



Materiais didáticos para a formação docente: olhares possíveis a partir da categoria consciência histórica

Lucilene Aparecida Soares

Professora da rede estadual de ensino do Paraná, no Colégio Estadual Lúcia Bastos, licenciada em História, especialista em Educação Inclusiva e em História e Cultura Africana e Brasileira, Educação e Ações Afirmativas, mestre em Cultura, Escola e Ensino (UFPR), integrante do Grupo de Teatro Nuspartus

E-mail: lusoares13@hotmail.com

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação/Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas. Licenciada em Filosofia e Pedagogia com Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atuou durante 25 anos como professora e pedagoga na Educação Básica.

Email: taniabraga@pq.cnpq.br

RESUMO

O presente artigo utiliza o conceito de consciência histórica, de Jorn Rüsen, como categoria analítica para examinar uma obra em particular – “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” – publicada em 2006 pelo Ministério de Educação (MEC), no contexto de implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrodescendente em todo currículo escolar. A partir dessa Lei, um conjunto de ações foi desencadeada para a formação continuada de professores, com o objetivo de fornecer instrumentos conceituais para o trabalho nas escolas e salas de aula. A pesquisa realizada busca verificar se essa publicação oficial acerca da temática étnico-racial, voltada para a formação continuada de docentes, pode contribuir para a constituição de novos sentidos históricos, os quais estão presentes, de acordo com Rüsen, “quando suas referências ao presente servem de orientação para a vida e a formação de identidade dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e a formação de identidade”. No caso brasileiro, as diferentes dimensões da identidade não têm caminhado juntas e a constituição de uma identidade nacional forte, na área cívico-política, tem sido bloqueada desde as origens pelos mecanismos de reprodução quase automática das grandes desigualdades. No âmbito sociocultural, o elemento africano foi marginalizado, produzindo uma integração folclorizada (DEBRUN, 1990), cuja superação necessita ser tomada como objetivo essencial na formação de professores. Pretende-se, portanto, evidenciar de que maneira estas publicações didáticas reconhecem e apresentam elementos que possam estimular processos de desenvolvimento da consciência histórica, mas numa perspectiva que supera a identidade individual e transcende para uma identidade coletiva que contemple os diferentes grupos presentes na formação do Brasil (indígenas, europeus e africanos).

Palavras-chave: *Consciência Histórica; Formação Continuada de Professores; Materiais Didáticos; Relações Étnico-Raciais.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de um estudo exploratório, realizado com o objetivo de validar, teórica e metodologicamente, estratégias de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, na linha de Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná, no âmbito do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD).

Neste contexto, a pesquisa busca sustentação no conceito de “consciência histórica” elaborado pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, para examinar materiais de orientação aos professores derivados da política de formação continuada para docentes, empreendida pelo Ministério da Educação (MEC), no movimento de implementação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar.

É importante salientar a argumentação de autores como Araújo (2012) e Baptista (2012), que compreendem esta Lei não como um acessório avulso à legislação brasileira, mas como parte integrante da própria Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada nos artigos 26A e 79B, de forma a contemplar a temática afro-brasileira e instituir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Silva¹ identifica a educação das relações étnico-raciais na própria constituição brasileira, considerando que esta “prescreve a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino” (SILVA, 2012, p. 75). Continua argumentando que a Constituição de 1988 organiza o sistema educacional estabelecendo uma “base nacional comum” e uma “parte diversificada”, e complementa lembrando que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a LDB instituindo o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, constam no âmbito dos conteúdos de “base comum”. Neste sentido, são tão importantes quanto às disciplinas de língua portuguesa e matemática, privilegiadas de forma diferenciada na organização do tempo escolar e também na distribuição da carga horária.

Além dessas questões, deve-se destacar que a pesquisa leva em consideração o questionamento acerca da existência de uma identidade nacional, que articula os vários “Brasis”, incluindo os grupos que formam a matriz cultural brasileira, constituída por indígenas, europeus e africanos e, assim, possibilitando o movimento de construção de uma identidade individual que transcenda para uma identidade de caráter nacional, uma identidade brasileira.

HISTORICIZANDO: DAS DIFICULDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

O Brasil é reconhecidamente um país multirracial, resultado do encontro de povos que mesclados deram origem ao que podemos denominar de matriz civilizatória brasileira. Cabe aqui a observação de que os diferentes povos indígenas, já estavam na terra que viria a constituir o atual Brasil; nos idos de 1500 chegavam a aproximadamente mil etnias/povos diferentes, com suas culturas, línguas e religiões próprias, que no processo de colonização foram genericamente denominados de “índios”, como se esta classificação contemplasse a diversidade presente neste território.

No Brasil, os primeiros europeus vieram representados especificamente pelos portugueses, em busca de riquezas e novas terras, motivados como afirma Munanga (2003, p. 33), “por uma conjuntura econômica e histórica interna e internacional”. Apesar das adversidades encontradas no processo, vieram por vontade própria e se lançaram ao movimento de exploração e escravização, o que na historiografia tradicional recebeu o nome de colonização.

Os africanos, por sua vez, vieram contra a sua vontade, capturados de sua terra natal e na condição social de escravizados. Sofreram da mesma generalização empreendida contra os povos indígenas, pois foram perpetuamente classificados como africanos, desconsiderando seus diferentes pertencimentos étnico-raciais, sua diversidade cultural, social e linguística. Aqui, relembra-se que tratar da África é tratar de um continente, que atualmente conta com 54 países, e nesta perspectiva, nem todas as etnias africanas vivenciaram o processo de escravidão no Brasil. Esta experiência foi compartilhada por povos que vieram pelos portos de Moçambique, Angola, Nigéria,

1 Conforme o antropólogo GRUPIONI (2003), atualmente os diferentes grupos indígenas se resumem a mais ou menos 210 povos, falando aproximadamente 180 línguas, com diferentes situações de contato com segmentos da sociedade brasileira.

Bissau, Cassanjés, Cabinda, São Jorge da Mina, Lagos, entre outros, que ao chegarem aqui foram apartados de seus pares, sua identidade, nome e origem.

Do encontro conflituoso das três matrizes, das vontades de dominação, do esforço de resistência, da saudade da terra natal, do encantamento pela riqueza, do estupro compulsório dos escravizadores contra as escravizadas (negras e indígenas), das negociações possíveis, das torturas, das violências físicas, simbólicas e psicológicas, dos saberes, costumes e crenças, surgiu material e culturalmente o Brasil e sua população.

Apesar da constituição da população brasileira ser representada desde sua fundação² pelos grupos já citados, a história do Brasil se fundamentou na exclusão, legitimada pela força da lei, de dois terços destes grupos durante mais de 300 anos.

No processo de exploração, a partir de 1500, indígenas e negros foram sistematicamente marginalizados do processo de socialização, ou incluídos de maneira subalterna, segregados a funções e lugares caracterizados pela imobilidade e desprestígio social. O sistema de colonização, que oficialmente durou até 1822, foi interrompido por uma declaração da independência que guardou mais continuidades que rupturas, pois foi empreendida no intuito de manter o domínio da família real em Portugal e no Brasil; sem questionamentos acerca do sistema econômico e social.

Entre 1822 e 14 de novembro 1889, período da monarquia, o Brasil foi marcado no plano econômico pela manutenção do sistema escravocrata, pelo latifúndio e pela monocultura, e no âmbito social pela desigualdade e pelo patriarcalismo. As esferas econômica e social se articularam e se retroalimentaram, na perspectiva da manutenção do perfil social brasileiro, em outras palavras, na segregação das populações indígenas, afrodescendentes, e como reflexo da organização patriarcal-adultocêntrica, de restrição das mulheres e crianças em sua totalidade, dos espaços de poder e participação política.

A data 13 de maio de 1888 é comemorada como o auge do movimento abolicionista, por oficialmente efetivar a abolição da escravidão no país. O Brasil, porém, foi o último país das Américas a abolir a escravidão, legitimando por meio da

Lei Áurea uma realidade que vinha caminhando a passos largos, ou seja, a resistência da população negra à escravização. Resistência que se traduzia na liberdade alcançada pela compra da carta de alforria, fuga e constituição dos quilombos, herança deixada pelos antigos senhores, compra do território e constituição de comunidades negras rurais, ou no limite da situação pelo “banzo”³, entre outras possibilidades de construção da liberdade.

Soma-se a este contexto o fato de que, a partir de 15 de novembro de 1889, a organização política do Brasil assumiu um novo caráter, a República, palavra que tem sua origem no latim *res publica*, significando *coisa pública*, caracterizada conceitualmente pela participação dos cidadãos nas decisões políticas do país. Cabe aqui a questão: quem eram os cidadãos?

Vigorosamente marcada pelo autoritarismo patriarcal, representado pelos grandes latifundiários e pelo militarismo, a República brasileira não ampliou a participação política, pois a massa da população negra, os já reduzidos povos indígenas, os pobres e analfabetos (constituídos de forma significativa pelos afrodescendentes e indígenas) e ainda toda a população de mulheres, foram apartados do processo de participação e decisão durante boa parte da República. No âmbito destas afirmações, pode-se trabalhar com a hipótese de que este contexto de silenciamento da participação política dos grupos citados, reverbera ainda hoje como promotor do conjunto de exclusões sócio-raciais presentes na sociedade brasileira contemporânea.

² O termo fundação é empregado no sentido de considerar o processo histórico dos diferentes povos nativos que habitavam este território antes da chegada dos colonizadores europeus, mas estabelece a possibilidade de existência do Brasil somente a partir do encontro das três matrizes culturais citadas no texto - indígenas, europeus e africanos.

³ Banzo é uma forma de sofrimento tão intenso que levava ao definhamento ou a morte.

O panorama apresentado leva-nos ao que Debrun (1990) analisa como um “bloqueio desde as origens à criação de uma identidade nacional forte”. Ele afirma que: “... se estabeleceram mecanismos de reprodução quase automática das grandes desigualdades o que dificultou, e ainda dificulta, a emergência e, sobretudo, a continuidade do nacional-popular.” (DEBRUN, 1990)

A fundação do Brasil, edificada no encontro e nos desencontros destes três grupos que miscigenados originaram o que somos, tem sido compreendida por muitos como marco de uma sociedade mestiça. Esta ideia encontra suporte teórico no “mito da democracia racial”⁴ e no “mito das três raças”⁵, conceitos que mascaram ideologias de dominação que cravam seu poder justamente na homogeneização e harmonização da sociedade, e ainda na naturalização das desigualdades sociais, visto que estas seriam resultado de diferenças raciais. Antropólogos e sociólogos classificam o “mito da democracia racial” e o “mito das três raças”, como “mitos nacionais”, ou seja, respostas forjadas no enfrentamento de uma dificuldade ideológica encarada pelos colonizadores europeus que precisavam “buscar a construção de uma nação europeia a partir de heranças não-europeias” (GDE, 2009, p.200)

Para Munanga (2003), essa discussão deve incluir novos elementos. O autor considera que vivemos numa sociedade diversa, porém:

“as culturas produzidas por várias comunidades não vivem em territórios segregados. (...) no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam, os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a ideia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de identidade legitimadora⁶, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial”. (Munanga, 2003, p.42)

Para o autor, a construção de uma identidade nacional não prescinde de uma unidade cultural, pois sua fundamentação está no caráter político, no caso do Brasil, a união de povos indígenas, europeus e africanos não constitui uma identidade mestiça, mas diversa em suas múltiplas manifestações.



⁴ (...) através dela (expressão) aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa. (...) a expressão não tem uma origem precisa, é associada ao sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra *Casagrande* e *Senzala*, publicado em 1933 (GDE, 2009, p. 200).

⁵ (...) Sua existência não está associada a nenhum autor específico, mas a uma ideia de senso comum que foi se consolidando com o tempo. Foi o antropólogo Roberto Da Matta que o registrou pela primeira vez, ao identificar que haveria um racismo à brasileira, isto é, um sistema de pensamento que postula a existência de três raças formadoras do Brasil. Nesse sistema, o brasileiro seria o produto moral e biológico da mistura do índio, com a sua preguiça, do negro, com a sua melancolia, e do branco português, com a sua cobiça e o seu instinto miscigenador. (GDE, 2009, p.201).

⁶ “Identidade legitimadora é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.” (Munanga 2003, p. 39, citando Castells).

Talvez a dificuldade de constituição de uma identidade nacional esteja exatamente aí, na omissão de nossa diversidade como possibilidade de construção igualitária de todos os grupos presentes no processo. Essa problemática tem implicações profundas na forma como se constituiu a educação escolar brasileira.

Trabalhos têm sido desenvolvidos para examinar as muitas faces que a questão assume quando se trata de entender a presença/ausência de grupos específicos na escola, mas também quando se analisa as relações que se constroem no espaço escolar. Para a formação de professores, tais questões começaram a ser fortalecidas nas duas últimas décadas, seja por parte dos movimentos sociais organizados, seja por parte dos governos por meio de suas políticas públicas.

Particularmente, interessa à pesquisa questões relacionadas à produção de materiais que se destinam a formar professores para que atuem, nas escolas, em direção a uma educação para as relações étnico-raciais, expressão que busca confrontar o eurocentrismo presente nas bases da educação e o racismo, camuflado ou direto, nas relações sociais. No Brasil, o tratamento das relações étnico-raciais contempla as populações afro-brasileiras e indígenas, excluídas desde o início do cenário das decisões políticas e educacionais. Nesta perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais visa superar o caráter folclorizado acerca da contribuição destas duas matrizes para a construção do país, dialogando com categorias como diversidade, direitos humanos e direito à diferença; busca portanto a desconstrução de representações sociais negativas acerca da população negra e indígena e a construção de um referencial positivo para as populações citadas.

Neste texto, serão privilegiadas as análises de

um material específico, denominado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado no ano de 2006, pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), sob a coordenação de Edileuza Penha de Souza, Maria Carolina da Costa Braga e Maria Lúcia de Santana Braga. A obra está disponível no site da Secad, que no ano de 2011 foi reestruturada e renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

DA ESTRUTURA DA OBRA

Segundo Ricardo Henriques, responsável pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, na época da elaboração e publicação do material em pauta (2006), esta obra se apresentou como uma experiência coletiva, constituída em jornadas realizadas em Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, no período de dezembro de 2004 a junho de 2005, processo que se desdobrou em grupos de trabalho, que contara com aproximadamente 150 participantes. Neste sentido, as autoras, todas elas mulheres, apresentam-se como coordenadoras de grupos de trabalho, de processos de reflexão, de coletividades. É importante salientar que as coordenadoras são pesquisadoras da temática étnico-racial e de sua articulação com a educação, além de militantes de movimentos sociais, (negros, feministas e pela educação), pertencimento que possibilita uma visão fundamentada e politizada acerca do processo histórico de constituição da educação brasileira.

A obra é composta por sete capítulos, que apresentam as modalidades de ensino, sua constituição, particularidades e a relação com a temática étnico-racial. A organização em modalidades – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, e ainda as licenciaturas, que no espaço escolar constituem as diferentes disciplinas – permite ao docente conhecer a obra de forma integral e ainda concentrar a atenção em sua área de formação e trabalho. A Educação Quilombola está destacada de forma específica, contemplando o respeito, como afirma Nunes (2006), por um horizonte academicamente esquecido, especialmente nas produções educativas –

⁷ A Educação Quilombola parte de um lugar particular, das Comunidades Remanescentes de Quilombos. Segundo Nunes (2006, p. 140), até Final do século XIX e metade do século XX, os Quilombos eram tratados pela historiografia como “redutos de escravos fugidos”, limitados ao período escravista. A Constituição de 1988 reconheceu as comunidades remanescentes de quilombos como lugares de história e memória, garantindo a titulação da terra, preservação e valorização, conforme letra da Lei, das “formas de expressão”; “modos de criar, fazer e viver”; “as criações científicas, artísticas e tecnológicas”. Estes referenciais estão presentes nas escolas quilombolas não como limitadores, mas fios condutores do processo histórico brasileiro, evidenciando como passado e presente podem contribuir com a formação de uma face de nossa identidade nacional.

trata-se de um espaço rural e negro.

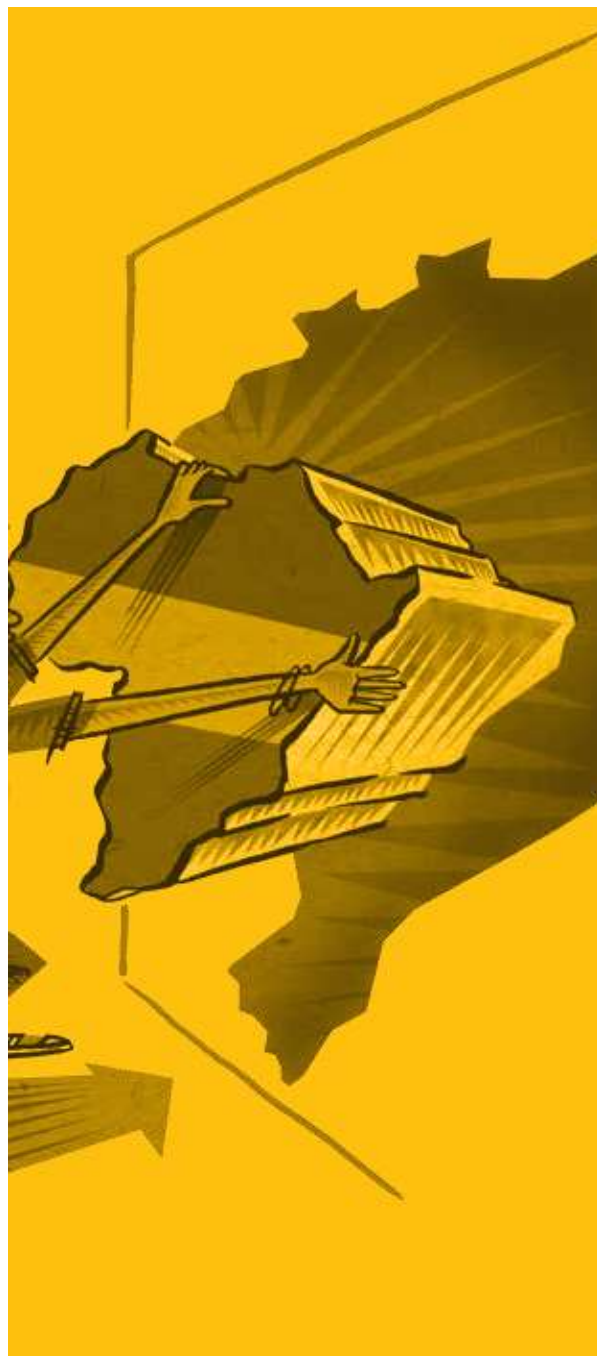
No conjunto, a obra permite uma visão panorâmica da estruturação da educação brasileira, uma leitura geral do processo histórico de formação das modalidades de ensino e os conflitos⁸ enfrentados por estas no processo de implementação da Lei 10639/03.

Numa escrita de fácil entendimento e próxima das realidades escolares,⁹ os textos são apresentados numa fonte de tamanho grande; a cada abertura de capítulo uma imagem (quadro), acompanhada de uma citação de música ou poesia, cumpre o papel de ilustrar os desafios presentes na discussão do assunto em foco, e ainda atuam como elementos que podem despertar uma “sensibilidade”¹⁰ adormecida, que pode contribuir com o processo de reflexão e aprendizagem de novos conhecimentos.

A organização visual e a análise dos textos permite a percepção de que a obra foi constituída no intuito de formar teoricamente e também despertar¹⁰ para a importância e necessidade da temática.

A ideia geral é de uma oficina voltada para docentes de diferentes áreas do conhecimento acerca das relações étnico-raciais, neste sentido, uma ação que busca articular o diálogo entre a fundamentação teórica e as necessidades da sala de aula, por meio da socialização de experiências e propostas de atividades, filmes e textos.

Considerando o contexto geral, a obra “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” está fundamentada em elementos que buscam a superação do etnocentrismo, e de forma explícita a superação do eurocentrismo. Neste sentido, percebe-se que as autoras consideram o processo educativo, como um fluir permanente que ocorre durante toda a vida e em diferentes espaços, inclusive, mas não exclusivamente no ambiente escolar.



⁸ Os conflitos referem-se à falta de formação específica dos professores quanto à história e cultura afro-brasileira e indígena; presença operante do mito da democracia racial que, por não reconhecer o racismo, desconsidera a necessidade de um conteúdo específico que contemple povos afrodescendentes e indígenas; e enfrentamento de preconceitos socialmente construídos e presentes na mentalidade coletiva, de forma particular do/as docentes e sua prática pedagógica, também social e historicamente construídos.

⁹ Usou-se a expressão realidades escolares por se considerar que cada modalidade enfrenta além dos problemas e dificuldades próprias da educação, como o sucateamento, outras particularidades que têm relação com a faixa etária, gênero, uso de drogas ilícitas, mercado de trabalho, entre outros.

¹⁰ Aqui a palavra “sensibilidade” aparece entre aspas, pois talvez não seja a expressão exata para sua função no processo. Busca-se ainda uma melhor conceituação para a predisposição dos sujeitos de desconstruir as barreiras que impedem o conhecimento e apropriação de novos referenciais, que permitam a criação de novos olhares e a ressignificação da presença das populações negra e indígena no movimento de construção do Brasil.

ANÁLISE DA OBRA E O CONCEITO DE CULTURA HISTÓRICA

Focalizando a cultura e a tradição afro-brasileira, as autoras relacionam a identidade da população negra a uma construção material e imaterial que une passado, presente e perspectivas de futuro, tendo como fio condutor os valores civilizatórios de matriz africana, presentes na coletividade que, nas palavras de Eliane Cavalleiro, permitiram, por exemplo, “a dinamicidade da cultura e do processo das diversas comunidades afro-brasileiras”. (CAVALLEIRO, 2006, p14).

No espaço de discussão sobre o processo histórico do Brasil e a constituição da escolarização no país, nas presenças e nas ausências dos descendentes dos grupos que formam a matriz cultural brasileira, é que se situa o centro do trabalho, ou seja, a busca de articulação da análise do material didático escolhido com o conceito de “consciência histórica” (Rüsen, 2010).

É um encontro possível no esforço do conhecimento de um passado que não se encontra superado, mas disponível ao método, questionamentos e sujeitos que buscam num ontem histórico as luzes para compreensão de um hoje povoado por estereótipos e preconceitos, desigualdades e opressões, espalhados no pensamento social coletivo e singularizado pela violência direta, mas também por outras várias – apelidos, piadas, brincadeiras, olhares, lugares de segregação e resistência. Passado e presente juntos redesenhando uma perspectiva de futuro, o que se apoia na proposição de Rüsen quando afirma que:

(...) a consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. (RÜSEN, 2010, p. 57)

Como operação do intelecto humano, os avanços no processo de consciência histórica só podem ser alcançados por sujeitos situados temporal e historicamente, cientes de suas origens e memória, suas construções e deveres, compromissos e responsabilidades.

CRÍTICAS INTERNAS

O material examinado, destinado à formação de professores, está organizado em duas partes. A primeira contempla as diferentes modalidades de ensino e historiciza o processo de formação das mesmas, além de tratar da inserção da temática étnico-racial no currículo e da fundamentação teórica para o trabalho pedagógico com as diversidades presentes no espaço escolar, representadas de forma particular pela população afrodescendente.

A segunda parte apresenta propostas de trabalhos e socialização de experiências, no âmbito de todas as modalidades e áreas do conhecimento, sob o título de “Sugestões de atividades”.

Nesta perspectiva, as críticas internas vinculam-se à elaboração da obra que, historicamente situada, representava uma novidade no mercado editorial, já que direcionava para a formação continuada de docentes numa área particular, a educação das relações étnico-raciais, focando, de forma específica, a história e cultura afro-brasileira.

Analizando as atividades presentes na educação infantil, Santana (2006) situa o cuidado de respeitar a dinâmica do espaço escolar, além de inserir as atividades de forma articulada com o trabalho realizado na escola, argumenta que as relações étnico-raciais devem constar na proposta pedagógica, evitando a concentração em determinadas épocas e datas do ano, como por exemplo, em 20 de novembro.

Aproveitando uma característica da própria educação infantil, a autora cita dois valores civilizatórios afro-brasileiros que podem fazer parte das atividades, a oralidade e a circularidade, presentes nas “rodas” ou “rodinhas” que privilegiam a dialogicidade, oralidade como território da memória, e circularidade como espaço privilegiado da coletividade, de desconstrução de hierarquias e construção de socialização da palavra. Entre outras sugestões, propõe contos, música, brincadeiras, a produção de cartazes, murais e também a construção de um calendário da diversidade étnico-racial, que problematiza criticamente algumas datas do calendário nacional como o 19 de abril (Dia do Índio), 21 de abril (Homenagem a Tiradentes), 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Apresenta também uma bibliografia de literatura infantil comentada.

Deve-se destacar que o tempo decorrido desde a publicação do livro, permite, hoje, algumas análises críticas, decorrentes do amadurecimento das discussões acerca das relações étnico-raciais. Apesar da Lei 10.639 ter sido promulgada em 2003, até 2006 havia uma carência de obras destinadas à educação, em particular na literatura infantil, e especificamente para a formação docente. Neste sentido, se o primeiro momento após a lei foi de euforia, e de necessidade imediata de atender às demandas por esses materiais, a utilização das obras no espaço escolar, nas aulas de leitura, na interação com os/as pequenos/as estudantes possibilitou reflexões, estudos e análises críticas com relação ao material em questão.

Neste texto, destaca-se um ponto para análise, em particular. Como se sabe, os materiais denominados de forma genérica – e nem sempre devida – como literatura infantil constituem um nicho de mercado e isso não exclui os livros relacionados com as relações étnico-raciais. Os textos e imagens podem tanto abrir caminhos e novos olhares, como reduzir e estereotipar a percepção de mundo e das pessoas e grupos que constituem este mundo.

Oliveira (2003, p. 150) enfatiza em sua pesquisa que as obras que constituem a literatura infantojuvenil, publicadas entre 1989 e 1999, no aspecto das relações étnico-raciais, apresentam a denúncia como uma característica marcante, assim o tom das obras é a pobreza e o preconceito racial. Esta concepção e representação do/a afrodescendente, que acabam reforçando a situação social de desvantagem desta população, dificultam o processo de identificação com as personagens de origem africana.

O livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado – indicado como sugestão na obra analisada nesta pesquisa, apresenta perfil diferenciado. Apresenta-se a seguir, a bibliografia comentada na obra “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais:

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do Laço de Fita. São Paulo: Ática. Conta a história de um coelhinho que se apaixona por uma menina negra e quer saber o segredo de sua beleza. A menina inventa mil histórias, até que sua mãe esclarece ao coelhinho que a cor da pele da menina é uma herança de seus antepassados, que também eram negros. (MEC / SECAD, 2006)

No entanto, antes da explicação utilizada para referir a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, outras explicações aconteceram e foram destacadas por Oliveira em sua pesquisa:

A menina bonita não faz experiência para descobrir o porquê de ser “pretinha”. Ela, na realidade, ao ser interpelada pelo “coelho branco”, de “orelha cor de rosa” que “achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha

visto em toda sua vida”, vai inventando desculpas: “ (...) deve ser porque (...) eu caí na tinta preta quando era pequeninha, (...) deve ser porque eu tomei muito café quando era pequeninha (...)”. E assim se sucedem as desculpas. Até o dia em que a mãe dela “uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: Artes de uma avó que ela tinha...”. (OLIVEIRA, 2003, p. 154)

Para Oliveira, citando Silva (2001, p. 40), as explicações para a menina ser tão pretinha, citando Silva (2001, p. 40) “(...) denotam a dificuldade dos autores do texto em explicar os determinantes da diversidade racial”.

“Penso ainda que as desculpas sem nexos da menina quanto à sua origem sugerem uma ‘identidade fragmentada’. Quer dizer, ela não tem referência quanto à sua identidade étnico-racial, não desperta interesse por essa questão e ainda exprime uma certa imaturidade por não saber lidar com essa lacuna que fica em aberto e que se repete com sua afilhada.” (OLIVEIRA, 2003, p. 155)

A autora relaciona as explicações presentes na narrativa, e o desfecho com a “ninhada do coelho”, matizada com coelhos “bem branco, branco meio cinza...”, e a coelhinha pretinha da menina, com a ideologia da mestiçagem.

Este conceito desconsidera a diversidade étnico-racial presente na formação do Brasil, vinculando-se assim ao “mito da democracia racial”, que na realidade, em muitos casos, ainda opera as relações sociais em nosso país. Um dos resultados deste processo é a constituição de identidades fragmentadas, tanto na população afrodescendente – que encontra dificuldade em se identificar com o legado africano e afro-brasileiro em seu pertencimento, pois ainda são representados de forma estereotipada – quanto na população de origem europeia – que é herdeira de um processo histórico em que o racismo se apresenta como construção social e esta parcela da população se encontra num

lugar de privilégios, pelo simples pertencimento racial.

Portanto, ainda que buscando enfrentar a problemática da ausência de materiais para orientar os professores para uma educação para as relações étnico-raciais, pode-se avaliar hoje a inadequação de algumas das sugestões apresentadas e que merecem ser revistas.

CRÍTICAS EXTERNAS

Essas considerações estão relacionadas com a disponibilidade, distribuição, apresentação da obra ao público alvo (docentes) e à articulação entre as diferentes secretarias e departamentos dentro do MEC. A relevância da crítica está na qualidade presente no material analisado e na dúvida quanto ao acesso a esta e outras obras, por parte dos profissionais da educação. Pode-se questionar alguns aspectos:

- ▶ Um primeiro questionamento é referente à distribuição do material às redes de ensino: além de ser disponibilizado na página do MEC, o material foi fisicamente distribuído? Para quem, ou quais instituições? Trata-se de uma questão relevante uma vez que uma parte significativa das escolas públicas do país ainda não tem acesso às redes – ou tem acessos precários – o que dificulta a consulta e leitura às publicações disponíveis.
- ▶ Existiu um trabalho de apresentação do material para o público alvo (docentes)? Quais instituições receberam a obra? Caso as secretarias municipais e estaduais de educação tenham sido contempladas, estes gestores repassaram a produção para as escolas?
- ▶ O material foi elaborado pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad). Em que medida a secretaria dialogou com as diferentes secretarias que constituem o MEC? Considerando-se que o material foi pensado de forma a contemplar as diferentes modalidades, em que medida as demais secretarias legitimaram a produção da Secad, apresentando-a, dando visibilidade e divulgação à obra em foco?
- ▶ Como foram tratadas as especificidades de forma a aproximar a produção realizada em âmbito acadêmico para o chão da escola, onde docentes das variadas áreas do conhecimento demandam por material com estas características?

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de dificuldades e limites presentes na obra analisada, alguns elementos podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica. A pro-



dução do material como um suporte teórico para os professores pode ser considerada um avanço no movimento que permite a construção de uma ponte que liga o conhecimento do passado às novas possibilidades de compreensão do presente.

Nesta perspectiva podemos destacar as seguintes características que corresponderiam a aspectos de avanço nos debates sobre as relações étnico-raciais:

- ▶ estimula a percepção da necessidade de conhecimento acerca de história africana, afro-brasileira e indígena, como possibilidade de reorientação da história nacional e construção de uma identidade positiva para os povos indígenas e afrodescendentes;
- ▶ apresenta resultados de pesquisas de diferentes instituições (IBGE, PNAD, FPA – Fundação Perseu Abramo) que consideram as desigualdades no Brasil não somente como sociais, mas decorrentes do processo histórico fundamentado na escravidão e na exclusão das populações indígenas e afrodescendentes, portanto, como sócio-raciais;
- ▶ considera a LDB como uma construção histórica, fortemente marcada pela participação de movimentos sociais pela educação, buscando a pluralidade de direitos de diferentes sujeitos sociais, dentre eles os grupos em foco;
- ▶ concebe o Projeto Político Pedagógico (PPP), como eixo articulador da implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, apontando-o como possibilidade de superação da visão de que somente os grupos citados nas Leis (10.639/03 e 11.645/08) se interessam e/ou se beneficiam com o trabalho acerca da educação das questões étnico-raciais;
- ▶ considera o trabalho acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como uma tarefa coletiva posta para este momento histórico;
- ▶ demonstra preocupação com o desenvolvimento de um tratamento pedagógico para a

diversidade étnico-racial (Petronilha, 2004; Gomes, 2005; Cavalleiro, 2006);

- ▶ possibilita fundamentação teórica acerca das diferentes modalidades de ensino, além de oferecer informações que podem contribuir para o movimento de formação e “sensibilização” para o trato pedagógico das relações étnico-raciais.

Portanto, ao finalizar, destaca-se que o estudo de natureza exploratória realizado evidenciou possibilidades para examinar materiais dessa natureza – produzidos em ações do estado, destinados aos professores como formação continuada, e dirigidos a uma temática específica, as relações étnico-raciais – para verificar o grau de contribuição que podem dar a formação da consciência histórica.

Particularmente no caso de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, esta é uma tarefa relevante, como destacado por Schmidt e Garcia (2005, p. 301), com apoio nas conceituações de Rüsen:

(...) a consciência histórica relaciona ‘ser’ (identidade) e ‘dever’ (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Assim, os materiais em questão poderão ser pensados na direção de contribuir para dar à realidade em que os professores se encontram uma dimensão temporal, e, assim também, fornecer elementos de orientação que podem guiar a ação, intencionalmente, na direção de uma maior compreensão dos seus alunos quanto à problemática da constituição da população brasileira e às necessidades urgentes e quanto a uma educação para as relações étnico-raciais. E o conceito de consciência histórica poderá ser um instrumento conceitual adequado para a discussão de tais questões.





Referências bibliográficas:

- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. Dissertação apresentada para o Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE / USP), São Paulo, 2006.
- Castells, Manuel. **Le pouvoir de l'identité**. Paris: Fayard, 1999, p. 16.
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- Debrum, Michel – **A Identidade Nacional Brasileira**; Estud. av. vol.4 no.8 São Paulo Jan./Apr. 1990. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010340141990000100004>
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente**. In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica**. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361 - 371.
- GRUPIONI, Luís Doniste Benzi. **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil**. In RAMOS, Marise Nogueira. BARROS, Graciele Maria Nascimento. (orgas.) **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- KING, Joyce Elaine. **A Passagem Média Revisada: A Educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros**. In SILVA, Luiz Heron da. AZEVEDO, José Carlos de. SANTOS, Edmilson Santos. (orgs.) **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas Educacionais**. Porto Alegre; Sulina, 1996.
- Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil**. In RAMOS, Marise Nogueira. BARROS, Graciele Maria Nascimento. (orgas.) **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombola**. In Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-Juvenis Brasileiras: 1979-1989**. (Dissertação de Mestrado), UNEB, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino da História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Resende. (orgs). Curitiba; Ed UFPR; 2010
- SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial**. In BENTO, Maria Aparecida Silva, (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História**. Cad. CEDES vol.25 no.67 Campinas Sept./Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>
- SOARES, Lucilene Aparecida. **Construir a Diversidade Brincando: como os jogos podem contribuir no debate étnico-racial no espaço escolar**. Monografia. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.