



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A LEI 10.639/2003: ESTRATÉGIAS DOCENTES DE PROMOÇÃO DA
IGUALDADE RACIAL ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

AMANDA ARAGÃO BARRETO

Sob a Orientação do Professor
Ahyas Siss

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ
Fevereiro 2016

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B2731 Barreto, Amanda Aragão , 1984-
A Lei 10.639/2003/; Estratégias Docentes de
Promoção da Igualdade Racial / Amanda Aragão Barreto.
- 2016.
106 f.

Orientador: Ahyas Siss. Dissertação (Mestrado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2016.

1. Educação . 2. Relações Étnico- raciais. 3. Ensino
de História. I. Siss, Ahyas, 1953-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

AMANDA ARAGÃO BARRETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico- Raciais

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29 DE FEVEREIRO DE 2016

Banca Examinadora

Ahyas Siss. – Professor Pós-Doutor – UFRRJ
(Orientador - Presidente)

Otair Fernandes_ Professor Doutor _ UFRRJ
(Membro interno)

Ana Valéria de Figueredo da Costa – Professora Doutora - UERJ
(Membro externo)

(Suplente interno)

(Suplente externa)

Resumo

BARRETO, Amanda Aragão. **A Lei 10.639/2003: Estratégias Docentes de Promoção da Igualdade Racial Através do Ensino de História.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2016.

O presente trabalho analisa os relatos de docentes da disciplina História que integram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, exercendo a função de supervisor nas escolas da rede estadual fluminense onde atuam, para identificar se a presença desse programa em suas escolas facilita a discussão e implementação da Lei 10.639/2003. Para a conquista de uma educação com bases antirracistas é preciso compreender o processo histórico brasileiro, onde a questão racial esteve sempre como objeto de discussão; assim utilizamos a ideia de raça como elemento presente na construção da sociedade e no racismo como categoria presente operante que rege as relações sociais brasileiras, além de acreditarmos na capacidade do ensino de História, através da descolonização do currículo, de ser um instrumento decisivo na implementação da lei e conseqüentemente na promoção da igualdade racial, fortalecendo o princípio de que a formação de professores, tanto na sua etapa inicial, quanto continuada são caminhos possíveis para a instrumentalização dos professores para a execução dessa, ainda árdua, tarefa que é educar para a igualdade racial. No campo investigativo analisamos as três escolas da rede estadual fluminense que integram o PIBID/ UFRJ – subprojeto História. Seguimos o seguinte plano de estudo: historicizar no contexto social das ciências sociais a questão racial brasileira; inventariar a legislação específica cujo foco seja a garantia dos direitos do negro; analisar como os professores enxergam o atual currículo de História da rede em que atuam e as possibilidades de descolonizar esses currículos através das atividades promovidas pelo PIBID e conseqüentemente promover uma educação para a igualdade racial. Os resultados da investigação apontam que a tradição do ensino de História ainda em algo muito forte e enraizado nas práticas dos docentes, que mesmo empenhados ainda encontram dificuldades de romper com a mesma. E com relação ao PIBID, percebemos que existe uma tentativa de romper com tal tradição e por conseqüência isso envolve a forma como se trabalha a obrigatoriedade trazida pela legislação, mas o excesso de demandas tanto institucionais, quanto do chão de escola acabam por pulverizar demais as práticas do programa.

Palavras-chave: Lei 10639/2003/2003. Racismo. Formação de Professores. Ensino de História.

Abstract

BARRETO, Amanda Aragão. **Law 10.639 / 2003/2003: Teaching Strategies for the Promotion of Racial Equality through Teaching History.** Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) - Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ. 2016.

The present work analyzes the reports of teachers of the discipline History that integrate the Institutional Program of Initiatives to Teaching - PIBID, exercising the function of supervisor in the schools of the state network in which they work, to identify if the presence of this program in their schools facilitates the discussion and implementation of Law 10.639 / 2003. For the conquest of an education with antiracist bases it is necessary to understand the Brazilian historical process, where the racial question has always been an object of discussion; so we use the idea of race as a present element in the construction of society and in racism as an operant present category that governs Brazilian social relations, in addition to believing in the capacity of history teaching, through the decolonization of the curriculum, to be a decisive instrument in the implementation of the law and consequently in the promotion of racial equality, strengthening the principle that teacher training, both in its initial and ongoing stages, are possible ways for the use of teachers for the implementation of this, still arduous, task that is to educate for the racial equality. In the field of research we analyze the three schools of the state of Rio de Janeiro that integrate the PBID / UFRJ - subproject History. We follow the following plan of study: to historicize in the social context of the social sciences the Brazilian racial question; inventory specific legislation whose focus is to guarantee the rights of the black; analyze how teachers see the current history curriculum of the network in which they work and the possibilities of decolonizing these curricula through the activities promoted by PIBID and consequently promote an education for racial equality. The research results point out that the tradition of teaching history is still very strong and rooted in the practices of teachers, who are still struggling even to break with it. And with regard to PIBID, we perceive that there is an attempt to break with this tradition and as a consequence this involves the way in which the obligatoriness brought by the legislation is worked, but the excess of institutional demands as well as of the school floor end up pulverizing too much of the program

Keywords: Law10.639 / 2003. Racism. Teacher training. Teaching History.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CESPEB – Curso de Especialização de Saberes e Práticas da Educação Básica

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

EUA – Estados Unidos da América

FE – Faculdade de Educação

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERJ – Índice de desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro

IGT – Integrantes do Grupo de Trabalho Escolar

IH- Instituto de História

MUCDR – Movimento Unificado contra a Discriminação Racial

MNU – Movimento Negro Unificado

OBEDUC – Observatório da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

TEN – Teatro Experimental do Negro

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I -RACISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: ANOTAÇÕES.24	
CAPÍTULO II - A LEI 10.639/2003 COMO AÇÃO AFIRMATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	42
CAPÍTULO III- O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS: INFORMAÇÕES E INTERPELAÇÕES.....	53
3.1 - O que é o PIBID? Como funciona o PIBID – UFRJ?	53
3.2 - A necessidade da formação	57
3.3 - A descolonização do currículo e os impedimentos trazidos pelo currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro.....	62
3.4 - Ensino de História e PIBID: A busca por estratégias de promoção da igualdade racial	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIGRAFICAS	85
ANEXOS	93
Anexo A_ Subprojeto História – PBID – UFRJ	93
Anexo B_ Roteiro de Entrevista com a coordenadora do Subprojeto História – PIBID – UFRJ.....	105
Anexo C_ Roteiro de Entrevista com os professores supervisores do PIBID – UFRJ.....	106

INTRODUÇÃO

O tempo atual vivido em bairros de periferia do Rio de Janeiro¹ parece ser um tempo em que muitos de seus moradores não se percebem, muitas vezes, como sujeitos históricos. Nas escolas onde leciono, parece que ocorreu o apagamento da memória que nos conecta a história da escravidão, da África, da negritude no Brasil. Muitos são os meninos e meninas negros e pardos em nossas salas de aula, que não se sentem negros e negras, e desconhecem por completo o que foi um quilombo ou quem foi Zumbi de palmares, .

Tal desconhecimento de sua própria história associado ao longo processo de desvalorização da participação dos Afro-brasileiros construção da nossa identidade nacional favorece a formação de um alunado praticante de racismo. Diariamente lançam frases, palavras e pensamentos racistas aos seus colegas, os “outros”, sem perceber que essa representação do “outro” é modo como representam a si mesmo.

A aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que tornou obrigatório nas escolas de todo país o ensino de História da África e da História dos africanos no Brasil, além de atender uma antiga reivindicação dos movimentos sociais, trouxe uma série de consequências para o ensino da disciplina e para a atuação dos professores, especialmente os de História.

Ao completar dez anos, a Lei 10.639/2003, trouxe à tona a necessidade de refletir sobre o real impacto que a criação da mesma, através das lutas dos movimentos sociais, teve na prática diária em sala de aula dos docentes de História da educação básica do Rio de Janeiro.

Essa necessidade veio a tona a partir do momento que comecei a refletir sobre minha própria prática, ao perceber que mesmo com a inserção dos conteúdos referentes a lei nos livros didáticos e nas propostas curriculares das Redes Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, isso não fez com que eu mudasse em nada minha prática, continuava reproduzindo o mesmo modelo de aula e de conteúdos com os quais eu havia sido educada, muito antes de sequer pensar em ser professora. E por que isto ocorria? Primeiro porque minha formação na graduação não contou com nenhuma disciplina que tratasse de História da África, nem no bacharelado e tão pouco na licenciatura, o que nos leva a crê que uma das maiores dificuldades encontradas pelos docentes em aplicar a legislação se dá pela falta de preparo dos mesmos.

¹ Leciono em escolas que atende jovens de comunidades carioca (Rocinha e Complexo do Alemão)

Cheguei a constatação de que a criação da lei, não trouxe consigo a renovação e a capacitação tão necessária a nós docentes para que sejamos capazes de romper com as formas já existentes de se ensinar história e de inserir esses “novos conteúdos” em nossas salas de aula.

Acredito que os conteúdos propostos devam ser de domínio dos professores que atuam na educação básica, para isto deve haver uma aproximação entre o ensino de história e pesquisa nas universidades, segundo Hebe Mattos

Esta comunicação é hoje bastante visível e impressionantemente dinâmica, mas seus resultados nem sempre são bem sucedidos, uma vez que a simplificação de algumas formulações complexas nos livros didáticos, por exemplo, por muitas vezes as transforma em estereótipos esvaziados de significação acadêmica ou pedagógica (MATTOS, 2003, p.431).

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar se transcorridos mais de dez anos de criação da Lei 10.639/2003 é possível identificar ou não estratégias de promoção da igualdade racial em escolas da rede pública carioca (Estadual e Municipal) que estejam de acordo com a legislação vigente.

Para atingir tal objetivo elegi os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o contexto histórico das ciências sociais no que tange a questão das relações raciais e a luta dos movimentos sociais na busca de igualdade de direitos no Brasil
- Verificar a existência de uma relação entre formação continuada e aplicabilidade da lei por parte dos docentes envolvidos na pesquisa
- Analisar o currículo de História e as dificuldades de se romper com o modelo ainda vigente pautada pela perspectiva eurocêntrica
- A partir da prática docente de professores de história do Ensino Médio, que atuam como supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID em suas escolas, identificar e analisar as “boas práticas” pedagógicas capazes de promover a igualdade racial nas escolas cariocas de acordo com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A identidade nacional foi forjada pelo ideal de sociedade mestiça em sua base, e destinos europeus nos seus propósitos. A cultura seria purificada pela ciência e o povo embranqueceria gradativamente pela mestiçagem. Nesta criação da unidade nacional

imposta, ocorreria o apagamento contínuo e sistemático da base africana. Criou-se o vício nacional de exaltar a beleza da mestiçagem como algo único do Brasil, mas se renega de várias maneiras a cultura de base africana e com ela as identidades Afro-brasileiras, principalmente pela eliminação das formas intelectuais de base africana na cultura nacional. Realiza-se uma prática poderosa de redução sociológica, histórica e cultural da presença africana e afrodescendente no Brasil aos parâmetros e formas europeias, conforme nos afirma CUNHA JR, (2004, p.83) .

A mudança tem que ir para além do campo intelectual essa ruptura conceitual com respeito ao protagonismo histórico e ao pensamento afrodescendente, vai ao campo das providências que teremos que tomar para a concretização da mudança das práticas educativas. Deve-se trazer para sala de aula o tema da identidade racial e étnica, problematizar a ideia do normal ser a identidade branca. Sabemos que no decorrer da história da humanidade a voz que sempre se fez ouvir, havia sido a do homem branco, essa voz falou de um modo quase incontestável. Contudo, nos dias de hoje as vozes que falam se multiplicaram e surgem de todos os cantos.

O sistema educacional brasileiro foi fortemente influenciado pelo sistema educacional europeu da época iluminista, o qual, inteligência era o mesmo que habilidade acadêmica e conhecimento de clássicos. A ideia de inteligência era: pessoas inteligentes x pessoas desprovidas de inteligência e conhecimento acadêmico x conhecimento não acadêmico.

Não há registros da existência da educação pública antes do século XIX. Têm-se notícias de que as crianças ricas eram educadas pelos jesuítas. Educação pública gratuita custeada com impostos era, naquele momento, uma ideia inovadora que encontrou muitos opositores. Esses opositores afirmavam que os filhos dos proletários eram crianças incapazes e por conta disso era perda de tempo pensar em um empreendimento de tal vulto.

No, pois todos se tornam iguais perante a lei. É nesse contexto que surge a escola pública no Brasil a República nasce sob os ideais de igualdade, como redenção para os desafortunados para que atenda a esse ideal de igualdade. A educação das classes inferiores da sociedade era tida como um mecanismo para fazer do Brasil um país moderno e alçá-lo ao nível das nações cultas. Para tal o que se viu foi a criação de uma escola primária dominada por uma ordem cristã civilizatória, conservadora, domesticadora.

A escola moderna, a serviço da elite, buscava a construção de uma identidade

nacional. A organização urbana não poderia mais retratar a relação Casa Grande x Senzala. O sistema educacional precisava atuar para que houvesse a conscientização de que modelo patriarcal do senhor de engenho não poderia mais ser reproduzido. A busca pela identidade nacional visava a uma homogeneização da população, o sentimento de pertencimento a um país. O sentimento patriótico era de natureza política e não espontânea.

Atualmente mesmo com todas as transformações e modificações que o sistema escolar brasileiro sofreu, ainda percebemos que se mantém de forma muito forte as influências que esse modelo educacional exerce nos nossos currículos escolares, principalmente o currículo de História que tem como marca uma tradição de ensino de uma história eurocêntrica, branca, cristã, heterossexual, onde acabamos por renegar nossas tradições de origem africana e indígena.

A Lei 10.639/2003 vem como resposta aos anos de luta do movimento negro que buscavam e ainda buscam reduzir as heranças deixadas pelos anos de exclusão social sofridos pelos negros devido ao nosso passado de colonização e exploração que tinham como base a utilização do trabalho escravo.

A mesma prevê não só a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira, como determina de que forma tal temática deve ser inserida no currículo de história da educação básica.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 01)

Ao analisar o trecho acima percebe-se que uma das grandes preocupações da lei esta relacionada com a maneira como o negro ainda é visto na sociedade brasileira. Busca-se uma desmistificação da imagem de vitima que ainda se tem sobre ele por conta dos anos de escravidão, ela tem a intenção de dar a estes atores sociais o papel de co-protagonistas da história do Brasil, que atuaram ao lado de brancos europeus e indígenas para formar o que hoje entendemos por Brasil e por identidade brasileira.

Devemos ainda discutir os atuais currículos de ensino de história presentes em nossas escolas, que mostram grande resistência em romper com essa trajetória de vitimização do negro restringindo seu protagonismo histórico aos movimentos de

resistência.

E porque isto ainda acontece? Porque a seleção curricular é um espaço de disputa de poderes. E mesmo hoje após o impacto do multiculturalismo no pensamento educacional brasileiro e no currículo, entendendo-o como corpo teórico e político de conhecimentos que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para a sua incorporação no cotidiano educacional, o ensino de história ainda sofre com disputas sobre o que se deve ensinar e para quem ensinar, nesse sentido ele funciona como mais uma forma de controle social e de manutenção de discursos hegemônicos a muito tempo vigentes.

Nilma Lino Gomes (2012), ao analisar a importância da Lei 10.639/2003, diz que há muito o que caminhar, mas que devemos considerar algumas mudanças no horizonte. Reconhece que a lei em questão foi conquistada, pois os ditos excluídos começam a agir de forma diferente, ocupar espaços e modificar as práticas. A autora afirma que as questões em torno do currículo estão em meio às mudanças epistemológicas atuais, pressões políticas, realidades sociais desiguais etc e que a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nas escolas exige mudanças de práticas e a “descolonização do currículo”.

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

As tensões entre o multiculturalismo e homogeneização cultural, sobre a construção do pensamento curricular e educacional, apontam que em tempos globalizadores como o que vivemos agora, tais tensões se manifestam, cada vez mais, em políticas educacionais e curriculares por intermédio da convivência de discursos multiculturais e outros que enfatizam competências ditas globais, homogêneas.

Existe ainda a diferenciação entre a história acadêmica e a história escolar, que complexificam a natureza do que seja o conhecimento histórico e dificulta o

entendimento da existência de “aprendizagens históricas”, principalmente na história ensinada na educação básica. Segundo Cármen Teresa Gabriel, isto nos leva a pensar sobre os mecanismos de reprodução e de subversão das regras do discurso no qual é produzido esse saber (GABRIEL, 2006, p 4). Existe um processo de recontextualização e de hibridização de discursos produzidos em lugares diferenciados e produtores de sentido ambivalentes sobre a história ensinada. Trata-se de buscar no campo das aprendizagens as marcas de disputas do controle social do que deve ser considerado legítimo de ser ensinado. Ainda segundo Gabriel, afirma-se a “fragilidade” dessas aprendizagens como forma de esconder as relações de poder e até mesmo as possibilidades de mudança, a fragilidade do currículo é proposital e atende aos discursos hegemônicos (GABRIEL, 2006, p 4). Ou seja, existe um interesse político e social das classes dominantes em permanecer ensinando uma história onde o negro é uma vítima e onde sua cultura ganha ares exóticos e pitorescos na nossa identidade nacional para que assim se perpetue os mecanismos de exclusão deste em nossa atual sociedade.

Ana Maria Monteiro (2007) vai de encontro com as ideias defendidas por Gabriel, ao analisar a proposta curricular da disciplina História, do Estado do Rio de Janeiro, para o Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano e Ensino Médio - 1º a 3º série.

Numa análise inicial do documento, percebeu que ainda vigora a perspectiva eurocêntrica, seguindo uma ordem cronológica, os conteúdos estão divididos em história do Brasil, da África e da Ásia. Destaca o espaço concedido a História a África nesse currículo. Segundo a autora esse tema aparece apenas como um conteúdo do bimestre no 7º, no 8º e no 9º ano. No 9º ano, insere-se na discussão sobre “Descolonização afro-asiática”(conteúdo 3 do 3º bimestre -9º ano) (MONTEIRO, 2007, p.7) .

Argumenta, que o documento reproduz de forma geral uma certa tradição sobre o que deve ser ensinado em História e onde a perspectiva eurocêntrica é hegemônica, os autores do documento analisado reafirmam uma narrativa histórica que pautada no “regime moderno de historicidade”, onde a perspectiva evolucionista expressa no processo histórico do progresso é reiterada, ao qual Brasil, África e Ásia são atrelados de forma periférica, e no qual nossos problemas e questões não são o ponto de partida para o estudo e significação). Neste sentido, Ana Monteiro nos convida a desafiar este formato de currículo, questionado-o, criticando-o, exigindo-nos uma posição crítica.

Sendo assim torna-se crucial discutir e analisar de que maneira podemos modificar a forma pela qual, africanos e Afro-brasileiros estão sendo retratados na

história escolar através das representações e discursos presentes nos livros didáticos.

Na linha de pensamento de Gabriel e Monteiro, para entendermos o por que dessas disputas acerca do que se “deve ensinar” e da fragilidade do currículo de História, devemos nos questionar o porque destes conteúdos continuarem a ser visto como um apêndice da história europeia, por que os livros didáticos e as propostas curriculares continuam inserindo a história e cultura afrodescendente a partir da sua inserção na história europeia? Como já foi dito isto atende a um discurso hegemônico de manutenção da ordem vigente, mas mais do que isso porque nós professores que já temos alguma clareza acerca deste fenômeno continuamos a ter tantas dificuldades em romper com esta ordem?

Segundo Boaventura de Souza Santos (2010), isto se dá pelo modelo de colonização que o ocidente infligiu ao oriente e também a América Latina, onde houve uma hierarquização cultural e epistemológica com a predominância da cultura branca europeia justificada através da ciência. Ainda ressalta que a epistemologia dominante é de fato, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo (SANTOS, 2010, p16).

A intervenção desse modelo colonizador foi tamanha que ela ocasionou um descrédito e sempre que necessário suprimiu todas as práticas sociais do conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia, Boaventura diz que ocorreu um verdadeiro “epistemicídio” (SANTOS, 2010, p.17).

Existiu o desperdício de muitas experiências sociais, fato que reduziu a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante – saberes inferiores próprios de seres inferiores.

Atualmente já se vislumbra uma crítica a este regime epistemológico devido à ampliação das contradições do capitalismo e a maior visibilidade das resistências enfrentadas pelo mesmo, a visualização da diversidade cultural e epistemológica do mundo é mais diversa e por isso mesmo mais convincente. Ao mesmo tempo as condições do presente deixam as diferenças culturais e políticas mais profundas e insidiosas e mais difíceis de serem combatidas. Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada, significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios.

Como resposta o capitalismo insiste em operar com uma arma que já parecia ter

sido historicamente neutralizada: o colonialismo. Um colonialismo que não está mais na forma de dominação política, mas sim na forma de colonialidade do saber e do poder, que segundo Aníbal Quijano, matam as desigualdades das relações sociais, tanto entre Estados, como entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado. Colonialidade vai além da cultura e das questões de classe ela também afirma o lugar central da raça, racismo e racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.

Não pensamos a raça a partir da perspectiva biológica, que designa tipos humanos física e mentalmente, até mesmo pelo fato de a ciência não mais utilizar esse conceito. Sendo assim a raça não é algo natural e não deve estabelecer hierarquias e naturais entre os seres humanos, bem como as características biológicas não são determinantes para as suas características culturais, sociais, políticas, psicológicas e intelectuais, entre tantas outras. Assim não existem raças no plural, visto que a

Diversidade genética no interior dos grupos sociais não difere significativamente em estatísticos, daquela encontrada em outros grupos distintos. (...) Desse modo, nenhum padrão sistemático de traços humanos pode ser atribuídos a diferenças biológicas (GUIMARÃES, 1999, p.9).

Não se pode esquecer que embora o conceito de raça não exista biologicamente, as pessoas insistem em utilizá-lo em classificações sociais e raciais no cotidiano. O conceito biológico de raça foi desconstruído no início do século XX pela própria ciência que o construiu. A ideia de raça já havia transcendido a ciência ou o campo científico, instaurando-se socialmente. Ela passou a ser uma ideia aceita e reproduzida pelo senso comum, popularizou-se de forma bastante rápida tornando-se um eficiente mecanismo de hierarquização social. As pessoas acreditavam ou ainda acreditam que existem raças diferentes (como por exemplo a branca, a preta, a parda, a indígena e a amarela, que são as classificações utilizadas pelo IBGE) e além disso vê-se essas raças como desiguais baseando-se no fenótipo das pessoas, entre outras distinções reais ou imaginárias.

Reafirmamos que embora a raça não exista cientificamente ela existe socialmente. E é só neste sentido, isto é, socialmente, que podemos dizer que há raças, logo, o termo raça não deve ser entendido como um conceito biológico que designa espécies distintas (ou desiguais) física e mentalmente de seres humanos. Raça é um termo que aqui será entendido como

Um conceito não corresponde há nenhuma realidade natural. Trata-se ao contrario, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, negativa baseada em certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (GUIMARÃES, 1999:9).

Soma-se a definição citada que classificação social também pode comportar uma atitude positiva. Não só os negros podem ser considerados inferiores, mas também os brancos podem ser considerados superiores numa determinada sociedade e vice versa. Por fim, Raça é uma construção social e não um conceito biológico ou uma realidade social.

Outro conceito que utilizaremos bastante é o da colonialidade que podemos pensar a maneira como a cultura afrodescendente é encarada como um saber inferior dentro da cultura brasileira e por isso mesmo a dificuldade em inseri-la dentro dos conhecimentos históricos considerados importantes para o desenvolvimento do país. Mas para, além disso, também é preciso lembrar que nós docentes temos muita resistência em descolonizar nossas próprias mentes, uma vez que fazemos parte desse modelo social pautado pela hierarquia entre classes e culturas e sempre fomos submetidos a este modelo de ensino de história do Brasil, como um desdobramento da história da Europa.

A mudança dessa forma de ensino só virá a partir do momento em que começarmos a ver que não será o simples reconhecimento do multiculturalismo aos moldes como tem sido feito. O capitalismo global opera com a lógica multiculturalista que incorpora a diferença, mas a neutraliza esvaziando de seu significado efetivo, nesse sentido o reconhecimento e respeito a diversidade se converte em nova estratégia de dominação. Essa perspectiva não aponta a criação de uma sociedade mais igual, mas sim a intenção de controlar o conflito e conservar a estabilidade social para impulsionar os desejos econômicos de acumulação de capitais, agora incluindo os grupos historicamente excluídos.

Catherine Walsh (2012. p.9) propõe não esse multiculturalismo que chama de funcional, mas uma interculturalidade critica que propõe um projeto que aponta a re-existencia da vida, trazendo a tona o imaginário do ‘outro’ e uma ‘outra’ forma de convivência e de vivencia com e da sociedade. Interculturalidade como processo e projeto para a construção de outro modo de saber, ser e viver, indo além das atuais manifestações da educação intercultural, que não deve argumentar a partir da simples

relação entre grupos, práticas e pensamentos para a incorporação dos tradicionalmente excluídos das estruturas.

Como já foi dito o colonialismo está além das formas de dominação tradicionais, ele foi também uma dominação epistemológica, que se baseou em relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizadas. Por conta disto deve-se analisar os saberes da cultura afrodescendente a partir das epistemologias do sul (SANTOS, 2010, p. 19), que são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão da valorização dos saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologia de saberes.

Desta forma, considero que a problemática da diversidade cultural, os processos de construções/reconstrução de identidades, valorizando as identidades marginalizadas ao longo da História necessitam tornar-se centrais nas aulas de histórias, haja vista que nosso objeto de estudo é o ser humano. Tirar o foco da história da Europa, do homem branco, heterossexual e cristão é um procedimento que deve tornar-se prática diária do fazer do/a professor/a de história, vigilante aos preconceitos e discriminações dos tempos atuais, pois o preconceito pode levar a discriminação.

Portanto acredito que devemos como professores problematizar a questão racial em sala de aula através de várias perspectivas, pois é nosso compromisso como educadores é dar visibilidade a cultura afrodescendente.

Os doze anos da criação e regulamentação da Lei 10.639/2003 ainda não foram suficientes para empreender uma descolonização das ideias dos docentes, que sem a devida capacitação que a lei deveria ter trazido, ainda abordam a cultura africana a partir de um enfoque apenas contribuinte e não participativo da cultura nacional, não realizando as rupturas e subversões necessárias aos conteúdos para que deixemos de ensinar uma história ocidental, branca e linear com ênfase nas causas e consequências.

Como professora de História atuante na rede pública carioca sempre acreditei que o ensino de tal disciplina deve ter uma perspectiva de formar um cidadão crítico e consciente de seu papel na realidade do mundo que o cerca.

Comecei a atuar como regente em 2009, recém-saída do renomado curso de História da Universidade Federal Fluminense, me deparando de imediato com uma realidade sobre a qual o conhecimento obtido era muito mais teórico do que empírico, até o meu primeiro dia como regente eu havia entrado poucas vezes em salas de aula da

rede pública carioca, estando sempre acompanhada do professor regente da turma, e na maior parte das vezes atuando em projetos paralelos que buscavam a “revitalização” do Ensino de História, dando aula efetivamente só estive em uma oportunidade para ser avaliada para a disciplina de Prática de Ensino.

Nunca havia lidado com tanta diversidade em um mesmo ambiente, logo de cara percebi que nenhum dos conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade, mesmo aqueles oriundos das disciplinas voltadas para a formação de professores, seriam “suficientes” para aquele espaço. Comecei minha atividade no magistério na Rede Estadual, no CIEP – 303 Ayrton Senna da Silva, localizado no Bairro de São Conrado, zona sul do Rio de Janeiro, mas em frente a comunidade da Rocinha, escola esta em que trabalho até hoje, como é de se imaginar nossos alunos, em grande parte, são oriundos da Rocinha, neste espaço convivo com um grupo bem heterogêneo de alunos muitos nordestinos ou filhos de nordestinos, muitos negros, alunos homossexuais, transexuais, evangélicos, católicos, praticantes de religiões de matriz africanas, com necessidades especiais, alguns que vivem em condições miseráveis, outros que vivem nas partes mais baixas da comunidade, fato que indica condições melhores de vida, enfim, um espaço único.

No ano seguinte, 2010, comecei a trabalhar em mais uma escola da Rede Estadual, porém, esta estava localizada no município de Belford Roxo, o CAIC 1003 Dona Darcy Vargas, localizado no bairro de Sargento Roncali, lá a sala de aula era menos diversa, a maior parte dos alunos eram negros, evangélicos e viviam em condições bem difíceis, permaneci nesta escola por dois anos, em 2012 exonerei minha matrícula da Rede Estadual em que atuava em Belford Roxo e comecei a atuar na Rede Municipal do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Chile, onde ainda atuo, localizada no bairro de Olaria, muito próxima do Complexo Alemão, com educandos oriundos do mesmo, e em sua maior parte negros.

Bem o choque foi grande e o processo de adaptação teve que ser rápido, entre todas as dificuldades e o problemas que eu enfrentava em sala de aula o que sempre era mais presente eram as situações de racismo e eu nunca sabia como lidar com elas, sendo que a maior parte das situações ocorriam entre alunos negros, bastava que um se julgasse mais “claro” que o outro. Comecei a tentar discutir a questão racial com minhas turmas abordando sempre a questão do passado da escravidão e tentando alertá-los para o peso histórico das palavras por eles proferidas, fazendo com que eles refletissem sobre como este tipo de conduta era capaz de ferir, magoar e diminuir aquele

que as sofria.

Porém isto era feito de modo, meio intuitivo e sem muito preparo, os materiais didáticos que possuía pouco me ajudavam e foi justamente essa ausência de materiais, por me sentir completamente só em sala de aula e por ter a certeza de que na graduação, mesmo na faculdade de educação estes foram assuntos poucos discutidos e no nosso currículo não havia nenhuma disciplina relacionada a História da África e afrodescendente, mesmo já existindo Lei 10.639/2003, que me despertou o desejo de continuar minha formação, assim acabei ingressando no curso de pós graduação latostratense, Cespeb – Curso de Especialização de Saberes e Práticas da Educação Básica, na ênfase Ensino de História, da UFRJ lá estive em contato com várias discussões, conheci e reencontrei diversos autores, mas devido a minha experiência profissional acabei me envolvendo com as discussões sobre relações étnico raciais de forma mais aprofundada e acabei escrevendo minha monografia de conclusão sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 nas salas de aulas através dos livros didáticos com a orientação do Professor Dr. Amilcar Pereira, mas julguei que ainda era pouco, precisava ainda mais me aprofundar nas pesquisas sobre este tema e acabei escolhendo estudar o mesmo assunto no mestrado, mas agora com um olhar mais voltado para a formação dos professores e não só para materiais didáticos, já que na minha pesquisa com estes materiais observei que houve um grande avanço do tema nos mesmos, mas que ainda sim muitos colegas continuam “ignorando” a presença dos conteúdos trazidos pela lei.

Enquanto mulher, branca durante muito tempo me senti pouco à vontade em abordar temas relacionados as relações étnico-raciais, o racismo e a discriminação racial sobretudo por achar que por não ter vivenciado situações desse tipo eu não estava apta a falar sobre eles, contudo ao sofrer várias outras formas de preconceitos relacionados a questão de gênero e por me considerar uma educadora preocupada com todas estas questões e engajada na luta contra as injustiças sociais é que este tema muito me toca por vivenciar junto com meus alunos as constantes situações de preconceito as quais são submetidos. Além disso, a produção de conhecimento não possui “donos” e pesquisas comprometidas, dispostas a aprofundar discussões relevantes só podem vir a contribuir com a questão das relações raciais no Brasil.

No seu aspecto metodológico, essa pesquisa é qualitativa, que emprega diferentes técnicas de coleta de dados. Uma dessas técnicas, imprescindíveis à qualquer pesquisa que se faça, é a pesquisa bibliográfica. Gil (1996) nos lembra de que, esse procedimento de coleta de dados constitui-se como um exame acurado, principalmente

de livros científicos, incluindo-se ainda os exames de dicionários, enciclopédia, anuários, publicações periódicas (jornais, revistas) impressos diversos e aqueles publicados em meios magnético e digital. A análise documental de Leis e de outros documentos, foi outro procedimento de coleta de dados aqui empregado, ao lado da realização de entrevistas semiestruturadas, feitas com docentes de História atuantes no Ensino Médio e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.

Quanto ao suporte metodológico provisório da pesquisa trabalhei com categorias analíticas como raça e racismo, com base em autores como Florestan Fernandes (1955), Guerreiro Ramos (1957), lembrando sempre que nossa abordagem de raça, nada tem a ver com a biologia, mas sim enquanto um conceito construído socialmente. Além disso, optamos em utilizar, também como categoria de análise o conceito de Afro-brasileiro, entendendo que desta forma é possível trabalhar com todas as variantes de cor da pele que encontramos em nossa sociedade marcada pela mestiçagem. Também serão utilizados nesta pesquisa os conceitos de colonialidade do saber, do poder e do ser bem trabalhados por autores como Boaventura de Souza Santos (2010), Aníbal Quijano (2007) e Catherine Walsh (2003).

O recorte amostral desse estudo é estratificado por cor e gênero, sendo composto por professores e professoras de uma escola pública Estadual do Rio de Janeiro e de dois Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPs) desse mesmo estado, Além da coordenadora do subprojeto PIBID - História pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). No total entrevistamos cinco docentes, sendo quatro mulheres e um homem. Todos os nossos entrevistados se autodeclararam brancos, e no que tange a minha percepção, podemos considerá-los fenotipicamente brancos, e todos são participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, que é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência o qual oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Esta pesquisa foi realizada nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, com foco nas escolas da região metropolitana do Estado, com professores atuantes no seguimento final da educação básica: Ensino Médio. A escolha por este segmento se deu com a

ajuda do orientador através de uma rápida verificação que nos mostrou que pesquisas deste gênero tem tido como foco de investigação os docentes do Ensino Fundamental, muitas são voltadas para o primeiro segmento (1º ao 4º ano) e algumas outras para o segundo segmento (6º ao 9º). Sendo assim optei por investigar os anos finais da educação básica por acreditar que poderia esta dando uma contribuição para uma área ainda pouco explorada.

Os professores escolhidos por esta pesquisa são os supervisores dos licenciandos nas escolas em que trabalham, eles funcionam como a ponte de ligação entre a Universidade e a Educação Básica e promovem a troca de conhecimentos já que os licenciandos “trazem” o conhecimento produzido na academia e os supervisores lhes apresentam o conhecimento histórico subvertido e produzido na escola.

A escolha por estes profissionais se deu justamente pelo fato de serem integrantes do programa já mencionado, já que entendo que este contato direto com a academia funciona como uma formação continuada. Ao ingressar no programa os docentes passam a receber uma bolsa e a participar de reuniões semanais com o coordenador do programa na Universidade, são nessas reuniões que se discute e define as ações que serão realizadas pelos licenciandos, com a supervisão do docente, nas escolas. Tive a oportunidade de vivenciar o PIBID em uma das escolas onde atuo e pude perceber o quanto elas estimulam e despertam o interesse dos alunos por assuntos que tem tradição de serem considerados “chatos”. A questão racial no Brasil e seu passado escravocrata é assunto constante nas atividades realizadas pelos nossos entrevistados e por conta disto decidi investigar se as mesmas foram capazes de promover a ideia de igualdade racial junto aos alunos.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos além desta Introdução, que tem como função apresentar a pesquisa, o meu interesse pelo tema e a metodologia usada nela. O primeiro capítulo cujo título é *Racismo e Ciências Sociais no Brasil: anotações* procurei fazer um panorama da questão racial nas Ciências Sociais brasileiras para poder avançar na compreensão do processo histórico brasileiro, onde as desigualdades sócias estão diretamente vinculadas a questão de raça. No segundo capítulo que tem como título: *A Lei 10.639/2003 Como Ação Afirmativa no Campo da Educação Brasileira*, faz um levantamento sobre a trajetória de lutas do Movimento Negro no campo da educação e mostra que as ações afirmativas na área da educação não são uma novidade. O terceiro capítulo *O Campo Empírico da Pesquisa e seus sujeitos: informações e interpelações* apresentará o campo, seus agentes e os dados

coletados, além da análise crítica de seus discursos para buscarmos a resposta para o problema proposto pela pesquisa. Nas considerações finais pretendo sistematizar os resultados da pesquisa respondendo ao problema proposto pela mesma.

CAPÍTULO I – RACISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: ANOTAÇÕES

Neste capítulo iremos abordar a trajetória das Ciências Sociais no Brasil para que possamos compreender a maneira como ao longo da nossa história as desigualdades sociais e a questão racial estão diretamente relacionadas. Ao passo que as relações sociais no Brasil são historicamente hierarquizadas baseadas no conceito de raça, onde os negros sempre aparecem de forma inferiorizada e subalterna com relação ao branco, sendo constante alvo de atitudes discriminatórias e de preconceito. Se tratando a Escola como um espaço de reprodução das sociabilidades ela acaba por ser um local onde essa realidade é facilmente observável. A Lei 10.639/2003 veio para comprovar a necessidade e fazer existir um modelo de educação pautado pelos princípios multiculturais e antirracistas para reduzir e mais utopicamente por fim a esta realidade. Assim para entendermos melhor como se deu esse processo de invisibilidade do negro em nossa sociedade vamos resgatar a trajetória da questão racial no Brasil no pós abolição.

Quando se discute a questão racial no Brasil é impossível não se falar de miscigenação, esta ira permear a obra da maioria dos estudiosos do “problema racial” e tem sido usado por muitos como argumento explicativo da realidade brasileira. Durante muito tempo o mestiço foi visto de maneira ambígua e dicotômica para o desenvolvimento do país, ora como um problema, ora como uma solução.

Podemos começar a falar sobre a questão racial no Brasil a partir do século XIX com o processo de independência política da então colônia e inseriu na pauta das discussões da nossa elite latifundiária e escravagista quando se começou a pensar em um projeto de Nação soberana desenvolvida economicamente mas que no futuro deveria partilhar dos padrões sociais civilizatórios de inspiração europeia e considerados superiores em relação aos outros povos. Tal ideia era baseada em fundamentos ditos como científicos e era difundido no meio intelectual brasileiro pelos filhos dessas elites que estudavam na Europa.

A ideia científica de “raça” teve origem e começa a ser difundida no final do século XVIII e durante todo o XIX. Pensadores Europeus como Ernst Renan (1882), Arthur Gobineau (1854), Gustave Le Bon (1881), Vacher de Lapouge (1899) entre outros não só se preocuparam em com um estabelecimento de um sistema classificatório de caráter científico como se preocuparam em sempre em comprovar a superioridade civilizatória da “raça” branca com destaque para a de origem “ariana” como destaca

Gobineau. Teorias evolucionistas, como as formulações defendidas por Lapouge, Hebert Spencer e Lewis Morgan distinguem a existência de diferentes estágios da evolução humana [selvageria, civilização e barbárie] com diagnósticos nada animadores sobre o futuro do Brasil: na visão de Lapouge um país que apresentava “uma imensa nação negra em regressão para a barbárie” (Carneiro, 1985, p.22).

Segundo Seyferth (2002) na década de 1850 a publicação da tese determinista social do Conde Gobineau, que defendia as “virtudes civilizatórias” do branco europeu reforçou a defesa das políticas de imigração planejadas pelo Estado. Gobineau caracterizou o povo brasileiro como “uma população totalmente mulata viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia”, além de definir os nativos como “nem trabalhadores, nem ativos, nem fecundos” (Skidmore, 1989, p.46 e 47)

No século XIX a questão racial, a escravidão, é posta em cheque como instituição arcaica que atrapalhava o desenvolvimento econômico/social do país ou como empecilho à imigração europeia civilizadora ou como instituição que inundou o país de negros africanos, via-se as consequências da escravidão como algo pernicioso sobre a sociedade, escravos se tornaram um “legado funesto”. Não se pretendia passar o negro de escravo para livre, mas simplesmente substituí-lo pelo imigrante europeu, não havia propostas de assentamento dos ex-escravos, todas as soluções propostas pretendiam mantê-los na servidão.

Seyferth (1989) trata da especulação em torno da possibilidade e da impossibilidade do branqueamento da raça que inaugura a ciência social no Brasil. Mesmo diante da tese de degenerescência genética causada pela intensa mestiçagem de Gobineau (1854), vemos surgir, no final do século XIX e início do XX, intelectuais brasileiros que vão acreditar nas políticas de “branqueamento” como a solução possível para atingir o objetivo de se garantir, no futuro, um país participe da moderna “civilização europeia”. Essas primeiras teorias sobre o branqueamento da raça tem como objetivo a assimilação da população negra de modo sistemático até que ocorresse seu desaparecimento.

Sylvio Romero (1949) é um dos primeiros intelectuais a abordar esse tema, em sua obra História da Literatura, fica claro que ele foi bastante influenciado pelas teses dos evolucionistas de sobrevivência dos mais aptos e do Darwinismo social. Via o mestiço como a base do povo brasileiro do futuro, acreditava na unidade nacional pelo mestiçamento que através do processo de seleção natural seria capaz de depurar o mestiço, ainda que levasse trezentos anos, fazendo com que prevalecesse as

características brancas promovendo o desaparecimento do negro e do indígena.

Euclides da Cunha também foi um destes intelectuais que viu no branqueamento a solução para o desenvolvimento do Brasil, na sua obra os Sertões elogia o mameluco, sertanejo forte, produto da fusão dos bandeirantes brancos paulistas desbravadores do sertão, mas vê a mestiçagem em geral como prejudicial, motivo da decadência e da inferioridade, considera-os como uma raça mais adaptada ao meio, porém mais distante da civilização.

As contradições presentes em Euclides da Cunha e Sylvio Romero surgem do determinismo racial: as teorias europeias sobre o assunto afirmam a “ditadura da raça branca” sobre a história humana.

João Batista Lacerda falava de uma utopia acerca da realidade brasileira que seria a obtenção de um povo branco em meio a uma sociedade onde predominavam raças inferiores. Lacerda ainda participou do Fórum Internacional no Congresso universal das raças 1911 em Londres e apresentado como a solução brasileira para o crucial problema das relações raciais. A tese de Lacerda previa a limpeza do sangue de vestígios negros em três gerações, nesse caso ele era mais otimista que Romero e Cunha, além disso, a mestiçagem seletiva seria a solução para os conflitos raciais. A utopia branca seria possível através de dois mecanismos: os próprios “mestiços de talento” dentro dos princípios da seleção sexual tendem a casar com pessoas mais claras ou então a imigração europeia. Ambas as medidas teriam como efeito diminuir a proporção de negros e mestiços na população. Nos parâmetros da “seleção natural”, seria possível passar do negro ao branco em três gerações, algo em torno de cem anos para o desaparecimento de negros e para que o número de mestiços e índios fosse irrisório.

Após a 1ª Guerra Mundial, mesmo com a desmistificação do arianismo, este não desapareceu do meio acadêmico brasileiro e assume uma forma mais virulenta e racista ao aparecer na obra de Ferreira Viana, em trabalhos publicados entre 1918 e 1923 que se identificavam com o Darwinismo Social e com as propostas que se aliavam com a ideologia do fascismo que se emergia nesse momento da História.

Oliveira Vianna escreveu um dos primeiros livros específicos sobre a questão racial, *Raça e Assimilação* em 1932. Dividiu a população brasileira em quatro grupos étnicos: (1) o grupo branco, formado por brancos puros e os fenótipos do branco (mestiços); (2) o grupo caboclo, constituído pelos ameríndios puros e fenótipos do ameríndio (mamelucos e cafusos); (3) o grupo negro, formado pelos negros puros e

fenótipos do negro (mulatos e cafusos); e (4) os pardos e mulatos, que formavam um grupo a parte. Destacou que havia um grande preconceito contra a mestiçagem: os mestiços arianizados procuravam inscrever-se na classe dos brancos, dissimulando-se na roupagem eufemística de “morenos”. Na classe dos mestiços só ficavam os pardos e caboclos característicos, componentes da plebe, pois se fossem “coronéis” ou “doutores” eles seriam considerados “morenos”. Afirmou que o que importava nas conclusões sociológicas não era determinar o tipo puro (genótipo) e sim o tipo aparente (fenótipo). Haveria então dois tipos de brancos no Brasil: o branco puro (genótipo) e o branco aparente (fenótipo), assim como haveria o negro puro e o mestiço negroide (mulato). Considerou ainda o tipo característico do mulato, que se objetivava no “pardo” e o tipo característico do mameluco, que se objetivava no “caboclo”.

Na edição de 1959 foram anexados textos publicados em 1933, no qual Oliveira Vianna afirmava que as raças eram desiguais e confirmava suas visões estereotipadas do negro: ele não poderia competir com as raças brancas ou amarelas. Para ele, o negro nunca teria sido criador de civilizações e para que os negros pudessem exercer um papel civilizador “faz-se preciso que eles se caldeiam com outras raças, especialmente com as raças arianas ou semitas”, ou seja, um registro tardio da visão preconceituosa de parte das “elites” brasileiras.

O médico maranhense Nina Rodrigues (1862-1906). Imbuído pelo racismo “científico” do século XIX, considerava os negros como uma “raça inferior” e que os mestiços eram inertes e indolentes. Seus estudos foram voltados, sobretudo para o exame dos cultos africanos na Bahia. Entre seus seguidores destaca-se o médico alagoano Arthur Ramos (1903-1949), que publicou um clássico sobre as religiões de origem africana no Brasil em 1934.

O sociólogo pernambucano Gilberto Freyre deu início à publicação de uma série de livros, sobretudo o clássico *Casa Grande e Senzala* em 1933, que modificaram fundamentalmente a visão da contribuição dos diferentes grupos raciais para a formação da sociedade brasileira. Dentro da perspectiva da história social, evidenciou a contribuição dos grupos dominados, sobretudo dos africanos, para a formação da cultura brasileira. Afirmou, por exemplo, que “Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça” (FREIRE, 1990, p.91) e que o negro “era superior ao indígena e até ao português em vários aspectos de cultura material e moral”. Também foi favorável a mestiçagem, com afirmações como a seguinte: “quando mestiços resultaram quase sempre da união

do melhor elemento masculino - os brancos afidalgados das casas-grandes - com o melhor elemento feminino das senzalas - as negras e mulatas mais bonitas, mais sadias e mais frescas" (FREIRE, 1990, p.284 e 447). Suas ideias foram consideradas, posteriormente, como as bases da ideologia da "democracia racial" brasileira, assim como do senso comum de que os problemas brasileiros eram, sobretudo, de classe e não de corte racial. Gilberto Freyre apresentou uma visão da questão racial totalmente oposta aos membros da elite brasileira da época, como as de Oliveira Vianna.

Donald Pierson, doutorando da Universidade de Chicago, sob a orientação de Robert Park, foi um pioneiro nos estudos das questões raciais no Brasil, a partir de pesquisa direta realizada em Salvador da Bahia, nos anos 1935 e 1937. O autor informou que a cidade em 1890 já apresentava uma maioria de população de cor: 35,1 por cento mestiços e 26,4 por cento pretos e apenas 32 por cento eram brancos (PIERSON, 1945 p,187). Pierson afirmou que a sociedade baiana era multirracial, e que sua estrutura se fundamentava em distinção de classe e não de casta (PIERSON, 1945, p,30). A desigualdade se baseava, sobretudo na classe (PIERSON, 1945, p. 217). A classe e não a raça representaria o principal critério de *status*. Ele citou um ditado popular para confirmar suas afirmações: "negro rico é branco e branco pobre é negro" (PIERSON, 1945, p.30). Chegou a afirmar que a contextura do cabelo era mais importante que a cor da pele para a classificação do indivíduo (PIERSON, 1945, p.201).

O autor deu destaque à questão dos mestiços: eles eram liberados de preferência aos pretos e desde o período colonial faziam parte das classes livres e citou a lei que, em 1774, dava aos pardos acesso a "todos os ofícios, honras e dignidades, sem discriminação por questão de cor" (PIERSON, 1945, p.225), enquanto as restrições eram mantidas para os negros livres. Afirmou que os casamentos transpunham mais frequentemente as linhas de raça que as de classe e que os casamentos inter-raciais se realizavam mais facilmente entre as pessoas dos círculos "inferiores". Os mestiços eram 56,3 por cento das classes intermediárias, enquanto que os pretos eram apenas 5,1 por cento. Por outro lado, os pretos eram 75,2 por cento das classes "inferiores" enquanto os mestiços eram 23,3 por cento (PIERSON, 1945, p.409). A diferença entre os estudantes era ainda maior: em 1936 havia 16,7 por cento de mulatos nos três cursos superiores de maior prestígio, enquanto os negros eram apenas 2,2 por cento. Quanto aos professores universitários, os mestiços eram 28,5 por cento e não havia negros nessa categoria (PIERSON, 1945, p.252).

O autor concluiu com o levantamento de 25 hipóteses, dentre as quais destacamos: a miscigenação colocou os mestiços em posição favorável para a elevação social; o preto e o mestiço estão representados em toda escala ocupacional; não existe segregação propositada, sendo a distribuição espacial consequência da competição econômica; uma gota de sangue não classifica um mestiço como um negro; existe preconceito no Brasil, mas seria antes de classe do que de raça; e existem distinções sociais no Brasil.

A antropóloga norte-americana Ruth Landes também realizou estudos sobre as religiões Afro-brasileiras em Salvador, entre 1938 e 1939, tendo contado com o apoio de Edison Carneiro. A autora deu destaque ao papel das mulheres na religião e na sociedade. Observou que no Brasil as diferenças de educação, de ocupação e de distinção familiar teriam criado um hiato tão grande quanto as diferenças baseadas na cor nos Estados Unidos. Observou que a “educação ou o dinheiro retiram um indivíduo do pitoresco grupo dos negros” (LANDES, 1967, p.122) e afirmou que os negros "eram oprimidos por tiranias políticas e econômicas, mas não por tiranias raciais" (LANDES, 1967, p.278) .

Nos anos 40, outros pesquisadores norte-americanos também realizaram estudos em Salvador, visando tanto às questões raciais como o exame das sobrevivências dos cultos de origem africana. Destacam-se a vinda do sociólogo negro F. Frazier, que publicou texto em 1942, quando estabeleceu a diferença entre preconceito de raça e preconceito de cor, e o antropólogo M. Herkovits (1943), que tinha maior interesse no exame das sobrevivências culturais africanas, sobretudo nas religiões.

Após o falecimento de Arthur Ramos, em 1949, foi publicado na França seu livro sobre a mestiçagem no Brasil em 1952. Além de realizar um balanço sobre a literatura estrangeira e brasileira sobre a questão, o autor diferenciou três áreas no Brasil: à "área do caboclo" no extremo Norte e no Oeste do país; a "área do negro e do mulato" no Leste e no Centro e a "área do europeu" no Sul e lembrou que a "base geral da população brasileira é constituída pela mistura inicial, tanto física como cultural, do elemento português com o Índio e o Negro". O autor considerou que a "mistura das raças nos trópicos não revelou qualquer desvantagem quanto aos resultados desta mistura" (RAMOS, 2004, p.9 e 10), confirmando suas divergências com Nina Rodrigues nessa questão.

No início dos anos 50, os dirigentes da Unesco, dentre os quais participava Arthur Ramos, encomendaram uma série de pesquisas, para o exame das relações

raciais no Brasil, consideradas, na época, exemplares, para possíveis sugestões para outros contextos conflituosos, sobretudo os Estados Unidos e a África do Sul. Os estudos foram realizados com inclusão de pesquisas no terreno nas cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Itapetininga e apresentaram resultados diferenciados: pela primeira vez foi colocada em questão a existência da “democracia racial” no Brasil. Outros estudos foram voltados para o meio rural.

O estudo sobre as elites de cor em Salvador, cidade de maioria negro-mestiça, elaborado pelo médico e antropólogo baiano Thales de Azevedo, foi publicado, em francês, pela Unesco em 1953. O estudo visava compreender a ascensão social das pessoas de cor, através dos canais de mobilidade vertical. O autor informou que em 1950, os "pardos" correspondiam a 41,59 por cento da população da cidade, os pretos a 24,8 por cento e os brancos a 33,59. Outros pontos interessantes encontrados foi o aumento de número de pardos e a queda dos pretos no conjunto da população, o que levou o autor a afirmar que "Todos notam que marchamos para uma população totalmente mestiça, mas com aparência branca" (AZEVEDO, 1996, p. 52). Assim como Pierson, seus dados indicam uma forte diferença entre os mestiços e os pretos: por ex., das 137 pessoas diplomadas pela Faculdade de Filosofia, entre 1945 e 1950, 33,5 por cento eram pardos e apenas 2,9 por cento eram pretos (AZEVEDO, 1996, p. 163). O autor chegou as seguintes conclusões: "É somente em parte verdadeira a ideia de que na Bahia não existem preconceitos e discriminações por motivo de cor"; que "a sociedade baiana é uma sociedade multirracial de classes, em que realmente não há castas, isto é grupos fechados" (AZEVEDO, 1996, p.163); e que a educação era o principal canal de ascensão social "através o qual grande número de pretos e mestiços tem adquirido status elevado" (AZEVEDO, 1996, p. 166).

Em texto excluído do livro de 1953 e publicado posteriormente em 1956, Thales de Azevedo apresentou outras questões de interesse: para ele “a Bahia não concluiu a sua passagem de uma sociedade de status para uma sociedade exclusiva ou preponderantemente de classes sociais” (AZEVEDO, 1959, p. 170). A sociedade seria dividida em três estamentos: a classe alta ou elite, a classe média e a classe baixa, “os pobres” (AZEVEDO, 1959, p. 171). Havia uma linha de distinção que separava os dois grupos de *status* e prestígio: de um lado as classes alta e média, e do outro a classe baixa. A elite, onde se concentravam as pessoas de fenótipo branco, era discriminatória em relação aos pobres, sem ser arrogante. A classe média se identificava com a alta sociedade, enquanto que na classe baixa, onde se encontrava a maioria das pessoas de

cor, os preconceitos de cor eram reduzidos ao mínimo. O autor concluiu que a mobilidade social era freada pelo *status* de nascimento e pela cor e que a mestiçagem promovia a ascensão de grupos de cor.

Em 1953 também foi publicado o estudo do sociólogo baiano L. A. Costa Pinto sobre o Rio de Janeiro. O autor apresentou inicialmente os dados da população da cidade: em 1872 estava dividida em 52,21 por cento brancos, 44,79 por cento pardos e 24,13 por cento e pretos. Em 1950 os brancos passaram para 69,86 por cento, os pardos reduziram para 29,80 por cento e os pretos para 12,30 por cento (PINTO,1998,p. 73).

Para o autor, o baixo nível de instrução era responsável pela posição social inferior dos grupos de cor. De fato, em 1872, apenas 329 dos 45.040 escravos eram alfabetizados. Houve uma considerável melhoria nessa área: em 1940, os alfabetizados eram 87,84 por cento (brancos), 75,07 por cento (pardos) e 53,64 por cento (pretos), ou seja, os pardos estavam mais próximos do percentual dos brancos (PINTO,1998,p. 153), porém entre as pessoas com grau superior, os pardos eram apenas 4,24 por cento e os pretos 0,5 por cento (PINTO, 1998, p. 157). O mesmo se dava no total dos empregadores: eles contavam apenas 4,25 por cento entre os elementos de cor (PINTO, 1998, p. 84).

Quanto ao padrão ecológico, visto como a “composição étnica das classes sociais” e a “distribuição dessas classes pelas zonas urbanas” (PINTO, 1998, p.132), o autor informou que a população favelada, na época 27 por cento da população total, era composta, em 70,95 por cento por pessoas de cor (PINTO,1998, p. 136).

Costa Pinto afirmou que nos Estados Unidos os negros e brancos estavam estratificados por um sistema de castas, enquanto que no Brasil a estratificação era baseada num sistema de classes, mas concluiu que sociologicamente, as diferenças da situação racial entre os Estados Unidos e o Brasil eram antes de tudo de grau, mas não de espécie. Não existiria no Brasil “uma filosofia racista definida e forte dando apoio à sanção moral à discriminação racial” (PINTO, 1998, p.294), mas a questão racial estaria em processo de agravamento.

São Paulo, a metrópole que sofreu o maior impacto da imigração europeia (e posteriormente asiática), foi examinada pelo sociólogo francês Roger Bastide, que já tinha vários estudos publicados sobre as religiões Afro-brasileiras, em conjunto com o sociólogo paulista Florestan Fernandes em 1955.

Florestan Fernandes escreveu os dois primeiros capítulos. Apresentou dados sobre São Paulo em 1818 e 1872. Nesse último ano, os brancos eram 18.834 habitantes

(60 por cento), os pardos 6.711 (21,4 por cento) (sendo 950 escravos) e os negros 4.968 (15,8 por cento) (dos quais 2.878 eram escravos) (FERNANDES, in BASTIDES; FERNANDES, 1959, p. 41). Lembrou que, com a abolição, aos escravos teria sido concedida uma liberdade teórica, sem “qualquer garantia de segurança econômica ou de assistência compulsória” (FERNANDES, in BASTIDES; FERNANDES, 1959, p. 47). Destacou que o trabalhador negro, deformado pela escravidão, não estava em condições de resistir a livre competição com o imigrante europeu. As oportunidades do trabalho foram aproveitadas pelos imigrantes e, posteriormente, pelos “trabalhadores nacionais”, que constituíam a camada livre da população, tendo o elemento negro perdido sua posição no sistema econômico da cidade. Ele só teria sido absorvido nas ocupações mais humildes e mal remuneradas.

Informou que em 1940 a população de São Paulo passou para 1.326.261, sendo que os brancos teriam aumentado para 90,7 por cento, enquanto que os pretos foram reduzidos para 4,8 por cento e os pardos para 3,4 por cento. Florestan destacou também que alguns mulatos claros teriam sido incorporados às famílias senhoriais. Para ele, a estratificação social de São Paulo nunca representou o produto de diferença de raça ou de cor. A cor, de marca racial passou a ser um símbolo de posição social.

Os capítulos 3 e 4, sobre o preconceito de cor, foram escritos por Roger Bastide. O autor destacou que as famílias tradicionais não aceitavam “o novo negro”, que não saberia ficar “no seu lugar” (BASTIDE, in BASTIDE; FERNANDES, 1959, 166.). Também existiria um “certo preconceito” do imigrante italiano contra o negro. Por outro lado, teria sido criada uma elite e uma classe média puritana, respeitável, formada, sobretudo pelos mulatos, que manifestariam um “preconceito mais tenaz” contra o preto. Para o autor, o estereótipo de cor seria no fundo um preconceito de classe. As barreiras na escola seriam mais de classe do que de raça. Nos bairros pobres, os brancos viviam com os negros, e a mistura seria tal que qualquer preconceito seria ridículo. As misturas de sangue fariam desaparecer as oposições de cor, através da fusão em uma “raça morena” que tenderia a abolir o problema racial, através da supressão das raças. De fato não existiria uma definição sociológica do “negro” ou do “mulato” no Brasil. Bastide concluiu que “ninguém queria perder o clima tão mais livre e afetivo do Brasil” (BASTIDE, in BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 231.), e a política dos brancos, quanto às massas, era a do “laissez-faire”, não havendo barreiras legais.

No capítulo 5, Fernandes concluiu que o preconceito de cor não atingiria de maneira uniforme todas as pessoas negras e mulatas.

Outro estudo vinculado ao programa da Unesco é o de Oracy Nogueira, publicado em 1955, no qual o autor analisou as relações raciais na cidade de Itapetininga no interior do estado de São Paulo. Uma originalidade local era que os mestiços eram o grupo mais numeroso, em 1799: 47,5 por cento (mulatos livres), 42,6 por cento (brancos), 7,6 por cento (pretos cativos), mulatos cativos (2 por cento) e pretos livres (0,3 por cento) (NOGUEIRA,1998,p. 41). O autor comentou que para essa população, “ascensão de classe e branqueamento são dois aspectos do mesmo processo” (NOGUEIRA,1998, p.67). Com a abolição, os últimos escravos, 6 a 7 por cento da população ficaram “entregues a própria sorte, obrigados a competir” com os demais habitantes, inclusive os de origem estrangeira (NOGUEIRA, 1998, p. 108).

Em 1940 a população do município era de apenas 34.437 habitantes, agora com maioria branca (89,77 por cento), em detrimento dos pretos (5,21 por cento) e pardos (3,99 por cento). O autor, porém, estimou que o grupo mestiço alcançava 20 por cento da população (NOGUEIRA,1998,p. 146). De fato, ao longo do tempo, mestiços se incorporaram no grupo dos “brancos”, pois os indivíduos de cor, em condição de subir socialmente, se uniriam com pessoas brancas (NOGUEIRA, 1998, p.268).

Os descendentes de estrangeiros eram cerca de 10 a 15 por cento da população (NOGUEIRA, 1998, p.169). A sociedade estava classificada em três classes, tendo o autor estimado 20 por cento na classe média e 75 por cento na camada “menos favorecida” (NOGUEIRA, 1998, p.164). Essa era formada por brancos (75 por cento), pretos (15 por cento) e pardos (10 por cento). Os pardos declarados comporiam 10 por cento da classe média e os pretos apenas 1 por cento (NOGUEIRA, 1998, p.166).

O autor concluiu que a ideologia brasileira de relações raciais “é ostensivamente miscigenacionista e igualitária” (NOGUEIRA, 1998, p. 191) e que a ideologia do branqueamento “assinala como recomendável a miscigenação” (NOGUEIRA,1998, p.199). Sua maior contribuição é a distinção do preconceito de “marca racial” ou “de cor”, que faz com que o mesmo seja antes individual do que de grupo, e que contrasta com o preconceito racial de origem, pois não implicaria em exclusão ou segregação dos membros do grupo discriminado, e sim a sua preterição. A ideologia que prevalece no Brasil contrasta com a dos países de colonização inglesa que seria “segregacionista e racista” (NOGUEIRA, 1998, p. 245). Haveria também a tendência a se “ignorar a cor escura de indivíduos socialmente bem-sucedidos” (NOGUEIRA,1998,p. 244), o que reforça a visão da classificação social das “raças” no Brasil.

Em paralelo, intelectuais negros como o ativista Abdias do Nascimento e o sociólogo baiano Guerreiro Ramos, residentes no Rio de Janeiro, além de terem sido exilados nos Estados Unidos, participaram em conjunto de instituições como o Teatro Experimental do Negro e publicaram textos sobre a questão racial.

Alberto Guerreiro Ramos fez uma longa crítica à sociologia brasileira e a sua dependência das ideias importadas, em seu livro de 1957. Criticou os estudos realizados pelos cientistas sociais sobre o “problema do negro”, inclusive os do projeto da Unesco. Para ele o negro é “um ingrediente normal da população do país, como povo brasileiro” e afirmou enfaticamente: “o negro é povo, no Brasil” (RAMOS, 1995, p. 200). Comentou que no Brasil “o negro é mais negro nas regiões onde os brancos são maioria e é o mais claro nas regiões onde os brancos são minorias”, ou seja, minoria no Sul e maioria no Norte e Nordeste do país. Lembrou que o “nosso branco é, do ponto de vista antropológico, um mestiço, sendo entre nós, pequena minoria o branco não portador de sangue preto” (RAMOS, 1995, p.255). Considerou que o caso patológico seria o do “branco”, sobretudo no Nordeste e da Bahia e que nessas regiões os membros da minoria “branca” seriam “muito sensíveis a quem quer que ponha em questão a sua ‘brancura’” (RAMOS, 1995, p. 227). Concluiu que, do ponto de vista étnico, o Brasil era um país de mestiços (RAMOS, 1995, p. 231).

O ativista negro Abdias do Nascimento, reuniu os resultados do I Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950, no livro *O Negro Revoltado*, de 1968. Embora, em 1950, o autor ainda afirmasse que “a larga miscigenação está se transformando numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelos para outros povos” (NASCIMENTO, 1982, p.121), na sua apresentação de 1968, refletindo o título de sua obra, o autor ampliou suas críticas de forma bastante agressiva: haveria um evidente retrocesso na participação do negro na direção da vida no país (NASCIMENTO, 1982, p.69). Afirmou que a estratégia da discriminação no Brasil, sob certo aspecto seria “mais sutil e mais cruel” do que a praticada nos Estados Unidos, pois não permitira a oportunidade da defesa da vítima (NASCIMENTO, 1982, p.73). Criticou a sociologia, que pregaria a aculturação como forma de solução do problema negro no Brasil. Para ele no Rio de Janeiro “a segregação residencial atinge seu ponto mais alto, basta percorrer os guetos das favelas” (NASCIMENTO, 1982, p.79). A miscigenação teria sido facilitada pela condição do escravo (NASCIMENTO, 1982, p.94). Para reagir, o primeiro passo do negro seria de assumir sua “negritude”, e que o que valeria era o conceito popular e social da raça. Numa das suas críticas mais fortes

afirma que "aos 'cientistas' tem cabido a tarefa gloriosa de endossar esse verdadeiro genocídio aqui apresentado como modelo e exemplo de cruzamento de raças e harmônica convivência social" (NASCIMENTO, 1982, p.101).

No prefácio da segunda edição, em 1982, o autor anexou cópia da conferência realizada nos Estados Unidos, em 1980, quando denunciou que “a única ocupação do colonizador branco foi a de massacrar os povos indígenas brasileiros e de estuprar e torturar mulheres e homens africanos e indígenas” (NASCIMENTO, 1982, p.25). Para ele o genocídio do povo negro teria se dado “através da liquidação física, inanição, doença não atendida e brutalidade policial, mais sutil é a operação da miscigenação compulsória” (NASCIMENTO, 1982, p.27). Por outro lado, defendeu que sua experiência nos Estados Unidos "apenas reforçou, reconfirmou e ampliou a consciência que já havia se desenvolvido no Brasil" (NASCIMENTO, 1982, p.18).

Mas o principal estudo do período é o volumoso texto de Florestan Fernandes (1965), agora elaborado como tese para concurso na Universidade de São Paulo, retomando, de forma mais crítica, as questões raciais na cidade de São Paulo, tratadas conjuntamente com Bastide na década anterior.

Afirmou inicialmente que, “esse contingente da população teve o pior ponto de partida para a integração ao regime social que se formou ao longo da desagregação da ordem social escravocrata e senhorial e do desenvolvimento posterior do capitalismo no Brasil” (FERNANDES, 1965, vol. 1, p.xi). Destacou que São Paulo era a cidade brasileira na qual a revolução burguesa teria se processado com maior vitalidade, e que o “negro” só teria adquirido importância econômica tardia e teria sofrido os efeitos da concorrência da substituição populacional (FERNANDES, 1965, vol. 1, p. xii). Tratou da emergência do negro na sociedade de classes. Comentou os dados da população em 1890, e que o ex-escravo teria sido expelido para as ocupações marginais ou acessórias do sistema de produção capitalista. O negro concorreu com o operário imigrante e com os elementos da plebe nacional. Desenvolveu uma longa discussão sobre a pauperização e anomia social entre os "negros". Por outro lado, afirmou que, a coexistência racial era a regra nas camadas sociais "pobres" e "dependentes" (FERNANDES, 1965, p.187). Para ele o “homem de cor” nunca teria ameaçado o “homem branco”, e que barreiras não teriam sido formadas para impedir a ascensão do “negro”. Por outro lado, afirmou que a “democracia racial” era um mito, pois a igualdade racial perante a lei só favoreceria a hegemonia do “homem branco” e que seria um mecanismo de acomodação das elites dirigentes (FERNANDES, 1965, p.198). A ordem racial teria

sido elaborada no passado, e teria permanecido ao longo da desagregação da sociedade de castas e dos primeiros desenvolvimentos da sociedade de classes.

No segundo volume tratou, inicialmente, dos movimentos sociais do “meio negro” e da impulsão igualitária de integração social. Lembrou que o “branco miserável” compartilhava por igual da miséria, da degradação e da corrupção do segmento da população de cor. Para ele, os mecanismos de dominação racial sempre comportaram a prática de acefalização da “população de cor” (FERNANDES, 1965, p.286). Em seguida tratou do problema do negro na sociedade de classes. Deu como exemplo que havia apenas 133 negros e mulatos (0,78 por cento) entre os empregadores, em 1941. O Brasil seria um "caso extremo de tolerância racial", mas a tolerância não estaria a serviço da igualdade social. Para Fernandes, o “preconceito de cor” só se desencadeia quando o “negro” emergiria a tona. Afirmou que o “branco” cultivaria, o “preconceito de não ter preconceito” (FERNANDES, 1965, p.299), enquanto que o “negro” absorvia a ideologia “racial” dominante. De fato haveria “um hiato considerável entre o sistema de relações raciais e o padrão de integração social da ordem social competitiva”.

Nas conclusões o autor afirmou que a desigualdade racial era “aceita socialmente como algo natural” (FERNANDES, 1965,p. 392)., e que era inexistente “uma filosofia democrática nas relações raciais” (FERNANDES,1965,p. 393).

Nos anos 70 foram publicados dois livros importantes de dois historiadores norte-americanos.

O livro de Carl Degler (1971) teve como objetivo explicar historicamente as diferenças dos padrões raciais no Brasil e nos Estados Unidos (DEAGLER,1971). A partir de levantamento aprofundado na literatura sobre a questão racial o autor destacou que o preconceito de raça no Brasil seria aparentemente ausente, assim como o caráter historicamente benigno das relações raciais no Brasil. Para ele, preconceito é uma atitude enquanto que a discriminação é uma ação. O *status* legal seria mais importante para a diferenciação entre os homens do que a raça. As barreiras de classe teriam sido efetivas barreiras raciais ou de cor. Por outro lado, a ausência de discriminação racial aberta dificultava o reconhecimento de aspectos comuns da questão racial. Comentou também que as relações entre as raças variavam entre as regiões brasileiras.

Sua maior contribuição foi sobre a questão do mestiço: destacou que o mulato é negro nos Estados Unidos e não é negro no Brasil. A "válvula de escape" do mulato (*escape hatch*) (MOTTA, 2000) seria a chave das diferenças das relações sociais nos

dois países. Seria extremamente difícil desenhar uma linha entre brancos e pretos no Brasil. Por outro lado à válvula de escape do mulato teria tido o efeito de inibir o avanço do negro como grupo. A questão racial no Brasil, portanto, não teria sido “resolvida” (DEAGLER, 1971,p. 287). O autor conclui comparando a situação do negro no Brasil com a da mulher, ou seja, outra “minoría” que também seria discriminada.

Thales de Azevedo, duas décadas depois do seu trabalho para a Unesco, trouxe mais uma publicação sobre a democracia racial (1975), reunindo textos publicados anteriormente.

Em artigo de 1966, sobre mestiçagem e *status*, comentou que indivíduos de cores mais claras teriam maiores possibilidades de “se tornar socialmente brancos” (AZEVEDO, 1975,p. 61). Em texto de 1974, considerou que a escravatura no Brasil teria sido “em verdade, cruel e dura” (AZEVEDO, 1975, p.13) e que a “pretendida democracia racial realmente é uma ficção ideológica” (AZEVEDO,1975, p. 29).

Na Introdução, de 1975, afirmou que não existem expressões ostensivas de segregação de um grupo pelo outro. Em texto inédito, lembrou que o mito da democracia racial era o de haver igual oportunidade para brancos, pretos e mestiços. Por outro lado, seria “branco” “todo aquele que, ainda sendo mestiço, tem certos atributos do grupo social superior”, confirmando o critério social de classificação racial na Bahia.

A publicação da tese de doutorado do sociólogo argentino Carlos Hasenbalg, de 1979, realizada na Universidade da Califórnia, traz a discussão da questão racial brasileira para o período após a abolição (1888). O ponto central da sua análise é o de tirar a ênfase do legado do escravismo e de “acentuar o racismo e a discriminação depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores” (HASENBALG, 2005, p. 20). O autor lembrou que, enquanto na África do Sul e nos Estados Unidos havia a coerção estatal legalizada, nos países latino-americanos a dependência maior tinha sido na ideologia. Comentou as consequências sociais da abolição, mostrando as diferenças regionais, como a existência, há séculos, de pessoas de cor livres no Nordeste e em Minas Gerais, o que teria atenuado a dicotomia do negro como escravo e do branco como livre. Isso teria também facilitado a absorção do ex-escravo na estrutura social dessas regiões. No Sudeste, os ex-escravos e a população de cor livre teriam sido deslocados pelos imigrantes.

Para o autor as causas históricas das desigualdades raciais refletiriam as oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição. Os dados sobre os alfabetizados, de 1950, mostravam uma diferença entre os 62 por cento de brancos e 42,8 por cento de não-brancos no Sudeste, porém esses últimos tinham uma taxa mais elevada do que a dos "brancos" das demais partes do Brasil, 40,7 por cento (HASENBALG, 2005, p.192.), o que confirma a importância da questão regional, além da racial. Os dados levantados sobre a concentração de diplomas universitários e secundários entre os brancos, em 1950, levaram a afirmação exagerada, pelo autor, da existência de uma "discriminação educacional", que juntamente com uma discriminação racial teria produzido à "exclusão virtual dos não brancos das escolas secundárias e universitárias" (HASENBALG, 2005, p. 193).

Hasenbalg entrevistou 1.314 pessoas (80 por cento brancos e 20 por cento não brancos) (HASENBALG, 2005, p.211)., em seis estados do Centro-sul. Após registrar que as pessoas de cor atingiram um menor número de anos de educação do que os brancos da mesma origem social, o autor concluiu ser difícil decidir se as diferenças inter-raciais seriam resultados de práticas discriminatórias na escola ou por fatores fora da escola. Os não-brancos também entrariam no mercado de trabalho com menores qualificações educacionais. O autor lembra que na análise realizada os preditores mais importantes seriam a ocupação do pai e a educação dos entrevistados, enquanto que sexo e raça seriam preditores mais fracos.

Hasenbalg (2005) chegou a várias conclusões: nem durante a escravidão nem depois teria havido a formação de mercados de trabalho racialmente segmentados; o ideal de "branqueamento" e o mito da "democracia racial" seriam produtos intelectuais das elites dominantes brancas; entre os operários negros predominava a identidade de classe sobre a identidade racial; na classe baixa, negros e mulatos compartilhavam condições de vida semelhantes às de muitos brancos e de mestiços quase brancos; não teria havido tendência à formação de guetos racialmente homogêneos; as restrições a extensão da cidadania e a pouca tolerância às pressões de baixo pelas sucessivas coalizões no poder, estariam entre os traços mais persistentes do sistema político brasileiro; finalmente, os negros e "outros grupos sociais subordinados", tais como os camponeses, a classe trabalhadora urbana e o subproletariado "foram sujeitos a mecanismos de dominação que incluem controles ideológicos, cooptação social e pura repressão" (HASENBALG, 2005, p. 267). É interessante observar que os negros foram separados, pelo autor, dos demais "grupos sociais subordinados" dos quais eles fazem

parte. As afirmações sobre as “práticas discriminatórias” generalizadas nas escolas levantam a questão de como explicar que os não-brancos do Sudeste tenham percentuais mais elevados em alfabetização dos que os "brancos" do Nordeste?

O historiador norte-americano George Reid Andrews, em *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*, publicado em 1991, tentou aplicar bipolaridade racial da sua sociedade para o caso paulista: examinou, de um lado os “euro brasileiros” e do outro os “Afro-brasileiros”, chegando a afirmar que existiria uma “linha de cor” separando os brancos e os não brancos (ANDREWS, 1998, p.382). O objetivo do autor era o de “documentar alguns padrões da desigualdade racial que tem existido no Brasil desde a abolição da escravidão” (ANDREWS, 1998, p.47). Suas principais contribuições, porém, estão no destaque do papel dos fazendeiros e do Estado na República Velha (1889-1930).

Inicialmente o autor criticou tanto Gilberto Freyre quanto Florestan Fernandes pela visão otimista dos autores quanto ao futuro das relações raciais no Brasil. Quanto à escravidão, lembrou que em 1872, 59 por cento dos escravos já estavam concentrados no Sudeste contra 32 por cento no Nordeste (ANDREWS, 1998, p. 65) Com a abolição, a crise da mão de obra não ocorre em São Paulo, devido à decisão do Estado de subsidiar a imigração europeia: mais da metade dos imigrantes europeus vieram para São Paulo. Essa imigração resultou na substituição e marginalização dos trabalhadores “Afro-brasileiros” (ANDREWS: 1998, p. 243), lembrando, porém, que os “Afro-brasileiros” foram empregados em outras regiões. Criticou Florestan Fernandes por ter considerado os mesmos “alienados, irresponsáveis e sociopatas” (ANDREWS, 1998, p.119), como base em entrevistas realizadas com “Afro-brasileiros” de classe média. Com o aumento da exigência dos imigrantes e de seus filhos, os subsídios à imigração estrangeira terminaram e a atração de migrantes brasileiros foi iniciada, juntamente com a incorporação dos trabalhadores “Afro-brasileiros”.

Em seguida o autor analisou duas empresas em São Paulo. A primeira, uma indústria têxtil, tinha 7,6 por cento de trabalhadores “negros” no período 1921-1930, passando para 26,3 por cento na década de 1951-1960 (ANDREWS, 1998, p.156). A segunda, a companhia de eletricidade, desde o primeiro período contava com 20,9 por cento de trabalhadores “negros”, passando para 23,5 por cento no segundo período (ANDREWS, 1998, p.158). Deve ser observado que o autor utilizou o artifício de classificar racialmente parte dos trabalhadores da segunda empresa a partir do exame de fotografias nos arquivos. O autor também constatou o crescimento de trabalhadores

nordestinos nas empresas: na indústria têxtil eles passaram de 3,4 por cento (1931-1940) para 37,5 por cento (1951-1960), enquanto que na companhia de eletricidade passaram de 3,7 por cento para 19 por cento nos mesmos períodos (ANDREWS: 1998, p. 161). O autor constatou, por um lado, que os pardos estavam “super-representados em ambas as companhias em relação aos pretos” (ANDREWS, 1998, p.167) e que a exclusão dos “negros” da força de trabalho era um fenômeno anterior a 1930.

A análise sobre a classe média foi apoiada na pesquisa da imprensa “negra”. O autor lembrou que os negros eram barrados nos clubes sociais dos brancos, porém informou que um diretor que teria barrado um negro era ele próprio um pardo. Destacou as denúncias de jornais “negros” da discriminação dos imigrantes contra os negros. Lembrou a admiração do fascismo europeu pelos dirigentes da Frente Negra e confirmou a desigualdade de salários entre brancos e negros, a partir da análise de dados do censo de 1980. Para Andrews haveria um “modelo brasileiro das relações raciais”, que manteria os negros em posições subordinadas (ANDREWS, 1998, p. 271), chegando a afirmar, inclusive, que os paulistas negros sofreriam “restrições raciais em relação ao local onde podem morar” (ANDREWS, 1998,p.272). O autor comentou também o esforço da classe média negra de se separar dos “Afro-brasileiros” pobres e da classe trabalhadora. Quando examinou o movimento negro, considerou existência de partidos políticos “brancos” (ANDREWS, 1998, p.305.), e constatou que os ativistas de classe média e os negros pobres “tinham muito pouca coisa em comum além da cor da sua pele” (ANDREWS, 1998,p. 310). Lembrou que Celso Furtado teria proposto, em 1988, a garantia de “um número mínimo de vagas nas escolas e universidades brasileiras para estudantes Afro-brasileiros” (ANDREWS, 1998, p. 351).

Concluiu afirmando que o caráter da desigualdade social mudou com o tempo e afirmou que o poder dos estereótipos raciais negativos parece “fluir e refluir com o correr do tempo, e de um setor para outro da economia” (ANDREWS, 1998, p.363). O autor questionou ainda sobre a probabilidade dos brasileiros “brancos” de classe média concordarem em abdicar de seus “privilégios raciais”. Por outro lado, comentou o fracasso dos programas de “ação afirmativa” nos Estados Unidos.

No Apêndice, o autor concordou que “os pardos têm mais probabilidade que os pretos de conseguir uma mobilidade (ascendente)”, mas apenas para uma pequena proporção do grupo racial pardo (ANDREWS, 1998, p. 391).

Podemos observar ao longo do capítulo que as relações raciais no Brasil surgem sob o amparo da ideia de branquidade, que de alguma forma contínua sendo uma

espécie de “projeto” para o Brasil. Atualmente vivemos um período emblemático para discutir esta temática, já que vemos estes grupos que historicamente foram segregados do processo de construção da cidadania. Os Afro-brasileiros carregam a marca deste processo, uma vez que sempre desempenharam um papel de subalternidade sendo cada vez maior a necessidade de romper barreiras e conquistar direitos, no caso dos Afro-brasileiros, principalmente direitos sociais.

Os movimentos sociais, neste caso o movimento social negro, tem o papel de repolitizar o campo do Estado, reivindicando políticas públicas para tornar igual um grupo que sempre foi tratado como desigual.

Como já mostramos no capítulo anterior, as demandas educacionais sempre foram uma constata no Movimento negro, desde a Frente Negra Brasileira que mantinha sob sua responsabilidade creche e escola funcionando em sua sede, sem contar que está quando se organizou como partido política tinha em sua agenda política, reivindicações que eram diretamente relacionadas a políticas públicas no campo educacional.

A educação sempre foi considerada a principal porta de acesso a cidadania para os Afro-brasileiros, sendo assim a criação da Lei 10.639/2003 mostra esta permanência de luta por políticas públicas no campo educacional e pode ser considerada um grande avanço para que se reconheça a diversidade étnico-racial como algo que enriquece o convívio social. Torna-se um desafio levá-la para a realidade da escola, afim de, desenvolver o orgulho, a dignidade, e a autoestima dos alunos negros, e o reconhecimento da importância deste grupo social para a nossa história, nos alunos não negros. Acredito que assim teremos um alunado consciente e não praticante de racismo e outras situações de preconceito.

CAPÍTULO II – A LEI 10.639/2003 COMO AÇÃO AFIRMATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Começamos o capítulo por definir o que entendemos como Movimento Negro, adotamos a definição da Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, organizada por Nei Lopes (2004), Movimento Negro é

Nome dado genericamente, dado no Brasil ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos direitos de cidadania. Numa visão restrito, a expressão diz respeito as organizações nascidas a partir do final da década de 1960 e que se incluem dentro dessa denominação. As diferenças entre estas organizações anteriores seriam, entre outras, sua continuidade temporal e o fato de compartilharem uma agenda internacional, graças, hoje, à popularização das viagens aéreas do progresso dos meios de comunicação, particularmente da Internet (LOPES, 2004,p.455).

Percebe-se que Lopes (2004) define o Movimento Negro como um conjunto de entidades privadas, integradas por Afro-brasileiros, empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania e na luta antirracista. Embora não esteja explícito ai, entende-se por entidades negras organizações com regimento interno, estatuto, carta de principio, entre outros documentos que formalizam essas instituições, conforme, por exemplo, Movimento Negro Unificado (MNU), surgido em 1978. Por esta definição escolhemos tratar o Movimento Negro como se fosse um movimento único, constituídos de varias organizações negras: religiosas, políticas, artísticas, culturais entre outras. Não desconhecemos outras definições de movimento social negro como por exemplos os de Andrews (1998) e Siss (2003). Entretanto, na perspectiva dessa pesquisa, optamos por adotar aquela defendida por Lopes (2004).

Atualmente, na sociedade brasileira, muito tem se discutido sobre as chamadas ações afirmativas, principalmente após a criação e a aprovação da lei de cotas raciais no ensino público superior e da criação e aplicação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afrodescendente. Criou-se a ideia de que estas surgiram aleatoriamente como algo na agenda de grupos políticos interessados em se promover. Isto ocorre como fruto da desvalorização e do desprezo pelas lutas do Movimento negro.

Faremos uma breve análise sobre a trajetória de lutas do Movimento Negro ao longo do século XX que culminaram com a conquista das medidas acima descritas.

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e a

discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. O objetivo delas é combater o processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias e focalizadas nos Afro-brasileiros, ou seja, por dispensarem um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter a um quadro histórico de discriminação e exclusão.

Mas muita polêmica tem sido levantada acerca deste tema: se essas ações afirmativas implicam em uma discriminação as avessas ou se seriam a garantia de direitos? Seriam elas a melhor solução para um problema que se mantém inalterado a tantos anos? O acesso dos negros às políticas sociais de forma ampla e irrestrita.

Essas ações entram em discussão pela primeira vez nos Estados Unidos, nos anos 60 no contexto das lutas pelos direitos civis dos negros. O movimento negro exigia por parte do Estado, além das leis antissegregacionistas, ações que garantissem a melhoria das condições de vida da população negra norte americana.

Esse tipo de ação não ficou restrita apenas aos Estados Unidos, ela também existiu e se desenvolveu em varias partes da Europa Ocidental, na Índia, Malásia e África do Sul. Em todos estes lugares ela tinha como alvo corrigir as disparidades existentes no mercado de trabalho, com contratação, qualificação e promoção de funcionários; no sistema educacional, principalmente no nível superior; e representação política (MUNANGA, 2006, p.186).

O que podemos constatar que em todos os lugares onde elas existem, ou existiram, elas tinham como objetivo promover a representação dos grupos inferiorizados e assegurar o acesso a certos bens, econômico ou não. Mas porque agir desta forma? O que justifica essas ações?

No seu livro *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*, Joaquim B. Barbosa Gomes² esclarece que, do ponto de vista jurídico, as políticas de ação afirmativa podem ser compreendidas como uma criação pioneira do Direito dos EUA, a qual representou, em essência, a mudança da postura do Estado que, em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor. Esse mesmo autor nos ajuda a entender que, atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de

² GOMES. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*, p. 40-41.

políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Desse modo, ela surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito. Essa definição sintetiza o que há de semelhante nas várias experiências de ação afirmativa, qual seja, a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

No Brasil o movimento negro desde a primeira metade do século XX já fazia reivindicações e tinham uma participação ativa nos debates, ações e propostas de diminuição dos impactos sociais causados pela discriminação racial, destacando a especial atenção que sempre deram a área educacional.

As primeiras formas de organização coletiva na luta contra o racismo vão surgir nas primeiras décadas do século XX nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, onde a disputa por emprego acontecia de forma enfática, porém segundo Sales Augustos foi na esfera das relações sociais que surgiram as primeiras formas de organizações de luta dos negros, a existência, ainda que incipiente, de uma “Elite Negra” permitiu a criação de associações que organizassem a vida social destes que eram impedidos de frequentar os meios brancos. Com o passar do tempo houve a necessidade de se buscar outras formas de luta dos negros, e assim surgem os primeiros jornais voltados para as questões da causa negra, que num primeiro momento vão estar ligados a estas associações beneficentes, clubes sociais, clubes de futebol, e vão funcionar como informativos passam, a partir da década de 20, por uma mudança na linha editorial e começam a não divulgar apenas acontecimentos sociais, mas também assuntos de natureza econômica, social e política e acabam por discutir a racial através de denúncias e protestos publicados nos mesmo.

Assim surge a chamada Imprensa negra que tinha como objetivo discutir os problemas ligados a discriminação racial a que os Afro-brasileiros estavam submetidos. Publicavam-se vários assuntos, entre eles a necessidade de uma educação formal para os negros como sendo uma das principais formas de superação das dificuldades e como

forma de ascensão social.

Chegou-se a ter uma diversidade de jornais semanais ou mensais, todos buscavam denúncias as condições de vida, a segregação e a violência experimentada pelas populações negras. Alguns desses jornais chegaram a ter uma tiragem de até cinco mil exemplares, como periódico *A Voz da Raça*, órgão de informação e divulgação da Frente Negra Brasileira.

Foi a partir da articulação entre alguns desses editores da imprensa negra que fez surgir em 1936 a Frente Negra Brasileira em 16 de setembro de 1931. Esta foi umas das maiores organizações de luta contra o racismo do início do século XX, existem estimativas de que a mesma chegou a contar com cerca de 60 mil associados, esta instituição adquiriu tanta importância que em 1936 foi registrada como um partido político de negros, este partido acabou se espalhando de São Paulo, para Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

A Frente Negra também tinha como um dos principais objetivos a luta pela igualdade racial, condição necessária para a integração dos negros a sociedade. Essa integração era um das principais metas do movimento negro do início do século XX.

A Frente Negra foi organizada com fins claramente políticos, entendia-se que a defesa dos negros e dos seus direitos seria alcançada a partir de sua participação mais ampla e direta nas esferas social, econômica, educacional e políticas brasileiras. Assim como outras instituições a Frente Negra também se preocupava com a educação formal dos negros, via-se a educação como algo fundamental. Esta importância estava explícita em seu estatuto.

Art 3 – A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica e economia e do trabalho da Gente Negra.

Pragráfo único – Para a execução do art 3, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e de artes, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira (Estatuto da Frente Negra Brasileira *apud* Barbosa, 1998, p.110).

Tendo a educação como eixo norteador de suas lutas ela acabou por criar curso de alfabetização e vocacionais para adultos, num colégio elementar por eles fundado e também um curso primário, levando em conta que a maioria da população negra era analfabeta e não tinha acesso à escola. Essa escola funcionou de forma informal durante algum tempo, mas, em 1934 o governo de São Paulo a reconheceu oficialmente.

Porém a Frente Negra, que pretendia ampliar seu trabalho, ao torna-se um

partido, em 1936, através da participação na vida política e criação de uma pauta de reivindicações da causa negra, não teve vida longa. Em 1937 com o advento do Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas colocou todos os partidos políticos na ilegalidade, inclusive a Frente Negra, fato que acabou por trabalhar uma das primeiras ações coletivas de negros na luta por direitos. Com o fechamento da Frente Negra ficamos até os anos de 1940 sem ter por parte das organizações ainda existentes uma cobrança junto ao Estado para a criação de políticas de promoção desta igualdade.

A partir de 1944 vemos surgir uma nova instituição que será fundamental para a luta por direitos e valorização dos negros brasileiros. Estou falando do Teatro Experimental do Negro - TEN, Criado por Abdias do Nascimento, esta foi fundada para protestar contra a discriminação racial e formar atores e dramaturgos negros capazes de lê a realidade que os cercava, sobre a questão racial no Brasil e ainda resgatar a herança africana que naquela época era vista de forma inferiorizada pela chamada cultura brasileira que só reconhecia e aceitava a influência europeia. O TEN buscou desmascarar a hipocrisia racial brasileira principalmente na área cultura onde praticamente não se via a atuação e formação de atores negros. Segundo Abdias do Nascimento,

Quando em 1944, fundei no Rio de Janeiro, o *Teatro Experimental do Negro*, o processo de libertação do uma vez mais retornou seu caminho, e recuperou suas forças e seu ritmo. O que é o TEM? Em termos de seus propósitos ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e regaste de valores negro-africanos, os quais existem oprimidos e/ou relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elemento de origem branco-europeia. Nosso Teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explicita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. (NASCIMENTO,1980:68).

Entre as décadas de 1940 a 1960, tempo de duração do TEN, ele não se ocupou apenas de encenar peças, mas também buscou formar atores lutando contra todas as dificuldades , uma vez que grande parte dos mesmos eram homens e mulheres de origem humilde como empregadas domésticas, operários, motoristas, office boys.

Muitos desses homens e mulheres eram analfabetos e a educação formal como aprender a ler e a escrever era primordial para as atividades desenvolvidas pelo TEN, assim como para a Frente Negra, a educação se tornou um valor importante para a direção do TEN. Cursos de alfabetização e cultura geral eram oferecidos para os seus integrantes e também para trabalhadores desempregados que o procuravam.

O TEN tinha como um dos seus principais objetivos não representar no teatro a

subalternização dos negros, vivida em sua realidade, mas suas atividades não se limitavam aos palcos, seus dirigentes também buscaram denunciar publicamente aquilo que eles consideravam um dos principais “entorpecentes” que “dopava” e impedia os negros de lutarem contra o racismo, que era a ideologia da democracia racial.

Para atingir tal objetivo o TEN organizava varias atividades com destaque para os vários congressos e conferências nacionais, entre outros eventos que tinham como objetivo fazer os negros refletirem sobre a questão racial e a sua marginalização ante o racismo e a discriminação racial a que foram submetidos .

Dentre os eventos acima citados damos especial atenção a Convenção Nacional do Negro ocorrida em 1945 que teremos uma nova tentativa do Movimento Negro para incluir leis ou normas jurídicas que possibilitassem a igualdade racial, feitas através do Manifesto a Nação Brasileira elaborado nesta convenção e enviados para vários partidos políticos (SANTOS, 2007, p.127).

O objetivo deste manifesto era colocar emendas na nova constituição de 1946, dentre as muitas propostas, constava uma que tratava especificamente ao acesso dos negros a educação, e outra de caráter valorativo que propunha o combate ao racismo através de medidas culturais e de ensino e o esclarecimento da verdadeira imagem histórica do negro. Esta já era uma primeira tentativa do movimento negro de incluir normas jurídicas que possibilitassem a igualdade racial. Estas propostas foram duramente rejeitadas, mas toda essa militância serve para nos mostrar que desde o pós abolição os Afro-brasileiros tem se organizado por meio do Movimento Social Negro, visando participar ativa e autonomamente da sociedade brasileira, lutando contra o racismo e suas consequências, com grande atenção a educação. Sabe-se que esta foi a primeira proposta de ação afirmativa, embora ainda não se tivesse conhecimento da existência da mesma, para a população negra na área da educação de que se tem conhecimento (Santos, 2007, p.128)

Nas décadas de 1960 e 1970 em meio a Ditadura Militar as organizações sociais negras não desapareceram por completo, mas sofreram duros ataques assim como vários outros movimentos sociais atuantes no período. Segundo Santos, este não foi um dos períodos mais propício para a militância negra. O governo ditatorial brasileiro insistia na ideologia da “Democracia racial” para tratar a questão racial no Brasil, e os militares viam qualquer tipo de reivindicação nessa área como um problema de segurança nacional.

A partir de 1978 varias entidades negras se rearticulam para formar uma frente

de luta mais ativa contra o racismo. Militantes dos Estados de Rio de Janeiro e São Paulo após muitos encontros chegaram a conclusão que era o memento para se criar um Movimento Negro de abrangência nacional e com caráter político explícito. Isto se deu por conta do momento que o país começava a enfrentar, uma vez que já vivenciávamos vários movimentos de denúncia ao regime vigente no país.

Além da conjuntura nacional, a internacional também impactou bastante o Movimento Negro Brasileiro, estou falando da luta e conquista de direitos civis dos negros nos Estados Unidos e também dos movimentos de independência dos países africanos de língua portuguesa.

Dessa forma os movimentos sociais que estavam silenciados sob a ditadura militar, começam a se rebelar novamente contra as opressões e injustiças sócio raciais no Brasil. Assim sendo em junho de 1978, várias entidades negras mobilizadas contra a discriminação racial vivida diariamente pelos Afro-brasileiros fundam em, São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que a partir de 1979 modifica o seu nome para Movimento Negro Unificado (MNU).

Será nos anos 80 no contexto da redemocratização que ocorrerá uma nova mobilização em prol das leis que buscavam a igualdade racial priorizando a educação, isto ocorre em grande parte devido o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), porém as dificuldades em ter as suas demandas atendidas, passava pela falta de representantes negros no Congresso Nacional, eles contavam apenas com aliados solidários que tentavam lutar por suas causas. Era preciso parlamentares militantes para avançar nas lutas antirracistas, fato que é resolvido em 1982 com a eleição de Abdias do Nascimento para deputado Federal pelo PDT-RJ, este já era militante da causa negra desde os anos de 1940, quando fundou o TEN (Teatro Experimental do Negro), Abdias foi o primeiro parlamentar negro com uma agenda exclusivamente ligada a questão racial, dentre suas varias ações podemos destacar o Projeto de lei 1332/86, tratava-se de uma ação afirmativa visando a implementação do princípio da isonomia social do negro.

Este Projeto de Lei estabelece mecanismos de compensação dos afro-brasileiro após séculos de discriminação, entre elas a reserva de 20% de vagas mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; 40% de empregos na iniciativa privada e incentivo às empresas que contribuírem para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática da imagem positiva da família afro-brasileira, bem como a história das civilizações africanas e do africano no Brasil (NASCIMENTO, 2000, p. 222).

Tal projeto nunca chegou a ser votado. Abdias do Nascimento serviu de exemplo para vários outros parlamentares negros que vieram depois dele e que também se engajaram na luta antirracista, se não como militantes, mas como aliados do movimento negro, podemos destacar Benedita da Silva e Paulo Paim. Tal fato fez com que a discussão da questão racial e a apresentação de propostas antirracistas aumentassem bastante nos últimos anos do século XX. Ambos se aliaram com ativistas destes movimentos sociais a fim de articular propostas de ações afirmativas para de fato promover a igualdade racial. Esse é o caso do Deputado Paulo Paim que teve como seu assessor de “Relações Sociais” o ativista Edson Lopes³ Cardoso e juntos propuseram a criação do Estatuto da Igualdade Racial que dentre várias propostas estabelecia ações afirmativas para os negros terem acesso às universidades públicas, inclusive, por meio de cotas (SANTOS, 2009, p.155 , in: PEREIRA).

Como já dissemos, nas duas últimas décadas o número de projetos de lei ligados a questão racial aumentaram consideravelmente e alguns conseguiram aprovação e implementação⁴. E a que se deve creditar essa mudança no cenário político do país nas duas últimas décadas?

Isto se dá devido a militância dos movimentos sociais negros que começam no início do século XX, no pós-abolição, que vão adotar estratégias de articulação com intelectuais e vão conquistar espaço nas esferas de poder. Isto fica claro na atuação de instituições como a Frente Negra, criada nos anos 30 do século passado, que chegou a se registrar e atuar como partido político, posteriormente ao Movimento Negro Unificado (MNU) que em meio à ditadura militar denunciava o racismo e o mito da democracia racial e na ação de personagens como Abdias do Nascimento, que além de artista e intelectual era militante destes movimentos e inseria sua militância em seu trabalho, chegando até o parlamento nacional.

Na esfera das organizações negras, um grande marco na cobrança por mudanças estruturais na sociedade brasileira junto ao poder público foi a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida* realizada pelo Movimento Social Negro em 20 de novembro de 1995 em Brasília. A Marcha, que contou com a participação de aproximadamente 30 mil militantes negros de diferentes partes do país, denunciava a situação de racismo e desigualdades que ainda afetavam a população

³ Coordenador editorial do jornal Afrobrasileiro Ìrohín (CARDOSO, 1998:80)

⁴ Foram enviados mais de setenta e três projetos de leis relacionados a questão racial entre 1990 e 2002. (SALLES, 2009:156)

negra brasileira, além de ser um marco em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

Na ocasião foi entregue ao então chefe de Estado, Presidente Fernando Henrique Cardoso, um sistemático diagnóstico das situações de desigualdades e desvantagens do segmento negro no seio da sociedade brasileira em diferentes áreas. Evidenciando dessa forma a necessidade e urgência de medidas políticas específicas do Estado brasileiro de combate às desigualdades raciais. E o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, com as principais reivindicações do Movimento Negro Nacional, fazendo a denúncia do racismo brasileiro, defendendo a inclusão da população negra na sociedade e propondo políticas públicas de superação da desigualdade racial. Dentre as proposições, destaco as ligadas a área educacional que propunham:

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união;
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial,
- Identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

A partir desse ato houve uma grande conquista do Movimento Social Negro brasileiro que foi a assinatura do Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995, criando o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (FIGUEREDO, 2008, p. 4). O presidente da República reconheceu oficialmente a existência do racismo no Brasil e delegou ao GTI a missão de pensar as políticas públicas para combatê-lo. Foi o primeiro chefe de Estado na história do país a reconhecer oficialmente a existência de desigualdades raciais no Brasil.

Em artigo que avalia as iniciativas legais e políticas de combate ao racismo no Brasil, Sales Santos afirma que ao criar o GTI o governo brasileiro institucionalizou a

temática racial no país, o que considera algo inédito na História do Brasil, e continua. “Uma das principais tarefas do GTI tem sido a de internalizar junto a sociedade civil a ideia da Ação Afirmativa, [...]. O panorama hoje é bem mais favorável. É impossível implementar políticas sem que a sociedade antes as identifique e as reivindique” (SANTOS, 2000).

Seis anos depois durante a III Conferencia Mundial Contra o Racismo, ocorrida em Durban na África do Sul, de 30 de agosto a 07 de Setembro de 2001, o governo brasileiro assumiu o compromisso internacional de implementar medidas de ação afirmativa para combater o racismo e a desigualdades no Brasil (Carta de Durban. 2001). Essa postura foi tomada em decorrências das pressões e reivindicações do Movimento Negro que há muito vinham lutando por medidas de combate às desigualdades raciais e por transformar as relações raciais do país, particularmente na área da educação. Uma empreitada que nas ultimas décadas angariou a solidariedade de integrantes de outros setores progressistas da sociedade.

Durante muito tempo o Estado brasileiro resistiu em assumir a existência do racismo no Brasil e optou pelas políticas sociais universalistas, considerando todos os sujeitos iguais independente das condições de desigualdades que foram construídas histórica e politicamente entre os diferentes grupos raciais no Brasil. Corroborando para a reprodução das desigualdades, em vez de dirimi-las.

Embora seja longa a trajetória da sociedade civil no combate as desigualdades, as medidas universalistas (expansão da aposentadoria rural, universalização do acesso à educação, saúde), por não atenderem as especificidades dos grupos subalternizados e as recentes mudanças nos marcos legais no campo das políticas públicas, por falta de ações estruturantes que as sedimentem, pouco refletiram para o desenvolvimento da equidade no quadro educacional. Deve-se ressaltar que as medidas universalistas são fundamentais para o combate as desigualdades, porém estas necessitam da complementação de medidas focalizadas.

É nesse contexto que surgem novas discussões sobre as ações afirmativas. No campo educacional devemos ressaltar a implementação das cotas raciais nas Universidades Federais e a criação da Lei 10.639/2003. Neste trabalho dedicamos uma especial atenção a segunda, esta é uma política de ação afirmativa que busca a valorização do legado histórico e cultural das populações negras para a formação da sociedade brasileira e para a humanidade no contexto da diáspora africana, a importância da criação de uma lei como esta pode ser justificada pelo argumento de

Henrique Cunha JR., que diz:

A identidade nacional foi forjada pelo ideal de sociedade mestiça em sua base, e destinos europeus nos seus propósitos. A cultura seria purificada pela ciência e o povo embranqueceria gradativamente pela mestiçagem. Nesta criação da unidade nacional imposta, ocorreria o apagamento contínuo e sistemático da base africana. Criou-se o vício nacional de exaltar a beleza da mestiçagem como algo único do Brasil, mas se renega de várias maneiras a cultura de base africana e com ela as identidades afrodescendentes, principalmente pela eliminação das formas intelectuais de base africana na cultura nacional[...] (CUNHA, JR, p.83, in: OLIVEIRA, 2008)

A lei veio acompanhada das chamadas Diretrizes Curriculares para Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; que foi elaborada pelo Estado em conjunto com a militância, fato que vai influenciar diretamente na seleção curricular dos conteúdos que melhor atendam a ideia de desconstruir visões estereotipadas e preconceituosas acerca das populações africanas e Afro-brasileiros.

No que compete ao currículo de História buscou-se a inclusão de conteúdos que evidenciassem o protagonismo desses personagens negros na História do Brasil e do mundo, além da tentativa de mudança da perspectiva com que se analisam os processos históricos retirando o foco de uma visão eurocêntrica e civilizatória. Esta mudança de foco foi observada nas atuais avaliações de materiais didáticos e nas novas propostas curriculares elaboradas pelas mais diferentes redes de ensino. Porém observa-se que esta tentativa ainda é muito incipiente, uma vez que tais conteúdos foram apenas inseridos como parte da obrigatoriedade que a lei trouxe, mas não subverteram de fato a visão excludente já tão enraizada sobre essas populações.

As reivindicações por educação sempre foram uma prioridade do Movimento Negro, sempre foram consideradas um forte instrumento na luta contra o racismo, bem como uma forma de conquista para melhores condições de vida.

No Brasil ainda há muito a ser feito no campo das políticas de ações afirmativas. Em pleno século XXI estamos no início de um processo, algo muito tardio se compararmos com outras experiências em diferentes países e principalmente diante das profundas desigualdades sociais que separam negros e brancos nesse país. Mas, avaliando as conquistas alcançadas até o presente momento no combate a essas desigualdades através de políticas de promoção da igualdade racial, não é possível nos satisfazermos, mas é importante comemorarmos. Pelo motivo de que ao longo da história, todas as insurgências, rebeliões, boicotes e estratégias de resistência protagonizadas pelos negros no Brasil desde o século XVI não foram em vão.

CAPÍTULO III – O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS: INFORMAÇÕES E INTERPELAÇÕES

O campo de pesquisa consistiu em investigar as práticas dos professores supervisores do PIBID, mais especificamente do PIBID-UFRJ, subprojeto – História⁵. A escolha por este campo se deu pelo fato de eu ter vivenciado a presença do PIBID em uma das escolas onde trabalho e por ter sempre ficado com a sensação de se tratar de um espaço privilegiado para a discussão de temas tão urgentes para o ensino de História como é o caso da legislação tratada nesta dissertação.

3.1 – O que é o PIBID? Como funciona o PIBID – UFRJ?

O PIBID é um programa da CAPES que tem ganhado destaque quando se fala de formação de professores. Seus objetivos são: incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo, desta forma, a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas públicas, permitindo oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que visem buscar a superação de problemas no processo de ensino aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e, finalmente, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Sobre o surgimento do Programa, importa destacar que:

A partir da ideia da ‘articulação entre teoria e prática, da capacitação em serviço, do aproveitamento da formação e de experiências de ensino e desenvolvimento de competências’, é implementada a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) concedendo bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (FARIAS & ROCHA, 2012 apud FERNANDES, 2014, pp. 2-3).

⁵ Todas as falas dos entrevistados foram colocadas ‘Ipsis Literis’ no corpo desta dissertação.

Além do PIBID, a CAPES também tem outros programas que visam investir na educação básica, dentro os quais, o Observatório da Educação (OBEDUC), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação dos Professores (PARFOR), o Observatório da Educação Escolar Indígena e o Programa Novos Talentos (CLÍMACO et al., 2012 apud FERNANDES, 2014). Recorrendo ainda às colocações de Fernandes (2014), pode-se dizer que:

(...) a UFRJ iniciou sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência atendendo à Chamada Pública de dezembro de 2007 que operacionalizava a ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (FERNANDES, 2014, p.5).

Considerando a importância e o diálogo com esse estudo para a proposta desse item, e antes de apresentar a estrutura atual do PIBID/ História da mesma universidade, gostaria de apontar algumas tensões que, mesmo não sendo meu foco principal de estudo, acabam por tangenciar este item. Em primeiro lugar, a meu ver, a consolidação de um Programa como esse traz algumas tensões no debate das Licenciaturas, especialmente sobre o papel da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado. Um olhar radicalmente crítico poderia dizer que, a rigor, o PIBID seria a prova da falência das licenciaturas no país, visto que toda licenciatura deveria proporcionar a iniciação à docência, não sendo necessário, portanto, a instituição de uma política pública de educação nos moldes do projeto. Na literatura especializada, essa questão é comentada por Gabriel Neto (2014):

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (BRASIL, 2012 apud GABRIEL NETO, 2014, p. 69).

Essa é uma discussão longe de consensos. É fato, porém, conforme exposto no documento de detalhamento do projeto de História da UFRJ, que há um “impacto causado nas atividades de estágio supervisionado obrigatório que passa a ter no PIBID

uma referência de formação instigante e desafiadora” (Projeto PIBID História/UFRJ, 2014).

O PIBID/História da UFRJ, atualmente tem sua coordenação dividida entre a Faculdade de Educação (FE) e o Instituto de História (IH), isto nos mostra com clareza a disputa em torno de quem forma o professor de História, fazendo-me retomar a discussão da tensão entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Freitas & Oliveira (2013), ao analisarem algumas problemáticas que circundam os cursos de formação inicial do professor de História na realidade estadunidense e europeia – que, de forma semelhante, também se fazem presente no contexto brasileiro – citam autores estrangeiros que comentam sobre as diferenças culturais entre profissionais dos departamentos de Educação e de História, mostrando a necessidade de superar a resistência das universidades à construção de cursos de formação colaborativa entre aqueles dois departamentos. Dizem eles:

(...) vale a pena conhecer as razões apontadas para a divisão entre essas duas instâncias de formação. Para esses autores, os historiadores argumentam que têm objeto claramente definido – a história –, enquanto os professores dos departamentos de Educação justificam sua atuação com base no trabalho com variados campos do conhecimento. Somado a esse problema, digamos, epistemológico, os professores dos departamentos de História veem os colegas da educação com grande desprezo, enquanto estes representam os colegas da história como seres pedantes, mais preocupados com o seu próximo livro que com os próprios alunos. O resultado dessa divisão é o isolamento dos futuros professores de história na tarefa de reunir produção do conhecimento histórico com possibilidades de aprendizagem desse mesmo conhecimento histórico (FREITAS & OLIVEIRA, 2013, pp. 134-135).

Atualmente, o Projeto de História da UFRJ, intitulado “História pra que te quero História” previsto para ser desenvolvido ao longo de quatro anos contados a partir de 2014, tem 18 bolsistas, 3 supervisores, 2 coordenadores⁶ e 3 escolas⁷.

Entendendo a escola como espaço de formação inicial, trabalha-se com conceitos tais como sujeito histórico, tempo histórico, espaço, fonte, fato histórico, além da apropriação do campo semântico em torno do qual gira a ideia de temporalidade, apostando no equacionamento no presente entre memória e projeto, chamando-se atenção para o papel desempenhado pelo pensamento histórico na constituição das identidades e das diferenças. Segundo Grace Costa (2014):

⁶ Prof. Dr. Fernando Castro (IH-UFRJ) e Prof. Dra. Cinthia Monteiro de Araujo (FE-UFRJ)

⁷ Colégio Estadual Antonio Prado Junior, Ciep Brizolão 303 Ayrton Senna e Ciep Brizolão 205 Frei Augustinho Fincias.

O projeto História para que te quero História do PIBID de HISTÓRIA da UFRJ tem a missão de ressaltar a importância dessa área disciplinar, entendendo que a iniciação à docência exige um investimento maior do que simplesmente aquisição de conteúdos, visto que a cultura escolar apresenta uma epistemologia própria da qual somente o conhecimento acadêmico não dá conta para enfrentar os desafios no cotidiano das salas de aula (GRACE COSTA, 2014, p. 145).

Adota-se como estratégia a perspectiva do trabalho coletivo, por equipes, na qual os bolsistas devem cumprir cerca de 20 horas semanais, dentre as quais 12 diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas na escola – oficinas, tendas de História, organização da biblioteca e criação do espaço Memórias da/de escola – e 8 horas distribuídas entre as atividades de leitura, planejamento, formação, levantamento de dados fora da comunidade escolar, assim como as reuniões periódicas de equipe – reunião semanal entre bolsistas para discutir a elaboração do projeto, reunião semanal com o professor supervisor de cada equipe na escola, reunião semanal das equipes do projeto, supervisores com a coordenadora do subprojeto (Projeto PIBID História/UFRJ, 2014). O acompanhamento e a avaliação dos estudantes dão-se pela participação nas reuniões de planejamento, assim como pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas, pelos relatórios dos supervisores e pela análise dos relatórios apresentados pelos próprios licenciandos.

As equipes elaboram atas das reuniões, servindo como um importante registro que permite perceber o desenrolar do Programa, havendo também o site do PIBID UFRJ⁸ que serve não apenas como mecanismo de registro, mas também de divulgação das atividades e seus resultados. Dentre as ações previstas no projeto, destacam-se “Oficinas de formação”, “Oficinas de História”, “Plantão de História”, “Oficinas de material didático”, “Projeto Memória”, “História no cinema”, “Cinema de escola”, “Diálogo entre saberes”, “A escola e a Cidade”, “PIBID experiência acadêmica”, etc. (Projeto PIBID História/UFRJ, 2014). Procurei verificar, limitando-me à análise do texto do referido projeto, se a questão étnico-racial aparecia em algum momento articulada às proposições dessas ações docentes dos bolsistas, ao que não encontrei registros diretos – exceto pela existência de um sub-item de atividade que propunha trabalhar como um dos temas a Ética e a diversidade e ao indagar um dos coordenadores sobre a ausência de tal tema no projeto ela seguiu justificando:

– Sílvia – Coordenadora do Subprojeto: (...) O projeto não é da minha autoria e também a gente não teve a preocupação, na elaboração do projeto, eu acredito

⁸

Disponível em: <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php> Acesso em: 22 Dez. 2015

que esse tema dessa legislação voltada pro Ensino de Historia da África e Cultura Afro-brasileira não tenha sido assim uma grande preocupação, né.

Ao questioná-la sobre se ela considerava o tema Ética e Diversidade, suficiente para dar conta da obrigatoriedade da lei ela seguiu dizendo:

- Sílvia - Coordenadora do Subprojeto: (...) Então, como eu estava falando, eu acho que não foi... o projeto não é da minha autoria, não foi meu, tô falando de uma impressão, porque eu nunca conversei com a Carmem sobre isso, não foi uma preocupação é... de usar o projeto como um elemento que pudesse potencializar nas escolas a aplicação da lei, acho que isso não passou pelo processo de elaboração do projeto. Mas pelo que eu conheço da Cármen e pela forma que a gente trabalha que é muito próxima nessa concepção de diferença e diversidade certamente, entra esse tópico de trabalho com diversidade e diferença, já seria um espaço, não sei se suficiente, que eu acho que a presença do PIBID é muito insuficiente em si dentro da escola, pelo menos... a gente sempre tem conversado isso nas nossas avaliações do nosso projeto, acho que a gente tem que tá mais presente. Mas eu acho que é um espaço que tem acontecido pra essa discussão, não que ele tenha sido algo intencionalmente pensado para isso, mas acho que aparece por conta desse olhar para a diferença, entendeu? Que é um olhar que eu e a Carmem a gente compartilha. Então tô falando porque foi ela a elaboradora do projeto e porque eu acabo estando a frente da execução do projeto.

Ao analisar o PIBID e sua estrutura me foi possível concluir que o mesmo funciona: em primeiro lugar, como laboratório de experimentação profissional que se ampara na Teoria da História e na Didática da História; em segundo lugar, enquanto espaço privilegiado de exercício de reflexão da profissão docente e, em terceiro lugar, como espaço reflexivo sobre a historicidade dos métodos da História e sua relação com a sociedade (OLIVEIRA & SOUZA, 2015). Portanto, trata-se de um terreno fértil para se fazer pesquisa. Ainda mostrarei como a questão étnico-racial e a influências de suas praticas de promoção a Igualdade racial acabaram por aparecer como uma preocupação do PIBID/História da UFRJ, através de relatos dos supervisores acerca das atividades onde esse tema apareceu com urgência e necessitou de reflexão dos docentes e dos licenciandos.

3.2 A Necessidade de formação

Para educarmos no sentido das relações étnico-racial é necessário, que tenhamos professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação

que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Ao escolher o PIBID como espaço privilegiado para se fazer pesquisa, comecei a me questionar se este também não funcionaria como um espaço de formação continuada para os professores(as) supervisores(as).

O perfil de nossos supervisores é um pouco diversificado, entre os(a) quatro(as) entrevistados(as) duas são professoras de carreira já longa no magistério, mais especificamente na educação básica, ambas tem mais de 20 anos de sala de aula, além disso as duas se encontravam fora do espaço acadêmico há muito tempo e viram no PIBID a oportunidade de retornar a academia e sua experiência no Programa despertou um desejo de aprofundamento nos estudos e continuar com a formação, uma ingressou no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – Cespeb na UFRJ, enquanto a outra ingressou no mestrado em educação da mesma instituição com um projeto voltado para a obrigatoriedade da História Indígena. Os outros dois são docentes mais jovens com menos tempo de magistério, mas que nunca se afastaram do espaço acadêmico, a supervisora do Ciep Frei Gusmão fez também especialização no Cespeb- UFRJ e atualmente integra o programa de pós graduação do Colégio Pedro II, no mestrado profissional e o último supervisor do Ciep Nelson Piquet teve que deixar o programa no fim do semestre passado para continuar com seu doutoramento no exterior.

Durante as entrevistas ao questioná-los sobre o PIBID ser um espaço de formação, todos foram bem enfáticos ao afirmar que o PIBID era um espaço de troca e de formação para todos que o integravam, e isto incluía inclusive a Coordenadora do Subprojeto.

– Sílvia – Coordenadora do Projeto: Ah eu acho que com certeza, eu acho que é formação continuada para todo mundo assim. Pros alunos da licenciatura, pra nós professores da universidade e pros supervisores que são professores das escolas de Educação básica. Porque na verdade, pelo menos no nosso trabalho, a gente consegue fazer, conseguiu fazer, especialmente no primeiro ano, o segundo foi mais difícil, a gente conseguiu fazer um... construir um espaço de construção coletiva então tudo e qualquer coisa, talvez a gente tenha até sido um pouco mais moroso na... no planejamento e execução das coisas, porque tudo e qualquer coisa a gente discutia, a gente pensava junto, então acho que tava todo mundo no mesmo barco de produção e de aprendizado, entendeu? Então eu acho que é um processo de formação continuada para todos, todos os envolvidos.

A coordenadora dá uma ênfase a questão da troca na formação e procura justificar o baixo quantitativo de atividades desenvolvidas ao longo do ano, justamente

por este processo de criação da oficina também funcionar como um espaço de troca e necessário para a formação dos supervisores e dos licenciandos.

Já alguns supervisores consideram essa formação como bastante relevante, mas, viram a mesma como um pontapé inicial para retomarem os estudos na academia e por perceberem algumas lacunas que a formação inicial havia deixado e que influenciavam a sua prática de sala de aula.

– Joana Supervisora do Colégio Bastos Filho: eu comecei a dar aula e não sei o que e tava sentindo a necessidade de voltar a estudar, já tinha feito uma pós em psicopedagogia que eu não gostei, não era a minha praia, não gostei nem um pouquinho. Eu tava realmente querendo voltar e o PIBID, ele fez essa ponte né, eu entrei no PIBID, conheci a Carmem, a Carmem também estimula a beça a nós professores supervisores a continuarem a sua formação e ai eu fui, fiz a prova pro mestrado, passei, consegui passar pro doutorado. Eu tenho certeza que se não fosse o PIBID, isso não teria acontecido entendeu? ()

- Viviam DA Supervisora do Ciep Néilson Piquet: Contribuiu muito porque u senti necessidade de... como eu tava lidando ali com 4 licenciandos, os dois anos eu fiquei com os quatro licenciandos, não teve mudança de nenhum ou saída, . E ai tinha uma troca. Toda formação continuada, eu senti interesse de retornar a academia, e entrei para uma pós-graduação, o Cespeb e as coisas foram se encaixando nesse sentido então eu participava do PIBID, retornei a questão de estudar , assim... dentro da academia, não significa que eu não estudava antes , que eu não implementava, projeto, que eu não fazia curso de formação dentro da escola , que eu não agregava os professores dentro da escola para essa formação, mas informalmente, mas contribuiu muito porque a gente tinha tanto...o PIBID dava a oportunidade da gente, pensar, elaborar, fazer uma oficina. Quando tinha uma oficina ... a gente não tinha o prazo, como tem o professor que tem que correr que tem que dá aquela matéria. A gente adequava ao planejamento e se tivesse que adiar, podia levar 3 meses para elaborar uma oficina.

Todos os nossos entrevistados foram formados no antigo sistema de cursos, o modelo de educação superior denominado de “3+1”. Tal modelo, criado no Brasil nos anos 1930, é pautado no modelo da racionalidade técnica e científica aplicacionista. Neste sistema, as disciplinas pedagógicas, com duração de um ano, são justapostas às disciplinas de conteúdo específico, que duram três anos. Autores como Araújo (2014) dizem que esse e outros problemas têm sido tratados no debate acadêmico como dilemas dos cursos de Licenciatura no Brasil que persistem sem solução desde os anos 1930. A autora cita, então, não só a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, como também a dicotomia entre bacharelado e licenciatura – sendo o primeiro mais valorizado e a segunda tratada com certo descaso – e a desarticulação entre a licenciatura e a “realidade”, expressa pela integração supostamente deficitária entre universidade e escolas de ensino básico (PEREIRA, 2006 *apud* ARAÚJO, 2014).

Além da questão curricular que trataremos mais a frente, fica claro na fala de nossos entrevistados que este modelo de formação os deixou com lacunas na formação e

que o contato com o PIBID reduziu estes déficits, despertou-lhes o desejo de buscar mais aprofundamento e diálogo entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar.

Na tensão entre bacharelado e licenciatura e entre escola e universidade, fica evidente a lógica hegemônica, nesse e na maioria nos cursos de formação em geral, de se operar dentro de uma pauta dicotômica entre teoria e prática. A esse respeito, Fernandes (2014) comenta que:

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/96, a ‘associação entre a teoria e a prática’ (art. 61, I) aparece com força como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação inicial docente. [...] Alves (2007) ressalta que a relação teoria e prática tem marcado as discussões no campo da formação de professores devido à dificuldade histórica de se perceber a intrínseca relação entre elas (FERNANDES, 2014, p. 1).

Concordo com Charlot (2006) de que precisamos sair dessa pseudo-oposição entre teoria e prática, até mesmo porque, como ele lembra, aquilo que se chama de prática, muitas vezes, está enraizado em teorias sem que necessariamente tenhamos consciência. Certamente essa é uma questão que não é nova e permanece como um desafio nos cursos de licenciatura na contemporaneidade. Para além de pensar a educação e a formação docente do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou da relação entre teoria e prática, há a possibilidade de pensá-las a partir do par experiência / sentido (LARROSA, 2002), entendendo que a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca no seio da cultura escolar e nas outras instâncias de militância educacional.

A meu ver, os indivíduos que são formados neste curso de Licenciatura, estão sendo produzidos como docentes daquela disciplina, ou seja, “estão sendo chamados e afetados para ocupar a posição de um ator social: professor de História” e, deste modo, “são afetados por diferentes vozes, discursos, narrativas para ocupar esse lugar hegemônico” (GABRIEL, 2014). Em síntese, a docência, a ação docente e o fazer docente não são “coisas dadas”, prontas estáticas, mas posições com estabilidades provisórias.

A fala dos entrevistados nos deixa transparecer que este modelo de formação nos deixa mais aptos a trabalhar com a pesquisa do que com a licenciatura e que a formação do docente vai se dar muito mais na “prática” e que experiências como o PIBID os permite buscar arcabouço teórico para aquilo que eles já vivenciam em sala de aula e que as trocas promovidas pelas reuniões entre todos os envolvidos no programa.

As trocas promovidas pelo PIBID, segundo nossos relatos, foram capazes de fazer com que os alunos “descobrissem” o ensino e se interessassem pela “sala de aula”

- Joana Supervisora do Colégio Bastos Filho: Tem ex-licenciandos do PIBID que continuaram né, fizeram pós-graduação em Ensino, muitos falam: puxa! Antes do PIBID eu não tinha nenhuma ligação com ensino, achava ensino uma coisa menor. Porque na UFRJ ainda existe uma cultura muito bacharelesca, né, sabe.... os professores... Isso os estagiários externavam pra gente que eles falavam: Você vai ser professor. Vai acabar com a sua vida, você tem que ser pesquisador, então eles tem assim... essa cultura bacharelesca de diminuir o ensino de História, de achar que o ensino é uma coisa menor, que só é professor porque não conseguiu ser pesquisador e quando eles vão pro PIBID, alguns deles afirmam que mudaram essa visão que passaram a ver o ensino com outros olhos, como um campo muito importante, como um campo de pesquisa também, não é. Eu acho que isso funciona muito bem dentro do PIBID.

Além de formação continuada pura e simplesmente, questionamos se o programa promoveu alguma formação voltada para a implementação da Lei 10.639/2003. Mas, ao refletir sobre essa necessidade de formação e com a disputa sobre quem forma o professor de História se é a Faculdade de Educação ou se é o Instituto de História nos deparamos com o problema que ainda é a falta de formação para lidar com as relações étnico raciais mesmo depois de mais de dez anos da aprovação da legislação abordada nessa pesquisa.

Todos afirmam que sua formação na graduação não abordou História da África e também pouco problematizou o papel do Afro-brasileiro na História do Brasil, até mesmo os supervisores mais jovens que se encontravam ainda na graduação quando a Lei 10.639/2003 foi aprovada, alguns ainda fizeram questão de ressaltar que a UFRJ, ainda hoje não inclui a História da África como disciplina obrigatória. Além disso, os questioneei se os licenciandos que participaram do programa teriam mais facilidades do que eles e todos foram bem enfáticos ao afirmarem que sim justamente por conta da necessidade de busca de formação que o PIBID impôs tanto para eles quanto para estes bolsistas.

Uma das supervisoras fez questão de ressaltar que os licenciandos que participavam do programa teriam ampla vantagem com relação aos alunos do curso de História que não participavam o que reforça minha ideia da lacuna que ainda existe na formação inicial do professor de História por conta da não existência de uma disciplina obrigatória de História da África na UFRJ. Como se resolve essa antítese da

obrigatoriedade na educação básica, mas ainda a não obrigatoriedade no Ensino superior?

- Viviam- supervisora Ciep Néelson Piquet: Eu acho que muito mais porque participa de debate, participa de seminários, é ... discutem, discutem temas, veem experiências em sala de aula ou fora delas, eu acho que eles vão tá bem apropriados. Sempre tem uma oficina sobre a questão afro-brasileira, sempre tem! e ali eles vão ter que pesquisar, vão ter que ler e ai vão se apropriar pra fazer, então eu acho que realmente eles vão ter que ter um diferencial

- Viviam- supervisora Ciep Néelson Piquet: Eu acho que a UFRJ, eu peguei aluno da UFRJ, tenho que falar da realidade da UFRJ. Na UFRJ, ate hoje não é obrigatório Historia e cultura afro... a História da África não é obrigatória até hoje. Acho que é a única faculdade que ainda tem essa resistência, ela é eletiva. Quem passa por História da África com a Mônica Lima se dá bem , que é recente, quem não passa é isso entendeu? Porque? Porque a Universidade ... você cobra na escola uma lei que tem que ser aplicada, mas muitas das vezes pelas disputas políticas lá o pessoal fica amarrado e não abre espaço para entrar História e cultura afro, no...indígena nem pensar! Ausente total na universidade, você tem uma lei que na universidade não é obrigatória, quer dizer e coisa de louco né, de maluco. Mas então os alunos que participam dessa disciplina que não é nem obrigatória, na UFRJ, ai...ai... esses vão ser revolucionários!

Esse questionamento nos direciona o pensamento no sentido de que a necessidade de descolonização dos currículos não se faz presente só na educação básica, mas ainda, os currículos da educação básica acabam sendo um reflexo do que ocorre na academia, esta, por sua vez, acaba sendo um dos maiores focos de resistência a transformação e acabam sendo foco de perpetuação da ordem vigente e relutam a aceitar a existências de outros sujeitos e outras pedagogias

3.3 A descolonização do currículo e os impedimentos trazidos pelo currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro.

Implantado em 14 de fevereiro de 2011, o currículo mínimo foi desenvolvido apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular. Prioriza, inicialmente, seis disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) o currículo mínimo é um documento que serve como referência a todas as escolas estaduais, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Para a SEEDUC-RJ,

O currículo mínimo tem por finalidade: Orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO, 2011a, p.03).

É possível perceber a preocupação do órgão com os resultados nos exames de referência nacionais e estaduais. Em consonância com esta preocupação com as avaliações, está a fala de Beatriz Pelosi – Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC-RJ que afirma que: “o currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados [...]” (RIO DE JANEIRO, 2011b, p.01). Para ela ainda, “[...] com o cumprimento do currículo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (RIO DE JANEIRO, 2011b, p.01). Novamente se reafirma a preocupação com os processos de avaliação.

Evidencia-se então, um dos pontos cruciais deste currículo, o direcionamento do ensino para determinados conteúdos com um fim específico: o preparo dos alunos para, posteriormente, realizarem as provas externas aplicadas pelo governo. Esta fala deixa claro, aqui neste contexto, o currículo como instrumento que está arraigado de interesses políticos e que não é algo neutro, sem intenções.

Para Moreira; Silva (2008, p.08) “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. O currículo não é, portanto, um documento de transmissão desinteressada de conteúdos, é uma ferramenta de manipulação dos saberes, ou melhor, do que é interessante se saber. “Ele é a expressão das relações sociais de poder [...] em que um grupo está submetido à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 28-29). Neste íterim, considerando o currículo mínimo como ferramenta de controle, professores e alunos estão submetidos à vontade e ao arbítrio do Estado. O currículo, no entanto, configura-se em instrumento de grande valia para o controle e direcionamento de ações na área educacional.

Pouco depois do início letivo de 2013, a SEEDUC baixou uma Resolução que dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo ministrado na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro (Resolução nº 4.866/14 de fev. 2013). Como grande parte da atual política educacional do estado a Resolução é ambígua em sua formulação. No Art. 1º reforça que o currículo mínimo tem por objetivo oferecer

orientação aos professores sobre os conteúdos a serem ministrados e habilidades a serem desenvolvidas. Ainda de acordo com o artigo “as competências, habilidades e os conteúdos relacionados no currículo mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série”, podendo ser complementadas segundo as necessidades específicas de cada escola.

Entretanto, ao tornar, no Art. 2º, obrigatório o cumprimento do currículo mínimo, em sua totalidade, durante o ano letivo, limita-se a autonomia do professor. Ao professor é facultado fazer ajustes no currículo, a fim de “melhorar a progressão de ensino”, e inserir novos conteúdos ou habilidades, desde que as obrigatórias, determinadas pela SEEDUC, tenham sido cumpridas.

Na mesma Resolução, se estabeleceu um modelo de acompanhamento do cumprimento do currículo mínimo. Estabeleceu-se a figura dos Integrantes do Grupo de Trabalho da Unidade Escolar (IGT's), responsáveis por fiscalizar, a palavra é essa, os planos de cursos elaborados pelos docentes e “as informações sobre o cumprimento do currículo mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar”.

Os professores são obrigados a declarar bimestralmente, no Sistema Conexão Educação, plataforma onde são lançadas as notas e faltas dos discentes, as habilidades e competências desenvolvidas em todas as suas turmas. O cumprimento total do currículo é um dos critérios para a “bonificação”. A avaliação estudantil aplicada pela Secretaria, o SAERJINHO e o SAERJ, é uma prova uniforme e que não atende as peculiaridades das diferentes escolas que a compõem.

O currículo mínimo proposto pelo estado (currículo escrito), ao propor a obrigatoriedade de sua aplicação integral, não leva em consideração o currículo em ação, ou seja, as mudanças processadas na realidade de cada sala de aula por professores e alunos a partir das condições que lhes são possíveis de ensinar e aprender. Para Antônio Flávio Moreira (1998), “o ensino só se efetiva a partir de um currículo e este só se materializa no momento do ensino”. Entretanto, como defende a professora Ana Maria Monteiro (2010, p. 482), não há como considerar o currículo sem se levar em conta o projeto educativo que se realiza na escola e nas aulas – “dinâmica de ensino na prática pedagógica”. Neste contexto, o currículo mínimo apresentado pela SEEDUC/RJ configura-se, unicamente, como um mecanismo de controle. Às escolas e professores cabem, exclusivamente, a tarefa de implementação.

A historiadora Katia Abud (2011, p. 67), destaca que “desde o surgimento de um campo de conhecimento identificado como História, na Antiguidade Clássica, ela vem

ocupando um lugar definido na formação dos jovens”. No Brasil, o estudo da História nas escolas, constituiu-se no século XIX, a partir da fundação do Colégio Pedro II e “tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros” (BITTENCOURT, 2009, p. 33). Desde o século XIX, diferentes objetivos foram atribuídos ao conhecimento histórico relacionado, dentre outros temas, a oratória e a formação humanística, a cidadania e a formação crítica⁹. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), do ensino fundamental, por exemplo, são apresentados os objetivos gerais do ensino da História. De acordo com o documento:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações (BRASIL, 1998, p. 43).

Ao longo das décadas o ensino da História sofreu mudanças nos métodos, conteúdos e finalidades, mas sua importância enquanto um saber necessário a formação dos jovens permanece. Apesar disso, suas aulas têm sofrido uma crescente diminuição de carga horária nos currículos escolares. Priorizam-se outros conteúdos e disciplinas. Com a lógica de indicadores como IDEB, IDERJ, SAERJ, em que se avalia Matemática e Língua Portuguesa, ocorre à hierarquização de disciplinas no currículo, ou seja, valorizam-se certos conhecimentos em detrimento de outros.

O documento concebe a escola como espaço de produção de conhecimento histórico. Desta forma, “reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade” (BRASIL, 1998). Professores e alunos exercem um papel ativo no processo de construção da disciplina História escolar.

A escola é parte integrante do todo social, portanto, os conteúdos históricos a serem ministrados não podem estar dissociados da realidade em que se insere a escola e o aluno. Entretanto, não há referências ao ensino da História Fluminense,

⁹ Os historiadores salientam a influência da matriz francesa na constituição da História e como campo de conhecimento no Brasil. Para Abud (2011, p. 70), “a História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia tal como foi na versão acadêmica”. Entretanto, ao longo das décadas muitas outras correntes influenciaram esse ensino. Podemos destacar a perspectiva americana de aproximar o ensino da realidade do aluno e defesa dos Estudos Sociais, a partir da década de 1920. Uma análise da trajetória do ensino de História no Brasil fugiria ao escopo deste artigo. Há uma produção extensa sobre essa temática. Cf. Abud (2011), Brasil (1998, p. 19-29), Fonseca (2010), Nadai (1992/1993).

principalmente do interior¹⁰, ou local (ou das cidades que compõem do estado) e, mesmo, dos acontecimentos mais próximos ao contexto histórico atual. O documento, mesmo que de forma involuntária, reflete uma política educacional pouco planejada e apresenta algumas ambiguidades.

Embora destaque que não exista uma escola, professor ou aluno modelos e que a realidade do estado é diversificada o que temos é um currículo mínimo que deve ser aplicado integralmente. Há, por conseguinte, um descompasso entre o que pensaram os formuladores do currículo mínimo de História e o que vem sendo defendido pela SEEDUC, enquanto política de ensino. Para a comissão que elaborou o currículo um dos principais desafios do professor é,

(...) impedir que o que se ensina nas aulas de História fique associado a um lugar de memorização, de um conjunto de fatos e de datas desconectados da realidade e que só possuem alguma serventia para fazer exercícios ou as provas que logo são ignorados (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 04).

A assertiva é verdadeira e, certamente, é o que mais preocupa o professor de História durante o processo de produção de sua aula. No entanto, a SEEDUC ao tornar obrigatória a aplicação de um extenso currículo, com poucas brechas para complementação – devido a curta carga horária de História –, e pressionar o docente a preparar os seus alunos para realização das provas externas bimestrais, SAERJINHO e SAERJ, rompe com a bela frase disposta no currículo escrito. Na ação temos o incentivo à memorização. Prioriza-se a quantidade (as notas nas avaliações externas) em detrimento da qualidade de ensino.

Concordamos assim com a argumentação de Quirino et alii (2011, p. 02), quando salientam que “o currículo não é, portanto, um documento de transmissão desinteressada de conteúdos, é uma ferramenta de manipulação dos saberes, ou melhor, do que é interessante se saber”. O professor se torna um mero reprodutor de um currículo, que mais do que um “instrumento de planejamento do professor”, serve como uma camisa de força.

O que os alunos devem aprender com o ensino de História são apresentados, no currículo mínimo, a partir de conteúdos, habilidades e competências. Apesar de ser um

¹⁰ Durante muitos anos a cidade do Rio de Janeiro foi Capital do Brasil e, portanto, palco de importantes acontecimentos da história nacional. Nesse sentido, questões como a expansão cafeeira, processada no século XIX, ou as Reformas Pereira Passos, do início do século XX, mesmo que ocorridas no Rio de Janeiro, refletem aspectos gerais da História do Brasil e não necessariamente das especificidades fluminenses.

consenso a impossibilidade de se estudar toda a História da humanidade, em diferentes tempos e sociedades, e a necessidade de seleção dos conteúdos a serem ensinados a maior parte das propostas curriculares apresentam um extenso conteúdo. O currículo mínimo fluminense não é diferente.

A opção é pela divisão cronológica tradicional da História delimitada em grandes marcos: Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, integrando-se os cinco continentes. O ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena, tornados obrigatórios a partir das Leis nº10.639/2003 e 11.645/2008, aparecem no currículo em diferentes anos. As inclusões são tradicionais. Exemplo: A História da África aparece em contextos como o de Expansão Marítima e Imperialismo. Não há tópicos específicos sobre a História da África Antiga (exceto Egito e Núbia), anterior ao processo de exploração e colonização. Cabe ao professor pensar nas melhores abordagens sobre as temáticas.

Ao abordar a questão da aplicação do currículo mínimo todos os nossos entrevistados o viram como um empecilho para trabalhar com a Lei da forma como é proposta pelas diretrizes curriculares nacionais da educação para as relações étnico-raciais, o currículo de forma geral foi visto como extremamente eurocêntrico e como sendo necessária a realização de várias subversões para conseguir êxito nesse trabalho. Subversões estas que nem sempre são possíveis de fazer nas aulas regulares devido ao pouco tempo e também por conta da obrigação de contemplar o conteúdo presente nas avaliações externas, ressaltando a minha ideia de que este currículo acaba funcionando como uma camisa de força. Quando os questioneei se o currículo funcionava como um impedimento ou um facilitador para trabalhar com a lei tivemos uma unanimidade com relação ao impedimento.

- Daniela Supervisora do Ciep – Frei Gusmão: Considero de certa forma uma ferramenta de controle do Estado do Rio de Janeiro pra dizer o que ta sendo ensinado para os seus alunos? Porém uns professores seguem e os outros não, mas como o Saerj existe e a política do Saerj e uma política muito grande no Estado de Promoção das escolas e de índice. Você acaba se tornando muitas vezes preso, mas é claro que o professor pode dar umas fugidas. E é interessante você falar isso, no currículo, porque no primeiro do ano do Ensino Médio o Saerj desse ano nos três bimestres não cobrou nada sobre África. Cobrou somente sobre escravidão no Rio de Janeiro, sendo que o... utilizando inclusive gravuras do Debret, mas como a escravidão no Rio de Janeiro estaria associada à África se o terceiro bimestre fala sobre o continente africano

– Daniela – Supervisora do Ciep – Frei Gusmão: Impedimento na forma que ele engessa, mas é o que eu falei, o professor ele consegue articular outras formas, é... mas o que você percebe que o currículo não viabiliza de uma certa

forma a 10.639. Ele ainda se mantém com um teor bem eurocêntrico.

Como já deixei claro, as críticas ao currículo mínimo são várias, fica obvio que este funciona como um forte instrumento de controle do trabalho docente, mas a fala de um dos nossos entrevistados nos desperta a atenção para o fato de que ele não é nenhuma novidade e em se tratando da Lei 10.639/2003, mesmo os materiais que foram elaborados posteriormente ao currículo continuam a perpetuar um currículo eurocêntrico. O que nos leva a discutir o porquê mesmo com legislação, com formação e com programas diferenciados dentro da escola os currículos e as praticas são tão difíceis de serem superados, modificados e subvertido.

– Joana Supervisora do Colégio Estadual Bastos Filho: Eu acho que o currículo não facilitou nada, não mudou nada. Ele dificulta da mesma forma que tudo dificulta que o livro didático dificulta, que a falta de formação dos professores dificulta, entendeu? Acho que não facilitou e não repensou, não trabalhou no sentido de promover essas modificações curriculares, mas não é só o currículo mínimo que dificulta não, se você entrar numa de seguir o que ta no livro didático dá no mesmo que o currículo mínimo e apostilas também, tem muita coisa de apostila em colégio particular, município, não é o caso do Estado ainda, né. Ele não fez nada pra promover, as mesmas dificuldades que a gente encontra fora do currículo mínimo, a gente encontra também dentro do currículo mínimo, continuou fazendo aquela coisa de sempre, aquela mesmice de sempre... ta, ta, ta

Recorro a ideia de colonialidade do saber histórico escolar da professora Cinthia Monteiro de Araújo (2009) para entendermos a dificuldade para que ocorra o rompimento com os modelos vigentes. A autora constata que mesmo após os anos 80 os currículos vão manter um padrão cronológico linear de organização dos conteúdos, onde prevalece uma concepção de tempo eurocêntrica como única possibilidade de organizar o processo histórico. Isto evidencia a centralidade epistêmica europeia impressa na permanência da cronologia linear como eixo articulador do saber histórico escolar e continua a contribuir para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos, e saberes reforçando a monocultura do tempo e do saber.

Para criar tal conceito a autora recorre aos autores da colonialidade na América Latina e me apoio junto com ela, por acreditar que estes representam uma nova perspectiva filosófica que envolve uma utopia de construir alternativas a modernidade eurocêntrica, tanto no que se refere ao seu projeto de sociedade quanto as suas propostas epistemológicas, para esse grupo a construção de alternativas implica necessariamente em uma discussão crítica à centralidade ocidental nos processos de produção do conhecimento é nesse contexto que se criou o conceito de colonialidade.

Walter Mingnolo (2003) distinguiu o colonialismo existente no período colonial

na América Latina, da ideia de colonialidade, o termo colonialismo refere-se ao conjunto de relações políticas e econômicas nas quais a soberania de um povo está submetida ao poder de outro povo ou nação. Por sua vez a colonialidade se refere a um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, mas que não está limitado a ele. Refere-se às formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade, de relações sociais que se articulam entre si.

Aníbal Quinjano (2007) afirma que a colonialidade sobrevive ao colonialismo, ela se manteve viva nos livros didáticos, nos critérios para um “bom” trabalho acadêmico, além de estar fortemente arraigada na cultura popular e na autoimagem dos povos e naquilo que seus sujeitos desejam. Sendo assim vivemos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Nesse sentido concordo com Cinthia Araújo (2013, p.271) quando a mesma defende a ideia de que a tradição dominante no Ensino de História expressa relações de colonialidade através de marcas da modernidade, próprias ao conhecimento histórico e ainda presentes no saber histórico escolar.

Ainda segundo a autora estas marcas da modernidade se manifestam com força no ensino de História devido à permanência de uma tradição escolar que ainda não foi superada. A constituição da História como disciplina escolar secundária no Brasil se dá com a criação do Colégio Pedro II, no mesmo contexto da fundação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Ambas instituições nasceram em 1838 com a mesma missão: colaborar para a consolidação do Estado Nacional e para a construção de uma identidade nacional.

Inspirada pelo pensamento científico, muito em voga no século XIX, a elite brasileira responsável pelo processo de construção do discurso identitário inseriu a nação no fluxo do desenvolvimento moderno. Nesse contexto, duas tendências se cruzavam na constituição da disciplina escolar História. Ao mesmo tempo em que se buscava revelar a identidade e a autonomia da nação recém-formada através da recuperação do seu passado, também pretendia inserir a história da jovem nação na história da civilização ocidental cristã, sociedade exemplar na trajetória em direção ao progresso. Os saberes produzidos, mesmo depois do rompimento com os laços coloniais de dominação política, continuam a carregar as aspirações da elite imperial de alcançar a modernidade europeia. Existia um fascínio pelo imaginário europeu.

A disciplinarização da História está, dessa forma diretamente relacionado ao que Santos (2006) chama de processo de redução de multiplicidade de mundos e de tempos

operados pela razão ocidental, a compreensão do mundo e relações diretas com as concepções de tempo e de temporalidade, e a tradição científica e filosófica ocidental que se tornou dominante no tempo e de temporalidade, e a tradição científica e filosófica ocidental que se tornou dominante impôs através daquilo que ele chama de Indolência da Razão, uma única concepção de tempo e de História, reduzindo assim as possibilidades de inteligibilidade do mundo. A monocultura do tempo linear é um dos modos de produção da não existência operados pela Razão metonímica. “É a indolência da razão metonímica, que se reivindica como única forma de racionalidade” (SANTOS, 2006, p.95). Ela é quem faz da história ocidental modelo e parâmetro para a experiência social de todos os povos, pois prevalece aí a ideia de totalidade homogênea onde as partes não tem existência fora da relação com o todo. Uma única lógica organiza o movimento do todo e das partes. “Nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade” (Idem, p.98).

Cria-se um sentido e direção únicos da História que elimina todas as outras concepções de tempo, pois a concepção linear produz a não contemporaneidade que revela as assimetrias dos tempos históricos, e nessas assimetrias dos tempos históricos se escondem hierarquias dominadas por quem estabelece qual fração reduzida do simultâneo é considerado como contemporâneo.

A centralidade epistêmica europeia impressa na permanência da cronologia linear como eixo articulador do saber histórico escolar continua contribuindo para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos, e saberes reforçando a monocultura do tempo e do saber.

E o processo de ruptura com essa centralidade no cotidiano da sala de aula é muito complexo, exige um grande esforço do docente que muitas vezes por mais que tenha formação, por mais que participe do PIBID, como é o caso dos nossos entrevistados, continua a reproduzir esse ensino de História, já que se vê a amarrado pelas estruturas curriculares, no nosso caso o Currículo Mínimo.

– Joana Supervisora do Colégio Estadual Bastos Filho: Muito sinceramente na rede estadual eu acabo seguindo muito o currículo mínimo que não tem nem pro negro, nem pra indígena também não tem espaço, ele aparece muito ampassant. E é tudo tão corrido são só dois tempos de aula.

– Joana Supervisora do Colégio Estadual Bastos Filho: No Estado é tudo uma correria, quando você vê o bimestre já acabou, o que eu fiz, se eu dei esse conteúdo, não dei, entendeu? Então acaba ficando meio... não trabalhado da maneira como eu gostaria sinceramente

Isso é também observado na fala de outros entrevistados também:

- Viviam – Supervisora do Ciep Néelson Piquet: Então, eu entrei muito em crise por causa dessa questão. Que vou fazer e que eu não vou fazer se a maior arte do currículo, a História é a História eurocêntrica e mais História geral que do Brasil. Como é que eu to no Brasil e vou dar mais História geral . e eu sempre entrei em parafuso, em crise com tudo isso, entendeu? Nunca consegui trabalhar com História temática, sempre trabalhei História...mesmo...entendeu? Mas a gente vai subvertendo na medida do possível, entendeu? Porque eu também não posso é fingir que eu vivo num meio social e fazer o que eu quero. Porque eu tenho as avaliações externas, essa pessoa pode querer concorrer, e tem o direito, a um ... uma... Universidade , então ele tem que pegar aqueles conteúdos que tão ali no momento.

O que nos leva a ao nosso próximo item que é pensar no PIBID como uma estratégia de promoção da igualdade racial, mas como isso funciona com um currículo ainda tão colonizado? Seria ele o espaço de subversão do currículo? Quais as possibilidades para que isso ocorra se o PBID ainda funciona como algo a parte da sala de aula com poucas atividades ao longo do ano? As atividades realizadas seriam suficientes para pensar uma outra forma de entender a História da África e da cultura afro brasileira em apoio a esses professores que por muitas vezes se preparam, querem e são engajados com a escrita de uma nova História, mas que se veem presos a uma árida realidade do cotidiano de sala de aula?

3.4 Ensino de História e PIBID: A busca por estratégias de promoção da igualdade racial

Continuando a analisar a fala de nossos entrevistados, questionamos a todos se na opinião deles o Ensino de História com o apoio do PIBID pode ser considerado uma estratégia de promoção da igualdade racial.

– Lucas – Supervisor do Ciep Néelson Piquet: Assim como a respeito da Lei 10.639/2003, eu considero que depende da forma como o Ensino de História é realizado: se esse for um valor importante para o docente, seguramente isso se materializará na sua escolha de conteúdos, na sua abordagem dos temas, nas suas estratégias pedagógicas; se, pelo contrário, o docente não estiver comprometido com a promoção da igualdade racial, a sua prática pode ter o efeito de reforçar a desigualdade – basta para isso, por exemplo, apresentar os africanos como simples objetos da dominação europeia.

- Joana – Supervisora do Colégio Bastos Filho: Ah eu acho que sim, eu acho que... olha só, eu tive uma experiência ano passado que... como foi importante, como a gente tem que saber, eu até te mostro os trabalhos, tenho essa mania... no Peja, por exemplo, eu trabalhei as imagens de Debret, aquela coisa da Litera, dois escravos carregando a Litera e eu vi que alguns alunos ficaram muito revoltados com aquilo, muito, muito, muito, muito... um aluno então ficou muito revoltado: - Professora isso é um esculacho! Isso é um esculacho! Então quer

dizer que ele trouxe pra vida dele de repente, pro que ele sofre, pra discriminação que ele sofre, a revolta que ele sofre por talvez já ter sido discriminado, imagino eu, sentir na pele mesmo essa discriminação. Então quando você traz isso pra sala de aula, pro ensino você faz o aluno refletir, pensar que pode ser diferente, que não necessariamente tem que ser daquele jeito, que tem um porque de ser assim, mas que pode mudar, eu acho que faz total diferença, mas isso trabalhar de forma naturalizada, né botar lá porque teve a escravidão, nã, nã nã, Imagina! Inconcebível! Né! Então eu acho que o ensino de História pode ser... tem potencial fortíssimo para mexer com essas questões, pra fazer... pra levar essas as reflexões por parte do próprio aluno, né. Acho que isso tem um impacto muito grande pra sociedade sim, se for feita de uma maneira séria em conjunta [sic] eu acho que isso tem um impacto muito grande, por exemplo, fazer os alunos pensarem nos movimentos sociais do século XX, né, Movimento Negro, é a História de [sic] o cara faz uma série de identificações ali e começa a pensar de forma... entendeu? Ele começa a questionar as piadinhas que ele escuta no dia a dia dele, que às vezes ele mesmo reproduz, ele passa a ver um programa de televisão e "pô realmente só tem branco mesmo nesse programa" com certeza ele vai fazer esses movimentos, eu acho que o ensino de História é muito importante pra isso.

– Daniela – Supervisora do Ciep Frei Gusmão: Com certeza, inseri a temática africana no Ensino de História numa forma de construir o cidadão que tenha consciência que a história negra é importante, que a História negra faz parte da História do Brasil, que o negro é não é... que as cotas de hoje não são... não é uma questão boba. É uma questão de tornar pessoas iguais, de não esquecer o passado e tornar todos iguais de uma certa forma, dá as mesmas chances e mostrar que no Brasil durante séculos houve muita desigualdade e que ela existe e precisa acabar.

- Viviam – Supervisora do Ciep Néelson Piquet: Eu acho que é uma ferramenta pra promoção, pra se discutir todas essas questões relacionadas a... a ... é uma ferramenta maravilhosa pra gente ta trabalhando a diversidade e respeitando a diferença, eu acho também, não tem coisa melhor que a história pra você ta trabalhando essa questão, né. Por isso que eu acredito que é... se possa sair dessa centralidade da História mesmo, dessa hierarquia centralizada de poder que a gente fala do mundo europeu, de temas políticos e criar histórias, novas brasilidades, eu acho que não tem nada melhor que Ensino de História para se criar isso, para se criar novas histórias, novas brasilidades, trabalhando com as minorias e com as diferenças, e com a diversidade. E respeitando o outro, né. Não tem nada melhor.

Todos concordam que o ensino de História tem potencial para ser uma grande ferramenta para a promoção da Igualdade racial, mas em suas falas deixam implícito que isto vai depender da maneira como o professor vai conduzi-lo. O que nos leva a um paradoxo que gira em torno das falas anteriores onde eles se mostraram muitas vezes impedidos de melhores ações por conta do currículo. Mas mesmo com todas as adversidades a escola e a sala de aula ainda são os espaços privilegiados para isso.

A instituição escolar deve ser entendida não apenas como o lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações políticas desse conhecimento. (Santomé, 1995, p.176).

Temos que reconhecer as relações de colonialidade marca de nascença do ensino

de História, ainda presentes no saber histórico escolar, ainda há uma predominância das concepções monoculturais de tempo linear e de saber características da razão metonímica. Este modelo que matem a tradição no campo da produção do saber histórico escolar.

É possível pensarmos em uma ‘outra História’, pensar a história de um outro lugar o epistemológico que não aquele do ‘ponto do zero’ da hegemonia do ponto de vista ocidental, dispensando especial atenção a subalternização cultural e epistêmica das culturas não europeias promovidas pelas relações de colonialidades e pela redução de multiplicidade de tempos e saberes (ARAÚJO, 2013, p, 278).

Ao longo da pesquisa acreditávamos que fosse no âmbito do PIBID que eles conseguissem encontrar espaço para iniciarem a construção dessa ‘nova história’, justamente por este ser um espaço onde não existe a preocupação com as questões mais ‘burocráticas’ da vida de professor, mas percebemos que por muitas vezes o PIBID funciona como algo descolado do restante da escola e as suas atividades acabam ficando muito restritas a turma participante e ao supervisor e aos licenciandos que a elaboram, não ocorre uma contaminação maior pelo restante da escola. E acreditamos que para a promoção da descolonização do currículo, do ensino de História e conseqüentemente para a produção da igualdade racial é preciso a participação mais efetiva de toda a escola. A coordenadora do subprojeto acaba vindo de encontro com o nosso pensamento quando afirma:

– Sílvia – Coordenadora do subprojeto – História: Eu acho, muito além dessa flexibilidade de atividades que acontecem fora de sala de aula. Eu sempre falo isso muito com os meus alunos, a gente tem que tomar cuidado para não transformar o..., para o PIBID não alimentar essa dicotomia de que a sala de aula é chata e trabalha com as coisas desinteressantes e o que acontece fora de sala de aula é o legal e é aqui que a gente pode fazer as mudanças, né. É óbvio que a maior parte das vezes aqui fica mais fácil, na maior parte das vezes, mas pra mim isso não resolve, porque você continua alimentando essas dicotomias de que o não sala de aula é o... a parte boa da escola e que a sala de aula é o ruim, né. Eu sempre brinco com eles e falo muito isso, quando eu falo sobre o PIBID. O PIBID tem que contaminar a sala de aula.

- Sílvia - Coordenadora do subprojeto – História: Eu acho que o PIBID pode, é talvez seja um espaço importante pra é ventilar essa discussão na escola, mas eu acho que a gente tem que pensar que não pode ser o PIBID é pensado dentro dessa dicotomia entendeu? Essa é uma atividade do PIBID, então vamos fazer. Acho que o PIBID tem que ser visto assim: essa é uma atividade da escola que o PIBID esta propondo, mas é uma atividade da escola, porque se não é uma coisa que fica amarrada ao PIBID. O dia que o PIBID deixar de existir e infelizmente parece que isso ta perto, acaba isso, né. Eu acho que o PIBID tem que ter essa condição de formar. É formar e reformar os envolvidos, mas também os não envolvidos diretamente, no sentido de se expandir para os outros professores, para as outras turmas que não estão diretamente trabalhando com o PIBID, né eu acho que essa seria a principal missão, digamos assim, do PIBID, né. Eu

acho que tem potencial pra isso desde que a gente consiga, né, não é fácil descobrir esses caminhos para envolver a escola de uma maneira mas geral né, e não ficar trabalhando só com uma turma dentro de sala de aula, desconectado da escola entendeu? Desconectados das atividades curriculares de uma maneira geral.

A supervisora Viviam parece ter mais essa prática de contaminar a escola com sua prática, mas isto parece que é algo que ela já realizava antes mesmo do PIBID, dois trechos do seu relato demonstram isso.

- Supervisora Viviam – Ciep Néelson Piquet: O que acontece eu acho que se..., eu acho... teve um... o PIBID... teve uma ... Eu... por exemplo leva eles para a sala de aula, os PIBIDs. Por exemplo aconteceu uma vez, eles queriam passar o Notícias... um dos alunos sugeriu que a gente passasse o filme Notícias de uma guerra Particular pros aluno. Os alunos do PIBID eram todos do primeiro ano, sou professora de 30 tempo, dou aula pro 1º 2º e 3º . eu foquei no PIBID o primeiro ano . O pessoal na discussão destacou o turno da noite, ficou mais o turno da manha, eu queria 1º,2º,3º mas eu exagerava mesmo(risos) queria dar muito trabalho pra eles mesmo, mas eu exagerava. Mas, ficou assim, o primeiro ano que era foco do PIBID. E aí a gente o foi ver o filme, eles trouxeram e tal. E eu falei: - Não posso dar esse filme no primeiro ano , realmente todo mundo chegou a conclusão, a gente viu junto e não tinha condições de eles (ênfase) passarem aquele filme sozinhos e discutirem com o primeiro ano, mas eu falei: - Eu posso dar isso no 3º ano e vocês tão convidados . E aí foi maravilhoso . A sugestão foi do PIBID e a gente fez , eu , eu passei Notícias de uma guerra particular , depois eles fizeram um trabalho a UPP tava entrando na Rocinha na época, entendeu? E foi um trabalho maravilhoso, entendeu? sobre... na minha concepção aquilo era sobre questão étnico racial, porque qualquer tipo de trabalho que a gente faça discussão debate que envolva questão de exclusão e preconceito a questão do Negro aparece muito, a questão de gênero aparece em primeiro lugar e questão do negro aparece sempre. Então, pra mim aquilo era uma questão ... era uma oficina que trabalhavam varias discussões inclusive a questão étnico racial. Não da pra gente falar de exclusão sem falar de questão étnico racial, porque o que vale é a cor da pele negra, o aluno que tem a cor da pele negra , ele tem um tipo de sofrimento, de dor de exclusão muito maior que um aluno da favela que não tem a pele negra. Se for mulher negra , problemas maiores ainda. Então na minha concepção muitos desdobramentos, eu tiro essas coisas com um impacto assim muito legal e muito positivo, as aulas eram filmadas, eu tinha uma pratica de filmar as aulas para os alunos avaliarem , aí depois do PIBID, todo material era filmado , então muitas coisas que a gente planejava, tentava implementar com o PIBID e não conseguia ia pra sala de aula e vice versa e eu convidava eles e eles faziam trabalhos sobre isso, algumas vezes escreviam sobre isso e apresentavam, eu acho o impacto muito, muito relevante. Mas isso é uma concepção minha.

Neste trecho ao tratar de uma atividade que saiu do PIBID para a sua sala de aula ela demonstra que pra ela não há essa diferenciação, ela está o tempo todo promovendo este intercambio e levando sim o PIBID para o cotidiano da escola, principalmente quando o assunto é promoção da igualdade, de forma mais ampla e não apenas racial, já que ela puxa uma série de discussões dentro de uma mesma oficina. Afirma que como trabalha dentro de uma comunidade, não só o preconceito de raça, mas também de gênero e de classe acabam muito latente em suas discussões com os

alunos e que de alguma forma estes preconceitos parecem indissociáveis.

O outro trecho de destaque desta mesma supervisora demonstra que esse movimento dela não é algo novo e nem involuntário, mesmo antes do PIBID, ela já se preocupava com a implementação da lei e já promovia uma integração da escola em torno disso. Através do relato dela percebemos que sua escola já tem uma prática de aplicação da lei de forma interdisciplinar e como uma importante ferramenta de combate ao racismo e a discriminação.

- Supervisora Viviam – Ciep Néilson Piquet: Eu acho que as identidades são múltiplas, plurais, eu trabalho... eu nunca consegui ...eu trabalho muito antes da lei pegar, tem lei que pega e lei que não pega, eu fiz um projeto dentro da escola pra implementar a lei a gente discutiu junto levei o professor Amauri, levei a Zoilda pra escola pra gente debater juntos, agreguei alunos com isso e a gente discutia e tal... isso assim... como é que eu vou dizer é... vindo do espaço coletivo lá da escola, é de um interesse político, interesse político de fazer aquilo acontecer de vários professores, eu e vários professores, agregando a equipe, então isso veio de um interesse político inicialmente.

- Acho que existe um quantitativo grande de professores que percebem isso e não necessariamente relacionado a História. Todos esses projetos que eram implementados na escola, Ayrton Senna, eu tinha a professora de matemática que tava sempre junto nos projetos, corrigindo os textos, fazendo..., por uma acaso ela era moradora do Vidigal , tinha também interesse, eu tinha a professora de Português que também participava, tinha a professora de Física e tinha professores de História, entendeu? Então eu acho que tem um grupo comprometido com essa questão

Esta professora parece de fato tentar fazer possível a escrita de uma outra história de uma maneira mais enfática, não que nossos outros entrevistados também não tentem e se esforcem, mas eles nos pareceram muito mais presos as questões impeditivas impostas pelo currículo e pela falta de tempo de sala de aula.

Percebemos que embora o PIBID não tenha essa intencionalidade quase todos os professores afirmam que, ainda que em pequeno número as oficinas que envolviam História da África e da cultura Afro-brasileira acabam discutindo a questão da Igualdade racial, mas o relato da professora do Ciep Néilson Piquet nos leva a crer que ela tem uma maior intencionalidade com relação a isto embora observe que esta ocorrência está diretamente ligada a uma visão que ela já tinha muito antes de integrar o programa.

Acredito que para termos um ensino de História capaz de ser uma importante ferramenta de promoção da igualdade racial e que sobreviva para além de programas diferenciados que existam dentro da escola, afinal segundo relato da coordenadora do PIBID, este talvez esteja com seus dias contados, precisaremos de propostas capazes de trazer a alternativas não apenas de conteúdos culturais, mas também e, principalmente

de posições a fim de promover uma ecologia de tempos e saberes.

Defendo a perspectiva de uma educação intercultural entendendo a mesma como um projeto político, social, ético e epistêmico como um lugar dessa anúncio dessa alternativa de um “outro” ensino de História. Nesse sentido concordo com a visão de Vera Candau compreendendo o mesmo a partir de um multiculturalismo interativo¹¹, que promove a interação entre diferentes grupos culturais. É Candau (2009) que nos afirma que ele “Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixando a as pessoas em determinado padrão cultural.

Esse ponto de vista apoia-se na consideração de que os processos de hibridização cultural são fundamentais nas dinâmicas dos diferentes grupos sócio-culturais, mobilizando identidades abertas e em constante construção.

Para Catherine Walsh (2009) a diversidade cultural tem estado no centro das atenções tanto na academia quanto na política e muitas são as reformas educativas e políticas específicas voltadas para as minorias, porém Walsh problematiza essas medidas reconhecendo sua importância, mas afirmando que no contexto da colonialidade acaba ocorrendo a reacomodação do projeto hegemônico vigente dentro dos desígnios do capitalismo global, já que por esta lógica o capitalismo multinacional neutraliza a diferença na medida em que a incorpora. Ao sustentar e incorporar a diferença dentro da ordem nacional essa lógica promove a inclusão com o fim de reduzir conflitos.

Em oposição a essa lógica a autora defende a perspectiva da interculturalidade crítica que tem como pressuposto questionar padrões e dispositivos que mantêm a desigualdade e afirma que suas raízes ancoradas nos movimentos sociais ajudam a localizar essa perspectiva no contexto da contra-hegemonia. A interculturalidade crítica está na busca da transformação social e cultural que será capaz de promover alterações nas estruturas, instituições e relações sociais tanto no que se refere às esferas do saber e do ser dessa maneira afirma que a interculturalidade crítica

Se preocupa com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas- de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se

¹¹ Diante dos vários significados para o termo, Candau (2009) defende a necessidade de adjetivação. Nesse sentido, a autora destaca três perspectivas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

mantém em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p.23)

O ensino de História dentro da interculturalidade crítica deve estar preocupado com uma mudança de foco na construção curricular e não simplesmente partir de uma perspectiva aditiva, reconheço que o simples fato de que temas historicamente esquecidos e menosprezados se fazerem presentes nos currículos é um grande passo, mas ainda é pouco.

Nesse sentido percebi que algumas vezes mesmo com as atividades do PIBID que buscavam quebrar essa visão aditiva dos conteúdos propostos pela questão da obrigatoriedade trazida com a Lei 10.639/2003 acabaram não rompendo com a tradição das escolas e até mesmo dos professores que continuam a focar o mesmo ainda sob um olhar do exotismo e do folclore, deixando para abordá-los em datas comemorativas e eventos especiais como se esta fosse a forma encontrada de dar conta da Lei como podemos ver na fala abaixo

- Joana – Supervisora do Colégio Bastos Filho. Lá na escola a gente tem algumas iniciativas nesse sentido, mas fora sala de aula, nos eventos né, a gente sempre procura fazer aquele evento da consciência negra, ou então assim: Jorge Amado que ai você tem como trabalhar a questão da África, mas ali mesmo no arroz com feijão entrando...entrando, mas assim sem muita prioridade to sendo absolutamente sincera

Vamos de encontro com a visão de Daniel Mato (2009) que diz que:

(...) não se enfrenta com a celebração folclorizante, nem com a “nacionalização” de ritos, danças e costumes destas populações incorporando-as as festividades, monumentos e rituais de Estado. Resolver esta profunda e antiga fissura histórica que atravessa nossas sociedades demanda em primeiro lugar reconhecer sua existência e a dos conflitos associados a ela, não só em nível nacional e talvez de maneira especialmente importante, nas experiências sócio-educativas. (MATO, 2009, pp. 80-81)

A educação intercultural oferece centralidade a relação entre sujeitos, individuais e coletivos, buscando uma produção plural de sentidos a partir de que na relação se estabelecem outras subjetividades e outras políticas de verdade e não apenas um dialogo entre culturas.

Não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mutua compreensão das linguagens. É , antes, possibilitar a emergência dos múltiplos significados, provocando a reflexão sobre os seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados. [...] A finalidade é a invenção da possível transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem,

além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias substituindo bifurcações hierárquicas por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas. (AZIBEIRO; FLEURI, 2008, p. 7)

O saber histórico escolar constituído numa perspectiva intercultural crítica pode contribuir para alimentar o sonho e a luta daqueles que ainda acreditam que um mundo melhor seja possível.

Por fim vejo o PIBID como um programa com grande potencial para auxiliar aos professores e aos licenciandos – futuros professores na tarefa de transformar o atual modelo de ensino de História e conseqüentemente subverter o currículo. Mas o que foi constatado ao longo da pesquisa e que pelo fato de a questão da Igualdade racial não aparecer direta e claramente no subprojeto da instituição por nós analisada, a UFRJ, ele acaba promovendo discussões de forma mais superficial que surgem muito de uma demanda particular de cada escola integrante do projeto e da maneira como cada professor vai guiar esta demanda.

Observamos que todos os professores se mostram preocupados e buscam trabalhar o tema da forma como acham possível dentro ou fora do PIBID e que conseguem ver resultados positivos no que tange a promoção da igualdade racial, mas ainda considero resultados muito tímidos, uma vez que não consigo observar essa subversão de fato da forma como a História se faz presente na escola e considero que o PIBID acaba desperdiçando seu potencial na medida que muitas vezes fica preso a algumas demandas específicas da escola e não amplia a discussão entre supervisores e licenciandos que poderiam encontrar no programa um maior suporte para a sua prática no que tange as diferenças. Temos três trechos de fala da coordenadora que acaba por corroborar nossa concepção.

– Sílvia Coordenadora do subprojeto História: E não consegui fazer essa discussão junto com os meninos porque na verdade a gente ficou muito preso a uma demanda que vinha da escola com a intenção de atender aos interesses dos alunos né, aí eu tentei fazer uma discussão do tema da diferença, da diversidade e da interculturalidade pra essa, digamos expectativa de descolonização, mas a gente não conseguiu construir essa discussão. As demandas eram muito sabe... de uma rotina muito grande a gente não conseguiu fazer um trabalho de estudo. Porque eu acho que na verdade não dá para parar para fazer isso sem uma reflexão teórica, entendeu? Então na verdade eu tinha que fazer esse trabalho com os alunos, com o grupo e a gente não conseguiu fazer. A gente fez um calendário todo de discussão e não conseguiu realizar.

- (Idem): Eu acho que a gente tava muito pulverizado atendendo coisas diferentes. Era o projeto memória aqui, era o tema da política ali, era o tema do funk.

(Ibidem): Então assim, não teve nenhuma intencionalidade de trabalhar com essas questões e pode ter surgido na discussão da atividade na escola, durante a realização na escola, ou na discussão mesmo que os bolsistas fazem com os supervisores em reuniões específicas, mas não... nas reuniões gerais, eu não me lembro desse tema ter surgido como uma demanda forte e menos ainda na minha proposição. Esse também nunca foi uma intencionalidade minha. Eu sempre levei a concepção das diferenças, de uma maneira mais geral, a diferença de gênero, a diferença de concepção religiosa, e entrava na mesa de discussão a diferença de raça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar se transcorridos mais de dez anos da promulgação da Lei 10. 639/ 2003 era possível identificar estratégias de promoção da igualdade racial em escolas da Rede Estadual fluminense, mais especificamente em escolas estaduais localizadas na cidade do Rio de Janeiro que integram o PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência dentro do subprojeto História ligado a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escolhi como foco da pesquisa analisar os relatos dos professores supervisores do programa por entender que estes são o elo entre a escola e a Universidade e ainda buscava entender como estes percebiam os limites assim como as possibilidades de operacionalizar com a referida legislação e a utilização do programa já citado como meio catalisador de estratégias de igualdade racial.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa assumiu uma perspectiva qualitativa cujo o recorte amostral foram três escolas que integravam o PIBID, em cada uma delas havia um professor supervisor que recebia em média seis alunos oriundos do curso de licenciatura/bacharelado em História da UFRJ. Temos o caso específico do Ciep Brizolão Néelson Piquet, onde houve troca de supervisão e optamos por entrevistar o atual e a ex-supervisora. Além dos supervisores também ouvi a coordenadora do Subprojeto – História que era a docente da UFRJ.

No estudo dos relatos docentes seguimos a abordagem interdisciplinar da análise crítica do discurso (ACD) que considera a linguagem como uma forma de prática social onde os discursos e até a própria tarefa do analista são considerados situados

socialmente. Neste contexto os falantes constroem no discurso uma representação específica dos acontecimentos, das relações sociais e deles próprios, sendo um caminho possível para a compreensão da dinâmica social que vivenciam em seu cotidiano. O roteiro das entrevistas realizadas teve por objetivo coletar suas ideias com relação a três categorias de análise, a saber: a formação docente dentro da perspectiva da Lei 10.639/2003, O currículo mínimo de História e as possibilidades de trabalho e práticas pedagógicas promovidas pelo PIBID como estratégias de promoção da igualdade racial na escola.

Ao longo da investigação seguimos um esquema de trabalho que buscou primeiramente historicizar no contexto das ciências sociais a questão racial brasileira onde as desigualdades sociais mantêm relação de vínculo com a questão de raça; em seguida arrolamos o inventário de legislações que, no âmbito nacional, foram criadas com o intuito de validar e garantir direitos da população negra, fazendo um recorte mais detalhado sobre as produções focadas no contexto educacional onde a lei 10639/2003 mereceu destaque;

Em seguida entramos no campo em busca de respostas que nos demonstrasse a forma como as relações raciais e o ensino de História se relacionam no contexto educacional no sentido de superação do racismo estruturante que domina as relações sociais em nosso país. A escola e o ensino de História vigente reproduz esse modelo e hierarquiza saberes, além de estabelecer padrões e acabam por excluir aqueles que não se inserem nos mesmos.

Nessa pesquisa compreendemos o conceito de raça a partir de uma perspectiva político-social e não biológica.

Ao tratarmos da importância da formação docente no âmbito da lei percebemos que entre os entrevistados temos professores que dão muita importância a formação, mesma as professoras que tinham as carreiras mais longas sentiam a necessidade de formação, não apenas por causa da lei, mas que ao retornarem para o espaço acadêmico conseguiram ter um maior conhecimento sobre formas de trabalhar com a mesma, quando questionados sobre o PIBID como um espaço de formação todos os nossos entrevistados concordaram que sim e que inclusive nesse espaço foi oportunizado maiores conhecimentos sobre os assuntos tratados pela lei. Por terem esse olhar mais crítico observamos nos relatos dos professores o empenho em desenvolver atividades capazes de promover a superação do racismo, mas os mesmos não escondem as limitações que encontram por conta de uma formação ainda muito tradicional que

tiveram e também deixam transparecer os limites do PIBID, que embora seja um espaço de formação para os docentes ele ainda não consegue preencher as lacunas deixadas no que tange as relações étnico raciais por se encontrarem muito pulverizados com tantas demandas que as escolas propõe.

A questão da formação não só para trabalhar com a lei, mas para promover uma real modificação no modelo de ensino de História vigente, que acaba contribuindo para a perpetuação do racismo e das mais diversas discriminações, acabou despertando o desejo de busca por retorno a academia por parte das professoras com carreira mais longa e o desejo de continuar nos mais novos. Todos os supervisores entrevistados estão integrando programas de pós graduação seja na esfera do Lattu Senso, através de especialização como é o caso da ex - supervisora do Ciep Néelson Piquet, seja no Stricto Senso, no mestrado onde estão as professoras supervisoras do Colégio Barros Filho e do Ciep Brizolão – Frei Gusmão e ainda no doutorado que temos o atual supervisor do Néelson Piquet, que inclusive esta deixando o programa por que seu doutorado lhe proporcionou a oportunidade de ficar dois anos fora do país.

O Ciep Néelson Piquet mostrou um maior grau de envolvimento da equipe escolar com a temática que acabou sendo discutido e trabalhado pela comunidade escolar e onde a professora supervisora encontrou amplo apoio para trabalhar as mais variadas atividades, porém na fala da docente percebemos que isto não tem uma relação direta com o PIBID, mas sim com a sua pratica e o seu desejo de integrar a escola e promover uma instrumentalização para que todos os docentes fossem capazes de trabalhar com a legislação. Concordo com a auto critica da coordenadora do subprojeto que afirma que o PIBID precisa contaminar mais a escola, as limitações encontradas pelo programa no que tange a execução das oficinas que por uma questão de quantitativo de alunos acaba optando por concentrá-las nas turmas e no horário do supervisor acaba restringindo a presença do programa na escola.

O colégio Estadual Barros Filho sua professora supervisora parece um tanto quanto isolada e inclusive ressalta que se vê muito presa ao currículo mínimo na sua prática e que deixa a cargo do PIBID as atividades que “fogem” do mesmo e que na sua escola o trabalho com a legislação ainda está muito na esfera das datas e eventos comemorativos, como se estes já fossem suficientes para dar conta da obrigatoriedade.

No Ciep Frei Gusmão a professora supervisora também nos revelou que a escola esta amplamente envolvida com a aplicação da lei e que eles foram inclusive premiados pela UNESCO por suas praticas contra o racismo, ela deixa claro que a escola se

envolveu muito com esta temática devido à presença de uma professora de dança do programa Mais Educação que milita junto ao movimento negro e encontrou na prática de nossa supervisora um apoio para o seu trabalho, mas não houve um envolvimento do PIBID nessas atividades, como se pelo fato de o Mais Educação tá dando conta da lei eles poderiam trabalhar com outras demandas da escola. Estas atividades se deram no ano de 2014 em 2015 o Mais educação saiu da escola e o PIBID não conseguiu dar continuidade a prática que estava ocorrendo e tivemos a sensação que as atividades deixaram de acontecer. O que mais uma vez nos mostra que todos esses programas que se inserem no espaço escolar devem promover uma integração real com o mesmo, pois quando o mesmo deixa de existir as atividades se perdem. Nossa supervisora relatou que 2015 foi um ano atípico para ela e para o PIBID que enfrentaram diversos problemas e tiveram menos tempo para discutir e realizar atividades inclusive relacionadas ao tema aqui discutido. Este fato também ressalta o quanto que a implementação e cumprimento da Lei ainda está muito ligado ao desejo e empenho de indivíduos seja no âmbito da escola, seja no âmbito de programas que poderiam funcionar melhor como espaços potencializadores de discussões e práticas voltadas para este tema.

Conforme nos orienta Gonçalves (2012) a lei 10639/2003, ao propor um discurso racializado na educação, acaba por se tornar instrumento concreto para a promoção da igualdade racial nas escolas brasileiras. Para que assim a educação possa efetivamente dialogar com a tarefa da construção de uma cidadania plena para a população brasileira no geral e para os afro-brasileiros em particular que, historicamente foram alijados deste processo, como se fossem cidadão de segunda categoria, ocupando espaços numa escala social de subalternidade, classificados como cidadão incompletos Carvalho(2002).

Mas ainda assim percebemos a grande dificuldade que os docentes de História enfrentam para conseguir romper com a perspectiva extremamente eurocêntrica dos nossos currículos, porque aposto que somente com a superação desse currículo ainda vigente é que conseguiremos propor novos sentidos para o ensino de História e cumprir sua proposta de formar um cidadão mais crítico capaz de reconhecer o papel e importância dos Afro-brasileiros na cultura, história e identidade do Brasil. Acredito que a partir do momento que este movimento, ainda tímido, for concretizado conseguiremos promover a promoção da igualdade racial tendo no ensino de História uma poderosa arma para tal tarefa.

O docente de História ainda apresenta uma lacuna em sua formação inicial e mesmo continuada para a proposição de estratégias de combate ao racismo. Muitos de nós não tivemos a possibilidade de aprender a aprender uma prática pedagógica em bases interculturais. As falhas e silenciamentos possuem uma história que precisa ser retomada, reescrita, e por assim dizer reinventada; sendo urgente a proposição de políticas de formação de professores.

Ao começar esta pesquisa acreditava que o PIBID fosse um programa propício para propor essa formação, já que ele promove este intercambio com os jovens ainda na graduação e a prática dos supervisores e que esta formação implicaria em praticas diretas voltadas para a legislação, mas constatei que a tradição do ensino de História ainda em algo muito forte e enraizado nas praticas dos docentes que mesmo empenhados ainda encontram dificuldades de romper com a mesma. E com relação ao PIBID, percebi que existe até uma tentativa de romper com tal tradição e por consequência isso envolve a forma como se trabalha a obrigatoriedade trazida pela legislação, mas o excesso de demandas tanto institucionais, quanto do chão de escola acabam por pulverizar demais as praticas do programa. Escutei de um dos supervisores que ao participar do Encontro Nacional das Licenciaturas representando a apresentando as praticas do programa teve contato com um PIBID de uma universidade, que ela já não lembrava qual, que tratava apenas da temática afro-brasileira, talvez esta seja uma forma do programa conseguir lidar de maneira mais aprofundada com os temas que aqui nos são caro, e até mesmo com outros temas, a partir do momento que ele teria um foco maior sofrerias menos com os males trazidos por essa pulverização, mas isso é uma hipótese muito remota já que não consegui levantar onde e como ocorria esse PIBID temático.

As estratégias relatadas pelas professoras nesta pesquisa evidenciam a chance de se reinventar novas estratégias pedagógicas que tenham por objetivo promover a reflexão critica em seus alunos. As iniciativas trazem para o chão da escola a possibilidade de descolonização do olhar pedagógico, ultrapassando os limites já amplamente abordados da leitura eurocêntrica e propondo uma reflexão afro referenciada que repolitize as relações sociais estabelecidas no contexto escolar, fortalecendo a necessidade de uma revisão mais ampla de nossa visão de mundo onde a relação com o outro em sua diferença traga a marca da alteridade. Somos um pais continental, com marcas e histórias plurais que precisam estar inseridas na dinâmica do conhecimento sobre o que fomos, o que somos e o que queremos ser. O projeto de nação brasileira precisa abarcar as inúmeras contribuições que as culturas de origem indígena e africana trazem em seu bojo. Não podemos enquanto educadores e educadoras, repetir do discurso e o projeto da branquidade que historicamente vigora em

nosso país, apagando as marcas e as pedras de toque que dão o tom, o som e a energia que alimenta a alma brasileira.

Não basta que tenhamos em nossas escolas professores comprometidos e antenados com a questão, tal como verificamos ao longo desta pesquisa, elas não podem ser exemplos isolados em prol desta luta que é de todos nós, brasileiros e brasileiras, de pele clara ou escura, ao contrario, precisamos publicizar cada vez mais tais estratégias de promoção da igualdade racial, ampliando as redes de atuação que não fiquem restritas apenas no âmbito do gosto pessoal, da militância coletiva de movimentos sociais ou ainda de figuras isoladas que se sintam tocados pelo tema. É preciso fazer valer a letra da lei e de seus dispositivos legais que estabelecem as normativas para cada uma das instâncias de poder no tocante aos atos e procedimentos que devem ser cumpridos para a garantia da implementação da proposta legal.

Articular educação e identidade afro-brasileira é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o afro-brasileiro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e o ensino de História como área privilegiada para trabalhar esse conhecimento, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o afro-brasileiro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, o ensino de História tem como obrigação problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos Afro-brasileiros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais, mas para tal ato devemos estar dispostos a romper com a tradição vigente nos currículos e propor uma educação de fato intercultural e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e praticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: Edusc, 1998

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias*. Rio de Janeiro, 2012. 176 f. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. *Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural*. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araújo. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. *PIBID e formação docente em história: possibilidades contribuições*. História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, jan./jun. 2014, p. 101-121.

AZEVEDO, Thales. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social*. Salvador: Edufba - Egba, 1996.

AZEVEDO, Thales. Classes sociais e grupos de prestígio. In *Ensaio de Antropologia Social*. Salvador: Ufba, 1959.

AZEVEDO, Thales. *Democracia Racial: ideologia e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1975.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Mattas. *Paradigmas interculturais emergentes na educação popular*. In: II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Niterói, 2008.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1959.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 20/01/ 2015.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

CANDAU, Vera (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Direitos humanos e educação intercultural*. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

CANEN, Ana. *A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas*. In: BARROS, José Flávio Pessoa e OLIVEIRA, Luis Fernandes (orgs). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O Longo Caminho*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.31, jan./abr. 2006, p. 7-18.

DEGLER, Carl N. *Neither Black nor White. Slavery and Race Relations in Brazil and the United States*. New York: MacMillan, 1971.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Dominus Ed.; Edusp, 1965 (vol.2).

FONSECA, Selva Guimarães; RASSI, Marcos Antônio Caixeta. *Saberes docentes e práticas de ensino de História na escola fundamental e média*. Revista Saeculum. João Pessoa, n. 15, jul./dez. 2006, p. 108-124.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Exercícios com documentos nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica*. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A história na escola*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”*. In: CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 1-27.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos)

_____. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*.

Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acesso em: 20/01/2016.

_____. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo Sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

GRACE COSTA, Viviane. *Operando com História, Memória, Ensino de História – CIEP Brizolão 303 – Ayrton Senna*. Rio de Janeiro, 2014. 182 f. Monografia de Especialização. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Belo Horizonte, EdUFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2005.

IANNI, Octavio. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IANNI, Octavio. *As Metamorfoses do Escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*. São Paulo: Hucitec, 1988.

LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LARRROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

MATO, Daniel. *Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas*. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MATTOS, Hebe Maria. *Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil*. In ABREU, Marta, SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino e História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MINGNOLO, Walter. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes e pensamento linear*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOHELECKE, Sabrina. *Ações afirmativas: História e debates no Brasil*. In: Cadernos de Pesquisa nº117. Novembro/2002.

MONTEIRO, Ana Maria. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In: CANDAU, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 129-147.

_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. *Educação & Realidade*, v. 36, 2011, p. 191-211.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNANGA, Kabengele . *Construção da Identidade Negra no contexto da Globalização*. *Cadernos Penesb*, Niterói, Editora da UFF, nº. 4, p.71-93, 2002

_____. *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. Entrevista com In: *ESTUDOS AVANÇADOS*, 18(50):51-56, São Paulo: IEA/USP, 2004.

_____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. *Cadernos Penesb*, Niterói, Editora da UFF, nº. 5, p.15-34, 2004

_____ (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: UNESCO, 2008

_____. *Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores*. In: *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013

_____. *Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. p. 117- 128. In: *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização*, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília : INEP, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982 [1968].

NOGUEIRA, Oracy. *As Relações Raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998 [1955].

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación, Madrid, 2010, s/p. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20/11/2016.

PACHÓN SOTO, Damián. Nueva perspectiva filosófica em América Latina: El grupo Modernidad/ colonialidad. In: Peripécias (publicação on-line), n. 63, ago 2007. Disponível em <http://www.peripecias.com/ciudadania/351PachonModernidadAL.html>. Acesso em 22/ 12/ 2015.

PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Rio de Janeiro, 2013. 267 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PIERSON, Donald. *Branços e Pretos na Bahia*. Estudo de Contacto Racial. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945 [1942].

PINTO, L. A. Costa. *O Negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998 [1953].

PROJETO PIBID HISTÓRIA/UFRJ. Detalhamento do projeto História para que te quero História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. *Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar*. Rio de Janeiro, 2013. 402 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RAMOS, Arthur. *O Negro Brasileiro*. Recife: Ed. Massangana, 1988.

RAMOS, Arthur. *A mestiçagem no Brasil*. Maceió: Edufal, 2004.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro*. 2011a. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf> Acesso em: 23/ 11/ 2015.

_____. *Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino*. Secretaria de Estado de Educação. 2011b. Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>> Acesso em: 23/11/ 2011.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. Brasília: Eunb, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

_____. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____ *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. “*O Negro no Poder*” no legislativo: *Abdias do Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento brasileiro*. In PEREIRA. Amaury Mendes; SILVA, Joselina da. *O Movimento Negro Brasileiro: escritos e sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. P 155.

SEYFERTH, Giralda. *Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo Na Política de Imigração e Colonização*. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 41-58.

_____. *As ciências sociais no Brasil e a questão racial*. In: cativoiro e

Liberdade. Rio de Janeiro, UERJ, 1989.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou?* Disponível em: <<http://www.anpel.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 11 dez. 2002. 8p.

_____. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO, CED, 1995

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco*. Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, *Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quertert: EDUR, 2003.

TARDIF, Maurice. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 112-128.

TUBINO, Fidel. La interculturalidade crítica como projectoético-político. In: Encontro continental de educadores agostinos. Lima, 2005. Disponível em <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/limaponem-02.html>>. Acesso em 15/11/2015.

VIANNA, Oliveira. *Raça e Assimilação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir e re-vivir*. Disponível em: <www.antropologias.descentro.org> Acesso em 08/10/2013.

ANEXOS

Anexo A _ Subprojeto História _

 C A P E S	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
	DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB

ANEXO II

EDITAL Nº 061/2013/CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Licenciatura)

1. Nome da Instituição		2. UF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO		RJ
3. Subprojeto de Licenciatura em:		
HISTÓRIA		
4. Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto:	5. Número de Supervisores participantes do subprojeto:	6. Número de Escolas
24 (vinte e quatro)	4 (quatro)	4 (quatro)
7. Coordenador de Área do Subprojeto:		
Nome: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro CPF: 092435007-59		
Departamento/Curso/Unidade: Departamento de Didática/Curso de Licenciatura em História/ Faculdade de Educação		
Endereço residencial: Rua Mario de Andrade 22 casa Humaitá Rio de Janeiro		
CEP: 22260-220		
Telefone: DDD (21) 2226 6089 (21) 9639 5525		
E-mail: anamont@ufrj.br		
Link para o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6098382779643532		
8. Plano de Trabalho		
<p>O projeto em pauta <i>História para que te quero História</i> tem por objetivo contribuir para a formação inicial dos professores de História da educação básica entendendo que a iniciação à docência nessa área disciplinar implica também, para além da aquisição de conteúdos específicos e pedagógicos, o enfrentamento das demandas de nosso presente recontextualizadas no cotidiano das salas de aula. Nesse</p>		

sentido, este projeto se baseia na aposta que a aquisição e desenvolvimento da **reflexão histórica** no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar pode e deve desempenhar um papel importante na construção de uma grade de leitura de mundo que busque superar os desafios presentes nesses tempos plurais e desiguais. Ele se desenvolve a partir da implementação, nas quatro escolas selecionadas, de diferentes atividades (ver detalhamento mais adiante e no anexo VII) que trabalham com quatro dimensões específicas do conhecimento histórico, e cuja mobilização por parte do professor e do estudante é, aqui, considerada como indispensável no desenvolvimento do pensamento histórico:

- A apropriação de um **mapa conceitual**

O conhecimento histórico é construído substancialmente a partir de conceitos tais como: **sujeito** histórico, **tempo** histórico, **espaço**, **fonte** e **fato** histórico. A especificidade do conhecimento histórico envolve justamente a relação que é estabelecida -por meio do trabalho com as **fontes** e da construção dos **fatos** – entre os **sujeitos** no e com o **tempo** em um determinado **espaço**

- A apropriação do campo semântico em torno do qual gira a idéia de **temporalidade**.

O pensamento histórico construído a partir do mapa conceitual anteriormente mencionado tem no conceito de tempo seu eixo central em torno do qual se afirma a especificidade desse conhecimento. Como construção social, a temporalidade se constitui no interior de um campo semântico configurado por noções como: passado, presente, futuro, calendários, cronologia, sucessão, percepção, ritmo, duração, processo, continuidades, simultaneidades, descontinuidades, transformações e permanências dos fatos que se constituem e são constituídos na dinâmica das relações sociais e nos diferentes contextos históricos aonde eles se processam.

- O equacionamento no presente entre **memória e projeto**

O pensamento histórico se constrói e se exerce em função das demandas colocada por cada presente. Desse modo importa desenvolver a forma específica como a história freqüenta o passado (memória) e se relaciona com o futuro (projeto) em cada presente em que ela é pensada.

- O papel desempenhado pelo pensamento histórico na constituição das **identidades e das diferenças**.

Por meio do uso da memória, da produção de lembranças e de esquecimentos, a história e o seu ensino desempenham um papel central na produção de identidades e de diferenças: eu/nós; eu/outros.

Este Projeto é pensado para 24 licenciandos do **curso de Graduação de História** distribuídos em **grupos de 6 em 4 escolas** da rede pública estadual de Ensino Médio.

Esse projeto tem por **objetivos**:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus Professores como co- formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente;

- Oferecer aos licenciandos de História a possibilidade de vivenciar experiências específicas da prática docente nos diferentes espaços e tempos do contexto escolar;
- Valorizar o ensino da História junto aos licenciandos (e estudantes da educação básica), desmistificando a idéia de um ensino de história descolado da realidade do aluno;
- Construir espaços onde estudantes (alunos da educação básica; licenciandos) e docentes (professores da rede e professores universitários) possam refletir sobre a contribuição do pensamento histórico para a leitura de nossa contemporaneidade via o ensino e aprendizado desse conhecimento específico;
- Desenvolver uma percepção coletiva das finalidades do ensino dessa disciplina pautada em objetivos que contribuam para desnaturalizar, as práticas sociais; relativizar a leitura do mundo por meio do controle das generalizações e dos particularismos excessivos e garantir o dever de memória ou de memórias em nossa contemporaneidade;
- Contribuir para a construção de uma *cultura histórica* no seio da comunidade escolar
- Desenvolver a prática do trabalho coletivo.

A estratégia privilegiada nessa proposta é trabalhar na perspectiva do trabalho coletivo, por equipes em cada escola, formada por seis bolsistas PIBID, licenciandos de História e um professor supervisor, totalizando 24 licenciandos e quatro professores supervisores.

Desse modo, a entrada nas quatro escolas previstas será de forma a otimizar os esforços que vêm sendo feitos na construção de uma parceria - no âmbito das Práticas de Ensino em geral e dessa disciplina em particular- entre Faculdade de Educação da UFRJ e as escolas públicas – municipal e estadual - do Estado do Rio de Janeiro.

Cada bolsista PIBID cumprirá **20 horas semanais** no projeto, das quais **12 horas** diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas na escola como oficinas, tendas de história, organização da biblioteca e criação do espaço Memórias da/de escola (explicitadas no item 3.4) e as demais **8 horas** distribuídas entre as atividades de leitura, planejamento, formação, levantamento de dados fora da comunidade escolar, bem como as reuniões periódicas de equipe (reunião semanal entre bolsistas para discutir a elaboração do projeto; reunião semanal com o professor supervisor de cada equipe na escola; reunião semanal das equipes do projeto, supervisores com a coordenadora do subprojeto

Previsto para ser desenvolvido ao longo de quatro anos, este projeto, que dá continuidade a projeto iniciado em 2011, está estruturado em duas fases. Em ambas as fases a escola é percebida como espaço de formação e como objeto de estudo e reflexão.

Primeira fase: Conhecimento, organização e implementação do projeto por meio da organização das equipes que irão atuar nas diferentes escolas; sensibilizar a comunidade escolar para a proposta do projeto; análise da realidade e demandas dessa comunidade escolar, do projeto político pedagógico da escola; construção e apresentação à comunidade escolar do projeto *História que te quero História* em cada escola.

Segunda fase: Desenvolvimento das ações previstas no projeto e apresentadas, discutidas e eventualmente ajustadas na primeira fase, em função das especificidades de cada escola e conforme cronograma.

9. Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (listar todas participantes do subprojeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura ¹²	Último IDEB (quando houver)
--	---	-----------------------------

12

Níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental.

Nome: Colégio Estadual Antonio Prado Junior Código: 33066590	1513(EM) 277(EP)	
Endereço: Rua Mariz e Barros 273 Praça da Bandeira Rio de Janeiro CEP 20270-003 Tel: 2334 2094		
Nome: Ciep Brizolão 303 Ayrton Senna Código: 33105103	1235 (EM) 186(EJA-EM)	1,8 (EF)
Endereço: Rua Auto-Estrada Lagoa Barra 15 – São Conrado Rio de Janeiro CEP 22610 170 Tel:		
Escola Estadual Ignácio do Azevedo Amaral Código: 33065284	761(EM)	
Endereço: Rua Jardim Botânico Bairro: Jardim Botânico CEP: 22470050 Tel: (21) 2334-6760		
Colégio Pedro II Unidade Centro Código: 33062706	393 (EM) 394(EF) 128(EJA)	
Endereço: Av. Marechal Floriano 80 Rio de Janeiro CEP: 20080-001 Tel.: 3213- 3100		
10. Ações Previstas (ver detalhamento no anexo VII)		
<p>1. Planejamento/Avaliação Reuniões periódicas com todos os participantes do projeto para organização e avaliação da implementação do Sub-projeto Pibid História.</p> <p>2. Oficinas de formação Realização de oficinas semanais de formação com as equipes (bolsistas e supervisores) que atuarão nos projetos das escolas para estudo de textos de fundamentação teórica, apresentação, discussão e avaliação das oficinas e projetos a serem realizados, discussão de propostas para participação em eventos acadêmicos.</p> <p>3. Conhecendo a comunidade escolar Levantamento de dados sobre a comunidade onde a escola está localizada, sobre a escola em geral e sobre o ensino de história em particular, que possam subsidiar os ajustes necessários do projeto em função dos contextos escolares específicos de cada instituição.</p> <p>4. Oficinas da história</p>		

Elaboração e realização das oficinas conceituais e de conteúdos históricos específicos junto aos alunos da educação básica que viabilizarão tanto as possibilidades de formação dos licenciandos como a indução de novas práticas para o ensino de História na educação básica.

5. Plantão da História

Organização do plantão de História para atendimento de alunos que precisem de orientação nos estudos em cada uma das escolas.

6. Oficina de material didático

Produção de material didático previsto (caderno de oficinas; roteiro de viagem no tempo; guia de imagens e filmes comentados; software sobre tempo histórico; filmes de curta metragem sobre aspectos do cotidiano das escolas)

7. Acervo de material didático

Criação e organização de Acervo de materiais didáticos de História (livros didáticos, filmes, fotografias, documentos históricos, etc)

8. Projeto Memória

Produção e organização dos registros de Memórias de/na escola na produção de um Projeto Memória em cada uma das escolas.

9. História na escola

Desenvolvimento de sub-projetos de estudo com foco na relação escola e ensino de história na educação básica.

10. História no cinema

Organização em cada escola do Ciclo de debates em torno do tema “História no cinema.”.

11. Cinema de escola

Realização de projeto interdisciplinar - Oficinas de “Cinema de Escola” para a produção de vídeos de curta duração pelos alunos da escola, sob a orientação de licenciandos, focalizando aspectos do cotidiano da Escola e da cidade. Essa oficina será realizada em articulação com a área de Língua Portuguesa e Artes e com a pesquisadora Profa Doutora Adriana Fresquet, da Faculdade de Educação, responsável pelo Projeto Cinema para Aprender e Desaprender.

12-Diálogo entre saberes

Desenvolvimento de ações interdisciplinares em articulação com os sub-projetos PIBID Geografia e Português Literaturas que desenvolvem ações no CIEP Ayrton Senna.

12. A escola e a Cidade

Projeto que possibilite a compreensão de aspectos históricos e geográficos da evolução urbana da comunidade onde a escola está situada e de sua inserção no contexto mais amplo da cidade do Rio de Janeiro.

13. Nós, cariocas

Oficina para levantamento de demandas relacionadas à vida na cidade – e encaminhamentos possíveis para seu atendimento criando possibilidades de estudo da organização do estado brasileiro e da cidadania.

14. PIBID – experiência acadêmica

Participação em eventos científicos e de extensão para apresentação, divulgação, socialização e troca de experiências com outros integrantes do PIBID e com outros pesquisadores da área da educação e da história.

15. PIBID Ética e Diversidade

Ênfase, na orientação do planejamento e realização das atividades, da necessidade de inclusão, em sua organização, da abordagem de questões éticas, sócio-ambientais e sobre a diversidade, como constituintes do conhecimento escolar em elaboração e das experiências de formação..

17. Leitura e escrita no PIBID

A análise e reflexão acerca dos processos históricos depende, em muito da leitura e interpretação de variadas fontes. Desse modo, consideramos como parte das estratégias para desenvolver as competências dos licenciandos os exercícios de interpretação de textos, de discussão de temas e de construção de textos argumentativos que fundamentarão os estudos, debates para a elaboração, realização e avaliação das atividades com os alunos da escola de educação básica.

A leitura é um instrumento primordial na formação de cidadãos com consciência social e capacidade de crítica da realidade. Por meio de atividades de leitura e interpretação, o professor tem a oportunidade de promover o estabelecimento de relações entre a bagagem cultural dos alunos, seus saberes prévios, com o novo trazido pelos textos. A leitura, portanto, não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a construção de significados. Com a leitura, elaboram-se novas idéias e novas opiniões, recorta-se e reinterpreta-se a realidade, opera-se de maneira criativa e constrói-se um discurso próprio.

Ademais, pode-se considerar, como parte das estratégias para a construção do conhecimento dentro da disciplina Historia, os métodos didáticos baseados nos conhecimentos já adquiridos e na participação ativa do aluno, como o debate, o fórum, as rodas de conversa. Ao por um tema em debate, leva-se o aluno a relacionar as informações prévias, a estabelecer uma conversação e guiar-se pelas regras do jogo do debate, a compartilhar entendimentos com os colegas, cooperar, em grupo, a usar bem a argumentação e a construir conclusões. Entende-se, portanto, que os métodos valorizadores da iniciativa do aluno auxiliam, entre outros resultados, na sua conscientização da importância do domínio da linguagem formal e do desenvolvimento da capacidade argumentativa.

No caso dos licenciandos, tais métodos didáticos auxiliam em sua formação, bem como para que sejam sensibilizados para a importância da capacidade comunicativa e de utilização de tais métodos em sua futura atuação em sala de aula, bem como da aprendizagem de sua realização.

Acrescente-se a isso o fato de que a elaboração de planejamentos de aulas e projetos, de

documentos de avaliação das atividades realizadas, de relatórios mensais e anuais, entre outros, ao criar oportunidade de grande potencial para a realização de reflexões sobre a prática docente em diálogo com autores que orientam teoricamente as ações relacionadas ao ensino de história e à docência de modo geral, possibilitam o desenvolvimento da leitura e escrita de textos acadêmicos e didáticos.

A elaboração de um **portifólio** é outro importante instrumento de formação docente pois, além de criar espaço-tempo para registro reflexivo das experiências vivenciadas, possibilita o desenvolvimento da escrita ao relacionar teoria e prática na análise das atividades realizadas.

A participação em eventos científicos - seminários, encontros, simpósios - cria, também, oportunidades de desenvolvimento da capacidade de escrita acadêmica na produção de resumos, comunicações, pôsteres, banners, etc, e de sua apresentação oral e debate com outros estudantes, supervisores e coordenadores.

11. Resultados Pretendidos

- Fortalecimento de uma rede de formação de professores que reconhece a centralidade da escola como espaço formador no ofício docente.
- Mudanças sensíveis na percepção dos licenciandos sobre a escola, a docência e o papel do ensino de história na educação básica.
- Melhoria expressiva do rendimento escolar dos alunos da educação básica envolvidos no projeto PIBID na área de História
- Produção de material didático que possa subsidiar a prática docente de História na educação básica.
- Participação em seminários, encontros e congressos da área da educação e do ensino de História com apresentação dos trabalhos e reflexões teóricas sobre os mesmos, entre eles:
 - XVI Encontro Regional de História – ANPUH RIO (2014);
 - XI Encontro de Pesquisadores do Ensino de História(2015);
 - IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História(2014);
 - XVII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino(2014)
 - Seminários Nacionais do PIBID e Encontros Nacionais de Licenciaturas (2014, 2015, 2016,2017);
 - Jornada de Iniciação Científica e Cultural da UFRJ. (2014, 2015, 2016, 2017).
- Publicação de artigos em revistas qualificadas que relacionem questões teóricas acerca do ensino de história e a experiência vivenciada no PIBID
- Construção de um Centro de Memórias em cada uma das escolas.
- Vivências relacionadas ao ensino de história que venham a ser transformadas em experiências

significativas a potencializar as atividades do estágio obrigatório e da atuação profissional posterior.

- Produção de portfólios com a registros da produção e experiências dos licenciandos durante o desenvolvimento do projeto.

12. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Processo de seleção dos bolsistas	Fevereiro de 2014	Março 2014
Processo de seleção dos supervisores	Fevereiro 2014	Fevereiro 2014
Levantamento de dados juntos à escola e a comunidade para os eventuais reajustes do projeto	Março/Abril 2014	Maió/2014
Oficinas de organização e estudo para as equipes do projeto	Abril/Maio 2014	Julho 2014
Apresentação e discussão do projeto com a comunidade escolar	Agosto 2014	Agosto 2014
Reuniões semanais entre bolsistas por escola	Março 2014	Fevereiro 2018
Reuniões semanais com o professor supervisor	Março 2014	Fevereiro 2018
Reuniões semanais entre as diferentes equipes e o coordenador geral da área	Março 2014	Fevereiro 2018
Elaboração e realização de oficinas com e na comunidade escolar	Agosto 2014	Novembro 2017
Produção de Material Didático relacionado ao ensino de História	Agosto 2014	Dezembro 2017
Organização e atuação nos Plantões de História	Agosto 2014	Dezembro 2017
Criação / Organização do Acervo de Livros de História da Escola	Agosto 2014	Dezembro 2017
Planejamento e realização de uma visita de estudos por escola	Agosto 2015	Setembro 2015
Atividades de registro: Memória de Escola / Para não esquecer...	Junho 2014	Dezembro 2017
Produção de relatório parcial	Janeiro 2015/2016/2017	Março 2015/2016/2017
Elaboração e desenvolvimento dos sub-projetos de pesquisa	Agosto 2014	Dezembro 2017
Produção do Relatório Final	Janeiro 2018	Março 2018
*Inserir linhas de acordo com a quantidade de atividades.		

13. Previsão das ações que serão implementadas com os recursos do Projeto Institucional – a proposta deverá ser detalhada, pois será usada como parâmetro durante toda a vigência do convênio.

De uma maneira todas ações descritas envolvem recursos do PIBID.

1. Todas as metas envolvem **despesas com material de expediente.**

2. As ações voltadas mais especificamente para a produção de material didático mobilizarão recursos de rubricas como: **Material para áudio e vídeo; Material para utilização em gráfica; serviços de áudio, vídeo e foto; serviços gráficos; serviços de cópias e reprodução de documentos, Manutenção de softwares**
3. As ações voltadas para a formação dos licenciandos e supervisores bolsistas mobilizarão recursos de rubricas como: **Material de processamento de dados; Material bibliográfico não imobilizável, Material para exposições, congressos e conferências; serviços de apoio administrativo; serviços de processamento de dados; serviços de apoio ao ensino; passagens e locomoção; hospedagens**
4. As ações voltadas para a divulgação do Projeto: **serviços gráficos; material para áudio e vídeo; material para utilização em gráfica, . material de consumo (Camisetas PIBID/História)**
5. As ações relacionadas à Oficina Cinema de Escola demandam câmeras de vídeo, tripé e câmera fotográfica digital para sua realização.
6. .Para o bom funcionamento geral do projeto: **Manutenção e conservação de equipamentos**

14. Outras informações relevantes (quando aplicável)

Ampliação do sub-projeto PIBID História

Este Projeto dá continuidade ao projeto do mesmo título desenvolvido pela Professora Carmen Teresa Gabriel de janeiro de 2011 a maio de 2013 e por Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro até o presente momento.

Os resultados alcançados e as potencialidades verificadas justificam a proposição de continuidade do projeto nas mesmas escolas, para o aprofundamento e consolidação do trabalho realizado. O fato do projeto se realizar em uma escola de ensino médio regular e em um Ciep, foi muito rico pois propiciou o conhecimento e discussão sobre duas experiências escolares bem diversas tanto do ponto de vista da escola como das comunidades envolvidas.

A extensão e ampliação do Projeto PIBID História para mais duas escolas se justifica pelos resultados alcançados que demonstram a potencialidade deste Programa para a formação de professores. Uma delas, escola de formação de professores em nível médio, apresenta realidade que permite a reiteração do Programa ao envolver supervisor e estudantes envolvidos com a formação de docentes dos anos iniciais – etapa do ensino fundamental que demanda revisões do currículo tanto em perspectiva da seleção de conteúdos e da abordagem metodológica.

Formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas

Os bolsistas serão selecionados a partir de processo seletivo com publicação de edital de chamada pública. Para inscrever-se o licenciando deverá apresentar:

- Histórico Escolar;
- CRA = ou < 6,0 (seis vírgula zero);
- Curriculum vitae;
- Carta de interesse.

A seleção será feita em duas etapas, sendo a primeira de análise de curriculum e a segunda de entrevistas com os candidatos.

Os licenciandos selecionados deverão assinar compromisso de disponibilidade de no mínimo 12 horas semanais para atuar nas escolas e nas reuniões de planejamento, bem como comprometer-se a manter seu rendimento acadêmico. Ademais, deverão apresentar relatórios semestrais de avaliação das atividades executadas.

O acompanhamento e avaliação dos bolsistas dar-se-ão pela participação nas reuniões de planejamento, pelo acompanhamento nas atividades desenvolvidas nas escolas, pelos relatórios dos supervisores e pela análise dos relatórios apresentados pelos licenciandos.

Sistemática de registro e acompanhamento das atividades.

As atividades serão registradas, em primeira instância, nas atas das reuniões de planejamento e nos relatórios de atividades. O site do PIBID UFRJ - <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php> - também será utilizado para registro e divulgação das atividades e seus resultados.

Observação:

No documento Anexo I descrevemos as diferentes formas de registro, acompanhamento e avaliação das atividades.

Atividades de socialização dos resultados.

O site do PIBID UFRJ - <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php> - é um dos meios mais eficazes de divulgação dos resultados do Programa. Ademais, serão programados 2 eventos de divulgação dos resultados. O primeiro evento realizar-se-á ao fim de dois anos de desenvolvimento do projeto e o segundo, ao final dos 48 meses. Tais eventos, além de servirem como momento de balanço, têm por objetivo envolver o corpo social do Instituto de História, da Faculdade de Educação e das escolas envolvidas nas ações promovidas pelo PIBID no sentido de buscar a excelência da formação dos professores de História.

Impactos do PIBID História

O Sub-projeto PIBID História teve repercussões importantes sobre licenciandos, professores e alunos das escolas de educação básica envolvidos e sobre as professoras da Universidade envolvidos.

Muitos desafios, aprendizagens e principalmente, a confirmação da importância de que o trabalho de formação de professores envolva de forma articulada e próxima professores da instituição formadora, da escola e os licenciandos.

Ao longo dos anos de 2011, 2012 e 2013 muitos estudos, debates, produção, realização e avaliação de atividades, participação em seminários e congressos com evidentes sinais de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Os números de estudantes da educação básica envolvidos é significativo mas consideramos que na próxima edição deve ser realizado esforço no sentido de ampliar os números e envolver outros docentes da escola em atividades interdisciplinares.

Outro aspecto a ser considerado é o impacto causado nas atividades de estágio supervisionado obrigatório que passa a ter no PIBID uma referência de formação instigante e desafiadora.

Uma aluna do PIBID foi aprovada na seleção para o curso de mestrado em Educação da UFRJ em 2012 para ingresso em 2013. A professora supervisora do CIEP Ayrton Senna ingressou no Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica – Ensino de História – Cespeb em 2011.

Apresentamos nos Anexos 2 e 3 dados referentes aos resultados alcançados nas duas escolas envolvidas.

Contexto educacional das escolas

COLÉGIO ESTADUAL ANTONIO PRADO JUNIOR

O Colégio Estadual Antônio Prado Júnior é uma instituição de ensino pública, da rede estadual de ensino do Rio. Localizado em uma região central, de fácil acesso, conta com diferentes meios de transporte, que contribuem para o deslocamento dos educandos de diferentes regiões do município e intermunicípios. O funcionamento da instituição se dá em três turnos, manhã, tarde e noite, das 7 horas até as 23 horas com as seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio Regular de Formação Geral, Programa Autonomia para o ensino médio e Curso Pós Médio de Turismo.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, com duração mínima de 2400 horas, é um curso regular com frequência obrigatória que tem como objetivos a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além da preparação para a vida e para os primeiros passos no mercado de trabalho. É disponibilizado nos três turnos com um total de 60 turmas com uma média de 40 alunos, sendo assim, oferece anualmente cerca de 1800 vagas, distribuídas nos cursos oferecidos.

CIEP 303 – AYRTON SENNA DA SILVA

O CIEP BRIZOLÃO 303 – AYRTON SENNA contempla as seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio regular em três anos. Com 19 turmas do 1º ano 698 alunos; 10 turmas do 2º ano, com 359 alunos e 4 turmas do 3º ano com 178 alunos, totalizando 1235. O NEJA (NUCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS), onde cada módulo corresponde a um semestre com seis turmas, três turmas do 1º ano com 97 alunos e 3 turmas 2º ano com 89 alunos, totalizando 186 alunos. Uma turma com o Projeto Autonomia com 16 alunos. Em todas essas modalidades temos um total de 1427 alunos. OSEJA (Sistema de Educação de Educação de Jovens e Adultos) também pertence ao CIEP BRIZOLÃO 303 Ayrton Senna funcionando em outras instalações.

O PPP do CIEP BRIZOLÃO 303 - AYRTON SENNA, demonstra uma forte intenção de integração entre a Escola e a Comunidade da Rocinha. No dia a dia diferentes realidades se apresentam. Alunos interessados, críticos e questionadores que muito se angustiavam com a falta de professores, problema que vem sendo aos poucos remediado do ano de 2004 para cá. Entre os adolescentes e jovens, na faixa etária de 14 a 16 anos, encontramos o maior número de alunos desinteressados, que pouco valorizam o sistema educacional. A evasão escolar é uma questão que atinge todas as modalidades de ensino e faixas etárias. Programas de aceleração e resgate dos conteúdos como, recuperação paralela, NEJA, Autonomia e CEJA são modalidades oferecidas em nossa unidade escolar para atender ao enorme contingente de jovens e adultos que se encontram com distorção de idade/série. Grande parte de nossos alunos trabalha. Os Programas e projetos que vão sendo desenvolvidos ao longo do ano, por iniciativas de professores, universidades e outros, visa diminuir essas contradições, preocupando-se com a socialização do aluno dentro da comunidade e fora dela.

Anexo B _ Roteiro de Entrevista com a coordenadora do Subprojeto – História

- 1) Nome, Idade, sexo e autodeclaração de raça
- 2) Instituição onde trabalha, cargo ocupado na instituição
- 3) Qual o cargo desempenhado dentro do Pibid
- 4) A Professora Ana Maria Monteiro elaborou o projeto, mas ela continua na coordenação?
- 5) O título do sub projeto ‘ História para que te quero história’ tem alguma relação com as clássicas perguntas dos alunos ‘ Para que estudamos histórias?’ e ‘ Em que vou usar isto na minha vida?’
- 6) O projeto não trata especificamente das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, porém em uma das ações previstas ‘ Pibid Ética e Diversidade , trata da realização das atividades que tratem da Divesidade. Você acredita como sendo suficiente , para garantir a aplicação das leis?
- 7) Porque não se julgou necessário falar especificamente das relações raciais no projeto e nas atividades por ele realizada?
- 8) O programa funciona como espaço de formação inicial para os licenciados. E para os supervisores ele é uma formação continuada?
- 9) Já foram elaboradas oficinas e materiais didaticos especificamente relacionados a lei 10.639/2003?
- 10) Partindo do principio de que o currículo do curso de graduação em história ainda é extremamente eurocêntrico, não seriam as atividades propostas pelo o Pibid a chance do licenciando e do supervisor de conseguirem maior contato com esses assuntos que agora são obrigatórios?
- 11) Em um artigo seu você trata da colonialidade no saber histórico escolar, que nos leva a perpetuar currículos com focos extremamente eurocêtricos. As atividades desenvolvidas no Pibid funcionam como uma chance de descolonizar o currículo?
- 12) Você acredita que as atividades desenvolvidas, ainda que não específicas, contribuíram para a promoção da igualdade racial?
- 13) Você considera a lei 10.639/2003 como uma estratégia de promoção da igualdade racial no Brasil, por quê?

Anexo C _ Roteiro de entrevista com os professores supervisores PIBID- UFRJ_

- 1) Nome, Idade , sexo e autodeclaração de raça
- 2) instituição onde supervisionou o Pibid e vínculo com a mesma?
- 3) Disciplina e segmento educacional de atuação em quanto docente supervisor?
- 4) Quando foi sua entrada no Projeto História que te quero História do Pibid Ufrj?
E como foi o processo de seleção para fazer parte do mesmo? (quais eram os pré requisitos para assumir o cargo de professor supervisor do mesmo)
- 5) Atualmente continua integrando o projeto? Caso tenha saído, pode dizer o motivo?
- 6) Você acredita que o fato de integrar ou ter integrado o este Pibid tenha contribuído de alguma forma para a sua formação continuada, enquanto docente da educação básica? De que forma?
- 7) E com relação aos licenciandos, acredita que sua pratica em conjunto com as ações e discussões s propiciadas pelo programa tenham influenciado a formação dos mesmo?
- 8) Em 2003 houve a criação da lei 10.639/2003 que tornou o Ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira obrigatório, o projeto desenvolvido pelo Pibid contemplou essa obrigatoriedade? De que forma? Houve atividades específicas?
- 9) Caso tenham existido atividades especifica, você pode descrevê-las e dar as suas impressões sobre o impacto da mesma nos alunos. (se forem muitas escolha aquelas de sua preferência, mas me especifique o porquê da preferência pela mesma)
- 10) Você acredita que as atividades desenvolvidas, ainda que não específicas, contribuíram para a promoção da igualdade racial?
- 11) Você considera a lei 10.639/2003 como uma estratégia de promoção da igualdade racial no Brasil, por quê?
- 12) O Pibid contribuiu para que você pudesse trabalhar os temas propostos pela lei?
- 13) Antes de integrar o Pibid você já discutia os temas abordados pela lei durante as suas aulas? De que forma? O pibid contribuiu para que você pudesse trabalhar as propostas da lei?
- 14) Como você enxerga a existência de um currículo mínimo de Historia na rede Estadual do Rio de Janeiro?
- 15) O currículo mínimo de história foi um facilitador ou um impedimento para a discussão trazida pela Lei?
- 16) Em sua opinião os licenciandos que participam do projeto terão mais facilidade e discutirão mais os assuntos abordados pela lei? Porquê?
- 17) E por fim, você acha que o Ensino de História é uma ferramenta para a promoção da igualdade racial? Porquê?