

Políticas e práticas de inserção da história e cultura afro-brasileira na educação básica: a lei 11.645/2008¹

Policies and practices for integration of history and African-Brazilian culture in elementary education: the law 11645/08

Gilberto Ferreira da Silva²
Rejane Penna Martins³

Resumo: A lei 11.645/08 prevê a inserção da História e cultura afro-brasileira e indígena na estrutura curricular da educação básica. Este trabalho se propõe a analisar como está ocorrendo a tradução da lei no *específico à cultura e história afro-brasileira* em três redes municipais de educação da Região Metropolitana de Porto Alegre. Para tanto, a partir de entrevistas orais, analisa-se as políticas postas em andamento e as práticas desencadeadas no âmbito da educação básica. Exercita-se uma metodologia de análise de fontes orais, defendendo a importância da memória como elemento fundamental na pesquisa com esse tipo de recurso. O trabalho dirige sua atenção para a construção de alternativas pedagógicas que efetivem a implantação da lei no interior das ações cotidianas da escola. Aponta para os professores, ainda que pese a fragilidade dos processos formativos, como os principais protagonistas, associados a uma rede de parcerias que articulam relações próprias nas unidades escolares, junto às entidades do movimento negro e instituições de ensino superior. Como base histórica para desenhar imagens do negro que consubstanciem as possibilidades de estudo proporcionadas pela Lei, destaca-se o imaginário quilombola, expressão de luta e resistência à escravidão em contraposição à figura do escravo submisso.

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira; Políticas Educativas; Práticas Educativas; Lei 10.639/03.

Abstract : The law 11.645/08 provides the integration of history and African-Brazilian culture in curricular structure of elementary education. This study aims to examine how the application is occurring in three municipal schools in the metropolitan area of Porto Alegre. Thus, from oral interviews, it examines the policies put in motion and the practices undertaken in the context of elementary education. It uses a method of analysis of oral sources, advocating the importance of memory as a key element in the research with this type of action. The work directed their attention to the construction of educational alternatives that enforce the implementation of the law within the daily actions of the school. Points to the teachers, despite the fragility of the training processes, as the main protagonists, along with a network of partnerships that own relations articulated in school units, with the entities of the black movement and university institutions. As a historical basis to draw pictures of black people that substantiate the possibilities of study offered by the Law, is the imaginary

¹ Nossa preocupação neste trabalho centra-se em analisar as políticas e práticas desencadeadas pelos municípios pesquisados para atender a lei no específico à cultura e história afro-brasileira.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle. Pesquisador do CNPQ.

³ Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Historiadora do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Quilombola, expression of struggle and resistance to slavery, as opposed to the figure of the submissive slave.

Keywords: African-Brazilian Culture ; Educational Policies ; Educational Practices ; Law 10.639/03.

1. Contexto da problemática

A questão que mobilizou este trabalho foi analisar como a lei 11.645/08, que prevê a inserção da História e cultura afro-brasileira na estrutura curricular da educação básica, está sendo traduzida nas redes municipais de educação. Para dar conta deste objetivo, foram realizadas entrevistas com as assessorias pedagógicas de três municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, responsáveis por programar os processos formativos dos educadores e as discussões sobre as questões raciais no âmbito da educação.

As discussões sobre as relações raciais no Brasil vêm ganhando, paulatinamente, espaço no universo acadêmico. Em grande parte, são mobilizadas pela demanda e contribuições históricas de setores organizados da sociedade civil. Dentre eles, o Movimento Negro Brasileiro se destaca como um dos precursores (Lima, 2008). Igualmente, merece destaque o lugar atribuído à educação na identificação e discussão das questões raciais.

A escola, de forma paradoxal, tem sido apontada por pesquisadores e militantes do movimento negro como o espaço privilegiado de luta contra a discriminação racial e social, de um lado; por outro, tem recebido críticas por sua estrutura curricular monocultural e por se sustentar ainda em uma visão de mundo eurocêntrica (Munanga, 2005; Fernandes, 2005, Gomes, 2005a). Assim evidencia Fernandes (2005, p.379):

[...] somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços.

Mesmo reconhecendo que existem problemas na atuação da escola frente às novas demandas, em que representantes de diversas etnias reivindicam espaços plurais, não se pode abrir mão deste tipo de instituição na correção de rumos equivocados traçados por muito tempo. Tempo demais. Aliás, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005b) é enfática ao afirmar o papel da escola e, conseqüentemente, o papel dos educadores na construção de estratégias para a promoção da igualdade racial no cotidiano escolar.

Precedendo a análise que intencionamos fazer no campo das políticas e práticas educativas, é importante que se apresentem alguns elementos que orientam nossa

compreensão no universo da educação, como por exemplo as políticas públicas. São tomadas aqui como as iniciativas e programas postos em ação pelo Estado. Geralmente, são estruturantes de um plano de governo, esperando-se que tais políticas apresentem resultados e transformem a vida da sociedade a qual se destina (Höfling, 2001; Souza, 2006). Apropriando-nos desta ideia primeira, podemos compreender as políticas públicas no âmbito municipal como as traduções, tanto as originárias das propostas do governo municipal quanto aquelas elaboradas no âmbito estadual e federal. É nesta segunda vertente que se localiza a lei 10.639/03.

A alteração da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, igualmente alterada pela Lei Nº. 11.645/2008, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, acresce os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Dessa forma, coloca-se em destaque a figura dos professores como protagonistas por criarem estratégias e porem em prática ações educativas que contemplem o ensino da História e da cultura afro-brasileira na estrutura curricular da educação básica. Recentes pesquisas têm enfatizado a importância do comprometimento dos professores e gestores das redes de ensino para a efetivação de propostas capazes de dar visibilidade ao que a lei 10.639/03 propõe (Fernandes, 2005; Lima, 2008).

Entretanto, essa mesma lei não prevê um processo que contemple o preparo dos futuros educadores, considerando os processos formativos iniciais no ensino superior. Atualmente, a discussão sobre a temática das relações raciais nesse universo, com raras exceções, tem se limitado às questões de inclusão, em sua grande ênfase nas preocupações com os portadores de necessidades especiais. Ainda assim, pesa a existência de iniciativas de NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros), vinculados às instituições universitárias, visando à implantação de propostas orientadas à reorganização dos currículos, em especial,

dos currículos das licenciaturas com vistas ao enfrentamento das desigualdades raciais⁴. Nesse sentido, este trabalho se propõe a lançar um olhar sobre as políticas e práticas, via assessorias pedagógicas das secretarias municipais de educação, a partir de três municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre. Sendo assim, passamos a apresentar alguns aportes de caráter teórico-metodológico nos quais nos amparamos para construir a análise.

2. O dito e o não dito: questões para interpretação

Não apenas vivemos em sociedade, mas percebemos e construímos representações que não ocorrem em desenho infinito, sem margens ou limitações. Estas configuram o quadro cultural de cada indivíduo e variam de crenças, hábitos, símbolos, até as diferentes combinações resultarem em visões de mundo.

Considerando que o sujeito fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica (Hall, 1997), o sistema de representações, independentemente do que enfoca, poderá ser associado a um quadro cultural, a partir do qual adotamos determinadas posições e narramos algo. Um acontecimento histórico na visão de indivíduos coloca em relação sua memória, uma realidade estruturada e uma atualidade, sendo que os objetos produzidos não estão presos a uma lógica dada anteriormente, mas às condições históricas de produção de sentido.

Esses pressupostos indicam que as palavras e expressões mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam, adquirindo seu significado em referência aos quadros culturais nos quais essas posições se inscrevem, descentralizando a noção de sujeito e centralizando a problemática nos sistemas de representação.

Também presente estão as noções sobre os mecanismos da memória, abordados por Halbwachs (1968) e discutidos por diversos outros teóricos, negando a tendência de alguns pesquisadores de duvidar do entrevistado ou desmenti-lo na própria publicação (em certos casos, transcreve-se um trecho da entrevista e, logo a seguir, uma correção, em geral, baseada em fontes escritas). Para tanto, recorremos à obra de Willian Stern (apud Penna, 2005), o qual deixa claro que a função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que lhe é mais apropriada. O material indiferente é descartado, o desagradável é alterado, o pouco claro

⁴ Ver interessante mapeamento das ações realizadas por diferentes setores da sociedade no combate às desigualdade raciais, sendo que um dos destaques encontrados centra-se em ações voltadas ao campo da educação (HERINGER, 2001).

ou confuso é simplificado por uma delimitação nítida e o trivial é elevado à hierarquia do insólito.

Já em relação ao ato de narrar, há também uma espécie de criação de temporalidade em que o passado é atualizado pelo discurso produzido, com isto garantindo que algo novo se instaure, se apresente, ganhe materialidade discursiva, que para o próprio narrador não era claro. Conforme bem sintetiza a pesquisadora argentina Beatriz Sarlo (2007):

A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçados desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar (p.25).

É inevitável a marca do presente no ato de narrar o passado, justamente porque, no discurso, o presente tem uma hegemonia reconhecida como inevitável e os tempos verbais do passado não ficam livres de uma experiência fenomenológica do tempo presente da enunciação (p. 49).

Dessa forma, as ausências na narrativa são liberadas de explicação, pois o que ganha sentido para o narrador são os fatos que vão sendo resgatados pela memória, sem a pretensão de incluir tudo, mas de construir explicações e interpretações daquilo que Sarlo (2007) identifica por elipse: “O princípio da elipse, confrontado com a ideia ingênua de que todo o narrável é importante, governa o específico porque, como acontece na literatura, a elipse é uma das lógicas de sentido de um relato” (p.51). É recorrendo à memória que construímos narrativas, ao mesmo tempo, fruto e formação de nossas identidades – que são fluídas, múltiplas e relacionais, já que nos avaliamos em relação a alguém ou alguma coisa. A memória é a base, expressando-se de diversas formas, manifestando os sentidos e as percepções elaboradas sobre as experiências vivenciadas e compartilhadas. Sua manutenção garante o reconhecimento mútuo dos membros do grupo entre si e de suas representações culturais pelos demais.

Também é inevitável relacionar memória à formação das representações, arena para a qual confluem inúmeras dimensões da vida coletiva (política, econômica, religiosa) e da vida individual (psíquica, corporal, identitária). Na construção das representações, exercita-se a capacidade específica do indivíduo de sintetizar a realidade observada com base no que sua memória contém de sua inscrição histórica, étnica, racial, social e sexual (Penna e Graebin, 2007).

Além do raciocínio anterior, outros elementos intervêm na narrativa, como as disputas pela memória pois, ao tomar consciência de que comunica uma mensagem, o depoente apropria-se do passado do grupo e seleciona as lembranças de modo a minimizar os choques,

as tensões e os conflitos internos da organização, diminuindo a importância dos oponentes ou então aumentando-a até a caricatura para justificar afastamentos, partidas e exclusões. Nessa direção, o narrador expressa em sua fala o seu contexto ideal, pois traz de volta coisas perdidas no tempo. Ele as significa e as coloca em movimento como um mecanismo de compor pedaços de uma história que, ao ser vivida, demonstra a possibilidade de trazer dados que se conectam com o imaginário da época. Ao que tudo indica, o narrador diz de um mundo que ele construiu com cacos que restaram do passado. Esse mundo representa para o ouvinte histórias que têm seu valor, de forma individual ou coletiva. Isso porque, segundo Paul Ricoeur (2000), o mundo contado é o mundo do personagem, e é contado pelo narrador.

Logo, ao analisar narrativas, torna-se necessário, em um único movimento, levar em consideração a noção de reconstrução de fatos, ideias, temporalidades, sequências, imagens e significados. À experiência vivida, une-se a experiência da narrativa que, na voracidade do tempo presente, consome o passado, devolvendo-o transfigurado. O esclarecimento da forma como procuramos analisar as narrativas é fundamental, pois adotamos a hermenêutica com a problemática de saber como é possível interpretar as descrições de sentido subjetivamente intencionais, tendo em conta o fato de passarem pela subjetividade do próprio intérprete. Para tanto, tomou-se como ponto de partida a metodologia descrita e aplicada por pesquisadoras na área da Educação. No caso, o trabalho desenvolvido por Szymanski, Almeida e Prandini (2002). Procuramos adaptar tal metodologia e articulá-la aos já mencionados quadros culturais em outros trabalhos (Silva e Penna, 2006; Penna e Silva, 2009).

Aplicando a metodologia, na Descrição I, escolheu-se trechos da entrevista que enunciavam o quadro cultural do depoente, não em um sentido amplo, mas direcionado à questão teórica, ou seja, à moldura a partir da qual ele construiu sua forma de ver a aplicação da lei 10.639/03, a partir das políticas e práticas em andamento na rede municipal a qual pertence. Após, na Descrição II, verificamos os temas emergentes em cada entrevista, agrupando-as, a seguir pela semelhança. Isso permitiu analisar tendências, divergências e convergências. Recortou-se trechos do relato relacionados com o processo de implantação da legislação, a repercussão sobre o corpo docente, as formas de tentar superar as dificuldades, em termos de recursos físicos e humanos para lidar com as novas realidades apresentadas pela legislação, o desenvolvimento dos projetos e a base histórica sobre a qual seria reforçada a importância da aplicabilidade da lei. Então, iniciou-se a reflexão, realizando-se o trabalho intradescriptivo, a partir de leituras e releituras do texto de referência. Reescreveu-se a Descrição II, no sentido interpretativo, a partir da seleção dos itens emergentes, referidos

como *unidades de significados*, relacionando-a com o quadro teórico-cultural, denominando-se de Descrição III o momento no qual surgiu o oculto por intermédio do aparente em forma de síntese (ver Fig. 1).



Figura 1 – Modelo de análise

No caso do presente trabalho, as entrevistas foram realizadas apenas uma vez, com cada uma das pessoas, impedindo um contato duradouro que permitisse o aprofundamento da relação. No entanto, procurou-se adotar uma postura e sentimentos conectados à reflexão de Dilthey (apud REIS, 2003), em que compreender o outro não é submetê-lo a alguma forma de controle externo, mas estabelecer com ele uma relação de confiança recíproca, respeitando as expressões da sua experiência vivida. Ao movimento de receio, desgosto e demais sentimentos de afastamento, cabe ao pesquisador a aproximação. Mas dificilmente o olhar do pesquisador poderá desvestir-se de alguns elementos pré-concebidos, admitindo-se, entretanto, o reconhecimento de sua própria subjetividade no movimento de análise.

Intencionou-se trabalhar diretamente com as narrativas dos sujeitos responsáveis pelas assessorias municipais destinadas a fomentar a discussão sobre os processos formativos de professores, e como tal, incluindo (ou não) as relações raciais no âmbito da educação. Dos municípios contatados na Região Metropolitana de Porto Alegre, três foram os que apresentaram maior disponibilidade e flexibilidade de agenda, possibilitando, dessa forma, a

realização das entrevistas⁵. Devido ao tipo de inserção dos entrevistados na rede pública, com cargos diretivos e/ou de responsabilidades, optamos por não identificá-los por nomes próprios, mas como Entrevistado 1 (cor negra, sexo feminino), Entrevistado 2 (31 anos, sexo feminino, assessora pedagógica) e Entrevistado 3 (sexo feminino, assessoria do setor pedagógico).

Um aspecto importante de nosso trabalho, a oralidade, remete-nos à intersubjetividade e ao inevitável encontro transformador do momento da entrevista, peculiaridade do trabalho com a fonte oral. Este é um dos fatores que diferencia tal fonte das outras, ao mesmo tempo em que traz enriquecimentos e dificuldades. Estas dizem respeito aos cuidados que se deve adquirir, ou aprimorar, para tratar com uma fonte que, literalmente, “explode” em várias direções, lançando vetores com potencialidade, caso explorados, de inovarem temáticas, suscitarem problemáticas, corrigirem rumos e renovarem teses tradicionais.

Nossas entrevistas seguiram os procedimentos semiestruturados, com algumas questões-chave e liberdade do entrevistado em enveredar por caminhos não previstos pelo entrevistador, mas pertinentes ao trabalho. Ressaltamos que nosso método de elaboração e análise de entrevistas não possui rigidez, sendo apenas de sentido orientativo. Os métodos e as técnicas qualitativas de investigação por nós adotados são discutidos nas diversas subáreas das Ciências Humanas. Pedagogos, sociólogos, antropólogos, historiadores e psicólogos, mesmo tendo entendimentos e aplicações distintas a respeito, concordam em aspectos importantes dos métodos qualitativos. Entre as convergências, o consenso de que os elementos mais operacionais deste tipo de análise, como a sua flexibilidade, são inegociáveis e um dos seus maiores méritos, não submetendo o investigador a nenhum procedimento rígido (Grisa, 1999, p.55). Seguimos uma tendência na integração de fontes orais, que permitiu acompanhar as variações típicas na relação com este tipo de fonte, o que não equivale a dizer que não devemos também ter um plano, mas jamais permitir que este tenha um papel predominante.

⁵ As entrevistas foram realizadas por Elba Gamino da Silva, bolsista de iniciação científica do Unilasalle, sob supervisão do Professor Gilberto Ferreira da Silva.

3. Trabalhando com as narrativas

Descrição I – O quadro cultural e a questão teórica

Entrevistado 1: “Quando estava o professor Luis, ele sempre fazia um trabalho em cima da lei... só que aí a gente quer uma questão mais pedagógica, porque ele teorizava muito, porque o professor quer uma coisa mais prática, quer saber como ele faz tal coisa?”

Entrevistado 1: “Eu tenho uma pasta, claro que tem a questão muito teórica, mas eu achei interessante a questão da musicalidade... que se pode trabalhar com as crianças e a nossa maior preocupação é como essa criança é vista dentro do contexto escolar? Então eu fiz todo esse resgate, trabalhei com a assessoria desses professores das séries iniciais, principalmente com os pequenos do primeiro ano que estão ingressando nisso, ‘eu não me vejo’ ‘só tem criança loira nas paredes e nas portas’, não são aquelas que vão cantar lá na frente, (...) que eles saibam acolher essa criança, que eles saibam valorizar, saibam trabalhar com a autoestima”.

Entrevistado 2: “[...] até então há dois, três anos atrás nós tínhamos muita dificuldade, nós educadoras negras, tínhamos, hoje a gente já conhece Rogério Andrade, é um grande, dentro da literatura infantil negra [...]. Temos o Munanga que é um manto sagrado pra nós. O material é bem rico, mas é que tem que correr atrás, só que tu tem que realmente te doar, e incorporar para trabalhar com a temática”.

Entrevistado 3: “Rubem Alves, ‘Para quem gosta de ensinar’, quando a gente trabalhou a questão da identidade, é, infelizmente eu devolvi todos os projetos”.

Descrição II – Os temas emergentes relativos ao processo de implantação da Lei

Os recursos existentes

Entrevistado 1: “A gente começou o ano passado, havia uma parceria da secretaria com a UFRGS, diante desse programa que você conhece, então, alguns professores da rede fizeram o curso de formação. (...) estamos tentando comprar material, não é uma coisa muito fácil, (dependemos) dos cofres públicos, então, aí fica difícil, a gente está lutando para conseguir material pra rede, mas está bem difícil”.

Entrevistado 2: “Nós auxiliamos, nós damos suporte, nas escolas, com palestrantes, oferecemos livros, trazemos professores para fazermos debates, as escolas também nos pedem palestrantes [...], faz parte do projeto político pedagógico da escola, cultura afro e as escolas. Todas as nossas escolas da rede municipal trabalham o tema”.

Entrevistado 3: “Em 2005 levamos o projeto para o MEC, (...) trabalhamos com verba do MEC, pra atender a lei 10.639. (...) As escolas receberam em 2006 um kit ‘Da Cor da Cultura’, foi organizado em Porto Alegre. (...) Que destaque nós íamos dar? Para não se repetir o de 2005 e 2006, então nós convocamos entidades, movimentos sociais, os professores, (...), queremos colocar esse ano a questão da raça em geral, não queremos trabalhar especificamente dando destaque à raça negra, nós queremos ver indígenas...”.

Aceitação dos professores:

Entrevistado 1: “ (...) meus grandes parceiros são os professores de História e os professores de Artes. O problema maior são os professores de área, ele é da área dele, eles não veem com bons olhos a questão pedagógica. O supervisor não é uma pessoa muito boa, sabe, eles dizem: ‘tu não sabe da minha disciplina’. Eu digo: ‘É, eu realmente não sei, mas eu sei as questões pedagógicas’”.

Entrevistado 1: “Eu sempre conto com a parceria deles [professores] até pra organizar, para me orientar, é uma rede, por onde tu começa? Eu não me vejo autorizada a fazer isso, dar uma cartilha

pronta e vai fazer, cada escola dessa está em um ponto desse caminho, então o que tu tens que fazer? Tu tens que acompanhar, tens que auxiliar”.

Entrevistado 2: “Não, não é que tenha uma resistência, eu vejo assim oh, nem nós negros, conhecemos a nossa história, então nós não podemos exigir de pessoas que não são da mesma etnia, que também conheçam. Então a gente está proporcionando, para todos... a Secretaria dispõe de suporte de livro didático, de literatura infantil e mesmo para os professores e a gente passa para eles, quando tem qualquer evento que seja abordado essa temática, a gente encaminha para os professores, a gente oferece às escolas; a maioria, 50% dos nossos professores, se fazem presentes”.

Entrevistado 3: “Porque havia uma queixa da rede que os vice-diretores não são chamados para a formação, ficam sempre com essa parte mais administrativa. Eles participaram no início com resistência. [...]. Por que essa temática? Só que agora estão apaixonados e não querem mais sair”.

Dificuldades com professores: choques culturais

Entrevistado 1: “Quanto a isso é difícil, o professor meio que se acomoda, daí não vai buscar. Eu já vi uma professora, na época era pré-escola, um menino trouxe doce de uma festa de religião, daí fez (...) bem lindo trouxe umas balas coloridas, tudo que tu podia imaginar, ela olhou a criança: ‘professora eu trouxe pra ti, teve festa lá em casa’. Ela pegou a bandejinha ela olhou e disse: ‘isso é batuque!’ e pá, botou na lixeira. Imagina como essa criança se sentiu. Eu trouxe doce que meu orixá me deu que eu dividi com minha profe e ela coloca no lixo! Agora as professoras evangélicas não querem trabalhar, eu digo não pode se focar nas questões religiosas, tu podes fazer a diferenciação Umbanda é isso, Candomblé é isso, Batuque é isso, Exu é isso, tu podes dizer pra eles a título de conhecimento, não se aprofundem porque não é toda família que vai gostar, os evangélicos podem arrumar uma briga com a comunidade”.

Os projetos desenvolvidos

Entrevistado 1: “Tem um projeto Africanidades e a gente começou a fazer um trabalho de formiguinha, uma parceria com as professoras que coordenam as biblioteca das escolas, então o que a gente passou? Vamos fazer das etnias formadoras do Rio Grande do Sul”.

Entrevistado 1: “Daí esse ano o que a gente fez? Montamos então um projeto Africanidades, eu já fiz algumas assessorias com os professores das séries iniciais, dentro da formação das séries iniciais [...]. E aí trazendo essa questão da dez mil [a lei] de como trabalhar, no momento de contação de história, tentando amarrar com aquilo que está dentro do programa, (...) porque a criança afro tem toda aquela questão: ‘Me chamou de negro’... ‘Não dá bola’, que levante, converse sobre isso...”.

Entrevistado 3: “[...] quando nós trabalhamos a questão da identidade dos vice-diretores das escolas, nós tínhamos dois negros, duas negras, e elas não se colocavam como tal, sabe, fizemos um levantamento nas escolas, elas fizeram um trabalho com os alunos das séries iniciais, como as crianças das séries iniciais se enxergavam, em forma de desenho, ter que desenhar uma família, onde foi tabulado, então nós comparamos o que tinha nos dados do IBGE, o que tínhamos de dados nas fichas de matrículas como as crianças estavam se enxergando, [...] foi interessante porque foi uma caminhada, porque primeiro nós trabalhamos com a identidade dos vice-diretores, depois a identidade da escola, então tinha um questionário, tinham tarefas com os professores, retornavam com o material, depois o entorno dessa escola, pra daí montar esse projeto e fazer todo esse levantamento de dados”.

Bases históricas para construção de imagens do negro - Quilombos

Entrevistado 1: “Porque uma coisa é tu fazer com essas escolas que estão aqui, que é diferente, agora tu trazer uma comunidade realmente quilombola como é que ela é tratada fora dessa realidade”. (Trata-se da comunidade da região de Canoas denominada Chácara das Rosas).

Entrevistado 2: “A cidade tem um quilombo, o quilombo na Anastácia. A gente passou pra eles uma atividade que a gente fez, mas agora já tem uma escola, que agora no dia 17 de novembro está levando os alunos do Seja para conhecer o quilombo”.

Entrevistado 3: “O quilombo Manoel Barbosa, nós estivemos fazendo uma visita, mas antes de ir pro quilombo nos vimos em Gravataí o que nós tínhamos de História com personagens negros, então nós fomos a alguns pontos da cidade, fomos ao clube 13 de maio, conhecer a história do clube e dali o pessoal saiu deslumbrado (...)”.

Descrição III - Unidades de significado

A questão teórica	Os recursos existentes:
<p>Práticas e saberes da prática docente assumem preponderância nos discursos produzidos pelos educadores, privilegiando uma visão empirista dos processos de construção do saber;</p> <p>Discurso de pouco domínio teórico, de aprendizagem recente, muitas vezes acompanhado pela justificativa de ser negro.</p>	<p>Trabalham com recursos públicos, inclusive material didático;</p> <p>Buscam informação com palestras de especialistas.</p>
Aceitação dos professores:	Quilombos
<p>Algumas resistências, principalmente de professores com religiosidade arraigada e conservadora;</p> <p>Resistem a abrir espaço em suas disciplinas, mas depois esta resistência é abrandada, quando conhecem o tema;</p> <p>Professores negros compreendem o desconhecimento sobre a cultura afro.</p>	<p>Quilombos: busca de uma referência que sugira luta, resistência, longe da imagem do escravo passivo e sofredor, para a construção de identidades que favoreçam o fortalecimento da autoestima do negro.</p>
Os projetos desenvolvidos	Como buscam a implantação da lei
<p>Projetos voltados para a formação de professores com ênfase nas questões práticas que possam ser reproduzidas com os alunos (dança afro, culinária, história, etc.), realizados na própria escola, alternando turnos de trabalho;</p> <p>Enfatizam a cultura afro, como ela é tradicionalmente vista pelo ocidente (dança, capoeira, culinária, filmes);</p> <p>Dois municípios acenam para a construção de uma proposta mais ampla e sistematizada.</p>	<p>Preocupação em mobilizar toda a escola;</p> <p>Preocupação em estender os projetos a outras etnias;</p> <p>Elaboração teórica incipiente e os recursos pensados para a implementação da legislação ancoram-se em práticas de caráter lúdico, que talvez reforcem os preconceitos enraizados sobre as características do negro – musicalidade, dança etc. Os encontros são pensados em torno de música, baile, brincadeiras etc.</p>

4. Construindo a análise no campo das políticas educativas

Uma das primeiras questões que destacamos das narrativas diz respeito ao fato de não haver qualquer questionamento ou, até mesmo, resistência em relação ao que promulga a lei [10.639/03](#). O que se observa é a assunção da temática como de fundamental importância para

a formação dos estudantes e, por consequência, a preocupação em amparar e criar condições de formação e atualização para os professores das redes municipais.

É um movimento que perpassa parcela considerável do universo dos educadores e faz parte do que foi observado por Corrêa (2008), uma espécie de reconhecimento de uma dívida histórica e a oficialização desse processo, por intermédio da lei 10.639, que passou a ser um instrumento para comprovar o caráter crônico das desigualdades sociais entre afro-brasileiros e demais brasileiros. Ao Estado nacional caberia promover a reparação não apenas por meio de políticas públicas (cotas e outros mecanismos de discriminação positiva em prol de grupos historicamente oprimidos), mas também através da patrimonialização, da memória e da comemoração (Corrêa, 2008, p.261).

Pelo interior dessa dinâmica, constatou-se que em dois municípios há uma programação mais elaborada que procura percorrer os diversos momentos do ano letivo. De igual maneira, verifica-se uma preocupação em inserir a História Africana e a discussão sobre as desigualdades raciais incluindo a própria (re)elaboração das Propostas Pedagógicas escolares. Revela-se uma busca por fazer com que essa temática ganhe espaço, reconhecimento e efetivamente faça parte dos conteúdos curriculares e da vida escolar cotidiana. Em um desses dois municípios referidos, encontra-se um interesse pautado pela realização de pesquisas nas próprias comunidades educativas da rede, a fim de subsidiar e estimular a ampliação do conhecimento sobre o tema. Já com relação ao outro município, as atividades narradas concentram-se em momentos pontuais de ações educativas, nas quais se observa uma irregularidade nas proposições. Em síntese, são ações, por exemplo, voltadas para a formação continuada de professores que exploram a temática a partir da oferta de oficinas e participação em encontros com especialistas.

É comum, aos três municípios, que a responsabilidade por dinamizar o trabalho junto aos professores tenha sido assumida pelas coordenações e ou assessorias pedagógicas das secretarias de educação. Verificou-se também a existência de Assessorias específicas para a questão racial⁶, entretanto as professoras não fizeram alusões a algum trabalho em parceria com estas assessorias. Já com relação às instituições, tais como as universidades, são apontados trabalhos em que se verifica um maior envolvimento, principalmente quando se refere à formação de professores, seja pela procura de cursos de especialização, seja pela procura de especialistas para assessorias.

⁶ Canoas: Coordenadoria Municipal de Promoção da Igualdade Ético-Racial (COMPIER). Criado através da Lei Municipal 5.237/2007. Gravataí: Assessoria Políticas Públicas para o Negro (APPN). Alvorada: Conselho do Negro.

Uma das questões que, ao longo das últimas duas décadas, têm sido objeto de estudos, refere-se ao material didático que apresenta de forma mais apropriada as contribuições históricas das populações afrodescendentes em nosso país. Tais estudos se preocuparam em demonstrar o quanto os materiais didáticos utilizados no sistema de educação básica encontravam-se distanciados da realidade histórica e, em muitos casos, distorciam a presença e a contribuição negra no processo histórico (Munanga, 2004; Oliva, 2003). Os resultados desses estudos, associados às contínuas denúncias realizadas pelas entidades do movimento negro brasileiro, estimularam a revisão e elaboração de um conjunto significativo de obras no campo da literatura infantil e juvenil, história, artes, entre outros, o que possibilitou vários pontos de partida para as professoras abordarem a questão das africanidades.

Considerando a compreensão de política pública adotada, pôde-se constatar que os trabalhos realizados nos três municípios, no âmbito das secretarias de educação, não apresentaram programas estruturados, ou como é mais comum na educação, de projetos de trabalho em nível municipal que contemplassem a perspectiva temática proposta pela Lei. Por outro lado, estava presente um conjunto de ações e iniciativas, aparentemente disperso⁷, que passaremos a analisar a seguir.

5. Construindo a análise no campo das práticas educativas

Parece-nos importante retomar, aqui, algumas ideias que esclarecem o lugar ocupado pela educação e pela Pedagogia em relação à produção do conhecimento científico. Acreditamos que, ao fazer isso, consigamos melhor explicitar algumas reflexões suscitadas na análise pormenorizada das narrativas produzidas pelas educadoras. A educação, em sua acepção mais ampla, é compreendida como uma prática social humana estreitamente vinculada ao contexto social, econômico, histórico e cultural. A Pedagogia é a ciência da educação que, de forma integrada e em permanente diálogo com outros campos do conhecimento, estuda e analisa a educação. Como um campo científico, a Pedagogia toma o fenômeno educativo como seu objeto específico de estudo e pesquisa (Mazzotti, 1996; Libâneo, 2001). Em síntese, o importante para nossa reflexão é demonstrar o quanto o ato de

⁷ O sentido da palavra “dispersa” utilizado aqui não tem a intenção de fazer um julgamento, mas de caracterizar o conjunto de iniciativas apontado pelas educadoras, no qual não se localiza a existência de um projeto maior capaz de articular essas iniciativas por dentro de uma política do município. De outro modo, chamamos a atenção para uma das limitações do uso de fontes orais na pesquisa, sendo que o pesquisador trabalha com informações resgatadas pela memória no ato da tomada dos depoimentos. São vários os fatores que se fazem presentes nesse momento, um deles é o fato de que o sujeito que narra acaba sempre criando uma nova temporalidade e atualizando a experiência feita, assim sendo, se voltássemos a tomar novos depoimentos em outras oportunidades, novos fatos e interpretações seriam elaborados, reatualizando (Sarlo, 2007).

pensar as práticas educativas, desencadeadas pelos educadores no cotidiano da ação escolar, estrutura-se a partir de um objeto mutante e complexo, levando a grande maioria dos educadores, em muitos casos, a imaginar-se permanentemente em um eterno recomeçar. Entretanto, se tomarmos como ponto de partida esses pressupostos, pode-se localizar, de forma mais otimista, essas práticas.

Diante do exposto, a ideia de um *trabalho formiguinha*, artesanal, revelado pelas iniciativas em propor projetos, tais como o *Africanidades*, ou então, a organização de uma *Pasta de Materiais* que possibilite assessorar os trabalhos dos professores acaba se tornando elementos fecundantes de uma ação que prevê a implementação da lei no cotidiano escolar. Para quem está acostumado às *lides* escolares, esse tipo de iniciativa não é uma novidade, mas sim um ato permanente de construção e reconstrução das ações. O que se constata é a necessidade de um acompanhamento dessas mesmas iniciativas que oportunizem aos assessores e educadores avaliar de forma processual suas ações e com elas aprender, tendo em vista a qualificação do trabalho docente. É nesse sentido que a postura aberta para trabalhos em parcerias, anunciada anteriormente, pode permitir melhores resultados no campo educativo. Estudo realizado por Yvonne Maggie (2006) em um amplo conjunto de escolas do município do Rio de Janeiro constata, entre outras coisas, o fato de que, mesmo quando existem professores criativos e propositivos, a escola acaba se organizando a partir de projetos individuais em detrimento de propostas coletivas.

Outra dimensão que se evidencia refere-se ao conteúdo que permeia as iniciativas dos educadores. A preocupação centra-se em uma vasta gama de temas que contemplam desde aspectos ligados ao resgate histórico de elementos importantes para a construção das identidades étnico-raciais (aspectos oriundos da religiosidade de matriz africana; retomada e identificação de heróis negros, tanto nacionais quanto regional; música, cultura, hábitos e costumes), até iniciativas que procuram enfrentar situações do cotidiano vivenciado pelos alunos no espaço da escola (ofensas raciais, tais como: *me chamou de negro*). Semelhante à evolução ocorrida com as preocupações dos pesquisadores sobre as relações raciais e educação no Brasil, em que na década de 80 do século XX concentrou-se na denúncia de práticas racistas na sociedade de uma forma geral, e na instituição escolar, de uma forma particular; para então, nos anos 90, assumir uma perspectiva mais ampla, e arriscamo-nos dizer, mais propositiva. Um desses resultados é a própria promulgação da lei 10.639/03, gestada durante esse período, ganhando a promulgação no início do presente século. A assunção dos temas elencados anteriormente demonstra o quanto foi deixado de lado uma

postura que se apoiava, quase que exclusivamente, no resgate de uma visão mítica das sociedades africanas, de um imaginário heroico das populações de afrodescendentes em território brasileiro, para colocar em evidência a discussão da problemática das desigualdades raciais em relação ao contexto social multicultural em que se produz. Tal postura dos educadores remete à ideia de que as aprendizagens se dão a partir de contextos históricos e culturais em que se inserem, e, nesse sentido, emergem práticas que procuram aliar, não somente fatos isolados da história *esquecida*, com situações que têm significado e sentido para os estudantes. Quando os professores se preocupam em explorar elementos do dia-a-dia desses estudantes, associados a fatos históricos e se propõem a fazer releituras, agregando outras formas de compreender, contribuem para que o estudante internalize e se aproprie dessas aprendizagens de forma mais significativa. Isso acontece diferentemente dos processos internalizadores de uma educação marcada por estereótipos racistas, veiculada no passado, mas ainda marcante, no sistema de educação. Assim, com Valter Roberto Silvério (2002, p. 242) podemos dizer que:

[...] o combate à pobreza no Brasil passa necessariamente pela manutenção da criança e do jovem negro na escola. Mas em uma escola de qualidade que consiga transmitir, sem mistificação e de forma mais equânime para todos, a contribuição de cada raça, de cada etnia na formação sociocultural brasileira.

Dessa forma, a escola acaba por assumir seu papel na formação de sujeitos capazes de contribuir criticamente na sociedade, e uma das maneiras é a importância que ganha a restauração da memória de um coletivo. De acordo com Munanga (2004), há um ganho para toda a sociedade quando aspectos constitutivos da história de um povo são valorizados: “A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas também para os alunos de outras ascendências étnicas (...)” (p.346). O autor segue enfatizando:

[...] essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das contribuições de todos os segmentos étnicos que, por motivos históricos conhecidos, foram obrigados a conviver desigualmente neste encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual (p.346).

É nesse sentido que a importância dada pelas entrevistadas à busca de referências que remetam à ideia de luta, resistência, distanciada da imagem do escravo passivo e sofredor, ganha acento, permitindo a construção de identidades que favoreçam o fortalecimento da autoestima dos povos afrodescendentes no território brasileiro. A *redescoberta* dos quilombos assume um lugar de preponderância para que isso efetivamente se realize. Não há aqui uma alusão ao histórico Quilombo de Palmares, que em grande parte acabou se constituindo como um discurso revelador de uma visão idealizada do passado. De igual maneira, observa-se a

inexistência de um discurso binário, brancos e negros, opressor e oprimido. Ao contrário, são estratégias elaboradas e postas em práticas no cotidiano do fazer educativo que mobilizam ações, levando educadores e estudantes a conhecer os quilombos de seu entorno. Há uma atualização do passado que estabelece uma ponte entre o quilombo idealizado (Palmares) e o quilombo urbano do presente, bem menos glorioso, mas muito mais próximo. É desse contexto, passível de ser conhecido e *visitado*, que é proposto o resgate da história e da produção de saberes, papel primordial da educação.

Ainda que pese certo tom otimista de nossa parte, observamos uma dinâmica que tem mobilizado educadores e gestores na construção de ações educativas que respondam se não de forma imediata, mas a médio e longo prazo, aos desafios impostos pela promulgação da lei 10.639/03 no cotidiano das práticas escolares.

Efetivamente, a problemática das disputas pela memória estende-se às diversas etnias, até então desprezadas na história da constituição do povo brasileiro, sempre retratadas nos livros didáticos como complementares na nossa formação, surgindo topicamente em alguns capítulos, mas desaparecendo logo após. Ou então, quando integraram livros didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros foram tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada (Fernandes, 2005 apud Nogueira, 2008).

Percebe-se, porém, que, no caso do negro, as questões têm avançado em um ritmo mais acelerado, inclusive com tentativas muito presentes, mencionadas anteriormente, de substituir a imagem anterior da vítima escravizada e sofredora pela do negro altaneiro e que luta pela liberdade, cujo maior símbolo é o quilombo. Por isso:

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural. (PARE, OLIVEIRA, VELLOSO, 2007, p.258)

O raciocínio prossegue no sentido da necessidade do reconhecimento da identidade étnica dos alunos negros e a valorização de suas potencialidades, a partir da ancestralidade africana. A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimento, e a sociedade brasileira deveria resgatar a dívida que possui com relação à reconstrução da identidade e autoestima da população afrodescendente (Paré, Oliveira, Velloso, 2007). Nesse sentido, o próprio princípio organizacional do espaço quilombola⁸, ao constituir, na atualidade, um local

⁸ Segundo o Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2º, são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória

de resistência e da vivência dos africanos que aqui chegaram, cumpriria um papel fundamental na manutenção das formas de produção social, da cosmovisão africana e na sobrevivência desta população como comunidade negra constituída, com consciência de grupo e de origem comum. (Idem)

Outro aspecto refere-se ao que alguns estudiosos da questão das africanidades denominam *presentismo*, as teorizações e gestos contemporâneos que podem ser percebidos através da tríade patrimônio, memória e comemoração. No caso do presentismo negro, a patrimonialização de certos territórios considerados remanescentes de quilombos se inscreve na nova configuração do patrimônio, em que memória e território exercem a função de elementos identitários. Dessa forma:

Os territórios remanescentes de quilombos são assim investidos de significados de resistência e também de liberdade, especialmente para os afrodescendentes do meio urbano. Tal idealização de liberdade, fraternidade e igualdade foi, inclusive, enfatizada pelo historiador Rufino dos Santos (1985, p.62-63) ao afirmar que a colônia e o quilombo são dois mundos contrastantes (CORRÊA, 2008, p.261).

O ponto de vista é compartilhado por significativa parcela dos intelectuais que se debruçaram sobre a questão das diferenças socioculturais e suas lutas. Nogueira (2008), por exemplo, ressalta que, desde a edição da lei n. 10.639/03, foi lançado um grande desafio: corrigir a orientação eurocêntrica que marcou a constituição do sistema pedagógico brasileiro, extrapolando a mera mudança de foco, mas constituindo uma opção política de conotação pedagógica:

A efervescência dos movimentos sociais, sobretudo os ligados à etnia e ao gênero, colaborou para a emergência de uma nova relação entre Estado e Sociedade, incidindo diretamente sobre as políticas públicas, respaldadas, no futuro próximo, pela constituição de 1988. Dos movimentos indigenistas, estão a pressão pela demarcação das terras e o reconhecimento de sua cultura; do movimento de consciência negra, está a radicalização da luta contra qualquer forma de preconceito e discriminação racial, exigindo, com base no direito à diferença, o estudo e a valorização dos aspectos da cultura afro-brasileira (NOGUEIRA, 2008, p. 242).

Enfrentando as críticas de que a reflexão sobre quilombos como alicerce identitário é simplista, já que as comunidades remanescentes de quilombos têm trajetórias históricas diversas, seus defensores alegam que, apesar disso, elas servem para africanizar simultaneamente o passado e o presente. Na verdade, é uma concepção que politiza, em um sentido amplo, a questão da africanidade. Vem ao encontro da lei 10.639/03 e sua aplicação, discutida neste artigo como uma opção de luta pela afirmação de direitos, que passam pelo

histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

fortalecimento da autoestima dos estudantes negros, bem como o reconhecimento de uma memória própria, a qual deve ser conhecida e estudada por todos.

6. Apresentando as sínteses conclusivas

A análise das narrativas que empreendemos neste trabalho remete para algumas necessidades que já vêm sendo apontadas pelos pesquisadores no campo dos estudos sobre as relações raciais e educação, assim como permite que se desvele, ainda que parcialmente, as políticas e práticas desencadeadas em nível municipal no tangente à implantação da lei 10.639/03.

Ainda que de uma forma *artesanal*, pode-se anunciar, a partir das informações obtidas, que a promulgação da lei 10.639/03 já apresenta inferências na forma e no modo com que são pensados os processos formadores de educadores, assim como as práticas cotidianas nas escolas. São projetos e iniciativas que, de diversas maneiras, vão sendo produzidos e mobilizados pelo que apregoa a lei: o estudo da história africana e da cultura afro-brasileira.

Emergem práticas que apostam no processo multiplicador, haja vista o investimento feito na formação de professores e no incentivo para que os resultados desses aprendizados sejam imediatamente traduzidos para ações cotidianas nas escolas. Os setores responsáveis por dinamizar o trabalho em cada um dos municípios apresentam uma característica comum na forma como compreendem seu papel. A assunção de que os professores são ou devem ser os protagonistas do processo e de que as assessorias devem ocupar o lugar de *parceiro* que acolhe e incentiva se *faz presente* nas práticas.

A permanência de um velho embate no campo da Pedagogia e, conseqüentemente, nas discussões que envolvem o ato de pensar a educação se faz eminente, qual seja, a sobreposição de uma visão empirista na relação com as questões de âmbito teórico. Ainda que a presença de acadêmicos nos espaços organizados de formação seja marcante, não sobrepuja esse antigo embate.

Talvez um vetor interessante para pensar o debate sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03 remeta à questão mais ampla de não apenas pensar a identidade cultural negra com uma ancestralidade e história em comum partilhadas na grande África, por vezes, mítica. A diáspora negra trabalhada por Stuart Hall (1997) começa a ser repensada em termos mais próximos e locais, com a patrimonialização dos quilombos. Ao lamento negro, após a dispersão e fragmentação forçadas, surge o recurso histórico de uma simbologia quilombola

para alimentar a produção de material didático articulado aos espaços proporcionados pela lei 10.639/03.

A tarefa imensa de derrubar estereótipos sem construir novos enganos tem a possibilidade de ser protagonizada pelos professores, caso consigam que sua observação e experiência direta no ensino alimentem trabalhos inovadores que penetrem profundamente no tecido das teorias e práticas educacionais. Isso é possível porque, mesmo inseguros, percebe-se nos entrevistados a noção de que isso somente será efetivado envolvendo a sociedade, por intermédio de suas diversas instâncias como o Estado, as instituições de ensino e a população, emoldurados por quadros culturais, com maior ou menor permeabilidade às histórias multiculturais.

Finalmente, os trabalhos relatados e as estratégias construídas demarcam um novo tempo para a discussão das desigualdades raciais na educação e aportam apostas e adesões que se fazem sucessivamente nas experiências que vão consolidando condições, quiçá melhores, para enfrentar as situações rotineiras na educação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL.. **LEI Nº 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Publicação no DOU nº 48, de 11.03.2008. 2008.
- CORRÊA, Sílvia Marcus de Souza. Presentismo negro: um tópico subjacente na história afro-brasileira. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p.257-285. 2008.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388. 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Or.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). p. 143-154, 2005b.
- 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**. Brasília: MEC/SECAD, p. 39-62, 2005a. (Coleção Educação Para Todos).
- GRISA, Jairo Ângelo. **Os sentidos culturais da escuta: rádio e audiência popular**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, 1999.

- HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HERINGER, Rosana. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 2, p. 1-43. 2001.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro, p. 30-41, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, n.17, p. 153-176, 2001.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. Ensino de história da África no Brasil: caminhos e descaminhos de uma luta contra o racismo velado. **Revista Novas Idéias**, v.1, n.1, p. 053-074. 2008.
- MAGGIE, Yvonne. A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos. **Relatório parcial de pesquisa** (julho de 2004 - maio de 2005). 2006. 171p. Disponível em http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf. Arquivo capturado em: 24 abril, 2015.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilla. Estatuto de cientificidade da Pedagogia In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciências da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-37
- MUNANGA, Kabengele. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n.3, 2004. p. 343-348.
- _____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Diversidade e sentidos do patrimônio cultural: uma proposta de leitura da trajetória de reconhecimento da cultura afro-brasileira como patrimônio nacional. **Anos 90**, v. 15, n. 27, p.233-255. 2008.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, n.3, p. 421-461. 2003.
- PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos CEDES**, v.27, n.72, p.215-232. 2007.
- PENNA, Rejane. **Fontes orais e historiografia: avanços e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2005.
- PENNA, Rejane; GRAEBIN, Cleusa. História, memória e instituições: obstáculos e resistências à inserção das fontes orais em arquivos e museus. Oralidades: **Revista de História Oral**, ano 1, jan/jun. 2007.

Rejane; SILVA, Gilberto Ferreira. Saberes e práticas: uma experiência de análise sobre dimensões culturais na atividade docente. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 129-138. 2009.

REIS, José Carlos. Dilthey: para uma revolução moral e intelectual. In: LOPES, Marcos Antônio (org.) **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

RICOUER, Paul. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Gilberto Ferreira; PENNA, Rejane. Discursos e trajetórias de estudantes brasileiros afrodescendentes no ensino superior. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v.3, n. 1, 2006. 18p. Disponível em http://www.interthesis.cfh.ufsc.br/interthesis5/artigos/penna_silva_interthesis5.pdf. Arquivo capturado em: 17 maio, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, n. 2, 2002. p.219-246.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, 2006. p. 20-45.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda; PRANDINI, Regina. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 62-86.