

## O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CONCEPÇÃO DE DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO<sup>1</sup>

THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE IN THE DESIGN OF TEACHERS FROM TWO SCHOOLS OF THE SÃO PAULO STATE NETWORK

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CULTURA AFROBRASILAS EN EL DISEÑO DE PROFESORES DE DOS ESCUELAS DE LA RED ESTATAL DE SÃO PAULO

Luciano Nascimento Corsino<sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 08 de fevereiro de 2021.

**Aprovado em:** 22 de março de 2021.

**Publicado em:** 23 de março de 2021.

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a percepção sobre implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na concepção de docentes de duas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de São Paulo. Como fundamentação teórica, foi considerada a sociologia da educação, com ênfase nos estudos antirracistas. A metodologia de pesquisa etnográfica foi responsável por direcionar o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas durante o período letivo do ano de 2015. Os resultados indicam que apesar de a lei ter sido publicada no ano de 2003, a maioria dos(as) docentes desconhecem seu conteúdo ou quando o conhecem não compreendem a profundidade e importância de sua implementação. Conclui-se que alguns elementos como péssimas condições de trabalho, falta de formação continuada e desinteresse pelo tema podem assumir papel central na dificuldade de implementação de uma educação antirracista que seja capaz de oferecer um processo de aprendizagem baseado num novo paradigma que considera a matriz afro-brasileira como componente fundante na formação do país.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Cultura afro-brasileira; Ensino médio.

### Abstract

The present work aims to discuss the perception about the implementation of the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in the conception of teachers from two schools belonging to the state education network of São Paulo. As a theoretical foundation, the sociology of education was considered, especially in anti-racist studies. The ethnographic research methodology was responsible for directing data collection through semi-structured disclosure during the academic year of 2015. The results indicate that although the law was published in 2003, the majority of teachers they do not know its content or when they know it they do not understand

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2591-5472>

Contato: [luciano.corsino@hormail.com](mailto:luciano.corsino@hormail.com)

the depth and importance of its implementation. It is concluded that some elements such as bad working conditions, lack of continuing training and lack of interest in the topic can take on the central role in the difficulty of implementing an anti-racist education that is able to offer a learning process based on a new paradigm that considers the matrix Afro-Brazilian as a fundamental component in the formation of the country.

**Keywords:** Anti-racist education; Afro-Brazilian culture; High school.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la percepción de la implementación de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana en la concepción de los docentes de dos escuelas pertenecientes a la red educativa estatal de São Paulo. Como fundamento teórico, se consideró la sociología de la educación, especialmente en los estudios antirracistas. La metodología de investigación etnográfica fue la encargada de dirigir la recolección de datos a través de divulgación semiestructurada durante el año académico de 2015. Los resultados indican que si bien la ley fue publicada en 2003, la mayoría de los docentes desconocen su contenido o cuando lo conocen no entiendo la profundidad y la importancia de su implementación. Se concluye que algunos elementos como las malas condiciones laborales, la falta de formación continua y el desinterés por el tema pueden cobrar protagonismo en la dificultad de implementar una educación antirracista que sea capaz de ofrecer un proceso de aprendizaje basado en nuevo paradigma que considera la matriz afrobrasileña como un componente fundamental en la formación del país.

**Palabras claves:** Educación antirracista; Cultura afrobrasileña; Escuela secundaria.

### Introdução

Ser uma jovem mulher branca, um jovem homem branco, uma jovem mulher negra, um jovem homem negro na escola, pressupõe experiências cotidianas que se diferenciam em escala desigual de valores. Quando se é uma jovem negra e pobre, por exemplo, a experiência do racismo, conectada com o sexismo e o elitismo cotidiano conforma uma particularidade a qual muitas vezes, a escola não está preparada para perceber e, quando a identifica, não está preparada para lidar.

Aos/às jovens negros/as acrescentam-se mais um tipo de opressão, que é a discriminação cotidiana e, na maioria das vezes, se revela de forma mais acentuada na escola e no trabalho. Os jovens negros parecem apresentar maior vulnerabilidade no que diz respeito ao fracasso escolar (MUNANGA, 2003; PASSOS, 2005; SANTOS; SANTOS; BORGES, 2011).

As construções corporais, como produto das relações raciais e de gênero, são expressas no interior da escola, de modo a construir padrões, percepções, preconceitos,

discriminações e violências. Os padrões corporais estabelecidos no interior das relações raciais e de gênero impõem comportamentos diferentes para homens e mulheres jovens. Práticas discursivas e relações sociais apoiadas em posições conservadoras e preconceituosas constituem sujeitos com demarcações identitárias específicas (HALL, 1997; FANON, 1983), assim como determinadas normas institucionais os/as habilitam a distintos acessos.

Estas normas se somam àquilo que não é dito, pensado e abordado, que é o fato de que os currículos escolares têm desconsiderado e, por sua vez, silenciado determinadas bases epistemológicas ao não incluir a contribuição da África na constituição dos saberes necessários à formação discente. Apesar da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana existir desde o ano de 2003, com a publicação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2004), parece que as escolas pouco têm se movimentado para sua efetivação.

Considera-se, neste trabalho, que o não dito ensina, ou seja, por meio de uma “aprendizagem do silenciamento” (AUAD, 2004; CAVALLEIRO, 2000) a ausência dos saberes negados no currículo impõe aos(as) estudantes o conhecimento de apenas uma versão da história, uma versão branca, europeia, masculina e heterossexual.

Borja e Pereira (2018) evidenciam que o currículo tem apresentado uma visão monocultural que privilegia os saberes europeus devido a um processo colonização do saber. Para a autora e o autor, há de se considerar a interculturalidade como forma de combate ao racismo que opera na escola.

Neste sentido, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em duas escolas de Ensino Médio localizadas na zona norte de São Paulo e tem como objetivo discutir a concepção de professores e professoras sobre a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola.

### **Um debate sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira**

Após a abolição da escravidão, a população afro-brasileira passou a entender que uma das possibilidades de mobilidade social seria a participação efetiva na educação formal. Porém, acabou-se percebendo que a educação oferecida até então era

eurocêntrica, de modo a silenciar a história e cultura afro-brasileira e africana, por meio de um currículo colonizador (SANTOS, 2005; CORSINO; ZAN, 2017).

Desde os anos 50, já havia reivindicações pelo direito de acesso à educação, porém, foi após a abertura política, no início dos anos de 1980 e mais precisamente após a publicação da Constituição Federal de 1988 que as reivindicações do Movimento Negro passaram a agir gradualmente no âmbito educacional, denunciando as diversas formas pelas quais as desigualdades raciais se perpetuavam em seu cotidiano, por meio dos livros didáticos, de práticas discriminatórias e dos currículos.

Em dois trabalhos dedicados a pensar a atuação do movimento negro na educação, Gomes (2017; 2012) evidenciam que por meio de um processo de politização da ideia de raça enquanto arcabouço estruturante, o movimento negro passou a ocupar lugar *sine qua non* na constituição da educação das relações étnico-raciais no Brasil rumo à um processo de emancipação, contribuindo fortemente tanto para a estruturação e participação do Estado quanto para a construção de relações cotidianas fundamentadas na equidade.

Como fruto da participação efetiva na estrutura social, o movimento negro agiu diretamente nas políticas educacionais, de modo a ser o principal responsável pela elaboração de diversas leis antirracistas em Estados e Municípios na década de 1990, como Bahia, Belém, Aracaju, São Paulo, Teresina e Distrito Federal (SANTOS, 2005). De acordo com Monteiro (2010) o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) foi intenso, mas nesse processo o Movimento Negro perdeu espaço e a importância de uma lei que fosse capaz de estabelecer o ensino de história e cultura afro-brasileira foi tida como secundária.

Após a aprovação da lei, o artigo 26º §4, estabeleceu que o tratamento da história devesse considerar as três grandes matrizes (negra, europeia e indígena) fundadoras da sociedade. Parece que a lei não foi profunda o suficiente para garantir o tratamento de uma história e cultura afro-brasileira. O documento final não contemplou tudo que previa o projeto inicial, também pelo motivo de que o último relator da lei foi o senador Darcy Ribeiro, adepto de uma perspectiva freyreana, a mais aceita entre os anos 30 e 50, tanto no meio acadêmico nacional e internacional, quanto nos principais órgãos intergovernamentais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual afirmava que o Brasil era privilegiado por ser uma democracia racial, visão que ainda perdura tanto na academia quanto nas práticas e discursos cotidianos (GOMES, 2005).

Como fruto de um amplo processo de lutas políticas e sociais pelo movimento negro educadores(as), intelectuais acadêmicos(as) e ativistas interessados(as) no tema do antirracismo, forjaram a promulgação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e dispõe que *os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*. Foi publicada como uma Lei de Ação Afirmativa, assinada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, e tem como principal objetivo a redução das desigualdades raciais e a qualidade social no âmbito educacional.

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2004) surge como uma tentativa de reparação ao racismo e busca a desconstrução do mito da democracia racial, responsável por silenciar os danos e conflitos raciais cotidianos, assim como a desconstrução da ideologia do branqueamento, responsável por construir identidades preconceituosas, que inferiorizam a população negra no Brasil. A lei visa a implementação de uma pedagogia antirracista, que seja capaz de promover uma educação igualitária, ou seja, proporcionar uma educação que valorize e reconheça a importância da cultura negra.

Para isso, entende-se que é necessário enegrecer os currículos, como aponta a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, “no processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentirem inferiorizados” (SILVA, 2010, p.41).

Apesar da exímia importância de uma lei antirracista, que tenha como objetivo enegrecer os currículos escolares, corrobora-se com o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2005), ao afirmar que a lei ainda precisa ser revista, pois apresenta falhas no sentido de não ser capaz de garantir uma formação específica para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a todos(as) os(as) profissionais que trabalham na Educação Básica e tampouco nos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas. No entanto, é fato que, apesar do cenário precário de formação inicial e continuada, a

publicação da lei tem influenciado a formação oferecida por algumas redes públicas de ensino, por exemplo, mesmo que ainda com certa timidez e resistência.

Mesmo ao considerar que a lei 10.639/03 foi publicada no ano de 2003, ainda há uma grande quantidade de professores e professoras que nunca leram a lei, suas diretrizes e seus pareceres, muitos(as) que apenas sabem que existem e pouquíssimos(as) que tiveram a oportunidade de realizar alguma reflexão sobre a lei em sua trajetória de formação inicial e/ou continuada e, portanto, não abordam as questões étnico-raciais e o ensino da cultura negra em suas aulas (CORSINO, 2019).

## Metodologia

O presente artigo foi construído a partir de dados parciais de uma pesquisa etnográfica de doutorado, realizada em duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas na zona norte de São Paulo. Inicialmente, foram escolhidos(as) jovens(as) estudantes egressos da escola de ensino fundamental em que o pesquisador trabalhava e, conseqüente, chegou-se às duas escolas da rede estadual que recebia estudantes da região. Os(as) jovens escolhidos eram alunos(as) egressos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que deveriam ser acompanhados(as) ao longo do ano letivo de 2015 em duas distintas escolas da região, onde cursavam o primeiro ano do Ensino Médio. No entanto, durante a pesquisa, a maioria dos(as) jovens escolhidos evadiram e o pesquisador continuou a pesquisa nas duas escolas.

A escolha das escolas de seu Por meio da pesquisa etnográfica, foram realizadas observações durante o ano de 2015, de fevereiro a dezembro, bem como entrevistas com jovens estudantes de primeiro ano de ensino médio e docentes das escolas.

Para a escolha dos(as) participantes, foram realizadas conversas informais com os(as) “informantes-chave” (GIL, 2010) e/ou com os(as) “aliados(as)” (BEAUD; WEBER, 2007), ou seja, aqueles sujeitos que por terem condições privilegiadas de se relacionar e observar o interior do ambiente de pesquisa, são capazes de fornecer informações pontuais, de modo a contribuir efetivamente com o seu desenvolvimento. Como “aliado(a)”, foram consideradas as diretoras das duas escolas.

Como critério para o convite dos(as) docentes entrevistados(as), foi delimitado que seriam professoras(es) que chamassem a atenção durante as observações, considerando sua relação com os(as) estudantes. Trata-se, portanto, da “exploração”, um primeiro contato que envolve a preparação da pesquisa, é o momento em que o(a) pesquisador(a) inicia a sua seleção e coleta inicial de dados, mesmo que ainda de forma elementar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Este trabalho contou com as entrevistas de duas professoras da escola 1, Ana (Geografia) e Elisa (História) e as entrevistas de três professores(as) da escola 2, Wilson (História), Antonieta (Sociologia) e Nice (Filosofia)<sup>3</sup>.

### **A concepção dos(as) docentes sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**

- Escola 1

Ao ser questionada se conhece a lei 10.639/03 e sobre o que ela trata, a professora Ana afirma que conhece, que é uma lei que cai em concursos e que a conheceu em um curso preparatório, mas inicialmente sua resposta ao questionamento revela conhecimento superficial sobre o conteúdo da legislação. Além disso, Ana nunca viu nada sobre a lei durante a graduação, que terminou no ano de 2004, um ano após sua publicação.

A professora de Geografia relata abordar a lei em suas aulas e entende que o conteúdo está diluído, porém, não explica como isso ocorre e nem sobre como ele aparece nas aulas, apenas relata abordar a formação da população brasileira pedindo para que os(as) estudantes retratem a diversidade da população brasileira em quadrinhos.

Pesquisador: E você procura aplicar essa lei nas aulas? Como que é?

Ana: Então, essa questão, como eu te falei, quando você ‘tá’ abordando o conteúdo, você joga dentro né?

Pesquisador: Faz parte do conteúdo.

---

<sup>3</sup> A fim de preservar a identidade dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, foi combinado que elas escolheriam um nome fictício.

Ana: Assim, solta não, solto é muito difícil falar, solta eu não falo. Mas quando eu 'tô' dentro do conteúdo eu já...

Pesquisador: Você aborda essa questão?

Ana: Abordo tudo, a questão da formação da população brasileira, aí você vem falando de toda. Aí eu peço também, sempre peço pra eles fazerem, mas isso é mais no Fundamental, Fundamental você pode ter mais criatividade pra trabalhar do que no médio, médio são mais preguiçosos, se eu pedisse pro médio, é, é, eles não fazem tanto quanto o Fundamental, então, é, população faz parte do currículo do nono ano, né? Aí eu peço pra eles fazer e fica até bonito, a história em quadrinhos, ilustrada, demonstrando a diversidade que a gente tem aqui. Aí eles vão fazendo, começa com índio, com português, né? O negro, e aí eu cito algumas, as mais, que tem mais né? Eles vão fazendo, toda a historinha e a caricatura certinha. Tem uns que faz certinho, você olha, você vê, você bate o olho, não precisa nem ter título, você sabe que é a diversidade. (Trecho da entrevista com Ana)

O relato da professora Ana é representativo daquilo que é chamado de mito democracia racial e que, por muito tempo, foi considerado a identidade nacional. Ao dizer que aborda a formação da população brasileira e que cobra que seus(as) estudantes a represente por meio da diversidade do país, a professora demonstra uma visão romântica da sociedade, aquela cunhada por Gilberto Freyre e todos os adeptos da miscigenação enquanto algo representativo da diversidade e da democracia racial no Brasil (MUNANGA, 2015).

Já a professora Elisa, ao responder o mesmo questionamento, no primeiro momento, apresenta uma resposta confusa, ela não tratou pedagógica e especificamente da lei e relacionou diversos fatos à sua aplicação, como as aulas em que ela procura falar sobre a miscigenação, enfatizando que provavelmente, nenhum(a) dos(as) estudantes sejam brancos(as). Ao final, ficou explícito que ela entende que diversas “brincadeiras” que envolvem a questão racial, entre os(as) jovens estudantes, não são ofensas racistas, mas sim brincadeiras que ocorrem pelo fato de eles(as) terem afinidade.

O discurso da professora sobre a miscigenação, somado à representação de que as condutas racistas são apenas brincadeiras, reforça o mito da democracia racial, parece que ela está reproduzindo um discurso responsável pela invisibilização das relações racistas em nosso país, um discurso que não permite que o racismo seja desvelado e combatido nas diversas searas da sociedade.

Elisa: É, então, como já, como eu havia comentado, né? Ela fala sobre a questão cultural, né? Se você verificar dentro de uma sala de aula, você vai ter poucos



brancos puros, assim, sem miscigenação, a maioria já é miscigenado, e eu ensino isso pra eles, né? Eu ainda falo, ‘branco puro nesta sala ...’, quando a gente fala sobre escravidão, quando a gente fala sobre preconceito racial, né? Eu sempre falo sobre a questão da miscigenação, ‘tá’? ‘O que é miscigenação? Branco, negro e índio e o amarelo, enfim’, ‘e o que é isso professora?’, eu falo: ‘isso é que você não é um branco puro, eu não sou, fulano não é, ciclano não é’, então a gente sai procurando na sala, na turma quem é o branco puro, não é? Agora, vamos ver, ‘você não é branco puro, me fala sobre suas descendências’, o próprio aluno fala mesmo, ‘ah, meu avô era índio’, ‘ah, meu bisavô é negro’, ou ‘meu avô é negro’, ‘meu pai é negro’, ‘minha mãe é branca’, não é? Eu falei: ‘então, vocês estão vendo? Não existe a pureza, o puro branco’, mesmo porque o branco não é do Brasil, do Brasil é o índio, o branco veio da Europa, né? Veio do velho continente. Então, o natural do brasileiro é o indígena, né? A pele morena, o branco veio pra cá, então a gente começa a falar sobre essas questões antropológica né? Pra conscientizá-los que nós somos mistura, não é? Então eu acho um absurdo, eu procuro embutir essa reflexão neles, ‘ué, porque, por que o racismo? Por que criticar, por que falar, por que você branco? Ah, negro, por que, o racismo, se é racismo, é raça’, então não tem que funcionar não só contra o negro, também contra o branco, o indígena, não é? Então a discriminação ela não é só contra o negro, então tudo isso a gente tem que ‘tá’ ensinando, embutindo neles pra ele ‘tarem’ refletindo. Que na maioria das vezes a problemática mesmo cai sempre mesmo pro lado do negro, não é? Entre os jovens tem muita, é, muita brincadeira, agora de ofensa, pra ofender mesmo, o preconceito mesmo, não é? Vai ter uma festa, eu convido os colegas brancos da sala e os negros não, acho que aí não, aí não existe, eles têm amizade na mesma proporção, acho que quando eles não têm amizade, é, é, são questões de afinidade mesmo, eu não vejo, eu não vejo, olha, professor, pode ser que eu esteja errada, ‘tá’? Mas é assim que eu vejo, não é? Quando ele fala, quando ele brinca com a colega negra ou com ‘ôh, negão’, não é? É mais assim, ele fala mais porque é uma característica física da pessoa, e não é pra ofender, não é? (Trecho da entrevista com Elisa)

Ao perceber que a pergunta inicial não foi respondida, resolvi insistir e perguntar novamente. Então a professora demonstrou não conhecer a lei, apesar de dizer que aborda em suas aulas, utiliza como justificativa para a necessidade de sua aplicação a frase que já havia citado anteriormente para se referir à sua relação com os(as) estudantes e o modo como ela os(as) aconselha. Elisa diz que a frase bíblica *amar o próximo como a ti mesmo* é motivação para a aplicação da lei, mas em nenhum momento demonstra conhecer sobre o que trata a lei, pelo contrário, demonstra uma visão universalista que nega o racismo ao afirmar que não existem raças, mas apenas a raça humana.

Elisa: (...) eu sou assim, muito adepta, como eu digo ‘amai ao próximo como a ti mesmo’, não foi eu que inventei isso, né? Então, é, nós somos todos iguais perante Deus, a raça é humana, inclusive, a questão de você ‘tá’ designando, falando sobre a raça negra, a raça branca, a raça amarela, a raça indígena, é errado, porque a raça é de animal. Raças é animal, não é? No caso, nós, é a raça humana, não é? Então é uma distinção genética simplesmente, não é? Então isso eu também, eu

procuro, tal, 'tá' embutindo pra que eles reflitam, é ser humano, né? Independente da característica física.

Pesquisador: Então você acha que de fato é importante trabalhar com essa questão da cultura afro-brasileira!?

Elisa: Acho, totalmente. (Trecho da entrevista com Elisa)

Entende-se que o conceito de raça conhecido pela professora participante da pesquisa não corrobora com aquilo que está previsto na lei 10.639/03, ao contrário, trata-se de uma visão biológica atualmente questionada no âmbito dos estudos sociológicos e até mesmo rechaçada pela própria biologia. Ao reforçar que existe apenas a raça humana, desconsiderando outras raças, ela reforça uma visão biológica do conceito, que está relacionada às (pseudo)teorias raciais constituídas na Europa a partir do século XVIII (SANTOS, 2002).

É sabido que ainda há controvérsias até mesmo no meio acadêmico e inclusive nos estudos sociológicos. Enquanto há aqueles(as) que defendem o não uso do termo raça, e tal fato se deve a dois principais motivos, o primeiro pode estar relacionado à negação da existência de raças humanas pela biologia e o segundo pela possibilidade de que a utilização do termo seja um reforçador das desigualdades, também há aqueles(as) que se posicionam a favor da utilização da raça como um conceito sociológico, pois entende-se que o termo pode ser utilizado a favor da desconstrução das ideias que servem como fundamentação para as hierarquizações (GUIMARÃES, 2005; ALMEIDA, 2019).

O uso da raça como um conceito sociológico é o mais aceito pela academia atualmente, inclusive, a construção da lei 10.639/03 tem como base este conceito, pois apesar da constatação de que não existem raças biológicas passíveis de hierarquização, as relações sociais ainda se baseiam em critérios raciais como base para a construção das diversas formas de discriminação. Para Guimarães (2008) trata-se de entendê-la em termos analíticos, ou seja, como um conceito que permite uma análise mais abrangente dos fenômenos sociais e das construções das “verdades” a partir das práticas discursivas. Como assinala o pesquisador: “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)” (GUIMARÃES, 2003, p.96).

Para Gomes (2012), o Movimento Negro foi o grande responsável por atribuir a dimensão política ao uso do termo raça, por meio de um processo de reeducação da sociedade no que diz respeito ao pensamento sobre as relações raciais. Nesse sentido, tanto o Movimento Negro como os(as) intelectuais, não utilizam o termo do ponto de vista biológico, mas o sentido sociológico e político.

- Escola 2

Ao ser questionado sobre a lei 10.639/03, Wilson afirma que a conhece, mas que não sabe muito sobre ela, segundo o docente, durante o curso de graduação, houve uma passagem superficial sobre a lei e por faltar um aprofundamento sobre seu conteúdo, ele não aplica do modo como deveria, em suas aulas. O relato de Wilson remete ao um problema recorrente no âmbito educacional que está relacionado à fragilidade dos estudos sobre as relações raciais na formação inicial e na formação continuada.

Pesquisador: E o que você sabe sobre ela?

Wilson: Pouca coisa, ouvi falar meio por cima, assim, não, não, nunca procurei é, aprofundar, né?

Pesquisador: “Uhum”. E como você conheceu?

Wilson: É, comentário dos professores, na internet né? Reuniões, na faculdade também, a gente leu algumas coisas sobre a lei 10.639, só que assim como na faculdade as coisas são muito corrida, então assim, eu li pouca coisa, então não sei muito, não profundi muito, né? Sobre essa questão da lei 10.639.

Pesquisador: E você procura aplicar em suas aulas?

Wilson: É, como eu não conheço tanto, então não procuro, procuro, não aplico, né? Vou aplicar o que eu conheço, né?

Pesquisador: Sim. Então você acha que, por exemplo, na graduação deveria abordar um pouco mais sobre essa questão?

Wilson: Deveria abordar um pouco mais, na questão da lei 10.639, porque a graduação é um pouco rápida né? Você tem que ali, você está, está, estudando ali, é um pouco rápida, então, não tem tempo de estudar, assim, você chega em casa trabalhar, trabalhar, sai daqui, trabalha até tarde, não dá tempo de você ler diretamente, né? Essa lei 10.639. (Trecho da entrevista com Wilson)

Para Wilson, a correria do cotidiano e a falta de tempo não permite que ele aprofunde sobre a lei e possibilite sua aplicação nas aulas. Além disso, ele entende que o currículo da rede estadual não oferece subsídios para a aplicação da lei, apesar de afirmar

que sua abordagem é de extrema importância, pois enxerga que a história e cultura africana estão relacionadas à formação do Brasil.

Com certeza, totalmente importante, porque o negro, ele faz parte, do, como eu posso dizer, da formação do Brasil, né? Então assim, é, então tem que ser abordado, porque todos nós temos sangue de negros né? Tanto negro quanto indígenas né? Indígena, então assim, é, tem que ser abordado sim, totalmente abordado, nas aulas né? E tem que ser abordado sim, totalmente, cada dia abordar e falar dos polos africanos, da origem deles, é, de onde veio, de onde era e tal, e abordar, tem que ser abordado, totalmente. (Trecho da entrevista com Wilson)

À crença na possibilidade de transformação social de Antonieta soma-se ao conhecimento e vontade de abordar questões relacionadas ao racismo com seus(as) estudantes. Ao ser questionada se conhecia a lei 10.639/03, Antonieta não hesitou em relatar que a lei foi objeto de sua monografia na graduação em Ciências Sociais e se demonstrou preocupada por entender que não tem sido cumprido pela maioria dos(as) professores(as).

Antonieta: É, a lei 10.639 foi é, foi a minha monografia da faculdade, e depois se você quiser, eu mando pra você, tá?

Pesquisador: Eu quero.

Antonieta: Hahaha, é, na verdade é, a, eu trabalhei a lei na monografia como é, chamava “Lei 10639/03 e o desafio da formação docente”. E eu entendo a lei como um passo extremamente importante, mas ao mesmo tempo que me preocupa muito, porque o que eu consigo perceber da Lei 10639, se o professor não tem um posicionamento em relação a isso, você não tem nenhuma lei que o obrigue de fato a trabalhar com a temática, da história da cultura africana e afro-brasileira. E isso me causa muita, é, muito desespero, porque em 2013 eu cheguei a perguntar pros meus alunos, a lei fez dez anos, é, e eu perguntei pros alunos quantas vezes eles tinham estudado história da África e dos afro-brasileiros, a construção cultural e identitária do Brasil e eles perguntaram para mim que era a primeira vez que eles tinham ouvido falar sobre isso foi na minha aula, em Sociologia, depois que você já está nove anos na escola. Então era para eles terem começado a ver desde que eles entraram na escola, aquele era o primeiro ano que estavam vendo. E essa é uma afirmativa que ainda acontece, né? Isso em 2013. (Trecho da entrevista com Antonieta)

Ao contrário do que relatou a maioria dos(as) docentes entrevistados, Antonieta conheceu a lei durante a graduação em uma universidade pública, durante um processo de descoberta de sua negritude, em uma disciplina, que para sua surpresa, era eletiva, pois ela acredita que pela importância do tema, necessidade e obrigatoriedade de inserção nos currículos escolares, ela deveria se apresentar como uma disciplina obrigatória

Foi, foi na graduação. Na verdade, foi, foi quando o professor estava trabalhando, tinha uma eletiva na Unifesp, chamada ‘Cultura Afro-brasileira’, e eu percebi que foi bem no momento que eu me descobri uma mulher negra, né? ‘Vamo’ entender como é que funciona isso. E aí ele deu, foi por conta da graduação, mas não era uma disciplina obrigatória, nem para a licenciatura, o que me causou mais estranheza ainda, porque eu pensei: ‘oras, se é uma lei que era pra ser aplicada dentro da escola, então ela teria que ser, essa teria que ser uma disciplina obrigatória, né? Pra toda licenciatura e não é’. Né? Então isso me causou muita, muita estranheza e por isso eu fui estudar a lei 10.639 e descobri que os professores formados antes de 2003 não eram obrigados a terem nenhuma capacitação para algum curso específico pra essa lei. Então o professor que foi formado, que se formou antes de 2003, professor de História, de Sociologia, principalmente, não necessariamente ele conhecia essa lei, se ele não conhece, automaticamente ele não trabalha na sala de aula, né? Ou a maior parte deles não trabalha. (Trecho da entrevista com Antonieta)

Antonieta procura aplicar a lei em suas aulas e divide os conteúdos de acordo com o ano, no primeiro ela aborda o racismo e o etnocentrismo, no segundo ela aprofunda as desigualdades raciais e no terceiro ela aborda as políticas públicas para a igualdade racial

Pesquisador: Sim. E você procura aplicar a lei em suas aulas?

Antonieta: Sim, a todo momento, principalmente no primeiro ano, a partir do terceiro bimestre que é quando a gente fala de etnocentrismo né? Então eu sempre falo pra eles a questão do etnocentrismo e do racismo, falo para eles que são os irmãos, etnocentrismo e racismo. E aí a gente vai desenrolando todo o conceito de etnia e de raça, né? O porque que ele surge, como forma de dominação, porque dessa dominação, e isso no primeiro ano. E no segundo ano também a gente fala muito sobre isso, eu apelidei o segundo ano carinhosamente como o ano da desgraça, porque é o ano que a gente vê as desigualdades no Brasil. E o terceiro ano eu falo pra eles que é o ano de resolver problema, que a gente fala sobre política. E aí eu acabo tocando com eles, acabo destinando um bimestre inteiro pra falar sobre a importância dos movimentos sociais, e principalmente a importância do movimento negro, né? Que a Lei 10639 nada mais foi um processo de luta desse movimento.

A relação entre a professora Nice e os/as estudantes revela que ela procura aproximação com eles(as) e, ao mesmo tempo, ela passa a ser uma referência que proporciona uma relação que eles raramente vivenciam nessa escola, a relação de respeito com os/as professores/as. Nice foi questionada se conhece a lei 10.639/03 e disse que não lembrava pelo número, então eu a lembrei que se trata de uma lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, foi aí que ela disse que já ouviu falar sobre essa lei. A professora diz que tem uma colega de história e ficou sabendo que é uma lei que precisa ensinar história africana, mas reconhece que não sabe muito sobre ela.

Pesquisador: E você conhece a lei 10639/03?

Nice: Nunca de lei eu memorizo nada.

Pesquisador: É uma lei que aborda o ensino de história e cultura afro-brasileira, a torna obrigatória em todo o currículo nacional.

Nice: Já, já ouvi falar. Só não sabia o número tal, é, mas sei que existe.

Pesquisador: E o que você sabe sobre essa lei?

Nice: Não, só sei que, é, eu tenho uma colega que é professora de História, e eu sei que você precisa falar sobre a história dos africanos, que é importante você trabalhar sobre isso. Mas, então, ou seja, sei muito pouco.

Pesquisador: 'Tá'. Mas onde você ouviu falar? Em formação? Onde foi?

Nice: Não, de uma colega mesmo de História. Que ela falou, 'agora a gente vai ter que trabalhar sobre isso'.

Pesquisador: Então na escola mesmo, nas reuniões, ATPC, nunca foi abordado sobre essa questão?

Nice: Não. (Trecho da entrevista com Nice)

Ao ser questionada se procura aplicar a lei em suas aulas, a professora de Filosofia reconhece que, apesar de abordar a questão, acha difícil o fato de ter que trabalhar uma temática sobre a qual ela não está envolvida e que não se sente preparada. Ainda questiona a ausência de formação oferecida pela rede estadual de São Paulo, que ao inserir conteúdos como o racismo no currículo, deveria proporcionar alguma reflexão aos/as professores/as

Olha, falar sobre o negro, né? Falar sobre a nossa história, volta e meia, porque minhas aulas como elas são muito 'ahn' espirais, vai e volta, vai e volta, com relação a alguns assuntos, então volta e meia eu 'tô' falando sobre isso, embora eu não tenha assim, gabarito, não é? Porque eu acho que a pessoa tem que 'tá' muito envolvida com isso, que aí no caso vou citar a Antonieta de novo, mas até onde eu posso fazer, eu tenho feito pra que as pessoas possam se olharem e se respeitarem, né? Nós temos dentro do currículo o assunto, o racismo, vai lá e faz esse trabalho, porque se, nós não temos projetos vindos do estado que fale sobre isso, não tem ninguém que venha aqui, por exemplo, que nos traga uma formação sobre este assunto que é novo, né? Esse assunto é novo, mas se você tiver interesse, você não está fugindo da grade curricular, você que tem que buscar informação, mas dentro dessa, desse tema que faz parte do currículo, o racismo, acho que você consegue. Quando você fala sobre o preconceito você consegue fazer alguma coisa, embora, como eu te falei, isso é muito crua nisso, eu precisava de uma formação sobre esse assunto, seria muito bacana se as pessoas trouxessem pra nós professores. (Trecho da entrevista com .....)

A possibilidade de formação oferecida na rede estadual de São Paulo é restrita para determinadas categorias de docentes, sua omissão incorre em menos possibilidades de realização de cursos e atividades de formação e pode estar relacionada à menor oportunidade de acesso à reflexão sobre os processos de opressão cotidiano no interior

da escola, de modo a contribuir fortemente para a potencialização do racismo, sexismo, homofobia e elitismo no interior das relações entre estudantes, professores e professoras. Além disso, mesmo os/as professores/as efetivos não possuem uma formação continuada adequada, que permita uma reflexão maior sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por exemplo.

## Considerações Finais

Devido a estrutura socialmente desigual, tanto opressor(a) como oprimido(a) estão sujeitos a reprodução de valores racistas, sexistas, homofóbicos e elitistas, na medida em que até as possibilidades de enxergar esses processos lhes são omitidas. Na rede estadual de ensino de São Paulo, os docentes são categorizados(as) em letras, o(a) docente classificado como categoria O é aquele(a) que é contratado(a) por tempo determinado e que possui menos privilégios e, portanto, menos condições de trabalho. Ao contrário do(a) efetivo(a), que é aquele(a) que possui os maiores privilégios por ter ingressado via concurso público – como maiores possibilidades de acesso à formação oferecida pela rede. Essa classificação corrobora com a insuficiência na aplicação da legislação no estado.

A falta de conhecimento da lei, bem como a não oferta de formação sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana potencializa o racismo, ou melhor, institucionaliza o racismo no cotidiano da escola, não apenas por meio de piadas e brincadeiras entre estudantes e/ou até mesmo docentes, mas pela falta de reflexão sobre o conjunto de conhecimentos produzidos no âmbito do continente africano, que influenciam e constroem a economia, a cultura, as artes, as manifestações da cultura corporal e outras tantas áreas no Brasil que deveriam ser mais exploradas pela escola.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 242-270, 2018.

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

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 26-48, 2017.

CORSINO, Luciano Nascimento. **Juventude negra e cotidiano escolar: uma abordagem etnográfica no Ensino Médio.** 2019. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Ação educativa.org.br, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos.** São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 2003



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, pp. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 2003.

PASSOS, Joana Célia dos. Escolarização de jovens negros e negras. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosangela. A Juventude negra. In: BRANCO, Pedro Paulo Marconi; ABRAMO, Helena Wendel (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Fundação Perseu Abramo, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros: africanidades. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.