discute desenvolveu-se no âmbito do estágio curricular supervisionado de ensino, mas definitivamente não se incompatibiliza com outras experiências formativas.

Uma segunda consideração sugere um duplo sentido ou uma dupla maneira de se conceber a formação. Por um lado, trata-se do projeto de formar com qualidade professores que tenham na licenciatura a sua efetiva opção de carreira no ensino superior e no magistério na educação básica a sua destinação profissional preferencial. Por outro lado, trata-se da formação de formadores – universitários e de campo, sujeitos na parceria entre universidade e escola –, capazes de articular na ação estratégias e táticas (CERTEAU, 2011) em benefício dos licenciandos. Tal perspectiva situa a noção de formador de professores na encruzilhada de diversas demandas, saberes e linhas de força. Nesse sentido, a experiência em curso representa a oportunidade de construção de um conceito segundo o qual, na relação entre eles, formam-se os sujeitos, sejam formandos, formadores universitários e formadores de campo, comprometidos com uma educação antirracista.

Mas há que se considerar ainda que, instados uma vez a procurar evidências, projetos, estratégias e alternativas, os licenciandos têm encontrado algo no dia-a-dia da escola. Ao lado de experiências curriculares significativas para alunos e professores, muitas vezes encontram a hesitação e a incerteza, às vezes o silêncio, quando não pretextos e meras desculpas, argumentando, ou melhor, justificando o injustificável, isto é, a simples ausência de iniciativas que tratem da questão. Certamente, essas diferentes respostas à determinação legal e às orientações normativas, quando não ao jogo tenso das relações retiradas do subentendido e do implícito para se tornarem públicas, devem ser compreendidas em sua complexidade social, política e pedagógica.

Finalmente, se é de fato importante que os cursos de formação inicial contemplem a problemática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seus currículos, aprofundando o debate e possibilitando aos licenciandos conhecer a complexidade do empreendimento, é fundamental, por outro lado, ampliar o diálogo com os elementos configuradores da cultura escolar, sob pena de fragilizar e comprometer, a médio e longo prazo, sua permanência no currículo da escola básica, quando não de receber um tratamento inadequado, como aponta o Parecer CNE 3/2004, em relação a conceitos, valores, conteúdos e materiais. Mas é preciso que o diálogo se constitua como diálogo de fato, e não como simulação do diálogo, garantindo amplamente o direito de fala à escola e a escuta atenta às vozes dos seus sujeitos.

## 5. REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra, 2003. 248p.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1998. Anexo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso: 07 abr. 2012.
- BRASIL. CNE/CP. Parecer 03/2004. Diretrizes Curriculares Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, aprovado em 10 mar. 2004. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE/CEB, Brasília, 19 maio 2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorF\\_parecer3\\_2004\\_resolucao1\\_04.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorF_parecer3_2004_resolucao1_04.pdf)>. Acesso em 07 abr. 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 320 p.
- MAGALHÃES, Danielle Henriques. *Política de reparação e dever de memória*: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais em escolas do Grande Rio (Relatório parcial de pesquisa). Disponível em: <<https://sistemas.uff.br/pibic/pibic/professor/relatoriosDeProjeto.uff?conversationId=88>>. Acesso: 07 abr. 2012.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Cadernos Penesb: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. *Cadernos Penesb*, n. 10, p. 7-35, jan. 2008; jun. 2010. [O negro na contemporaneidade e suas demandas].
- OLIVEIRA, Iolanda. Apresentação. *Cadernos Penesb*, n. 12, p. 7-21, 2010. Especial: curso ERER.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 187-233.
- UFF. *Curso de Graduação em História*. Diretrizes Curriculares. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/grad/objetivos.php>>. Acesso: 07 abr. 2012.

*Artigo recebido em: março de 2012.*

*Aprovado em: maio de 2012.*