



A lei nº. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade

MAURO CEZAR COELHO*

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO**

Ao longo das últimas cinco décadas, a Educação brasileira passou por inflexões significativas: viu a sua estrutura modificada, três vezes; conheceu uma estupenda ampliação do número de alunos; implementou uma política de expansão do quadro de docentes; e protagonizou uma cisão profunda, entre ensino privado e ensino público (AKKARI, 2001; BARROSO, 2008; PIOTTO, 2008; MARTINS, G., 2012; APPLE, 2001). Nenhuma delas, no entanto, introduz problemas da ordem dos subjacentes ao ingresso de temáticas relacionadas à História Indígena, à História da África e à Cultura Afro-Brasileira (FERNANDES, 2005; OLIVA, 2009).

De uma forma inédita, tais temáticas colocam em questão os paradigmas da educação ofertada pelo Estado. Durante boa parte de sua trajetória, o Estado republicano assumiu a Educação como um instrumento tanto de diminuição das diferenças existentes no seio da sociedade brasileira quanto de instituição de certa homogeneização. O objetivo final do sistema seria a constituição do cidadão brasileiro, a partir de paradigmas cujas origens datam do século XIX (GUIMARÃES, 2011; COELHO, M., 2009b). A introdução das temáticas referidas acima expõe os limites do paradigma em vigor e apresenta desafios que necessitam ser sopesados.

Abordaremos um deles, recorrendo aos dados obtidos em pesquisa realizada em seis escolas da Região Norte, sobre a aplicação do que prevê a legislação que insere as temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Por meio dos deles, é nossa intenção situar as formas pelas quais o Ensino de História se conforma nas escolas analisadas.

* Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Professora Doutora.

** Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Professor Doutor.

Pretendemos problematizar a relação existente entre os conteúdos curriculares referentes às temáticas e a consciência histórica fomentada pelos professores.¹

A introdução das temáticas e seus desdobramentos

A introdução das temáticas previstas nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 constitui uma inversão do percurso usualmente trilhado pelas políticas educacionais. Ambas as leis não decorreram da constatação, por parte do Estado, de uma fragilidade no sistema ou nas condições de oferta. Os dois instrumentos legais resultam de demandas de movimentos sociais. Nos dois casos, a luta contra as formas de discriminação e preconceito foi o elemento determinante.

Essa condição de origem não é fortuita. Evidentemente, não negamos o caráter social de quaisquer outras políticas educacionais, mas reconhecemos que os espaços sociais que as originam são determinantes na sua conformação. Em relação às duas leis referidas, a crítica, os debates e as reflexões que as informaram não foram conduzidos por espaços acadêmicos ou institucionais, mas por movimentos sociais de natureza política. Mais uma vez, não se trata de negar a participação dos espaços acadêmicos ou institucionais, mas de reconhecer a sua condição coadjuvante.

As discussões sobre as questões *raciais* e sobre a conformação da sociedade brasileira são antigas. Desde a segunda metade do século XIX, intelectuais de formação diversa abordaram o tema (SCHWARCZ, 2008; HASENBALG, 2005). Não obstante, somente a partir da década de 1980 o mundo acadêmico inicia um debate sobre a presença da discriminação e do preconceito no universo educacional, tendo como foco a Educação Básica (BARCELOS, 1999; DAYRELL, 1996; AQUINO, 1998; CAVALLEIRO, 2000). As instâncias normativas dos sistemas educacionais estabeleceram, também desde o Império, currículos e temas para a abordagem da História do Brasil e sobre a *identidade* do povo brasileiro (HORTA, 1994; BAUER, 2004). Não

¹ O presente artigo dialogará, neste sentido, com as discussões havidas no âmbito dos seminários promovidos pelo Grupo Oficinas. A seguir, indicamos alguns dos Seminários apresentados. Seminário I: SILVA Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O Estágio Supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v. 26, n. 1, p. 131-156, 2010; Seminário II: CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008; Seminário III: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica; Seminário IV: SIMAN, Lana Mara de Casto. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades; Seminário V: MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história.

obstante, nenhum dos dois espaços propôs uma alteração na perspectiva a partir da qual a sociedade brasileira era percebida.

Coisa muito diversa ocorreu com os movimentos sociais promotores da legislação em destaque. Os movimentos sociais negros e indígenas defenderam, de forma direta, alterações na educação ofertada (GONÇALVES, 2000; SANTOS, S., 2005; GOMES; SILVA, 2011). A introdução de temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas se deu à revelia de qualquer movimentação correlata tanto nos ambientes acadêmicos – de pesquisa e formação – quanto nos ambientes normativos institucionais. Decorre daí um dos mais claros desdobramentos da legislação: a necessidade de alterar o currículo educacional, de modo a satisfazer a legislação, desde fora do sistema – compreendendo os espaços de pesquisa e formação de pesquisadores e professores.

As narrativas sobre a nossa formação como país e como nação optaram pela Europa como paradigma e epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Nelas, os povos africanos e indígenas assumiram o papel de coadjuvantes, cuja participação foi vista, com importantes exceções, de forma mais alegórica que determinante. A proposição dos movimentos sociais referidos acima determinou a inclusão desses antigos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes atribuiu um novo estatuto: a partir do reconhecimento de sua História, os situa como atores relevantes da conformação do país e da nação.

Um dos desdobramentos necessários dessa perspectiva é o fato de os currículos escolares deverem atribuir à África e à América anteriores à Conquista a mesma relevância dispensada à Europa. Nesse sentido, a África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Da mesma forma, a atuação dos chamados afro-descendentes na formação da nacionalidade é revista, de modo a reconhecer-se a participação que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira.

Os instrumentos legais, então, propõem o redimensionamento da memória histórica, ao compreendê-la como fator estruturante para a conformação das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação. Para fazer frente ao proposto, acionam-se tanto os saberes acadêmicos relativos aos processos históricos africanos e

indígenas quanto os referentes à crítica à tradição, ao preconceito, à discriminação e à superação de ambos no universo escolar. Logo, aqueles instrumentos acionam competências profissionais que ultrapassam os saberes específicos das disciplinas, pois demandam o controle sobre saberes indispensáveis à oferta de uma educação inclusiva (COELHO, W.; COELHO, M., 2012).

Nesse sentido, a introdução das temáticas em destaque interfere de modo direto não apenas na construção da memória e na cultura históricas, mas na consciência histórica a ser desenvolvida pela Escola. Ela, desde onde percebemos, propõe uma cisão entre a memória consagrada pela tradição, cristalizada no *Mito das Três Raças* (DA MATTA, 1987; SKIDMORE, 1992; SCHWARCZ, 2012), e aquela a ser trabalhada a partir da execução do atual corpo legislativo. Ela propõe outras narrativas, de modo que o paradigma europeu não pontifique solitário, como matriz cultural máxima e como epicentro dos processos políticos e sociais da sociedade brasileira. Mais que intervir na construção da memória, no entanto, ela altera a forma pela qual a consciência histórica passa a ser construída na Escola.

O exercício da lei – experiências em curso

Após cinco anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, teve início a pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei nº 10.639/03* (GOMES, 2012). Por meio dela, pretendeu-se formular um quadro das práticas pedagógicas implementadas a partir daquele instrumento legislativo. Tratou-se de pesquisa nacional, em que foram analisadas trinta e seis escolas – seis escolas em cada uma das regiões do país (exceção feita à Região Nordeste na qual doze escolas foram analisadas, devido ao número de unidades da federação que a compõe).

As escolas foram selecionadas a partir de informações sobre a existência de atividades relacionadas à lei. Dados do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros foram cotejados, de forma a eleger escolas que tivessem incluído o pressuposto legal em seu Projeto Político Pedagógico ou que realizassem atividades regulares voltadas para o seu cumprimento.

Na Região Norte, objeto da presente reflexão, foram selecionadas escolas em quatro Estados.

Escolas selecionadas/Região Norte			
Escola	Localização	Modalidade	Nº de Alunos
A	Macapá/AP	Ensino Médio (Regular e Integral)	2.553
B	Manaus/AM	Ensino Fundamental (1º-5º Ano)	624
C	Manaus/AM	Ensino Fundamental (1º-9º Ano); Ensino de Jovens e Adultos	863
D	Ananindeua/PA	Ensino Fundamental (1º-9º ano); Ensino Médio	1.177
E	Aragauína/TO	Ensino Fundamental (6º-9º ano); Ensino Médio	1.243
F	Praia Norte/TO	Ensino Fundamental (8º-9º ano); Ensino Médio; Ensino de Jovens e Adultos.	491

Fonte: Dados coletados pela equipe de pesquisa, no segundo semestre de 2009.

A pesquisa operou um conjunto diverso de dados. Foram consultadas as fichas dos alunos, os diários de classe, os registros dos planejamentos acadêmicos e os materiais produzidos pelos professores e alunos. Os livros didáticos foram analisados e foi feito um levantamento dos livros disponíveis nas bibliotecas das escolas. Entrevistas com professores, gestores e coordenadores pedagógicos foram realizadas. Os alunos das escolas foram abordados por meio de um grupo de discussão. As aulas ministradas pelos professores de história foram objeto de observação, assim como os momentos de socialização dos alunos – os horários de entrada, recreio e saída.

A análise dos diversos dados apontou um fato relevante: a inserção das temáticas definidas pela legislação se deu de forma análoga, nas seis escolas analisadas. A similaridade dos processos vividos pelas escolas sugeriu-nos a existência de situações comuns, ainda que em escolas distantes milhares de quilômetros e pertencentes a sistemas educacionais distintos. O padrão apontado após o cotejamento dos dados indica quatro pontos em comum: a) o modo pelo qual a temática foi inserida no universo escolar; b) a relação que os profissionais da educação estabeleceram com a legislação; c) a compreensão de gestores e professores sobre o conteúdo a

ser trabalhado; d) as formas de planejamento e execução das atividades. A seguir, consideremos cada um dos pontos em comum.

A inserção das temáticas propostas pela legislação nas escolas se deu por iniciativa dos professores. Em três dos seis casos analisados, os docentes se anteciparam à legislação e propuseram atividades que abordavam a temática da Cultura Afro-Brasileira. Nos três outros casos, ainda que a lei tenha motivado as iniciativas, elas não foram demandadas pelas redes educacionais das quais as escolas faziam parte. Em todos eles, foi o interesse de professores o que esteve na origem dos projetos concretizados. A noção de pertencimento *racial*, via de regra, determinou a participação dos envolvidos, em um primeiro momento. Ela pontuou, também, o perfil dos projetos: mais que a introdução de novos conteúdos, foi a valorização da *herança* africana, sobretudo, o que conformou as primeiras iniciativas.

A relação dos profissionais da educação com a legislação se deu de forma errática. Os professores proponentes das atividades atestaram conhecê-la, o mesmo não se deu com outros professores, coordenadores e gestores envolvidos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no entanto, não eram conhecidas. O desconhecimento dos instrumentos normativos se reflete nas atividades conduzidas: mais que o conhecimento acadêmico ou a reflexão sistematizada sobre as temáticas e a sua introdução no universo escolar, foi o conjunto de impressões dos professores o saber acionado nas atividades.

Essa relação com a legislação encaminhou a compreensão sobre o conteúdo a ser trabalhado, ou melhor, sobre o que constituiria o saber escolar relativo à História da África e à Cultura Afro-Brasileira. Em todas as escolas, o conteúdo axiomático relacionado às temáticas destacadas pela lei ganhou maior relevância que o saber acadêmico sistematizado, fosse ele literário ou historiográfico. O saber escolar construído nas escolas analisadas esteve associado, então, às noções de tolerância, respeito à diferença e à diversidade.

Sobre o planejamento e a execução das atividades, o enfrentamento das questões previstas pelos instrumentos normativos se deu de forma pontual. Em todas as escolas, a legislação vinha sendo cumprida por meio de uma atividade realizada, no mês de novembro, especialmente

durante a Semana da Consciência Negra. O modelo adotado foi o da Feira de Ciências, por meio da qual os alunos apresentavam suas produções – cartazes, redações, encenações e danças. Tal atividade era planejada e conduzida por um professor, mas integrava todo o corpo docente. Em todas as escolas analisadas todos os alunos participavam das atividades, de modo que ela mobilizava os alunos de todas as etapas da Educação Básica ofertadas pela escola. A temática era trabalhada de formas variadas. Cada turma se tornava responsável por um aspecto da questão o qual era desenvolvido a partir de uma linguagem: poesia, prosa, teatro, dança e pintura. Outros tipos de expressão foram recorrentes: há apresentações de pratos típicos e, também, concursos de beleza.

O padrão percebido sugere a existência de preocupações e aportes comuns no trato com as questões da memória e do lugar das temáticas no saber escolar trabalhado, a despeito da distância entre as escolas e do fato de pertencerem a sistemas educacionais distintos. Três questões chamaram a atenção dos pesquisadores: em primeiro lugar, o fato de os professores abordados terem obtido sua formação em instituições diversas, nos estados em que atuavam, de forma que nos deparamos com quatro perfis de egresso; em segundo lugar, a diferença nos perfis de formação e a distância entre as instituições não promoveu qualquer discrepância na forma pela qual o Ensino de História era concebido e no *lugar* dispensado aos temas inseridos pela legislação de que tratamos; em terceiro lugar, nas seis escolas, o saber histórico escolar construído encaminha a mesma expectativa de consciência histórica.

O Ensino de História e a Consciência Histórica.

A trajetória da disciplina História, desde a década de 1970, tem sido estreitamente relacionada à formação para a cidadania. A crítica aos encaminhamentos dados pelas diretrizes estipuladas pelo Regime Militar promoveu uma inflexão na orientação da disciplina, vinculando-a ao fortalecimento das relações democráticas, no momento mesmo em que elas eram reconstruídas no país. Ao longo do regime de exceção, as disciplinas «Estudos Sociais»,

«Educação Moral e Cívica» e «Organização Social e Política Brasileira», constantes do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, encaminhavam o respeito à ordem, o enquadramento às determinações do Estado. A crítica a essa postura defendia, já no final da década de 1970, o fomento à crítica como um caminho para a formação do cidadão consciente (LEITE, 1989; SEVERINO, 1992; FERREIRA, 1993; BENTO, 2002).

A formação para a cidadania, desde então, tornou-se, senão a razão de ser da disciplina, um de seus elementos estruturantes. Tome-se, como exemplo, a literatura didática. Livros didáticos editados desde a década de 1990, já em meio ao processo de consolidação das avaliações realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, assumem a História como os processos de interação vividos por todos os agentes sociais (COELHO, M., 2010).

Tal assunção cumpre uma dupla função: por um lado, ela rompe com a noção de que a História é resultado da ação dos *grandes homens*; por outro lado, ela é consoante com a perspectiva que informa a formação para a cidadania – conscientizar para transformar. Segundo esse aporte, o ensino da História se configura em uma pedagogia do exemplo. O passado, assim, constituiria um repositório de experiências, por meio das quais se aprende sobre o certo e o errado, sobre o justo e o injusto. Senão vejamos.

Você, eu, enfim, todos nós nascemos frágeis e indefesos. Tão frágeis e indefesos que certamente teríamos morrido sem os cuidados dos nossos pais ou de outras pessoas mais velhas.

Além de zelar pelo nosso bem-estar e nos proteger, essas pessoas nos transmitiram conhecimentos adquiridos em experiências e realizações passadas. É essa herança cultural que nos permite criar novas experiências e idéias que, por sua vez, também serão transmitidas para as gerações futuras. E, como todo conhecimento humano tem sua origem no passado, conviver com pessoas mais velhas ajuda-nos a ter conhecimento desse passado.

A consciência do passado, por sua vez, nos possibilita tirar dele os ensinamentos necessários para entender melhor o presente e projetar para o futuro uma sociedade mais justa, além de facilitar a nossa compreensão sobre os problemas humanos e nos preparar para enfrentá-los. Por isso é tão importante descobrir as relações entre passado, presente e futuro – afinal, quando uma sociedade faz qualquer projeção ou previsão para o futuro, tem como ponto de partida o que ocorreu no passado. (SILVA, 2001)

Tal compreensão da disciplina e de seus objetivos vincula o ensino da História aos conteúdos axiomáticos relacionados à disciplina. A *formação para a cidadania*, segundo essa

perspectiva, consiste na utilização do passado como um meio para a demonstração de um princípio moral, para a distinção entre o certo e errado, para a emergência de uma sociedade mais justa (COELHO, M., 2009a). Nesse sentido, o conteúdo formal relacionado ao passado tem importância fundamental, pois é a partir dele que os exemplos ganham destaque e os ensinamentos são construídos.

O discurso dos professores entrevistados endossa essa perspectiva. Em todas as seis escolas, os docentes de História e de outras disciplinas relacionaram o ensino de História ao aprendizado do passado para melhor agir no presente. Vejamos um exemplo:

Aprendi na vida que a oportunidade de estudar e compreender o que é ser brasileiro, as vezes pela pessoas terem a pele um pouquinho mais clara, já pensa que não é afro-descendente, e as vezes começa a ter comportamento de resistência, ou porque ela tem a cor da pele mais pra cá, mas ainda não é negro ai pronto, eu já não sofro mais esse preconceito, deve olhar aquilo que colocaram na cabeça dos na cabeça dos negros, nós temos de desconstruir que não tem preconceito, as vezes o preconceito com o outro, então devemos trabalhar essa questão não só com os alunos não professora, mas com nos adultos também. (Entrevista, professora Rita de Cássia, 2009 – Ananindeua)²

As discussões sobre a conformação da consciência histórica nos processos de ensino e aprendizagem são especialmente produtivas para refletirmos, então, sobre o modo pelo qual os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira são acionados com vistas a construção de um dado saber sobre o passado e de uma dada postura no presente.

As discussões em torno da Consciência Histórica partem das reflexões de Jörn Rusen, que conceitua a Consciência Histórica como um recurso de orientação temporal, por meio do qual o passado é acionado para se pensar o presente (RÜSEN, 2001). As considerações de Rusen têm ocupado um grupo imenso de pesquisadores que analisam a conformação da Consciência Histórica a partir do universo escolar (SCHMIDT; GARCIA, 2005; PACIEVITCH; CERRI, 2010; CONCEICAO; DIAS, 2011, MARTINS, 2011; ROIZ, 2011). Vejamos, então, como os professores daquelas escolas concebem aqueles conteúdos e sua importância para a formação do cidadão.

² Entrevista com professor de História da Escola D, realizada em Outubro de 2009.

Em todas as escolas foram entrevistados os professores das disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes – aquelas diretamente referidas pela legislação. Nossa intenção era perceber como aqueles docentes percebiam o trato com as temáticas e como as abordavam – especialmente, qual o saber histórico que construíam por meio delas. Consideramos, todavia, que as entrevistas não poderiam constituir o único suporte a ser analisado, de modo que as confrontamos com os diários de classe, os apontamentos dos alunos em sala de aula, as observações das aulas e os registros das experiências realizadas pelas escolas durante o mês de novembro. Todos esses dados constituíam o discurso docente³, tanto quanto a fala dos professores. Ademais, por meio deles, se tornava possível criticar os dados recolhidos. As conclusões que apresentamos a seguir são resultado da análise empreendida no conjunto dos dados, os quais constituem expressões diversas do discurso docente.

Um aspecto recorrente no discurso docente foi a vinculação dos conteúdos inseridos pela legislação ao tempo presente. Ao contrário do que ocorre com outros conteúdos, cuja relação com o presente é intermediada por analogias (MONTEIRO, 2005; AZEVEDO; MONTEIRO, 2011), as temáticas relativas à África e à Cultura Afro-Brasileira são relacionados ao cotidiano imediato dos alunos. Por meio delas, os professores afirmam estabelecer nexos com as experiências vividas por eles dentro e fora da escola. A partir de índices de cor, lugares e relações sociais são abordados e discutidos: hierarquias, discriminação, preconceito e padrões de beleza são debatidos.

As atividades realizadas pelas escolas, especialmente durante a Semana da Consciência Negra, são elucidativas, nesse sentido. Elas nos permitem refletir sobre o saber escolar (MONTEIRO, 2003, 2007; MONTEIRO; PENNA, 2007) relacionado aos conteúdos previstos na Lei e à consciência histórica fomentada pelos docentes. Fica claro que o saber escolar relativo à

³ A partir das considerações de Mikhail Bakhtin, entendemos o discurso do professor como uma expressão dialógica. Ela se manifesta tanto na fala do professor quanto na sua produção. Nesse sentido, as respostas às questões propostas pelos pesquisadores, os registros nos diários de classe, os registros feitos para anotação pelos alunos e as orientações dadas para as celebrações na Semana da Consciência Negra são percebidas como expressões das intenções docentes e dos seus posicionamentos. Sobre a concepção de discurso em Bakhtin, ver BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988;

História da África e à Cultura Afro-Brasileira ocupa um lugar distinto dos demais conteúdos previstos no currículo (MARTINS, M., 2007; CUNHA; CARDOSO, 2011): ele está relacionado fundamentalmente à formação de valores e ao tempo vivido pelos alunos. São elucidativos, nesse sentido, os registros feitos nos diários de classe e as referências feitas à África ou à Cultura Afro-Brasileira nas aulas. Poucas são as alusões aos conteúdos arrolados pela legislação nos diários – salvo ao longo do mês de novembro. Durante as aulas, as referências feitas a qualquer dos dois assuntos são, freqüentemente, indiretas – um e outro são citados como exemplos ou como espaços nos quais a situação tratada também acontece. Raramente como conteúdos que guardam o mesmo estatuto de outros vistos como tradicionais.

Isto não quer dizer que a História da África não seja abordada. Ela o é nos limites disponibilizados pela literatura didática. Não obstante, há uma diferença no lugar que esses conteúdos assumem no Ensino de História. Os currículos escolares trabalham, ainda, com a perspectiva de que a História ensinada constitui uma sequência narrativa que vincula, necessariamente, a Antiguidade ao mundo contemporâneo – por meio da qual as instituições ocidentais são apresentadas como momentos de uma única progressão. Os conteúdos relativos à África, ainda que incorporados à literatura didática, parecem não conformar essa progressão.

Os currículos de História relacionam diversas instituições brasileiras e americanas à tradição européia. Institutos como a Democracia, o Estado, o Poder, entre outros, são tratados a partir de uma origem européia, seja ela na Antiguidade Clássica, na Idade Média ou na Idade Moderna. A democracia ateniense e a Revolução Francesa surgem como etapas de uma trajetória que integra o Brasil. O mesmo não ocorre com a História da África – os nexos entre a sua trajetória e a brasileira não são, ainda, claros, de modo que se possam estabelecer os mesmos vínculos acionados pelo currículo, ligando o Brasil à Europa.

Ainda assim, os testemunhos dos professores e dos alunos (por meio dos registros de seus trabalhos) dão conta de uma compreensão da África e da Cultura Afro-Brasileira. Uma das preocupações do grupo de pesquisadores era identificar as dificuldades enfrentadas por docentes diante das questões que a legislação colocava. Muitos deles apontaram a necessidade de

qualificação para darem conta dos saberes introduzidos – a demanda por formação continuada foi unânime.

Tal pleito se mostrava coerente com os conhecimentos referidos pelos docentes e discentes sobre os processos históricos africanos: para muitos a África constitui uma unidade vinculada ao passado, habitada por animais e homens e mulheres pobres e doentes; alguns marcadores geográficos, como o Saara ou o rio Nilo, por exemplo, não são reconhecidos como africanos; eventos históricos recentes, como os processos de independência são quase que totalmente desconhecidos. Mesmo se considerarmos a Cultura Afro-Brasileira, são comuns confusões de ordem conceitual: a noção de que a cultura se resume às manifestações artísticas ainda é freqüente, assim como a idéia de que foi estritamente “cultural” a contribuição africana à formação da nacionalidade.

Não obstante, alunos e professores, por meio das atividades realizadas, dão conta de um saber que não está restrito às limitações da literatura didática ou da formação docente. Ele consubstancia uma consciência histórica – uma forma de operacionalização do passado para uso no presente. Os trabalhos apresentados pelos alunos nas semanas da Consciência Negra dão conta de uma leitura sobre a sociedade brasileira e seus vícios, sobre o lugar da discriminação e do racismo e de seus desdobramentos maléficos. Eles manifestam, ainda, uma forma de atuar no presente: alterando padrões de beleza, fomentando novas sociabilidades e viabilizando uma nova perspectiva para a compreensão da sociedade brasileira e de suas relações.

As atividades conduzidas ao longo da Semana da Consciência Negra acionam uma série de comportamentos propostos com o objetivo de fomentar a discussão sobre o presente. Organizadas no molde das feiras de ciência, elas integram um conjunto de atividades voltadas para a discussão sobre as experiências vividas pelos alunos e sobre questões contemporâneas relacionadas à temática.

Assim, dramatizações, saraus de poesias, apresentação de paródias, composição de cartazes, concursos de beleza, apresentações de grupos de dança e elaboração de textos abordam questões do cotidiano dos alunos e da sociedade envolvente. Conforme os docentes dão conta, por meio delas, os alunos expressam os resultados das discussões ocorridas ao longo do ano e

materializam o conhecimento que construíram sobre as questões abordadas. A imensa maioria dos trabalhos discute a discriminação e o preconceito – independentemente da expressão utilizada o teor das apresentações é de condenação a todas as formas de racismo e de segregação, assumidas ou veladas.

Conclusão

A inclusão das temáticas referidas nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 redimensionam, desde fora, a memória histórica. Ao determinarem a inclusão da História da África, da História Indígena e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, colocam em questão as formas pelas quais a trajetória histórica brasileira é concebida e ensinada, desde o século XIX. As experiências analisadas pela pesquisa aqui relatada e por outros pesquisadores (OLIVA, 2009; SILVEIRA, 2009; BATISTA, 2009; NUNES, 2010; SANTANA, 2010; SANTOS, L., 2011; BAKKE, 2011), dão conta do pouco conhecimento detido pelos professores sobre aquelas temáticas. Não obstante, escolas de todo o Brasil tem colocado em prática os princípios estabelecidos pela legislação.

Essa aparente contradição esclarece uma dimensão do Ensino de História e expõe, desde onde percebemos, um dos seus desafios no tempo presente. As experiências analisadas apontam que o fomento de atitudes e comportamentos prescindiu, em larga medida, do domínio da historiografia. Em todas as escolas, os docentes e coordenadores pedagógicos manifestaram não ter controle sobre a produção acadêmica acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Mais que o saber historiográfico, foi um saber não sistematizado sobre ambos os temas o que condicionou as atividades realizadas.

Os conteúdos relacionados pelas temáticas não foram determinantes para a conformação da consciência histórica manifestada pelo discurso docente. Não obstante, essa consciência garante uma operacionalização da memória e uma transformação da visão de mundo de alunos e professores – questionar as formas de preconceito e discriminação e seus desdobramentos. Tais experiências sugerem, então, não haver uma relação necessária entre os conteúdos historiográficos e a conformação da consciência histórica. Mais que o saber historiográfico foi o

encaminhamento dado pelos professores o que engendrou a crítica expressa tanto na postura dos docentes quanto nos trabalhos realizados pelos alunos.

Essa não é uma conclusão de somenos importância. As atividades analisadas suscitam reflexões futuras sobre o lugar da historiografia nos processos didáticos realizados na Educação Básica e seus resultados. Elas promovem o debate sobre o lugar da dimensão axiomática no Ensino de História e acerca dos saberes específicos da docência para a prática pedagógica no âmbito da disciplina. Estes são desafios promissores. Como as experiências analisadas testemunham, desafios facultam a percepção de dimensões insuspeitas no Ensino de História.

Referências

- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001.
- APPLE, Michel. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 61-67, 2001.
- AQUINO, Julio G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola*. São Paulo: Summus, 1998.
- AZEVEDO, Patrícia B.; MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988;
- BAKKE, Rachek Rua. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.
- BARCELOS, Luiz C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.
- BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.
- BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. *A Emergência da Lei nº 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BAUER, Carlos. Intelectuais, livros didáticos e aspectos históricos sobre a Formação da Identidade Nacional: um ensaio sobre a configuração ideológica do Brasil. In: BAUER, Carlos.[et al.] *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. pp.15-36.
- BENTO, Maria Aparecida Silva . *Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.). *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 97-111.

_____. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice A. Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009a. p. 263-280.

_____. Historiografia e Nação no Brasil um clássico e suas possibilidades, da gênese da historiografia ao lugar da História Ensinada nos dias de hoje. *Revista de História Hoje*. São Paulo: v. 1, n. 1, p. 329-333, 2009b.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a Educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios. *Revista da ABPN*, Rio de Janeiro: v. 4, n. 8, p. 137-155, 2012.

CONCEICAO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 173-191, 2011.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lisliane dos Santos. Ensino de história e formação de professores: narrativas de educadores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 141-162, 2011.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a Fábula das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58-85.

DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves e (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira ; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, 2000.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857)*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HORTA, José Silvério Baía. *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

- LEITE, S. A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 9, n. 3, p. 17-19, 1989.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 43-58, 2011.
- MARTINS, Gláucia M. M. O que queremos da escola média? A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino médio. *Espacios en Blanco (Serie Indagaciones)*, Buenos Aires, v. 22, n. 1, p. 143-164, 2012.
- MARTINS, Maria do Carmo. Currículo e formação de professores de história: uma alegoria. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 145-158, jun. 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de história: argumentação e construção de sentido na História ensinada. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa: v. 6, n. 1, p. 111-120, 2011.
- _____. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Caderno Cedes*. Campinas: v. 25, n. 67, p. 333-347, 2005;
- _____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*. Londrina: v. 9, p. 1-35, 2003.
- _____. C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.
- NUNES, Érica Melanie Ribeiro. *Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2010.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.
- PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. *Pro-Posições*. Campinas: v. 21, n. 2, p. 163-183, 2010.
- PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, 2008.
- ROIZ, Diogo da Silva. *Os caminhos (da escrita) da História e os descaminhos de seu ensino: a institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Curitiba: Appris, 2011.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SANTANA, Jair. *A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 59-92, 2011.

SANTOS, Sales. Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado, *Ciência e Cultura*, São Paulo: v. 64, n. 1, p. 48-55, 2012.

SCHWARCZ, Lilian M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A escola e a construção da cidadania: sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, 1992.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O Estágio Supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 131-156, 2010.

SILVA, Francisco de Assis. *História: da pedra e do bronze à altura greco-romana – 5ª série*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 21.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. *O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei Federal 10.630/03 - o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SKIDMORE, T. E. *Fact and myth: discovering a racial problem in Brazil*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 1992.