



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Lino Gomes, Nilma; Ednilson de Jesus, Rodrigo
As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei
10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa
Educar em Revista, núm. 47, enero-marzo, 2013, pp. 19-33
Universidade Federal do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155025722003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa¹

Pedagogical practices with ethnic-racial relations in the school from the perspective of Law 10.639/2003: challenges for educational policy and inquiries for research

Nilma Lino Gomes²
Rodrigo Ednilson de Jesus³

RESUMO

Este artigo discute os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”. Esta investigação, apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras e apresenta os dilemas, desafios e

¹ Pesquisa apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

² Doutora em Antropologia Social/USP, pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Professora da graduação e pós-graduação da FAE/UFMG. Coordenadora geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), Brasil. E-mail: nilmagomes@uol.com.br

³ Doutor em Educação/UFMG. Professor da Faculdade de Educação/UFMG. Integrante da equipe do Programa Ações Afirmativas na UFMG, do Observatório da Juventude da UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), Brasil. E-mail: rodrigoednilson@gmail.com

limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira. De maneira irregular e muito complexa, o processo de implementação dessa legislação – uma alteração da LDB – torna-se imprescindível para compreender os desafios da política pública em educação e a diversidade, bem como novos elementos de análise para a pesquisa educacional.

Palavras-chave: Educação; relações étnico-raciais; práticas pedagógicas; Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This article discusses the methodological procedures and results of the national research “Pedagogical practices with ethnic-racial relations in the school from the perspective of Law 10.639/2003”. This study was supported and funded by the Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI/MEC) in a partnership with UNESCO-Brazil and coordinated by the Affirmative Action Program at UFMG. It involved five Centers of Afro-Brazilian Studies from Brazilian federal universities and exposes the dilemmas, challenges and limitations of the implementation process of the teaching of history of Africa and Afro-Brazilian cultures in public and private primary schools. Although irregular and complex, the implementation process of this legislation, involving a change in the LDB (Brazilian education laws), is crucial to understand the challenges and the diversity of public policies in education, as well as the new elements of analysis for educational research.

Keywords: education; ethnic-racial relations; pedagogical practices; Law 10.639/2003.

Introdução

Apresentamos, nesse artigo, um panorama geral da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores/as dos seguintes núcleos e centros de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação NEPRE/UFMT, Núcleo de Estudos

Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA.

A pesquisa teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país. Era também intenção da investigação trazer elementos teóricos em diálogo com a prática pedagógica a fim de ajudar a aprimorar a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Considerando-se a abrangência nacional da pesquisa destacaremos, neste artigo, as indagações que a orientaram, os procedimentos metodológicos adotados e uma síntese das principais reflexões suscitadas pela realização deste trabalho.

1. O contexto

A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003),⁴ a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

⁴ O artigo 26-A foi posteriormente alterado pela Lei 11.645/2008, com a introdução da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Todavia, muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Os pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que, embora estejamos prestes a completar dez anos da referida alteração, ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma. O conhecimento desse processo, obtido até o momento, geralmente é produto de pesquisas qualitativas em nível local, na sua maioria produzidas na forma de dissertações e teses ou investigações realizadas com a ajuda de recursos advindos da aprovação em editais de fomento à pesquisa. Embora tenham a sua importância e nos ajudem a compreender local e regionalmente os processos políticos e a regularização da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em nosso país, essas pesquisas não nos ajudam a ter uma compreensão mais ampla, em nível nacional, do desenvolvimento da temática na gestão do sistema e da escola e no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas pelos educadores e educadoras brasileiros.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo.

É nesse contexto que a pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003* foi desenvolvida (GOMES, 2012). Para tal, foi realizado um estudo em âmbito nacional e de natureza minuciosa e extensiva sobre o grau de enraizamento da Lei nos sistemas de ensino e das condições de sua implementação, bem como a análise *in loco* de práticas pedagógicas realizadas pelas escolas públicas estaduais e municipais do país. Não se trata de um mapeamento exaustivo, em âmbito nacional,

mas considera-se que os resultados dos questionários aplicados aos gestores de sistema de ensino e a observação em campo trazem reflexões importantes sobre o grau de implementação e enraizamento dessa legislação no país, considerando as diferentes realidades regionais. Portanto, embora não possamos considerar os resultados alcançados como representativos do ponto de vista quantitativo, é possível afirmar que qualitativamente eles apontam pistas importantes e ajudam a construir um panorama do que tem sido realizado.

2. As indagações principais e as etapas da pesquisa

Como já foi dito anteriormente, um dos principais problemas no campo da educação para as relações étnico-raciais a ser superado é a ausência de levantamentos prévios de abrangência nacional acerca das experiências e práticas em andamento, voltadas à implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito da escola e da gestão do sistema de ensino.

Decorrente desta dificuldade, defrontamo-nos com a seguinte questão: qual a melhor forma para se atingir o objetivo geral da pesquisa, a saber: mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino de acordo com a Lei 10.639/2003, a fim de subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação desta Lei em nível nacional em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

A articulação do objetivo geral aos eixos da pesquisa se expressa nas indagações colocadas quando iniciamos o trabalho: como investigar o grau de institucionalização da Lei nas secretarias estaduais e municipais? Como definir um conjunto de trinta e seis escolas públicas para estudo de caso, nas cinco regiões do país, que realizam práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais? Quais seriam os melhores informantes que poderiam nos indicar esses casos?

2.1. Primeira etapa: nas trilhas para se chegar às escolas e suas práticas

Esta etapa da pesquisa corresponde ao desafio de inventariar a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar pública brasileira, dando especial atenção aos elementos que permitem e dão sustentabilidade a essas experiências. Nesse sentido, optou-se por recorrer a atores que pudessem informar sobre a institucionalização da *Lei* em níveis

estadual e municipal, além de apresentar indicações de escolas nas diferentes regiões do país que atuam ou atuavam na perspectiva aqui apontada, por meio de questionários virtuais autoaplicados.

2.1.1. Os atores envolvidos

Os atores selecionados para essa etapa foram: Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT (especificamente a consulta ao banco de dados do Prêmio), as secretarias estaduais e municipais de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's).

No âmbito do sistema público de ensino, as secretarias estaduais e municipais de Educação foram informantes privilegiadas. Todavia, cabe esclarecer que, do conjunto das 5.107 secretarias municipais de Educação existentes no Brasil, somente 171 foram selecionadas para a pesquisa. Incluímos ainda as 26 secretarias municipais das capitais dos Estados e a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O critério utilizado para esta seleção foi a pontuação atribuída pela gestão educacional do município ou Estado à dimensão de *Formação Continuada de Professores para cumprimento da Lei 10.639* presente no relatório do PAR⁵ 2008.

Dentre os cinco indicadores educacionais existentes na dimensão 2 do PAR, referente à *Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar*, o indicador 4 apresenta informações de suma importância para a pesquisa, como mostra a Tabela 1.

Conscientes dos limites que um indicador autoatribuído pode apresentar, a seleção de municípios com pontuação 4 foi uma tentativa para envolver na pesquisa as secretarias municipais de Educação que investiram na implementação da Lei 10.639/2003. Além desses municípios, incluímos algumas secretarias municipais de Educação de capitais dos Estados que não atingiram a pontuação 4, devido à importância política e à capacidade de disseminação destas, sobretudo, na relação com as demais secretarias municipais de Educação. Esta é a situação de boa parte das capitais, com exceção dos municípios de Rio Branco (AC), São Luís (MA), João Pessoa (PB), Curitiba (PR), Recife (PE) e Porto Alegre (RS).

⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas. A partir da adesão ao Plano de Metas, os Estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, após a realização de um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Ver mais em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 20/07/2012.

Tabela 1 – Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/2003

2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/2003

Indicador	Pontuação	Critério
1	1	Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.
1	2	Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.
1	3	Quando existem políticas em fase de implementação, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.
1	4	Quando existem políticas com boa implementação e adesão, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

FONTE: Guia de preenchimento do PAR

Já em relação às secretarias estaduais de Educação, todas foram consideradas como participantes, independentemente da pontuação autoatribuída no PAR.

Considerando a variabilidade de atores envolvidos no processo de implementação da Lei 10.639/2003, consideramos ainda a importância das diferentes Instituições de Ensino Superior e de alguns de seus profissionais. Dessa forma, no âmbito acadêmico, foram incluídos os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's ou grupos correlatos), os quais têm se destacado, sobretudo, pela formação continuada de professores na perspectiva da Lei, oferecida em parceria com o poder público. Além de produzirem pesquisas e materiais didáticos voltados para a diversidade cultural e étnico-racial, esses núcleos são também responsáveis pela divulgação da Lei 10.639/2003 nos contextos acadêmicos nacional e internacional e pelo desenvolvimento de vários projetos aprovados em editais públicos do MEC que visam à implementação da legislação aqui discutida, tais como o Uniafro I, II e III. Dessa forma, 29 NEAB's, distribuídos em diferentes Estados brasileiros, foram selecionados como informantes-chave desta pesquisa.

2.1.2. Procedimento para seleção do conjunto de casos

Para localizarmos as escolas que implementam ações e práticas pedagógicas em consonância com a Lei 10.639/2003 e apoiadas em suas *Diretrizes*, recorremos a um questionário autoaplicado e virtual. Essa opção deveu-se à

agilidade para o envio, para o preenchimento e, sobretudo, para a devolução desses questionários por meio da internet.

O instrumento foi organizado em dois grandes blocos de perguntas fechadas: a) informações sobre os esforços e atividades voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a implementação da Lei 10.639/2003 desenvolvidos pelas secretarias de Educação; b) indicações de escolas que desenvolvem trabalhos voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a implementação da lei há, pelo menos, um ano. Neste item específico, os informantes eram convidados a indicar nominalmente algumas escolas que desenvolviam tais ações.

Apesar da agilidade logística, o preenchimento do questionário em ambiente digital trouxe algumas dificuldades para os respondentes, por se tratar de um procedimento desconhecido por muitos/as secretários/as de Educação e seus funcionários. Durante o processo de devolução dos questionários, a equipe da coordenação nacional da pesquisa colocou-se à disposição de todos aqueles que solicitaram esclarecimentos, por e-mail ou, mais frequentemente, por telefone.

Apesar do baixo percentual de retorno dos questionários ter se mostrado aquém de nossas expectativas iniciais, cerca de 15% no caso de secretarias municipais de Educação, o que representou 25 secretarias municipais, 54% no caso de secretarias estaduais de Educação, o que representou 14 secretarias estaduais, e 66% no caso de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, o que representou 19 NEAB's, nosso objetivo de obter indicações de escolas públicas que realizam práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/2003 e das *Diretrizes* foi suficientemente contemplado. Todavia, se considerarmos o tipo de consulta realizada nesta pesquisa, podemos afirmar que a taxa média de retorno obtida supera, em muito, as taxas relatadas em outras pesquisas e consultas (BAPTISTELLA FILHO; MAZON; GUAGLIARD; 1980).

Considerando os informantes-chave, contabilizamos um total de 825 indicações de escolas (555 indicadas por secretarias municipais de Educação, 194 indicadas por secretarias estaduais de Educação e 76 indicadas por NEAB's). Foram também incluídas 65 escolas-premiadas pelo CEERT em uma das três primeiras edições, totalizando 890 escolas. Deste total, 232 estavam localizadas na Região Sul, 340 na Região Sudeste, 61 escolas na Região Centro-Oeste, 107 na Região Nordeste I, 31 na Região Nordeste II e 119 na Região Norte.

Cabe considerar neste ponto que o conjunto de 890 escolas identificadas nesta fase da pesquisa não constitui uma amostra representativa de todas as escolas que trabalham na perspectiva da Lei no território nacional. Esse número não abarca tantas outras escolas que desenvolvem ações e práticas significativas considerando a temática. Em um trabalho desta natureza, e considerando as limitações metodológicas enfrentadas para enumerar tais instituições, é preciso considerar que 890 é o número de escolas brasileiras que, da perspectiva dos

informantes e da consulta ao banco de dados do Prêmio CEERT, já atuam na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e que, neste contexto, foram lembradas e indicadas. Neste sentido, outras instituições de ensino não lembradas e citadas podem, de forma muito legítima, serem lembradas e citadas em um futuro estudo semelhante.

Tendo avançado até este ponto da pesquisa, uma questão de outra ordem necessitava de resposta: como selecionar, do conjunto de 890 escolas, 36 instituições de ensino (seis em cada uma das seis regionais organizadas na pesquisa) para participarem da segunda fase?

2.1.3. O processo de seleção das escolas

A inserção de determinadas questões no corpo do questionário, referentes às características das escolas indicadas, foi fundamental para a construção do indicador utilizado para selecionar as 36 escolas que participaram desse estudo.

O indicador quantitativo baseou-se em quatro variáveis a serem observadas, em diferentes graus, nas escolas indicadas. Ao passo que a primeira variável era absoluta (eliminatória), as outras três eram relativas (hierarquizantes). Cabe salientar aqui que, apesar de terem sido escolhidas de maneira arbitrária,⁶ todas as variáveis utilizadas para a composição deste indicador foram inspiradas no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). São elas: a) *iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes*; b) *trabalho solitário ou coletivo?; número de professores envolvidos*; c) *Para além das etapas da Educação Básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola*; d) *sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola*.

Para proceder à seleção, inicialmente, as 890 escolas indicadas foram organizadas por localização, considerando as seis equipes de coordenação regional da pesquisa. Em seguida, essas escolas foram hierarquizadas a partir da pontuação total obtida no último indicador. No caso de escolas que já apresentavam práticas pedagógicas e ações há mais de um ano e que obtinham pontuação máxima nas três últimas variáveis, a pontuação atingiria 2,5 pontos. A pontuação mínima (zero) foi atribuída às escolas que, apesar de desenvolverem trabalhos com a Lei e as Diretrizes há mais de um ano, não haviam incorporado a Lei e suas Diretrizes

⁶ No processo de construção de todo e qualquer indicador, as variáveis escolhidas para compô-lo sempre serão arbitrárias, posto que diante de outra perspectiva teórica, metodológica ou política, por exemplo, as variáveis escolhidas poderiam ser outras.

ao PPP e em nenhuma das etapas e modalidades oferecidas pela escola, bem como não possuíam, em seu corpo docente, professores que participassem ou tenham participado de cursos de formação continuada na perspectiva da Lei.⁷

Além de considerar aspectos básicos de aplicação da Lei 10.639/2003 no processo de seleção das escolas, a adoção de características básicas de variabilidade, tais como região a que pertence o município; localização em área rural, urbana ou quilombola; oferta de etapas e modalidades de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, EJA; em redes municipal, estadual e federal), permitiu a construção de um quadro diversificado de experiências. Não nos interessava simplesmente a seleção das instituições de ensino que apresentavam os mais fortes indícios de implementação da Lei 10.639/03, mas, sim, chegarmos àquelas que apresentassem uma diversidade de práticas nos vários Estados da federação, em diferentes redes, níveis e modalidades de ensino e nas localidades rurais, quilombolas e urbanas.

A princípio, foi pré-selecionado um total de 180 escolas, sendo 30 pertencentes a cada uma das seis regionais, a partir da pontuação obtida no indicador, com especial atenção às características básicas de variabilidade já citadas. As relações de escolas foram enviadas às seis equipes de coordenação regional, que ficaram responsáveis por estabelecerem contatos com o corpo diretor dessas escolas no intuito de checar as informações coletadas no questionário.

2.1.4. Da checagem das escolas selecionadas à definição dos estudos de caso

A checagem das informações pelas seis equipes de coordenação regional foi realizada mediante contato telefônico e orientada por meio de um instrumento, o Relatório de Checagem, elaborado pela equipe da coordenação nacional em comum acordo com todas as equipes. Apesar de sucinto, a utilização desse instrumento mostrou-se de importância fundamental, posto que os dados que obtivemos sobre tais escolas eram provenientes de fontes secundárias. Ademais, era imprescindível qualificar a seleção de apenas 36 escolas que participariam do estudo de caso.

Além das dificuldades quando da checagem das escolas, percebemos algumas incongruências advindas da recorrência a fontes secundárias para a seleção do conjunto das escolas. Uma delas foi o não reconhecimento por parte de algumas escolas (indicadas e selecionadas) como possíveis participantes

⁷No caso particular das escolas contempladas pelo Prêmio CEERT, nenhuma das informações que compuseram o indicador pôde ser recolhida. Neste sentido, a escolha de escolas contempladas pelo Prêmio CEERT não se deu a partir do indicador, mas a partir da disponibilidade de participação de duas escolas em cada Regional da Pesquisa.

da pesquisa, no momento em que foram contatadas. Outra delas diz respeito à inclusão na pesquisa de escolas que haviam ganhado o Prêmio CEERT, nas categorias primeiro, segundo e terceiro lugares, o que nem sempre significava, no momento em que pesquisadores as contatavam, a permanência das ações e práticas premiadas. Essa constatação revelou a descontinuidade de muitas das ações educativas na perspectiva da igualdade racial.

Após a realização da checagem e permissão das instituições para a visita, a equipe das seis regionais foi a campo, a fim de conhecer mais de perto as práticas e os atores que as realizam.

3. Considerações do trabalho de campo: as escolas e suas práticas

A segunda fase da pesquisa diz respeito à aproximação das escolas e à obtenção de informações sobre as práticas pedagógicas a partir do contato com todos os envolvidos nessas ações nas trinta e seis escolas selecionadas.

O trabalho de campo consistiu na presença da equipe da coordenação regional (coordenador e auxiliares) durante um período de cinco a dez dias na escola, nos quais realizaram entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos e docentes, grupos de discussão com estudantes, análise dos documentos e registros de projetos realizados pelas escolas e conversas informais. De posse desses dados, foram organizados quadros sintéticos que expressam o grau de enraizamento do trabalho com relações étnico-raciais na instituição acompanhada, o qual aponta para a implementação ou não da Lei 10.639/2003.

Foram entrevistados, em escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões do país, um total de 32 diretores/as, 06 vice-diretores/as, 37 coordenadores/as pedagógicos/as e 122 professores/as. Participou do grupo de discussão um total de 213 estudantes. Foram entrevistados, ainda, de acordo com as especificidades do trabalho de campo, 01 laboratorista de informática, 01 integrante da coordenação de Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação, 01 instrutor de libras e 01 bibliotecário, totalizando 414 sujeitos participantes da pesquisa.

Em linhas gerais, o trabalho de campo revelou pontos importantes para a reflexão sobre as práticas, os dilemas, limites e avanços na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições pesquisadas.

Destacaremos algumas das principais reflexões advindas do trabalho de campo. É importante destacar que, para cada um dos itens abaixo, existem

desdobramentos específicos de acordo com a realidade regional, a forma como o racismo opera ou não na realidade observada, os avanços da luta antirracista e como estes impactam ou não as políticas educacionais locais.

De maneira geral, o trabalho de campo com as trinta e seis escolas revelou que:

- Segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei.
- As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.
- Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas *Diretrizes*, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”.
- As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas *Diretrizes*. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade.
- A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas.
- O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais

gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral.

- No caso da gestão, é importante destacar que a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas relaciona-se à democratização da gestão escolar, ou seja, da instituição de canais democráticos que garantam a efetiva participação, de aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas de poder autoritário, que permeiam as relações sociais e as práticas educativas (DOURADO, 2003).
- Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras.
- As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro.
- A ação indutora das secretarias de Educação – somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas *Diretrizes*.
- Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa.

4. Conclusões

Apresentamos, aqui, uma síntese das indagações, caminhos metodológicos e resultados alcançados pela pesquisa nacional. Estes revelam, por si só, muito do desafio enfrentado pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas da Educação Básica em diferentes regiões do Brasil.

Como foi visto durante o trabalho de campo, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional.

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade.

A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.

REFERÊNCIAS

BAPTISTELLA FILHO, H.; MAZON, J. A.; GUAGLIARD, J. A. O método de coleta de dados pelo correio: um estudo exploratório. *Revista de Administração*, USP, São Paulo, v. 15. out./nov. 1980.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/07/2012.

_____. Presidência da República. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “His-

tória e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20/05/2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 14/06/2012.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

Texto recebido em 01 de agosto de 2012.

Texto aprovado em 28 de agosto de 2012.