



Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08

Júnia Sales Pereira

RESUMO – Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. O texto apresenta reflexões sobre o papel da prática de investigação como elemento formativo para a docência, tendo como foco o interesse em conhecer e discutir acerca do que dizem professores/as da Educação Básica sobre a recepção e a prática da Lei 11.645/08 (que altera a Lei 10.639/03). Fundamentam o texto reflexões sobre a docência em história no diálogo com autores do campo da antropologia e dos estudos da linguagem. O foco da discussão recai sobre o valor formativo da reflexão acerca da polissemia verificada na recepção e prática da legislação recente sobre ensino de história em ambientes de partilha de dúvidas, dilemas e perspectivas que compõem na escola neste contexto.

Palavras-chave: **Ensino de História. Recepção da Lei 11.645/08.**

ABSTRACT – Dialogues About Teaching: reception of the laws 10.639/03 e 11.645/08. The text presents ponderations about the role of practice research as formative elements for teaching, having as focus the interest in knowing and discussing what teachers from Basic Education say about the reception of Law 11.645/08 (which alters the Law 10.639/03). The text is based on reflections about teaching of History through the dialogue with authors of the Anthropology field and of language studies. The focus is on the formative value of the reflection about the polysemy found in the processes of reception and practice of the recent legislation concerning teaching of history in environments of sharing doubts, dilemmas, and perspectives, that are present in the school in such context.

Keywords: **Teaching in History. Reception of the Law 11.645/08.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

147

Sobre a Emergência e a Recepção Social das Leis

Como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações.

Se assim as concebemos, as leis e sua prática são elementos significativos de estudo da realidade social, política e educacional de uma determinada realidade. São exemplares, nesse sentido, as leis que instituíram recentemente a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil.

A Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e da promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, foi promulgada em janeiro de 2003. Também em 2003 foi publicado o decreto n. 4.886/03 que estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial¹. Em out./2004 ocorreu a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*². Em 2008, a Lei 10.639/03 foi modificada por outra, a Lei ordinária n.11.645/08, de março de 2008³, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e *indígena* no currículo escolar.

Vale ressaltar que, sobretudo nas duas últimas décadas, o combate às mais diversas formas de intolerância, de racismo e de xenofobia compareceu às agendas de diferentes países e fóruns mundiais, fortalecendo mundial e localmente as agendas antirracistas e inclusivas, inclusive educacionais (Cavalleiro, 2001), com repercussões sensíveis no Brasil, sobretudo com a promulgação desta legislação.

A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afro-descendentes. Seu conteúdo e transformações que dela decorrem vêm produzindo tensões entre a ampliação dos direitos de cidadania do país e a crescente compreensão da necessidade do enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e diferentes esferas da vida social, sobretudo, no que toca a esta análise, no âmbito da escola. No bojo deste processo, foi também fundamental o debate social provocado por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em que se afirmaram modificações educacionais como a flexibilização curricular, as pautas relativas à inclusão e a reafirmação da autonomia docente.

A publicação da Lei 10.639/03 ocorreu em um contexto social e educacional de busca por valorização das culturas afro-descendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do movimento negro no Brasil⁴. Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada.

A Lei 10.639/03 é também tributária de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo na última década nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à valorização da diversidade sociocultural, à reparação de danos, à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas e em defesa do seu direito à história e à cultura⁵.

Não custa realçar que a Lei 10.639/03, é tida por alguns como uma espécie de “alforria curricular” (Araújo; Cardoso, 2003), resulta, em grande medida, da histórica ação política de movimentos sociais organizados, sobretudo da República, com especial destaque para o protagonismo do Movimento Negro. A prática da Lei 10.639/03 vem se realizando em meio a um intenso e tenso debate social no país, amplificado pela mídia, que expressa os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras nos últimos 10 anos.

O texto das Diretrizes Curriculares correlatas à Lei 10.639/03 é, neste contexto de transformações, um dos documentos mais estudados pelos professores. Nestas Diretrizes há orientações normativas curriculares relativamente flexíveis, com sugestão, aos docentes e à escola, de formas de abordagem, fontes de consulta e elenco de conteúdos para a prática educativa, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural brasileira – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1988.

A prática desta legislação remete-nos, na Universidade e nas escolas da Educação Básica, a desafios de natureza variada. Como garantir que o ensino de conteúdos históricos não se realize com base no suposto da mobilização de consciências? (Laville, 1999). Que relações se estabelecem entre prática da lei, políticas afirmativas e inclusão educacional? (Rocha, 2006). Ou, ainda, como superar a sedução do estudo da história da África calcado tanto na inferiorização quanto no hiper-dimensionamento de sua relevância?⁶ (Oliva, 2008, p. 33). Como favorecer a superação de limites antigos verificados no ensino de história, (presentes também em alguma medida na prática da Lei 10.639/03), como a essencialização de conceitos, a prática de mitificação de personagens, a idealização da herança e história africana⁷, o atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas identitárias unívocas, o privilégio de datas e eventos em detrimento da abordagem de processos históricos e suas transformações? (Pereira, 2008).

O trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações.

Docência: partilha e dialogicidade

A docência não se realiza no isolamento: ela se exerce num ambiente de práticas, poderíamos dizer numa “comunidade de práticas” (Lave; Wenger, 1991). O docente é um profissional que atua em um ambiente relacional, interativo, circunstancial e socialmente situado. Os interesses dos docentes e de outros sujeitos da ação pedagógica são compartilhados e também confrontados, fundamentalmente porque os desdobramentos da prática de um professor são capazes de produzir efeitos na prática pedagógica de outro professor, vale dizer, também efeitos sociais. Os professores possuem interesses comuns; a educação escolar é resultante de uma complexa trama de ações que atravessa a escola-sociedade, sendo, portanto, o que Lave e Wenger (1991) chamam de “obra coletiva”.

A inserção profissional acontece numa comunidade em que há conflitos de interesses, jogo de hierarquias, ações de sujeitos com diferentes apostas e histórias pessoais em encontro/confronto. Os profissionais são convocados, em maior ou menor escala, à inserção profissional contextualizada, ao que Lave e Wenger (1991) classificam como “engajamento na prática”; em outras palavras, a atividade profissional se concretiza em situações que exigem engajamento em realidades situadas.

A noção de comunidade de práticas está apoiada em três pilares: o envolvimento mútuo, o repertório partilhado e o empreendimento comum (Wenger, 1998). Os docentes são convocados ao envolvimento solidário na prática escolar, sendo comum a expressão de interesse (também de preocupação) de uns, face ao trabalho de outros, frequentemente com mútuo auxílio. Vale notar, neste caso, a relevância da troca de experiência entre docentes nos processos de formação continuada.

Evidentemente, cada sujeito realiza apreciações diversas das situações relacionais que envolvem todos os profissionais de uma mesma comunidade. Nesta comunidade de práticas, cada profissional realiza o seu trabalho que certamente repercutirá no trabalho de outrem e vice-versa. Consonante com esta perspectiva seria possível afirmar que a docência se realiza num contexto de independência (porque cada docente é, de alguma maneira, autônomo), mas também de interdependência, porque os resultados da ação de um docente podem ser interferentes nas práticas de outros profissionais envolvidos num contexto comum. A essa peculiaridade do exercício profissional Lave e Wenger (1991), classificam de “independência relacional”.

Compreendemos, assim, que a docência é uma profissão exercida de maneira compartilhada, em uma rede de partilhas criadas e recriadas em circunstâncias reais. Assim é a docência uma prática social, não custa dizer, relacional: a participação na prática social sugere que o engajamento da pessoa se realiza em um contexto multirreferenciado, com foco da pessoa, mas como *pessoa-no-mundo*, como membro de uma comunidade sociocultural. Nesta perspectiva, a aprendizagem é processo vivenciado por pessoas específicas em circunstâncias também específicas (Lave; Wenger, 1991, p.53).

A participação do docente não se realiza no isolamento, pelo contrário, compele-o a apreciar as variadas dimensões do trabalho escolar com os outros docentes e a “fazer coisas em partilha” (Lave, 2008, p. 285), transformando o processo escolar num empreendimento comum em que há interações entre os profissionais que Lave e Wenger classificam de veteranos e novatos (e deles entre si). Esse envolvimento se realiza com negociações de concepções, práticas, e avaliações, também com interditos, silêncios e interpostos. A pessoa envolve-se, assim, “por inteiro”. Esse pressuposto requer a compreensão de que a prática profissional pode configurar identidades (Lave; Wenger, 1991, p. 53).

O exercício profissional e as aprendizagens dele decorrentes são, também para os mesmos autores, produções históricas, envolvendo transformação e mudança das pessoas (Lave; Wenger, 1991, p. 51). A participação profissional baseia-se na renegociação e na negociação dos significados do mundo, e de forma situada, levando-se em conta “a natureza conflitual da prática social”. Assim, define-se, nesse universo teórico, o que se entende por situação contextual: pessoas, ações e mundo implicam-se em todo pensamento, fala, conhecimento e aprendizagem (1991, p. 52).

É por meio da linguagem que os diferentes sujeitos interagem socialmente, daí dizer-se que há, na escola, uma estreita relação entre exercício da docência e atividade de linguagem.

Segundo Bakhtin (1997), a enunciação é o produto da interação de sujeitos socialmente colocados. A enunciação existe em contextos socioideológicos, em que cada locutor idealiza um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social que é, de alguma maneira, pré-definido. A enunciação “procede de alguém” e se “destina a alguém”, e se realiza, portanto, em contexto ideológico ou vivencial.

Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida (Bakhtin, 1997, p. 95).

A língua – concebida como sistema – está em permanente evolução, sofre modificações oriundas da experiência compartilhada da linguagem, não é, portanto, manifestação individual ou imanente, mas, antes, experiência de natureza social. A fala, nessa acepção, está associada às condições nas quais se realiza a comunicação que, por conseguinte, está ligada às estruturas sociais.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas outras palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente

a todas as suas significações. Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade? É assim que podemos formular, de modo grosseiro e elementar, o problema fundamental da semântica. “Esse problema só pode ser resolvido pela dialética” (Bakhtin, 1997, p. 106).

Esta reflexão sobre a natureza da enunciação é fundamental em um contexto em que a investigação é concebida como elemento de formação profissional. É também importante no sentido de que potencializa a análise das variadas – e quase sempre plausíveis – formas de enunciação acerca do que dizem os docentes – e como dizem – sobre as referidas leis na sua experiência profissional.

A enunciação, como prevê Bakhtin, é produto da “interação social”. Toda enunciação se realiza em situação de diálogo e faz parte de um processo de comunicação, de forma que todo diálogo ocorre entre interlocutores socialmente situados (Bakhtin, 1997). Ainda segundo o mesmo autor, as vozes sociais que antecedem aos atos de fala também ressoam nos atos enunciativos. Podemos dizer que este princípio – de ressonância, reprodução e recriação de vozes nem sempre unívocas e por vezes diacrônicas num mesmo discurso – proposto por Bakhtin (1997) é de fundamental importância nesta análise.

Neste ponto abrem-se discussões fundamentais: o que dizem os professores – e como dizem – sobre a prática e a recepção desta legislação relacionada à revalorização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica? Em que medida as iniciativas, os desafios e os dilemas relatados por professores – confrontados com os desafios da prática – podem contribuir para a formação de novos professores da Educação Básica?

O foco de interesse recai sobre o valor formativo do diálogo entre professores em formação e professores (também em formação) em atuação na Educação Básica⁸; as reflexões se norteiam pelo processo vivenciado durante atividade investigativa que colocou em diálogo os docentes e os licenciandos para compreensão dos desafios da prática da referida legislação em contextos escolares específicos.

As análises concentram-se nas perspectivas do ensino de história na promoção do diálogo e na ampliação de suas interfaces com outros campos de conhecimento, sobretudo em função da transversalidade das temáticas tratadas nesta legislação. Certamente as análises realizadas são circunstanciais, pois, em terreno tão complexo como o das ações educativas, não há como supor mapeamentos completos. Além disso, a investigação realizada situa-se em um contexto de recepção relativamente recente das leis em questão, com advento de práticas educativas variadas e evidente solicitação, por parte dos professores, da criação de fóruns e ambientes para sua socialização.

A reflexão a seguir ancora-se em discussões mais amplas sobre as perspectivas, os problemas e os dilemas enfrentados por docentes da educação básica, neste momento de tensões e de disputas simbólicas em torno da seleção de conteúdos, de formas de abordagem e de priorização de temas para o ensino de história e da cultura em contextos específicos, em que assumem centralidade temática, e que, em sua maioria, eram, até então, sub ou mal representadas.

A Prática da Pesquisa como Processo Formativo para a Docência

O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores. Não custa dizer que o racismo pode ser expresso também por meio da invisibilidade (Munanga, 2000; Cavalleiro, 2001).

Por estas razões, é fundamental, neste momento, que os docentes possam ocupar arenas interlocutivas capazes de proporcionar a emergência e a partilha de relatos, de apreciações e de proposições profissionais. Da mesma maneira, é, também, fundamental que a Universidade, por meio dos cursos de formação docente, aprofunde o diálogo entre docentes em atuação e licenciandos.

Saber o que os docentes fazem e o que dizem fazer em realidades escolares específicas, é uma das formas de fazer confrontar as experiências educacionais com o acervo de lembranças da escolarização dos alunos-licenciandos, apostando que posturas renovadas possam ser cultivadas na sua formação profissional. Essa é uma das justificativas que ancoram a aproximação dos licenciandos a realidades escolares variadas, como fator interferente na sua formação profissional para compreensão dos desafios interpostos à prática das leis 10.639/03 e 11.645/08. Outra justificativa ancora-se na diversidade de práticas em curso na Educação Básica, que não se restringe a uma diversidade relativa às diferenças entre áreas do conhecimento, mas à diversidade de métodos e formas de abordagem dos temas a serem tratados em contextos escolares singulares.

Este é um momento de avaliação das primeiras ações advindas da recepção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e uma educação das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03), com oferta significativa de oportunidades aos docentes de formação através de cursos, seminários, oficinas, etc e de ampla oferta de títulos afins no mercado de livros didáticos e paradidáticos⁹. Quanto a essa questão, contudo, há que se ponderar que a oferta de livros didáticos e paradidáticos que contemplam a abordagem da Lei 10.639/03 não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatam pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/subrepresentação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil. Quanto a essas questões, vide importante estudo de Rosemberg; Bazilli; Silva (2003) e Silva (2008). Quanto à permanência de estereótipos e abordagens errôneas a respeito do continente africano em livros didáticos de história, vide

contribuições de Oliva (2003). Não se pode dizer o mesmo da obrigatoriedade do ensino de história e de cultura indígena, componente adicional à Lei 10.639/03, presente na Lei 11.645/08, que não foi, ainda, objeto de ação sistemática, resultante de significativa produção editorial ou de oferta de oportunidades formativas para docentes da Educação Básica nesse contexto.

Esta análise se baseia em resultados de pesquisa realizada durante o ano de 2009 em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. As reflexões apresentadas ancoram-se nas discussões processadas durante o Curso “A Lei 10.639/03 – desafios e perspectivas do ensino de história”, oferecido como disciplina optativa no Curso de Pedagogia, UFMG, no segundo semestre de 2009. As análises ancoram-se nesta pesquisa, observando-se, evidentemente, o necessário alargamento do alcance das reflexões para além do lócus em que foi produzida.

Participaram da pesquisa 13 (treze) alunas e 6 (seis) alunos, através da concepção da proposta, da aplicação dos questionários em escolas da Educação Básica envolvendo questões relacionadas à temática, participação na análise e na escrita da síntese. A escolha das escolas para participação na pesquisa obedeceu a critérios de facilidade para realização da fase de coleta de dados, abertura do entrevistado para falar da temática e também a existência na escola de experiências significativas para compreensão dos desafios da prática das leis em debate. O questionário respondido sob acompanhamento do pesquisador¹⁰ foi o principal instrumento de pesquisa na fase de coleta de dados em campo. Na fase inicial foram aplicados 14 (quatorze) questionários, sendo que 13 (treze) em escolas de Belo Horizonte capital e 1 (uma) em escola de Pedro Leopoldo, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Destas, 7 (sete) foram aplicados em escolas estaduais, 5 (cinco) em escolas municipais e 2 (duas) em escolas particulares.

A pesquisa foi realizada por licenciandos de diferentes áreas do conhecimento. O tempo médio de atuação docente declarado pelos professores envolvidos com esta pesquisa é de oito anos, sendo 8 professores de história (sendo que 1 deles tem formação em Letras), 3 (três) professores de geografia e 3 (três) professores de séries iniciais do ensino fundamental com formação em normal superior ou pedagogia. Quanto à autodeclaração racial, 1 (um) professor se definiu como “multirracial”, 5 (cinco) como negros, 3 (três) como pardos, 1 (uma) como parda de família negra, 2 (dois) como miscigenados, 2 (dois) não responderam.

Evidentemente, algumas questões ficaram sem possibilidade de serem discutidas, ou pelo menos evidenciadas, no escopo deste trabalho. O fato de serem os professores entrevistados de diferentes redes de ensino, não possibilitou a apreensão de dados de maneira verticalizada. Não foi feita análise destacada das peculiaridades das respostas dadas por professores de história em relação aos demais. Observou-se que os desafios postos à recepção dessa legislação na educação infantil são certamente diferentes daqueles postos no ensino médio, embora na análise essa questão não tenha sido tratada. Além disso, o cruzamento de respostas de professores/as que se autodeclararam negros/as, “multirraciais”, pardos ou brancos, ou mesmo os que não declara-

ram, com outras respostas poderia ser também significativo neste cenário enunciativo. É necessário, portanto, ponderar todos os limites da própria pesquisa, para que não seja tomada como procedimento definitivo de investigação, mas como instrumento fundamentalmente provocador de problematizações situadas em um determinado contexto, em diálogo, evidentemente, com outros dados e com outras reflexões resultantes de pesquisas realizadas neste mesmo momento e em outras realidades escolares.

Todo o processo de pesquisa constou de aplicação de questionários e de observação da escola em que atua o professor, alimentados por relatos pessoais dos pesquisadores e por discussões coletivas dos dados dos questionários. O processo também envolveu leituras e escrita deste texto, lido e corrigido pelos alunos pesquisadores.

A realização da pesquisa foi valiosa tanto para os licenciandos quanto para os licenciados. O fato de que um licenciando tenha se apresentado em uma escola para a aplicação de um questionário focado nesta temática, foi capaz de sinalizar a relevância dos temas em pauta na formação docente inicial e continuada. A aplicação de questionários, seguidos de diálogos entre pesquisador e entrevistado, foi atividade formativa em vários sentidos – não só porque possibilitou evidenciar conteúdos, dilemas e apontamentos para a prática docente – mas porque também contribuiu para recolocar o licenciando face-a-face com os dilemas interpostos ao exercício de sua profissão. Consideramos que foi formativa também a atividade de investigação para quem se submeteu à pesquisa, porque os docentes também puderam reavaliar sua atuação, elaborar explicações e teorizações sobre o que realizam e a respeito do que está em curso nas realidades escolares.

Neste caso específico, além do conteúdo formativo da disciplina, os relatos pessoais e as experiências dos alunos foram também objetos de análise, o que possibilitou evidenciar o conteúdo vivencial (individual e social) da formação comprometida com a superação do racismo. As discussões ocorreram, neste caso, de maneira enredada às vivências pessoais e às percepções de mundo dos pesquisadores, que se posicionam e confrontam sua experiência formativa com os relatos dos docentes em atuação.

Esse confronto e movimento – entre o outro da pesquisa e o eu-pesquisador, em diálogo com os pares em formação – pode gerar situação favorável ao compartilhamento de dúvidas e receios a respeito do tratamento dos temas em sala de aula, favorecendo uma postura empática com o que disseram os professores entrevistados. Sendo assim, os pesquisadores puderam aquilatar o quanto é difícil o enfrentamento da questão racial na contemporaneidade, o quanto é importante que o professor não seja omissor na escola e o quanto é valiosa a formação docente compartilhada com os colegas em cada contexto de atuação profissional.

A atitude empática pode favorecer compreensão ética face ao depoimento docente, evidenciando as condições em que ocorre o ensino-aprendizado e a importância de fortalecimento, na escola, das oportunidades de diálogo sobre as potencialidades da prática docente, mas, sobretudo sobre as impossibilidades visualizadas pelos docentes.

Os pesquisadores relataram algumas dificuldades na abordagem das escolas e na coleta de dados, como constrangimentos, negativas e evasivas. Ocorreu a rejeição à participação, por exemplo, por parte de um professor de educação física, que afirmou não ser este assunto de sua competência. A atribuição de uma agenda antirracismo a algumas áreas do conhecimento e não a outras na educação escolar é um dos pontos de análise mais significativo deste contexto. Outra atribuição, específica do caso em questão, é a possibilidade, apontada pela aluna do curso (entrevistadora), de que a relação entre corporeidade e educação possa criar ambientação favorável à educação das relações étnico-raciais, o que não é visto como possível por uma parte dos professores, por exemplo, da educação física.

Alguns pesquisadores puderam confrontar informações recebidas com uma breve visita ao ambiente escolar, como no caso da visita à Biblioteca, para conhecimento do acervo de obras didáticas e paradidáticas relacionadas aos temas de história e de cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais. Os pesquisadores já tinham informação prévia a respeito da distribuição às Bibliotecas Municipais de Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação, de kits literários e/ou de formação docente. Ainda assim, um pesquisador encontrou um professor da Rede Municipal que disse não conhecer obras voltadas à abordagem da história africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica. A realização da pesquisa permitiu, também, a vivência circunstancial da dinâmica escolar, com vivência em alguns casos de ações significativas em curso, como no caso de uma visita de indígenas a uma das escolas durante a realização da pesquisa.

É de suma importância que, em situação de pesquisa, sejam analisadas as respostas e as perguntas sem respostas¹¹. A situação em que ocorre a aplicação do questionário, incluindo a facilidade ou a dificuldade de realização do mesmo, é significativa para compreensão do contexto em que se dá a pesquisa. O fato de tratar-se de um questionário aplicado por um pesquisador conhecido (situação mais comum) pode ter sido influente no processo da pesquisa. Da mesma forma, podemos considerar que o conhecimento prévio de uma dada realidade escolar pelo pesquisador foi um fator interferente na sua análise da realidade, na seleção do professor a ser interpelado e no contexto interlocutivo criado entre ambos no momento da pesquisa.

A coleta de informações e dados e o preenchimento dos questionários da pesquisa foram realizados, via de regra, nos intervalos ou ao final do dia letivo, com a presença dos pesquisadores e em clima de diálogo com os docentes. Houve perda de questionário por parte de professores. Mas o relato mais comum foi de que embora houvesse disposição dos docentes para responder ao questionário, no momento em que ficavam sabendo do conteúdo do mesmo, a posição passou a ser evasiva em vários casos.

A Prática Docente – um mosaico de experiências, dilemas e perspectivas compartilhadas

Algumas questões relacionadas ao recente e inconcluso debate sobre o racismo na sociedade e na educação, postas por pesquisas recentes e também pelo debate social pautado nas agendas públicas, nos possibilitam problematizar o exercício da prática docente e seus desafios.

Não é possível ignorar tanto as preferências dos professores quanto ao fato de que há diferentes agendas educativas em diálogo e, não raro, em confronto com interesses, com disposições coletivas e pessoais e com os arbítrios curriculares, nem sempre coincidentes com suas preferências profissionais.

A formulação de pesquisas dirigidas à apreciação da prática da referida legislação não pode, evidentemente, ignorar o fato de que os professores têm posições pessoais sobre o racismo e supõem evidentemente existirem prováveis – e variáveis – fórmulas para sua superação pela escola.

À luz dessas questões foi possível apreciar dados relativos ao comparecimento do racismo na escola e, nesse caso, quais as possibilidades vislumbradas por professores a respeito da possibilidade ou não de sua superação. A pesquisa permitiu avaliar em que medida os professores se referem variavelmente em relação à sua experiência na escola em que atuam, ou em uma escola de forma genérica (na sua trajetória escolar, em uma escola qualquer, em outra escola, etc) quanto a esta questão.

Essa discussão permitiu compreender a escola como espaço sociocultural complexo e permeado pelos dilemas e pelos problemas socialmente vivenciados. Os professores da pesquisa oscilaram, entre a negativa (nunca presenciaram nenhum tipo de racismo na escola), passando pela evidenciação do que alguns deles consideraram “brincadeiras e piadas”, sem conteúdo racista explícito, até a explicitação de situações de racismo, incluindo, neste caso, também as brincadeiras e piadas que, mesmo com conteúdo naturalizado e velado, foram consideradas como situações típicas de prática racista. Alguns professores tratam como naturais algumas práticas discriminatórias em sala de aula, explicitando também a armadilha do discurso posto em ação no chamado racismo velado: aquele que opera nas margens da invisibilidade, sem ferir frontalmente suscetibilidades já postas como naturais, operando de forma subliminar, como ocorre no caso das piadas e brincadeiras.

O depoimento coletado pela aluna Genivalda Ribeiro¹² é particularmente expressivo nesse sentido: a experiência do racismo dentro do espaço escolar nem sempre é ‘visível’ e identificável. O que se ouve, segundo a entrevistada, são comentários como este: ‘além de difícil, esta professora é negra’. Segundo a pesquisadora, este comentário é comumente expresso em espaços como a sala dos professores ou em outros locais mais ‘privados’ dentro da escola (Ribeiro, 2009). Este e outros depoimentos possibilitam também aferir de que maneira se expressam os conteúdos discricionários na escola (também na vida social?): na sociabilidade privada, nas brincadeiras, na informalidade, sem que, contudo, cheguem à sociabilidade pública ou às relações oficiais.

O aluno Rômulo Bruno de Souza coletou o seguinte depoimento: “Sim, as falsas brincadeiras dos alunos; colocam apelidos uns nos outros como ‘macaco, azulão, cabelo-bombril’, etc. Infelizmente percebemos o mesmo comportamento por parte de alguns professores, fazem ‘piadinhas’ de mau gosto em relação aos alunos” (2009). Nesse caso, o professor localizou esta mesma prática nas relações entre professores e alunos.

Há também o professor que localiza o racismo como prática social, geralmente externa à escola, embora com repercussões no ambiente escolar: “A visão do racismo é mais comum nos pais. Inclusive, alguns pais não rematricularam seus filhos neste ano quando tomaram conhecimento do programa (Programa de Gratuidade Educacional)” (Amâncio, 2009).

Foi possível perceber uma negativa contundente, por parte de docentes em atuação em escolas particulares, de que no espaço escolar possam comparecer práticas de discriminação racial. Em que medida a experiência profissional em escolas particulares interdita a descrição da escola como espaço susceptível ao racismo? Nessa medida, vale-nos a observação ancorada tanto em Lave; Wenger, 1991 e em Bakhtin, 1997, de que tanto a fala quanto a prática, ou ainda o silêncio, se realizam em contextos específicos, situados.

A entrevistada da aluna Maria Izabel Vasconcelos relatou que “Infelizmente já vivenciei racismo na escola. Mesmo que seja de forma velada, já observei entre colegas de trabalho. Entre as crianças verifico constantemente palavras que desrespeitam e indicam racismo”. (2009). Este depoimento é significativo porque permite realçar que as palavras – seus usos e sentidos – permitem evidenciar práticas ou concepções racistas. Este depoimento permite, assim, desnaturalizar os discursos, retirando-lhes a neutralidade pressuposta e compreendendo-os de forma integrada à experiência social/educativa.

Vale entender, por exemplo, de que maneiras o preconceito racial é verbalizado, com uso de determinados termos pejorativos e depreciativos, com destaque para o que seria uma “hierarquização” das crianças pelo cabelo e outros caracteres. Como alerta a pesquisadora Rita Fazzi:

Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância. (...) A intenção de alisar o cabelo é muito forte entre as crianças observadas. Mesmo as que disseram gostar da própria cor afirmaram não gostar do cabelo. A expressão “nega do cabelo duro” ainda é utilizada como uma forma de inferiorização (...). Esse padrão de beleza, liso e comprido, é quase unanimidade entre as crianças. (Fazzi, 2006, p.117).

Algumas crianças explicitam seus preconceitos raciais na vida escolar, segundo disseram os docentes, e de maneira mais explícita do que jovens e adultos. Elas explicitam, nos variados espaços de convivência, muitas concepções que são veiculadas e aprendidas no convívio intergeracional em ambientes privados, geralmente sem os crivos negociados na sociabilidade pública. Espe-

cialmente em um contexto de combate ao racismo, as práticas e ideias racistas se expressam com maior evidência em ambientes privados, sendo relativamente interdidas ou constrangidas nos momentos de enunciação em ambientes em que estão estranhos (ao enunciador), coincidentes quase sempre com os espaços de socialização pública (como a escola). Nestes ambientes públicos o discurso racista comparece frequentemente de forma mitigada, sob interdição, mas com repercussões negativas na formação escolar de crianças negras, afetando seu desempenho (Oliveira, 1994). Esta e outras pesquisas evidenciam que, no caso da educação de crianças, é mais comum se ouvirem expressões, piadas e comentários racistas, tanto nas situações informais quanto formais. Essa postura pode advir do fato de que as crianças ainda estão em fase de apreensão dos códigos e das regras que regem o convívio social e, como não internalizaram os interditos relacionados ao racismo (e às perversões advindas disso), elas expressam, em ambientes de socialização pública e de convívio com estranhos, os mesmos conceitos, idéias e preconceitos que aprendem e enunciam em ambientes privados/familiares. O que se sugere, nesse caso, não é que, à medida que crescem, deixam de ser racistas, mas que aprendem os códigos da sociabilidade, que recomendam em quais momentos deve ocorrer a sua interdição. Além disso, não sugerimos que as crianças sejam racistas natas, mas que aprendem o racismo e suas nuances no convívio social intra e intergeracional, sendo a escola mais um destes ambientes, entre outros (Cavalleiro, 1998; 2001).

Há também inúmeros desafios postos neste contexto à educação da infância, em especial para que se evitem a criminalização¹³ da criança na abordagem educativa em situação de enunciação racista, pautando a prática pedagógica pela educação das relações entre os sujeitos. Não custa lembrar que o professor age em um ambiente, como a sala de aula, em que há encontro de diferentes percepções e visões de mundo – postas em relação em alguma medida através da sua mediação, mas com vistas à educação das relações.

Para Bakhtin, 1997, a palavra está sempre carregada de um sentido vivencial, ideológico. A palavra é capaz de provocar (nos variados sujeitos da enunciação), ressonâncias ideológicas em sintonia com aquelas concernentes e atuantes na prática social. Piadas e apelidos pejorativos integram um vasto espectro de omissões face à perpetuação do racismo, corroborando a naturalização de desigualdades raciais na experiência escolar; sobretudo em situações de informalidade; em piadas e em apelidos raciais o discurso é tratado como neutro ou despretensioso, porque desprovido de seriedade ou formalidade. Esta operação de desnaturalização do discurso exige o que Bakhtin classificou de “análise sincrônica da língua”, que inclui a compreensão, pelo pesquisador/professor, do contexto enunciativo e interlocutivo: isso envolve a observação do conteúdo discursivo não apenas no que é formalmente enunciado, mas por meio de formas expressivas como a entonação, o uso e a cadência das palavras, a pronúncia de exclamações, o silêncio, o espanto ou a dúvida.

Essa análise denota o quanto a atribuição de características negativas a pessoas afro-descendentes é informada por sentidos históricos, sobretudo no contexto escolar; a pesquisa nos deixa ver que essa atribuição ocorre frequen-

temente, mas não ocasionalmente, em situações informais como as “de brincadeira”, e que são negadas em situações de formalidade ou de “checagem” pelo professor ou pelos colegas de trabalho.

A professora entrevistada por Gisele Alves de Aquino Rodrigues relata que já vivenciou racismo na escola destacando uma situação: “Pai de aluno desrespeitando professor pela sua cor” (2009). Neste caso evidenciou-se o suposto de que a branquidade ou a negritude são consideradas condições características interferentes no desempenho da profissão, elementos significativos no julgamento da capacidade de exercício do magistério. Não se pode ignorar, neste caso, a face identitária da prática profissional docente, marcada por hierarquizações advindas da histórica subalternização de populações afro-descendentes no Brasil.

Essas discussões também dizem respeito à inserção, com visibilidade e positividade, de professores negros no ambiente escolar e às dificuldades que encontram professores/as negro/as para garantia de respeitabilidade de seu trabalho (Gomes, 1995), o que também foi verificado na pesquisa. Muitos depoimentos evidenciaram uma dificuldade de que alguns pais e mães de alunos vejam no/a professor/a negro/a um profissional com qualidades desejáveis à educação de seus filhos. Destacou, uma das entrevistadas, como elementos que considera ser favoráveis, na realidade escolar em que ela atua: “o interesse da maioria dos professores e a própria constituição da comunidade escolar de ‘maioria’ negra “(entrevistada por Genivalda Rocha, 2009)”. Vale destacar que as escolas constituem “comunidades de pertença” (Lave, Wenger, 1991), que integram seus profissionais, não custa dizer, aqui, de forma heterogênea. Esta e outras pesquisas permitem afirmar a permanência de estimatizações e hierarquizações raciais no exercício da profissão docente.

Quanto às dificuldades no trabalho com temas de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana, um dos depoimentos é bastante significativo: “Não poderia dizer que tenho dificuldades em abordar os temas acima, mas no tópico que se refere à expressão religiosa da cultura afro-brasileira acho difícil lidar com a rejeição do assunto pela maioria dos pais dos alunos” (Ribeiro, 2009).

A questão da intolerância religiosa merece ser motivo de amplo debate. Podemos afirmar que esta parece ser uma das dificuldades mais incisivas nos relatos coletados na região pesquisada (Metropolitana de BH). Os pesquisadores obtiveram relatos de abaixo-assinados para retirada de professores de suas respectivas turmas, boicote familiar a atividades promovidas pelas escolas e também abordagem a professores e pedagogos, por familiares preocupados com a exposição de seus filhos a “rituais” de origem afro-brasileira (como congados, por exemplo), considerados como prática de “macumba e magia negra”. Cautelosamente, não custa interrogar também em que medida o trabalho com aspectos da cultura afro-brasileira não estará sendo acompanhado, em algumas [poucas] escolas, de certo proselitismo político/religioso. Talvez isso venha a alimentar em parte esta forma de reação de familiares ao trabalho escolar, mas evidentemente não explicita todas as faces do problema, nem mesmo a

reação incisiva à abordagem das culturas africanas e afro-brasileiras pela escola. Em alguns casos, o simples fato de se tratar de aspectos da cultura afro-brasileira ou indígena já instaura, de princípio, um ponto de rejeição à escola na pauta das famílias. As fronteiras que fundamentam e explicam a rejeição social aos registros culturais e patrimoniais afro-brasileiros e indígenas não estão ainda evidenciadas. Mas não custa também refletir sobre as tensões que atravessam a escola e a prática docente e que são advindas das disputas por campos de conversão religiosa, ainda pouco problematizadas pela pesquisa acadêmica e com variantes em diferentes pontos do país.

Nem sempre o trabalho com a temática encontra resistências familiares pelos mesmos motivos. Algumas vezes a tentativa de encaminhamento da questão identitária é rejeitada pelas famílias, como se verificou no seguinte relato: “Ao trabalhar o tema Consciência Negra, uma mãe de aluno foi à escola exigir que a professora mudasse de assunto, porque ela estava trabalhando o assunto para humilhar seu filho (negro). Ela chegou a fazer o pedido à pedagoga da escola” (Rocha, 2009). O depoimento coletado por Ana Paula Leite dialoga com mesma questão, mas da seguinte forma: “a maior dificuldade em trabalhar estes temas é fazer com que as pessoas compreendam sua condição de brasileiro. Esse não é um país em que seja possível fazer a dicotomia entre brancos europeus e negros africanos. Fala que somos todos brasileiros, miscigenados, plurais e por isso mesmo com uma cultura tão diversa” (2009).

A polifonia presente no palco identitário brasileiro comparece evidentemente à escola. Nesse momento, especialmente, explicitam-se receios de alguns professores para com a adesão acrítica a plataformas identitárias rígidas, com vislumbre dos riscos de transformação do ensino de história, sobretudo, em exercício de conformação identitária que impeça a liberdade de adesão a registros identitários diversos.

Está em processo o encaminhamento de reconfigurações na teia de relações raciais, com disponibilização de variadas e de positivas formas de afinização identitária pelos alunos, incluindo-se, neste caso, evidentemente, a afinização à identidade negra – também plural. Alguns professores, contudo, nesta e em outras oportunidades de pesquisa/interlocução, expressaram o receio de que o direito à afinização identitária negra se transforme em plataforma identitária excludente ou mesmo revanchista, se o limite for a radicalização.

O depoente de Thais Aparecida da Silva resumiu três das dificuldades mais frequentes relatadas pelos professores na abordagem da questão “Preconceito com a história e com cultura afro-brasileira, como se tratasse de ‘macumba’; Falta de envolvimento de outros professores; Falta de tempo para maiores discussões entre os professores” (2009). Três depoentes falaram a respeito de sua carência de informações a respeito de como proceder corretamente para promoção da positividade da história afro-brasileira na escola.

Como resposta à pergunta “Você considera que sua escola/colégio já implementou efetivamente a Lei 10.639/03? Por quê?”, a mesma professora entrevistada por Silva (2009), relata que

Não implantou ainda. Não por falta de tentativas, mas por uma série de fatores desde flexibilidade no ‘modelo’ escolar até falta de envolvimento de alguns professores. Quando entrei na escola o colega professor de português estava fazendo um curso sobre ‘Africanidades’ e ao término do curso repassou muito do que aprendeu aos colegas. Ainda nessa fase já começaram as dificuldades: os professores da rede estadual não têm tempo para discutirem idéias. Foi uma luta com a inspetora para conseguirmos um tempo para as conversas, mesmo quando se tratava de uma tentativa de cumprir uma lei. Em dois ou três momentos ocorreu algo como ‘capacitação’ dos professores, como solução de dúvidas, troca de experiências sobre o tema. Outros pequenos momentos em intervalos e fora do horário de trabalho. Considero-me capacitado por conta dessas ‘intervencões’. Elaboramos um projeto de trabalho sobre racismo, história da África, valorização e temas afins. Funcionou relativamente bem durante um tempo até que tomou forma de ‘projeto do fulano’ quando deveria ser um ‘projeto da escola’. Hoje, o projeto encontra-se em ‘repouso’.

A pesquisa apontou que o encaminhamento da legislação vem se transformando em projeto de um único professor no ambiente escolar, isolando-o. Como o tempo de reflexão e de encontro dos professores é precariamente reduzido, os projetos voltados ao desenvolvimento da temática ficam – não sem perdas – a cargo de um ou outro professor, não muito raramente do professor de história ou não ocasionalmente de um professor negro (o que também ficou muito evidenciado na pesquisa). Chama a atenção a resistência de profissionais envolvidos com a gestão da escola na promoção e no incentivo a projetos coletivos que tratem a temática no ambiente escolar, o que pode sinalizar, especificamente, para o maior entrave formal ao desenvolvimento das temáticas na escola e, assim, também à sua localização específica: em algumas disciplinas ou em algumas ocasiões.

A noção de co-participação, tomada de empréstimo da antropologia cognitiva (Lave; Wenger, 2003), pode ser significativa para compreensão do que o professor faz (e mostra, aos pares, o que faz ou, ainda, relata ou diz a respeito do que faz). A coparticipação ocorre em um ambiente de socialização de práticas, no qual um profissional colabora ou boicota a prática do seu colega, entra em contato com práticas de outros professores, expõe resultados, e, não custa ressaltar, recebe demandas dos colegas, dos especialistas (pedagogos, psicólogos e gestores), além das demandas curriculares e sociais, incluindo as familiares.

É válido nesse sentido também o conceito de “legitimidade periférica” (2003), que, utilizada nesse caso em análise, possibilita inferir que a abordagem de temáticas afins à legislação também se realiza em contextos ora de alargada ora de reduzida legitimação. Em outras palavras, o(s) professor(es) dará(ão) maior ou menor visibilidade ao que realiza(m) sobre história africana, indígena e afrobrasileira e sobre a questão racial brasileira em conformidade, em alguma medida, com as suas crenças pessoais, com a possibilidade de que sua ação repercuta positivamente na escola e com a apreciação que ele(s) faz(em) da receptividade destas propostas numa determinada realidade escolar. O conceito de coparticipação pode ser atravessado, nesse caso, por outros componentes, como, por exemplo, raciais e também profissionais (por exemplo, influenci-

ados pelo momento da carreira do professor e também pelo lugar ocupado por ele naquela comunidade profissional).

Há também diferentes formas de resposta a essa questão, o que, de uma forma ou de outra, expressam seu impacto no currículo escolar. O depoimento da educadora entrevistada por Ana Paula Leite sinalizou para algo que talvez também explique o que vem ocorrendo em algumas outras realidades escolares “Não considero que a escola já implementou a lei. Não há um trabalho interdisciplinar, as questões raciais ainda são consideradas à parte do currículo e são abordadas apenas em datas específicas” (2009).

Não custa afirmar que a superação do eurocentrismo (presente não somente no ensino de história) e também o rompimento com o que seria uma abordagem colonialista da história se realiza de forma horizontalizada no currículo escolar e não apenas em datas celebrativas, por ação isolada, ou ainda, de forma estigmatizada. Isso equivale a dizer que a superação do eurocentrismo pode ser compreendida como responsabilidade de todos os professores e da experiência escolar de maneira mais abrangente; e não, como tem sido feito em algumas realidades, por um ou outro professor e/ou em momentos singulares ou excepcionais em relação à rotina escolar.

A entrevista feita por Maria Izabel Vasconcelos revelou que há professores cientes desta questão: “Não considero que a escola já implementou a lei. Existem algumas práticas isoladas, porém nem sempre são valorizadas pela comunidade escolar” (2009). Ou, como ressaltou uma entrevistada: “Os temas deveriam ser tratados no maior número de disciplina possíveis, além de debates e fóruns com toda a comunidade escolar. Todos são responsáveis pela implementação da Lei” (Ribeiro, 2009).

Na resposta à pergunta *Quais as iniciativas que o Estado de Minas poderia desenvolver para a efetiva implementação da Lei 11.645/08 nas Escolas Públicas e Privadas do estado?*, vários professores foram incisivos em afirmar a necessidade de ampliação das oportunidades de formação, solicitando a institucionalização de momentos de encontro e troca entre os docentes, e também a necessidade de qualificação da discussão a respeito da qualidade dos materiais para uso em sala de aula, em especial para o ensino de história e cultura indígena. A grande questão, segundo afirmam Santana e Alves, 2010, é: “Como ensinar o que não se conhece?”

Como já dissemos, a pesquisa também permitiu situar o lugar do professor de história neste contexto, identificado como responsável (em alguns casos, o único responsável) pela abordagem das temáticas correlatas na escola¹⁴. À pergunta “Qual o papel que cumpre o/as professor/as de história da escola em relação à real implementação da Lei 11.645/08? E professores de outras áreas do conhecimento?” compareceram respostas como “O papel inicial seria o de disseminar e compartilhar seus conhecimentos sobre o tema, uma vez que seu campo de formação o capacitou para isso. Já os outros professores, cumprem seu papel ao não se acomodarem e buscarem informações” (Rocha, 2009) e

também uma postura que aparece na entrevista feita por Rômulo Bruno de Souza: “Penso que todos os professores são responsáveis, cada um com o recorte que cabe a sua disciplina e/ou função” (2009). Há também os que consideram ser o professor de história o responsável pela abordagem das leis na escola, sendo, neste caso, o *professor de referência*. Essa constatação remete-nos à compreensão de Wenger, 1998, a respeito da partilha de repertórios comuns no exercício profissional: nem sempre a partilha é horizontalizada, pois, na sua configuração, há presença de hierarquias e de juízos. Há uma priorização de repertórios formativos relacionados às ciências humanas, considerados mais apropriados para a prática da lei 10.639/03, com localização de professores “mais autorizados” que outros para essa abordagem.

Nota-se ainda certa folclorização na abordagem dos temas ou mesmo essencialização de conceitos (Pereira, 2008). Ana Paula Leitte recebeu o seguinte depoimento neste momento da entrevista

Para muitos o índio ainda é considerado um ser mitológico. Não é considerado um cidadão, sua cultura é ignorada. A escola reafirma tais conceitos quando faz comemorações em que se tocam músicas, para que as crianças pintadas e de tanguinhas fiquem pulando e fazendo gritos de guerra. Muitos mesmo aos 9 anos acham que índio é uma outra espécie de ser vivo, não humano (2009).

Esse depoimento é revelador dos limites da superação de estereótipos e da necessidade de reconfiguração dos currículos escolares para abordagem da história indígena. A supressão da humanidade indígena é a marca talvez mais forte, coadunada, sabemos, com o que socialmente se difunde e também com o que se diz sobre os indígenas na escola e no ensino de história. Não custa destacar a similitude com a supressão da humanidade afro-descendente, quando uma criança negra é chamada por macaco por outra no ambiente escolar – em situações informais – conforme já nos disseram os depoentes.

Esse depoimento sobre a presença “mitológica” do indígena no currículo escolar também tem relação com o desconhecimento de uma parte dos docentes da realidade indígena no Brasil contemporâneo e, no caso, em Minas Gerais, conforme depoimento do entrevistado por Frederico Almeida, que afirmou “penso que, por se tratar de Minas Gerais, não seja tão relevante incluir o tema indígena nos Currículos” (2009).

À exceção de dois professores, todos os outros declaram que os conteúdos relativos à História e à Cultura Indígena são praticamente seus desconhecidos, não há também declarações de professores a respeito dos materiais disponíveis nas escolas para este trabalho, “que nos pareceu menos conhecido ainda para os educadores entrevistados”, como reafirma o aluno Frederico Almeida.

Reafirmamos a pressuposição de que os temas relacionados à história africana, indígena e afro-brasileira são temas da história do Brasil e não conteúdos à parte, adicionais ou mesmo complementares à história escolar. Vale destacar que este é um momento de muita visibilidade dos efeitos da positividade na escola e na experiência e percepção dos sujeitos a respeito da pluralidade da história e da cultura.

Há autores que chamam a atenção para o significado de um trabalho renovado e positivado, sobretudo para despertar o interesse dos alunos negros pela escola, para melhoria de sua auto-estima e de seu rendimento escolar (Pereira, 2009).

Mas há, contudo, dificuldades muito grandes por parte dos professores para abordagem da questão racial contemporânea. A naturalidade do seu tratamento (não se diz aqui da naturalização do tratamento de situações racializadas) é condição para que a questão seja francamente discutida, sobretudo em situações de vivência do racismo, sem omissões por parte dos professores. A ruptura com a invisibilidade do racismo na escola parece-nos essencial neste momento. Os resultados da pesquisa evidenciam a omissão de docentes, tanto calcada no receio de fazer emergir situações que poderiam fugir ao seu controle quanto também porque muitos deles sentem-se sem elementos formativos para tratamento qualificado da questão na escola. A reflexão deste ponto em sala de aula pode possibilitar aos licenciandos um rico debate a respeito da função social da escola e do valor da atividade investigativa para a formação docente. Suscita também reflexões a respeito da natureza de aprendizagem profissional situada (Lave; Wenger, 2003), chamando a atenção para os limites interpostos à atuação docente. Essa questão pode favorecer a reflexão sobre os papéis socialmente atribuídos à escola e aos docentes, sobretudo em situações em que há disputas políticas e simbólicas fortíssimas, como é o caso. Podemos dizer que este não é um momento de valorização das neutralidades e da omissão, mas não está acompanhado de todos os elementos formativos e reflexivos que o exercício profissional em uma sociedade sob forte tensão demanda.

Alguns professores expressam a relevância de inclusão do tratamento das leis no Projeto Político Pedagógico, sob pena de que não consigam visibilidade ao que fazem. Há, também, potencialidades relacionadas à atuação de diferentes instâncias da escola para viabilização do trato da lei na sala de aula, como, por exemplo, da Biblioteca Escolar, como demonstrou o trabalho de Érica Melanie Nunes, 2010.

A dimensão axiológica da Lei também comparece nos relatos de professores, e é possível percebê-la, sobretudo, em afirmações como o que está no depoimento “Considero ser insuficiente o trabalho apenas nas aulas de história. Penso que a escola deve encarar, em coletivo, a lei como oportunidade histórica para a valorização de identidades que historicamente foram marginalizadas e excluídas do projeto de nação” (Ferreira, 2009).

Como já dissemos, a atividade investigativa foi significativa não apenas para pesquisadores, mas em alguma medida também para os docentes entrevistados, conforme se nota no depoimento a seguir

É interessante ressaltar que a lei se faz válida não somente pelo conteúdo em si, cujo ensino passa ser obrigatório, mas, além disso, pela proposta (ou obrigatoriedade) da inserção dos temas no ambiente escolar, o que provocará a reflexão e a discussão, nos educadores, sobre a educação étnico-racial. Foi o que percebi através das entrevistas (feita por mim e relatadas pelos colegas): o simples questionário proposto já provoca essa reflexão nos professores entrevistados. E assim como um

professor, ao trabalhar conceitos como ‘democracia’ ou ‘revolução’ acaba suscitando um debate, entre os alunos, que facilmente chega às notícias sobre eleições atuais, o fato de professores trabalharem as temáticas que são objeto das leis certamente irá suscitar o debate étnico-racial dentro do ambiente escolar (Depoimento pessoal do licenciando em História, Frederico A. Almeida, 2009).

Este depoimento é significativo em vários aspectos. Um deles é o destaque do autor à potencialidade do ato enunciativo – a palavra enunciada pelo professor em um contexto determinado (Bakhtin, 1992) – que poderá ser geradora de uma reflexão voltada à discussão do debate étnico-racial dentro do ambiente escolar. É também significativa a reverberação de parte a parte das percepções dos sujeitos deste debate sobre a formação – licenciandos em busca de elementos esclarecedores das dimensões da prática docente nas realidades escolares específicas e os professores, profissionais permeáveis ao olhar investigativo, ao mesmo tempo, capazes de fazer repercutir em suas ações as inquietações provocadas pela prática de pesquisa. De acordo com Bakhtin, 1997, a multiplicidade de significações é o que faz de uma palavra a palavra. Assim, por exemplo, a palavra “democracia” dita em determinado contexto interlocutivo – de interação verbal – pode ser provocadora do necessário debate acerca da revisão das relações étnico-raciais contemporâneas na escola.

A análise dos relatos dos obstáculos verificados pelos docentes pode ser fundamental para ponderação dos limites da formação docente, ou, ainda, das peculiaridades e especificidades encontradas em cada escola que exigem deles posições e ações diferenciadas – e adequadas a cada situação. Não é, afinal, a docência uma profissão que se exerce a cada momento em contextos peculiares? Os principais obstáculos apontados pelos professores à implementação crítica dessas leis podem elucidar essa questão “O próprio preconceito da comunidade escolar e a dificuldade de muitos professores em abordar o assunto com naturalidade” (Ribeiro, 2009).

Sobre a (Im)permanência do Diálogo

Não somente o que se diz é capaz de fazer compreender o que está em curso. Para Bakhtin, 1997, o silêncio é constitutivo da enunciação. O contexto, a situação vivida e ambiência da interação entre sujeitos qualificam o silêncio como uma forma de enunciação. O silenciamento face a temáticas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar ou mesmo a omissão dos docentes diante das situações de racismo ou ainda diante dos entrevistadores – afinal, como dizer? – são, talvez, registros e indícios fortes do desafio a superar neste momento.

Mas a compreensão crítica do que se diz, e do que não é possível dizer neste momento também poderá fortalecer as estratégias de formação docente. Muitos deles querem melhor qualificar o debate sobre ações afirmativas e sobre a necessária, mas não menos conflituosa, ampliação dos direitos de cidadania no país; alguns docentes veem essa questão como parte constitutiva de uma tomada de posição frente aos conteúdos de história e de cultura afro-brasileira e indígena. A prática docente, forte e visivelmente neste caso, funde-se à experiência social.

Este é um rico momento para compreensão dos impedimentos que encontram os docentes e também das perspectivas que veem. Salta aos olhos a busca por cursos de formação para efetiva prática das leis, acompanhada por pedidos de que sejam flexibilizados os horários de atuação docente para planejamento de ações conjuntas, e para que os professores possam construir critérios mais qualificados e compartilhados para análise e seleção de materiais pedagógicos. Alguns entrevistados relatam a sua falta de conhecimento sobre os temas tratados e também os receios – sobretudo nos confrontos com famílias – de que novos preconceitos ou novas formas de discriminação estejam em processo de gestação.

Pelo depoimento, os docentes em atuação ressaltam, assim, dois elementos positivamente influentes neste momento de recepção das leis nas escolas: a existência de docentes qualificados na escola para tratamento dos conteúdos e também das reflexões trazidas pelas leis; a possibilidade de articulação de uma agenda coletiva para construção de trabalhos com outros profissionais da escola. Estes dois elementos denotam a relevância de que sejam incluídas discussões nos currículos de formação docente a respeito da importância de uma educação para as relações étnico-raciais na escola em diálogo com os processos reais em curso em variadas escolas. Além disso, expressam uma preocupação voltada à horizontalidade desta discussão, para que os professores “de referência” possam encontrar pares com quem possam organizar e estruturar projetos de desenvolvimento das temáticas e das discussões atinentes às leis na escola, de modo a não torná-la quase que exclusividade do campo da história, além de também servirem como revisão/superação de abordagens colonialistas e estereotipadas das culturas indígenas e afro-brasileiras, ainda, presentes nos currículos escolares.

Inspirando-nos em Lave e Wenger, 2003, afirmamos que o exercício da profissão [docente] é processo informado pela apreciação da diferença de perspectivas entre os co-participantes da mesma profissão numa comunidade [como a escola]. Nesse caso, é interessante compreender por quais razões são os professores de história, em várias situações, situados como responsáveis pela prática destas leis. Para além de ter sido este um campo disciplinar evidenciado no escopo das leis em questão, vale notar em que medida, no exercício compartilhado da docência, passa a ocupar o profissional de ensino de história um lugar específico e relacionalmente constituído no cotidiano escolar. As comunidades de prática não são, nessa medida, nem realidades harmônicas, nem mesmo homogêneas ou estáticas. (Lave, 2008, p. 290).

Este também é um momento de movimentação e de troca de experiência entre Universidade e Escolas da Educação Básica. Cabe nesse sentido um destaque especial aos relatos de licenciados. Os licenciados com pelo menos 10 anos de atuação expressam forte interesse em retorno aos estudos e demandam novas oportunidades de formação, sobretudo em função de não terem, em seus cursos de licenciatura, discutido ou estudado temáticas afins ou pertinentes às discussões em pauta. A Universidade tem, neste contexto, oportunidade também para receber seus ex-alunos, contribuindo para o rico movimento de

reconfiguração dos currículos ao mesmo tempo em que os currículos destas mesmas universidades se recompõem, num movimento dialógico, pautado, sobretudo pelo compromisso com o avanço democrático. Neste caso, contudo, seria relevante compreender que a docência se exerce em partilha – não custa indagar novamente: em que medida os cursos de formação/atualização atuais voltados para a prática da lei singularizam ao extremo o professor, desconsiderando a sua co-participação num determinado cotidiano escolar? Em que medida os cursos de formação voltados à prática da lei dirigem-se a cada docente, tomados isoladamente, desconsiderando a escola como território situado, também colaborativo, mas fundamentalmente relacional?

O que se institui, e não poderia ser diferente, é um cenário instigante, conflitivo e paradoxal, marcado por uma polifonia de vozes, embora nem sempre caracterizado pela prática do exercício dialógico, o que requer fundamentalmente a colaboração profissional crítica, com afirmação da importância da socialização de experiências e com a valorização dos saberes docentes neste momento de redefinições.

Recebido em julho de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Depoimentos

ALMEIDA, Frederico Alves. AMÂNCIO, Luiza Duca Martins. FERREIRA, Maria da Gloria. LEITTE, Ana Paula. COSTA, Clarisse Carvalho Assis. ROCHA, Genivalda Ribeiro. RODRIGUES, Gisele Alves de Aquino. SILVA; Ricardo Jota. SOUZA, Rômulo Bruno de Souza. SILVA, Thais Aparecida. VASCONCELOS, Maria Izabel Silvério. Questionários aplicados junto a docentes da educação básica. Belo Horizonte, Labepeh, 2009.

Notas

1. Na Lei 10.639/03 há citação explícita das disciplinas de história, educação artística e literatura como campos disciplinares que deverão privilegiar a abordagem da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação escolar. Tanto na Lei 10.639/03 quanto no Decreto 4.886/03 há destaque efetivo para abordagem das relações étnico-raciais no processo educativo e priorização centrada especialmente na história e cultura da população negra do país. Também se determina o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.
2. A partir deste momento, chamadas no texto apenas por “Diretrizes...” ou Diretrizes correlatas.
3. Conforme texto da Lei, a mesma “Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. A Lei 11.645/08 resultou de debate educacional e político gerado a partir da verificação da ausência da história e cultura indígena na legislação educacional (como na Lei 10.639/03 e Diretrizes correlatas), que, diga-se, visava à correção de desigualdades no tratamento curricular e também à valorização de histórias e culturas sub-representadas ou estereotipadas nas abordagens escolares.
4. A respeito, ver estudos de Gonçalves (1998), Gonçalves; Silva (2000a) e Gonçalves; Silva (2000b).

5. Relatório do Parecer 3/2004, aprovado em 10/03/2004, do Conselho Nacional de Educação.
6. O ensino de história africana tem reproduzido, em maior ou menor grau, os movimentos presentes também na historiografia sobre a África - tanto há concepções marcadas pela abordagem da inferioridade africana quanto há aquelas afinizadas ao que se poderia chamar de pirâmide invertida (Lopes, 1995 apud Oliva, 2008, p. 33), em que são afirmados pressupostos da chamada superioridade africana em relação às demais culturas.
7. Vale destacar neste caso a presença de movimentos similares na historiografia africana feita por africanos (que oscila entre a narrativa da inferioridade africana e a narrativa que se contrapõe à primeira ao afirmar a superioridade africana) e o ensino de história da África que parece seguir o mesmo movimento pendular. Ver, a respeito, Oliva, 2008 e Lopes, 1995.
8. A ementa proposta para o curso foi “Análise dos desafios e perspectivas do ensino de história na prática da Lei 11.645/08 (que altera a Lei 10.639/03), que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação escolar. Análise da Lei, das Diretrizes correlatas e de experiências em curso na educação escolar”. Frequentaram a disciplina alunos dos cursos de Pedagogia e História da UFMG, sendo um deles oriundo do curso de Educação Física da mesma universidade.
9. Quanto a essa questão, contudo, há que se ponderar que a oferta de livros didáticos e paradidáticos que contemplam a abordagem da Lei 10.639/03 não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatam pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/subrepresentação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil. Quanto a essas questões, vide importante estudo de Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003; e Silva, 2008. Quanto à permanência de estereótipos e abordagens errôneas a respeito do continente africano em livros didáticos de história, vide contribuições de Oliva, 2003.
10. Discutidos os cuidados éticos para realização da pesquisa, a opção foi pelo acompanhamento do professor pelo aluno-pesquisador durante o preenchimento, se possível acompanhado de diálogo. Os questionários encontram-se no Labepeh, FAE UFMG; a pesquisa (incluindo coleta de dados, discussões de resultados e escrita do texto final) foi realizada sob condição de anonimato dos entrevistados e das escolas, sigilo de informações não disponibilizadas pelo entrevistado e uso exclusivo para pesquisa acadêmica.
11. Mantendo o diálogo com o que diz Bakhtin (1997), tanto o conteúdo explícito quanto o subliminar podem ser objetos de reflexão, assim como também o são a atenção às ênfases, a observação de evasivas e a sensibilidade à entonação no uso de uma palavra/texto numa determinada situação interlocutiva.
12. A partir deste momento serão apresentados fragmentos dos depoimentos coletados. Optamos por divulgá-los acompanhados da autoria da pesquisa, ou seja, com identificação do nome do pesquisador, mas com sigilo em relação ao nome do professor-pesquisado e seu local de trabalho. Estão referenciados no final do artigo aqueles pesquisadores cujos questionários foram efetivamente utilizados no texto.
13. Evidentemente esta questão merece maior atenção. Foram observados encaminhamentos por parte de alguns docentes que passam a criminalizar os alunos que evidenciam concepções racistas, com indicações do tipo – “você será preso“, “esse preconceito dá cadeia”. Há ainda que se qualificar melhor esta questão, sobretudo para favorecimento de uma educação das relações étnico-raciais com ruptura da estigmatização dos sujeitos e das abordagens equivocadas que culpabilizam, mas não educam os sujeitos nem tampouco as relações, no ambiente escolar.

14. Considerada, evidentemente, a possibilidade de que a maneira de perguntar tenha suscitado uma forma especial de responder. Nesse caso também foi significativa para os licenciandos a atividade de pesquisa e a reflexão metodológica necessária a todo ato investigativo.

Questionário aplicado durante a pesquisa

DISCIPLINA A LEI 11.645\08 – Desafios e perspectivas do ensino de história
Este questionário destina-se a pesquisar a opinião dos/as Educadores/as sobre os desafios da implementação da Lei do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas da Educação Básica.

1. Qual disciplina você ministra na escola?
 2. Qual a sua formação?
 3. Há quanto tempo você atua como professor/a?
 4. E há quanto tempo você atua nesta escola?
 5. Como você se define do ponto de vista étnico-racial?
 6. Você já vivenciou ou ouviu falar de algum tipo de racismo no ambiente escolar?
 7. Relate:
 - a) Se você tem dificuldades em trabalhar os temas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cite 03 delas:
 - b) Se você tem dificuldades em trabalhar o tema da História e Cultura Indígena na escola, cite 03 delas:
 8. Você considera que sua escola/colégio já implementou efetivamente a Lei 10.639/03? Por quê?
 9. Quais as iniciativas que o Estado de Minas poderia desenvolver para a efetiva implementação da Lei 11.645\08 nas Escolas Públicas e Privadas do estado?
 10. Quais as práticas que poderiam ser aplicadas nas escolas para colaborar na implementação da Lei 11.645\08? Quem deveria ser o responsável por elas?
 11. Qual o papel que cumpre o/a diretor/a da escola em relação à real implementação da Lei 11.645\08?
 12. Qual o papel que cumpre o/as professor/as de história da escola em relação a real implementação da Lei 11.645\08? E professores de outras áreas do conhecimento?
 13. Existem comportamentos que poderiam indicar preconceito e discriminação nesta escola/colégio que você tenha sentido, testemunhado ou ouvido falar?
 14. Se houver, quais os encaminhamentos dados para a questão pelo/a professor/a, pedagogo/a ou diretor/a?
 15. Você teve acesso a materiais para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana? () SIM () NÃO
E para trabalhar com História e cultura Indígena? () SIM () NÃO
 16. Em caso afirmativo, quais são estes materiais?
 17. Eles lhe auxiliam? () SIM () NÃO () MUITO () POUCO () QUASE NADA
 18. Que elementos você considera serem obstáculos à implementação da Lei 11.645/08 na Educação Básica? Justifique.
 19. Que elementos você considera serem favoráveis na sua realidade escolar à implementação da Lei na Educação Básica?
 20. Você gostaria de fazer mais alguma observação?
- Opcional: Identificação da Escola/Colégio (não apresentados em sala de aula e no texto final): Bairro: Região:

Referências

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.
- ARAÚJO, Joel; CARDOSO, Patrícia. Alforria curricular através da lei 10.639. **Revista Espaço acadêmico**, n. 30, Nov. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. **A Mulher Negra que Vi de Perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. Os Movimentos Negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998. P. 3050.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set. 2000a.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizaje Situado: participación periférica legítima**. México: Universidad Autónoma de México, 2003.
- LAVE, Jean. **Epilogue: situated learning and changing practice**. Community, economic creativity, and organization, Oxford Scholarship online Monographs, September 2008. P. 283-303.
- LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 28, 1999.
- LOPES, Carlos. **A Pirâmide Invertida: historiografia africana feita por africanos**. Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa, Linopazes, 1995. P. 21-29.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000.
- NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e Multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte**. 140p. Belo Horizonte, 2010.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciências da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n.3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino de história em debate (uma introdução aos estudos africanos). In: MEDEIROS, Cléia; EHRARI, Iradj Roberto (Org.). **História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. P. 28-49.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 1994.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade Étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/08. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 41, p. 21-24, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Redescobrir a África. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 50, p. 78-81, nov. 2009.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba, 2006. Dissertação - (Mestrado em Educação e Trabalho) Programa de Pós-Graduação em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Batista da. Racismo em Livros Didáticos Brasileiros e seu Combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-146, jan/jun. 2003.

SANTANA, José Valdir Jesus de; ALVES, Joeslei Santos. Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Batista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

Júnia Sales Pereira é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.
E-mail: juniasales@gmail.com