

Cultura escolar e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: de “presença ausente” a “lei dos negros”

Thiago dos Santos Molina¹

Resumo: Fruto da luta do movimento negro, a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, é uma conquista da população brasileira como um todo. No entanto, quais as implicações da promulgação dessa lei para as culturas escolares difundidas no país? A resposta está organizada em três pontos: primeiramente, utilizando a cultura escolar como categoria analítica, recupera-se a trajetória de conformação das culturas escolares, num período que compreende as escolas lassalianas do século XVIII ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. No segundo ponto, defende-se que a raça, como uma construção social, é uma preocupação frequentemente ausente das interpretações teóricas das culturas escolares e, por essa razão, ela justamente se constituiu como uma presença ausente nas políticas públicas brasileiras até o início deste século. Por fim, aduz-se que a lei 10.639/2003 e todo aparato legal que surge a partir dela impelem mudanças nas culturas escolares. Não obstante, como é comum nas reformas, seu processo de acomodamento é lento e o fato dessa lei ser fruto da luta do movimento negro permite perceber que as iniciativas para sua implementação efetiva e enraizada são consequência da organização desse mesmo movimento para fazê-la “sair do papel”.

Palavras Chave: Lei 10.639/2003; cultura escolar; história e cultura afro-brasileira.

School Culture and the teaching of African Brazilian history and culture: from “absent presence” to “the law of Negroes”

Abstract: From the struggle of the Black movement, the enactment of law 10.639/2003 became mandatory the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory. However, what are the implications of the enactment of this law for school cultures widespread in the country? The answer is organized in three points: firstly, using school culture as an analytical category, the conformation of school cultures is recovered, in a period that includes the Lasallian schools of the 18th century to the 1932 Manifesto of Pioneers of Educação Nova. In the second point, it is argued that race, as a social construction, it is a concern that is often absent from the theoretical interpretations of school cultures and, for this reason, it was precisely an absent presence in Brazilian public policies until the beginning of this century. Finally, it is said that law 10.639/2003 and all legal apparatus that arises from it impel changes in school cultures. However, educational reforms are slowly accommodated and that law mentioned, result of the struggle of the black movement allows us to realize that the initiatives for its effective and rooted implementation are a consequence of the organization of that same movement to make it “get off the paper”.

Keywords: Law 10.639/2003; school culture; African Brazilian History and Culture.

Resumen: Resultante de la lucha del movimiento negro, la ley 10.639/2003, que hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, es un logro de la población brasileña en su conjunto. Sin embargo, ¿cuáles son las implicaciones de la promulgación de esta ley para las culturas escolares generalizadas en el país? La respuesta está organizada en tres puntos: primero, usando la cultura escolar como categoría analítica, recuperase una trayectoria de formación de culturas escolares, en un período que incluye las escuelas lassalianas del siglo XVIII al Manifiesto de Pioneros de la Educación Nova de 1932. En él según punto se argumenta que raza, como construcción social, es una preocupación frecuentemente ausente en las interpretaciones teóricas de las culturas escolares y, por esta razón, solo constituye una presencia ausente en las políticas públicas nacionales hasta el comienzo de este período. Finalmente, se argumenta que la Ley 10.639/2003 y todas las disposiciones legales que se derivan de ella, impulsan cambios en las culturas escolares. Sin embargo, como es común en las reformas, su proceso de adaptación es lento y las acciones del movimiento negro nos permite darnos cuenta de que las iniciativas para su implementación efectiva y arraigada son consecuencias de la organización de este mismo movimiento para la ley ser de hecho ejecutada.

Palabras clave: Ley 10.639/2003; cultura escolar; Historia y cultura afrobrasileña.

¹ Pedagogo, mestre e doutorando em educação pela Faculdade de Educação da USP; professor e coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Salvador, Bahia. Em relação a este texto, sua primeira versão recebeu a leitura da prof.^a Dr.^a Carlota Boto, responsável pela disciplina História das ideias pedagógicas, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP no primeiro semestre de 2019. Minha orientadora, prof.^a Dr.^a Roseli Fischmann, leu e comentou a presente versão do texto. Agradeço a ambas pelos comentários, críticas e, especialmente, agradeço o incentivo para publicá-lo. Entretanto, possíveis erros são de inteira responsabilidade do autor.

Introdução

Era o oitavo dia no governo de Luís Inácio Lula da Silva como presidente da República. Em sua mesa, um projeto de lei que alterava a LDB 9.394/1996 a ser promulgado. O conteúdo deste documento, conhecido hoje como “Lei 10.639/2003” criou três artigos: 26-A, 79-A e 79-B. O primeiro deles estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino de educação básica do país, públicos ou particulares; o segundo foi vetado; e o terceiro incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Ao contrário do que o parágrafo anterior pode sugerir, a promulgação dessa lei não foi apenas mais uma ação corriqueira de governo e há uma longa história de luta por trás dela. Por exemplo, na segunda metade do século XIX, partindo de governos provinciais ou de entidades civis, algumas ações esparsas ocorreram com o objetivo de educar e adequar a população negra para o trabalho remunerado. Apesar disso, a regra era a exclusão, quando não havia a proibição por via legal da educação para crianças negras. Já no início do século XX, surgem as primeiras iniciativas de associações e clubes negros no empreendimento educativo, vista como meio fundamental para a mobilidade social. Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira foi responsável por criar uma escola que, no curso de alfabetização, atendeu próximo de 4000 alunos no estado de São Paulo e tinha a pretensão de agrupar, educar e orientar a juventude negra. Entre os anos 1940 e 1950, o Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias do Nascimento e a influência intelectual de Guerreiro Ramos, buscam criar condições de interferir na realidade brasileira agindo politicamente e a educação da população negra, outra vez, estava no topo do projeto político da entidade (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Assim como ocorreu com outras mobilizações sociais, os anos de chumbo da ditadura militar arrefeceu o movimento negro também. Somente no final dos anos 1970 houve condições de reunir novamente a militância em torno da questão racial, fato que culminou com a fundação do Movimento Negro Unificado, o MNU, em 1978, símbolo maior da união de diversas entidades regionais e locais. Entre as pautas principais dessa organização estava a denúncia da escola como espaço excludente, discriminatório e reprodutor da invisibilidade da experiência negra no Brasil, incluindo o acesso a sua história e o reducionismo de sua cultura (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Com a redemocratização em curso, na primeira legislatura federal após o golpe militar o movimento negro organizado politicamente e representado na figura do deputado federal Abdias do Nascimento pautou a inserção da história da população negra nos currículos escolares através do Projeto de Lei 1332/1983, arquivado em 1989. Também apresentaram PLs de conteúdo semelhante os deputados federais e hoje senadores da república Paulo Paim, em 1987, e Humberto Costa, em 1993 e 1995, ambos sem sucesso. A senadora Benedita da Silva, em 1995, atualmente deputada federal, propôs ainda um outro projeto de lei, o 18/95, não aprovado e arquivado. Em 1999, os deputados federais Ben Hur e Ester Grossi, recuperando o projeto original de Humberto de Costa, que havia sido aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997, apresentaram o PL 259/99 que logrou aprovação em 2002. Este, finalmente, é o texto que foi sancionado pelo recém-empossado presidente Lula em 09 de janeiro de 2003 (ROCHA; SILVA, 2013).

Cabe ressaltar que, exceção ao próprio Abdias do Nascimento, deputado pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), todos outros parlamentares eram filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), ou seja, todos os PLs cujo fito era o ensino de história da África e dos afro-brasileiros foram apresentados por políticos do campo da

esquerda fortemente ligados a movimentos sociais e/ou sindicatos. Destacar isso é importante para que se perceba a Lei 10.639/2003 como uma vitória da sociedade civil organizada, em especial da população negra, ao mesmo tempo que se insinua a incômoda questão que move o autor do texto: a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, se, sem dúvida, é uma conquista do povo brasileiro, é também um conteúdo exógeno ao currículo escolar – do contrário não seria preciso obrigar sua inclusão. Sendo assim, quais as implicações da promulgação dessa lei para as culturas escolares difundidas no país?

É bem verdade que cultura escolar pode ser tomada como categoria analítica, basta ver a profusão de trabalhos escritos desde o final dos anos 1980, os quais fecundaram um campo de estudos multidisciplinar na pesquisa em educação a partir dos anos 1990 (FARIA FILHO et al., 2004; JULIA, 2012) Contudo, culturas escolares escrita no plural refere-se especialmente à pluralidade de práticas escolares, projetos pedagógicos e formas de produção de significados que variam no tempo e entre instituições de ensino. Destarte, essa pergunta pretende escutar a cultura escolar passível de se apreender neste início do século XXI em diálogo com o contexto cultural contemporâneo, no qual se deu a promulgação e tem se dado a implementação da lei 10.639/2003.

Em outras palavras, o interesse maior, cujo presente artigo é o primeiro fruto, é investigar a passagem desta lei do “papel” para o “chão da escola”, admitindo, em acordo com Faria Filho (2007), dois pressupostos. O primeiro compreende as culturas escolares como os resultado das experiências e dos sentidos construídos, sejam eles compartilhados e/ou disputados, pelos sujeitos envolvidos na escola. Ainda, esses sujeitos também são perpassados por outros pertencimentos e identidades que influem tanto na cultura escolar como por ela são influenciados (FARIA FILHO, 2007, p. 198). O outro pressuposto percebe a cultura escolar tanto como geradora de uma cultura particular quanto reprodutora de outras culturas institucionais. Portanto, “o processo de reprodução da cultura escolar é, também, o de sua transformação [... de modo que] na história da escola primária no Brasil podemos falar de culturas escolares, entendendo que, aqui, o plural deixa ver as modificações ocorridas ao longo do processo de escolarização” (FARIA FILHO, 2007, p. 201).

Considerando o exposto acima, este artigo foi planejado em 3 pontos. No primeiro deles, realiza-se um sobrevoo para perceber a trajetória de conformação das culturas escolares, passando pelas escolas lassalianas, o relatório redigido por Condorcet nos primeiros anos após a Revolução Francesa de 1789, as instruções de Augusto Coelho em sua obra dirigida aos normalistas na virada do século XIX e XX e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Tendo em tela a cultura escolar como categoria analítica, se discutirá em diálogo com proeminentes autores da pesquisa educacional alguns processos de conformação das culturas escolares. Num segundo ponto, a proposta é acrescentar ao debate sobre a constituição das culturas escolares brasileiras a discussão sobre o conceito social de raça e sua presença constante na construção de nossa sociedade. Defende-se aqui que, justamente porque a raça é uma preocupação frequentemente ausente das interpretações teóricas das culturas escolares, ela se constitui como presença ausente nas propostas de reformas, nos currículos impostos ou reais e nos planejamentos escolares. Por fim, aduz-se que a lei 10.639/2003 e todo aparato legal que surge a partir dela impelem mudanças nas culturas escolares. Não obstante, como é comum nas reformas, seu processo de acomodamento é lento. Entretanto, o fato dessa lei ser fruto da luta do movimento negro permite perceber que, se há movimentos para sua implementação efetiva e enraizada, ou seja, para efetivação da reforma, é consequência da organização desses atores que tem criado diversas estratégias para fazer valer a lei.

A conformação das culturas escolares no Brasil: um sobrevoo de prospecção

A universalização do acesso à educação básica no Brasil é um fenômeno relativamente recente, uma conquista da sociedade iniciada nos anos 1980 e ainda em processo de conclusão. A chegada massiva de crianças e jovens das camadas populares às escolas públicas também propiciou a ampliação do mercado de trabalho do magistério para pessoas de diversas origens sociais, raciais e orientação sexual (FARIA FILHO, 2007). Diversas culturas, identidades, origens e destinos, a escola pública brasileira é também a própria diversidade do seu povo que precisa encontrar formas de conviver, ao mesmo tempo que é fonte constante de conflitos de interesse.

Do ponto de vista histórico, a conformação das culturas escolares no Brasil é derivada das formas escolares de socialização consolidadas na Europa pelo menos desde o século XIX, tributárias, por sua vez, de três fatores que Julia (2012) afirma se consolidarem a partir do século XVI: edifício, mobiliário e materiais específicos destinados ao ensino; organização dos tempos, espaços e níveis dos cursos em classes separadas; o surgimento de corpos profissionais dedicados ao ensino com formação profissional específica para este fim. Além disso, o mesmo autor aponta que no século XVI e XVII é possível enxergar os contornos dessa cultura surgindo a partir das escolas jesuíticas criadas com o objetivo de educar as elites e prepará-las para uma educação propedêutica e sem utilidade imediata, bem como as escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs, liderados por João Batista de La Salle (1651-1719), vão constituir muitas das bases das escolas contemporâneas, pelo menos em países de forte influência católica, como a França, Espanha e Portugal.

O projeto das escolas lassalianas era oferecer ensino, em língua materna, para as camadas populares. Em turmas separadas e tempo controlado das aulas e lições, era oferecido o ensino das primeiras letras, do ler, do escrever e do contar, ao lado da formação moral cristã e de boas maneiras. Além disso, havia estudos pedagógicos para aperfeiçoar as tecnológicas de transmissão e disciplina, centros de formação para o magistério e uma sistemática de registros e apontamentos sobre o processo de aprendizagem dos estudantes (JULIA, 2012; BOTO, 2017). Seguindo esses princípios e defendendo a gratuidade do ensino, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs pretendiam que suas escolas retirassem as crianças das ruas para instruí-las e moralizá-las, bem como já percebiam essas ações como forma de prevenção de crimes e adestramento dos futuros trabalhadores, oferecendo um complemento à educação das famílias numa sociedade em veloz mudança. Nas palavras de Carlota Boto (2017, p. 256):

Mais do que instruir, tratava-se de disseminar valores: com tal enfoque, a vida escolar não chega até nós apenas por seu efeito de reprodução da sociedade, mas significa uma instância de produção de saberes, de condutas e de valores. A escola, que informa, tem o claro intuito de formar: antes de instruir, tratava-se de civilizar.

Vale notar como, desde os primórdios da cultura escolar, a cultura popular é vista pela primeira como algo grosseiro e impróprio ao ambiente escolar. Ao problematizar a noção de civilização escolar, a autora é explícita, inclusive, em perceber uma hierarquia de valores entre culturas de sociedades distintas ou mesmo de culturas distintas que convivem na mesma sociedade. “Tal conhecimento escolar supõe uma primazia perante outras formas de organização não escritas e não escolares. [...] A escola socializa por meio de seus sinais, mais do que por palavras” (BOTO, 2017, p. 256).

Os sinais da civilização escolar, inclusive, vão bem além da relação professor-aluno ou do conflito cultura escolar x cultura popular, como podemos depreender do clássico relatório elaborado pelo Marquês de Condorcet, apresentado à Assembleia Legislativa da França em nome Comitê de Instrução Pública, em 1792. Nele, o marquês põe em debate um plano para uma pauta crucial da revolução francesa, qual seja: a universalização da instrução pública, percebida como meio de aperfeiçoamento da humanidade e instrumento principal para promoção da igualdade de fato entre cidadãos e tornar real a igualdade política (CONDORCET, 2004).

Contudo, nesse texto pode-se também ler a “promessa das luzes”, da racionalidade, do ensino da ciência e do direito como parte de um ponto de vista hierarquizante entre as culturas que compunham a sociedade francesa. Não há negociação com as culturas populares, há a imposição de um novo modelo de sociedade, capaz de criar o “homem novo” a partir de pressupostos revolucionários fundamentados no pensamento iluminista. Ao mesmo tempo em que o Comitê de Educação propõe uma escola abrangente para todas as idades, reconhecendo que a instrução permanente da população é a melhor maneira de consolidar o Estado sustentado pela razão, a escola defendida no relatório é pensada para tirar o povo da “ignorância” sem que se pergunte quais eram as virtudes do saber desse povo antes de descartá-lo. A passagem a seguir ilustra bem este pensamento:

[...] nós observamos que a instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento que eles saem das escolas que ela deveria abranger todas as idades; que não houvesse ninguém a quem fosse inútil e impossível de aprender e que esta segunda instrução é tão mais necessária quanto à da infância foi encerrada em limites mais estreitos. É essa uma das causas principais de ignorância onde as classes pobres da sociedade estão hoje em dia mergulhadas; a possibilidade de receber uma primeira instrução faltava-lhes ainda menos que a de conservar-lhes as vantagens (CONDORCET, 2007, p. 236).

Não obstante, a escola proposta para a república francesa em construção ia muito além de propor a salvação das “classes pobres”. Esse mesmo documento que pautou a instrução universal para todos os cidadãos, a propôs gratuita e dispersa por todo o território daquela nação no limite das expensas possíveis pelo Estado. Entre suas obrigações estariam o ensino do “sistema inteiro dos conhecimentos humanos”, oferecer aos homens a possibilidade de conservar seus conhecimentos e adquirir novos, bem como ser independente dos governos. “Nenhum poder público deve ter nem a autoridade nem mesmo o crédito de impedir o desenvolvimento das novas verdades, o ensino das teorias contrárias a sua política particular ou a seus interesses momentâneos” (CONDORCET, 2007, p. 237).

Exposto os princípios do trabalho da comissão, o autor do relatório propôs como grande pilar a gratuidade da instrução pública, a qual foi dividida em cinco graus, quais sejam: 1) de escolas primárias; 2) de escolas secundárias; 3) de institutos; 4) de liceus; 5) de sociedade nacional das ciências e das artes. Dado o limites do artigo, o foco será ajustado para o ensino primário e secundário. É muito interessante perceber a influência dessa forma de organização do ensino até os nossos dias, pois ainda hoje não só a nomenclatura permanece no vocabulário - mesmo que não permaneça na lei -, como permanecem a duração dos cursos e suas divisões temporais. Naquela época foram definidas as escolas primárias com duração de 4 anos e as divisões de escolas secundárias e o terceiro grau são possíveis equivalentes para as

etapas que, por muitos anos, foram aqui chamadas de ginásial e colegial, ou seja, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (CONDORCET, 2007).

Quanto ao alcance e objetivos de cada etapa, a escola primária com 1 professor deveria se fazer presente a todo povoado com 400 habitantes e, nos casos em que a distância entre eles fosse maior que mil toesas, haveria uma escola em cada distrito. Parecido, talvez até mesmo inspirado no legado das escolas lassalianas, o estudante deveria aprender a ler, a escrever e contar, receberia noções básicas de gramática, das regras aritméticas, de métodos simples de medição e descrições elementares das produções do país, da agricultura e das artes. Além disso, seriam desenvolvidas na etapa primária as noções básicas das ideias morais, das regras de conduta derivadas dessas ideias e os princípios de ordem social que fossem de acordo com o alcance da infância (CONDORCET, 2007, p. 237-238).

É importante que se note: as “ideias morais” presentes no texto estão distantes de qualquer vínculo religioso. Sendo a liberdade religiosa uma garantia constitucional, o marquês defende em seu relatório que a instrução pública não pode repelir parte dos cidadãos nem incentivar que algum dogma se sobreponha à liberdade de opiniões. Ademais, o próprio relator escreve que “nem a Constituição Francesa, nem mesmo a declaração dos direitos [do Homem] serão apresentados a nenhuma classe de cidadãos, como tábuas descidas do céu que devemos adorar e nas quais é preciso acreditar” (CONDORCET, 2007, p. 238), deixando implícito o mesmo veto a textos sacros.

Já a escola secundária, destinada às famílias que podiam privar-se por mais tempo da contribuição da criança no sustento da família, deveria se universalizar tão logo o Estado obtivesse condições econômicas de fazê-lo. Essas instituições seriam instaladas em cada distrito e em cada cidade com 4000 habitantes, contando cada uma com um, dois ou três professores, a depender do número de matrículas. Nesse grau deveria ser ensinado “noções de matemática, de história natural, química necessárias às artes; desenvolvimentos mais extensos dos princípios de moral e ciência social; conhecimentos elementares de comércio” (CONDORCET, 2007, p. 240). Outrossim, em relação à estrutura, cada escola deveria contar com “uma pequena biblioteca, um pequeno escritório (Gabinete) onde serão colocados alguns instrumentos meteorológicos, alguns modelos de máquinas ou de ofícios, alguns objetos de história natural; e isto será para os homens um novo meio de instrução” (CONDORCET, 2007, p. 241).

Assim como nas escolas primárias, determinou-se aos professores que proferissem uma conferência semanal aberta aos cidadãos. As cerca de quarenta ou cinquenta lições deveriam conter os mais variados conhecimentos que poderiam ser repetidas a cada um ou dois anos, a depender da sua importância, bem como seriam renovadas a partir do desenvolvimento dos processos agrícolas ou de artes mecânicas. A conferência semanal “sustentará a curiosidade, aumentará o interesse pelas lições, conservará o espírito público e o gosto pela ocupação” (CONDORCET, 2007, p. 242).

O destaque dado aos trechos do relatório ajuda a transparecer alguns dos elementos de conformação da cultura escolar. Afinal, é dentro desses espaços configurados para fins específicos que gerações e gerações de estudantes e professores são inseridas numa forma específica de socialização, a forma escolar, bem diferente quando comparada as formas familiar, comunitária ou laboral, por exemplo. Junto com a forma escolar de socialização constrói-se uma ideia determinada do que seja a instituição e o espaço escolar, consolidados ano após ano, cuja atualização parece não acompanhar o mesmo ritmo.

Com efeito, quando nós, brasileiras e brasileiros, percebemos sem dificuldades a estrutura, os conteúdos principais e a organização disciplinar da escola proposta por

Condorcet, encontramos também uma espécie de origem ancestral da escola que estudamos, uma origem não só europeia, mas eurocêntrica de raízes francesas e, como veremos, portuguesas. Destarte, apesar da obviedade da afirmação, apreciar documentos que fundam essa relação situam as origens da nossa cultura escolar no tempo e no espaço.

Esse sentimento pode ser despertado pela leitura de outros autores europeus, como é o caso de José Augusto Coelho (1850-1925) e suas *Noções de Pedagogia Elementar*, cuja 2ª edição é de 1907. Segundo Carlota Boto (BOTO, 2012, p. 19), Marta Carvalho identificou este autor como um dos mais citados no período da Primeira República na Escola Normal da Praça, em São Paulo, isto é, seus escritos influenciaram diretamente a constituição da cultura escolar ao menos neste estado. Na referida obra, Coelho trata de assuntos tão amplos quanto a definição de educação e ensino, isto é: o estabelecimento de diretrizes para os institutos de educação; a arquitetura e a mobília da escola - inclusive para escolas infantis -; conteúdos curriculares; planejamento do trabalho docente; métodos de ensino; matrícula dos estudantes; disciplina estudantil, entre outros.

Tratando tudo isso em síntese, o autor define como escola primária aquele que oferece o ensino básico, indispensável, rudimentar e preparatório para o próximo nível. Ao tratar da instalação da escola propriamente dita, Coelho afirma que o edifício escolar precisa favorecer a ação dos agentes físicos e o professor primário deve tomar conhecimento dessas regras. Entre elas estão a posição da escola em relação a luminosidade e ventilação, materiais de construção, forma e tamanho dos compartimentos do edifício (COELHO, 1907).

Resumindo os pontos destacados, Coelho orienta, no que concerne à iluminação das salas de aula, que ela precisa ser realizada pela lateral para não ofuscar a vista nem de estudantes ou de professores e, quando não pode ser realizada pela duas laterais, deve-se optar pela instalação de janelas do lado esquerdo para diminuir a produção de sombras no caderno durante a escrita, ou seja, pressupõe-se que há uma mão correta para se escrever, a direita. Entretanto, o caráter anedótico que aparenta uma referência desse tipo esconde a naturalização de como um edifício escolar deve se constituir, bastando olhar ou imaginar a posição das janelas das salas de aula que estudamos e/ou trabalhamos.

A obviedade afirmada em parágrafos acima é tão cristalizada que nem as percebemos como legados. Mais que isso, talvez as obviedades cristalizadas estejam nas características mais enraizadas das culturas escolares, tal como são os ambientes característicos da escola proposta por Condorcet. Nesse tema, o próprio Coelho, mais de um século após o relatório do comitê francês, já lista os compartimentos que devem compor uma escola com naturalidade: salas de aula, salas para a biblioteca, local coberto para o recreio, gabinetes para os professores, entre outros. Ainda, ao se manifestar sobre a dimensão da sala de aula, lista condições que em muitas escolas em comunidades empobrecidas Brasil afora não foram alcançadas. Enquanto o autor aponta que uma sala de aula deve dispor de ao menos 1m² de superfície para cada estudante, seja arejadas e/ou aquecida de modo a trazer conforto térmico e possua mobiliários específicos e ergonômicos (COELHO, 1907), há inúmeras escolas em nosso país que funcionam em instalações precárias e, mesmo públicas, ainda sofrem intervenção de instituições religiosas (MOLINA, 2012).

Ultrapassadas as orientações sobre o edifício e mobiliário, o professor disserta sobre questões pedagógicas. Nas palavras do próprio autor:

“[...] pode a escola estar convenientemente instalada, os programas habilmente elaborados, os alunos inteligentes e trabalhadores; se o professor não for vivo, metódico, ordenado, claro e nítido, em suma, se não possuir qualidades de verdadeiro professor [...] a obra educativa, se não for totalmente nula, há de pelo menos esmorecer consideravelmente, pois que o professor é a alma da escola (COELHO, 1907, p. 34).

Dito isso, ele descreve as qualidades físicas, morais, intelectuais e emocionais ou afetivas, as quais passam para compreensão do professor como exemplo vivo da moralidade. Deve ele também ser observador e perspicaz, ter bom senso e, além de outras características, espera-se que o professor tenha posse plena do seu objeto de ensino, bem como saber delimitar como e quanto do objeto deve ser apresentado. Ao colocar a matrícula e a repartição das salas em tela, em seguida, o autor expõe a organização da escola primária em 4 turmas ascendentes em nível de conhecimento e, se necessário, a subdivisão dessas turmas caso haja quantitativo de estudantes suficientes para fazê-lo, bem como estabelece números para hierarquizar as turmas e letras para subdividi-las.

No caso dos modos de ensino, Coelho aduz que o mais indicado para as escolas em questão é o “modo simultâneo direto e imperfeito”, isto é, quando a “ação [docente] tem por objeto todas as operações escolares essenciais, deixando para os alunos auxiliares as que o forem menos” (COELHO, 1907, p. 48). Já no que tange ao método de trabalho do professor, percebe-se a influência da ciência positiva em sua escrita, uma abordagem cartesiana na qual estabelece que deve o professor dividir um problema em partes menores, realizar a análise das partes e, só então, sintetizar o conhecimento para compreensão e visão do todo, agora informado pelo conhecimento das partes.

Por fim, duas outras observações devem ser escritas sobre o texto deste pedagogo português. A primeira diz respeito à disciplina estudantil. Aqui, mais uma vez, pode-se ver como a escola se constitui historicamente como instituição que procura, antes de instruir, civilizar. No caso de Coelho, o autor argumenta pela necessidade de educar a vontade para se tirar o maior proveito das outras duas formas de faculdades mentais: a inteligência e a emoção. Acrescente-se, ainda, que a educação da vontade pelo professor deve visar duas formas de forças psicológicas, a saber: a *atenção* para adquirir o saber e a *utilização* dos fins pelos meios. “Na educação da vontade, os dois objetivos fundamentais do professor são – conforme a linguagem do programa - ‘exaltar a energia mental dos alunos e fomar-lhes o caráter’” (COELHO, 1907, p. 68).

Os meios para esta tarefa à disposição docente, segundo o professor, devem obedecer a legislação em vigor e, nesse intuito, ele indica os móveis agradáveis, entre eles o “louvor público” e os desagradáveis, que se iniciam na admoestação e escalam em níveis de severidade até a expulsão da escola, passando pela privação do recreio e “quaisquer outros castigos paternalmente aplicados e que não ofendam a saúde dos alunos” (COELHO, 1907, p. 71), leia-se palmatórias e cascudos, por exemplo.

Por sua vez, a segunda observação se trata dos exames e passagens de classes. Considerando o exame como os atos realizados no intuito de verificar a qualidade das habilitações dos indivíduos, Coelho ressalta os exames de admissão, os quais possibilitam a entrada nos graus médio e superior, os exames de passagem, realizados dentro de um mesmo grau de ensino para verificar as habilitações dentro do mesmo ano ou na passagem entre um ano ou grupo de anos, e os exames finais, ministrados ao final dos cursos. Neste último ponto, salta aos olhos as orientações ao examinador:

após instruir que a imparcialidade e impessoalidade devem ser valores intrínsecos ao julgador do exame, pois se deve garantir os interesses sociais por traz do instrumento, o examinador deve “compreender que um exame, porque é uma recapitulação larga, é acto sempre difícil e contingente, eis a obrigação do examinador quando julga. Que os alunos-mestres jamais o não esqueçam, quando se virem obrigados a desempenhar tão ardua missão” (COELHO, 1907, p. 79).

Obviamente, pelo que foi exposto aqui não é possível concluir até que ponto essa e outras obras de Augusto Coelho, para além de citadas e apreciadas em escolas normais no início do século passado, influenciaram diretamente a prática pedagógica e, conseqüentemente, ajudaram a moldar as culturas escolares em constituição no Brasil. Contudo, aqueles e aquelas que experienciaram a escola pública no século passado e, talvez, ainda neste início de século, mesmo diante da LDB 9.394/96, da estruturação da escola em ciclos, do descentramento dos conteúdos em políticas curriculares, reconhecem grande parte desta escola e se reconhecem como estudantes socializados dentro dela, realizando exames bimestrais ou de passagem e, os mais antigos, sendo aceitos ou não em exames de admissão.

Este ponto é ainda mais instigante quando se retoma o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, documento que influenciou e marca, ainda hoje, o pensamento pedagógico brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, que junto com Anísio Teixeira e Lourenço Filho eram chamados de “os três cardeais da educação nova”, o Manifesto foi publicado sob o título A reconstrução educacional no brasil - ao povo e ao governo, veio a público através de jornais de grande circulação, entre eles O Estado de São Paulo, na cidade homônima, e no Diário de Notícias, no Rio de Janeiro, em 19 de março 1932. Assinado por 26 intelectuais, muitos deles responsáveis por propor e, quando possível, realizar reformas educacionais em estados da república, tinham como elemento comum um discurso que assumia os avanços científicos do campo educacional. Nesse caso, por exemplo, enquadram-se Sampaio Dória, em São Paulo, Lourenço Filho, no Ceará e Anísio Teixeira, na Bahia.

Tendo sido lançado em 1932, o Manifesto encontra-se impregnado pelo debate intelectual da época. Uma época de grande expectativa de renovação, de esperança por parte da elite intelectual de interferir na organização da sociedade por ocasião do rearranjo político decorrente da Revolução de 1930” (XAVIER, 2004, p. 24).

O próprio Fernando de Azevedo, na introdução escrita para a ocasião da publicação do manifesto em livro, expôs severas críticas ao que chamou de “humanismo tradicional” emperrado no ensino secundário, o qual nunca enfrentou dois aspectos fundamentais: a educação universitária e a educação popular. Para ele, urgia ao país enfrentar o desafio de desenvolver uma cultura científica que as escolas superiores não deram conta no império e na república velha, ao mesmo tempo que era necessário organizar um sistema de ensino no Brasil que, antes de desorganizado, era “inorganizado” (AZEVEDO et al., 2010).

Desse modo, a partir da noção de direito biológico à educação, os autores do manifesto vão defender que todos os indivíduos tem o direito inato de frequentar a escola e obter oportunidades iguais de desenvolvimento, independente de sua condição econômica. Mais que isso, vão afirmar também que erguer um sistema nacional de educação pública era necessário para o enfrentamento das necessidades modernas, bem como esse sistema deveria tomar para si as bases científicas que fundamentavam o movimento de renovação educacional à época. Como expresso no manifesto:

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (AZEVEDO et al., 2010, p. 49–50).

Os chamados Pioneiros da Educação Nova defenderam no texto do manifesto que a finalidade da educação era preparar a “hierarquia democrática” através da “hierarquia das capacidades” e o papel do Estado em face da educação passava pela sua função essencialmente pública, argumentos que se assemelham aos levantados por Condorcet cerca de 140 anos antes na França. Daí a defesa de uma escola pública que fosse única para todos em todo o território nacional e não só: a escola também deveria ser laica, isto é, isenta em relação a religiosidade de seus frequentadores; gratuita, para que diferenças econômica de origem não criem fossos intransponíveis; obrigatória, possível somente a partir da gratuidade do ensino; e frequentada ao mesmo tempo por ambos os sexos (co-educação). Sobre estes princípios, a educação pública se articulava em 4 níveis: infantil, primário, secundário e superior.

Nessa estrutura, o ensino secundário seria o ponto nevrálgico ao receber o papel de ensinar a cultura geral como educação “profissional” e “humanística” e o conceito moderno de universidade - cuja defesa dos signatários era a oferta gratuita – pretendia oferecer uma resposta ao problema universitário do Brasil e à formação de pesquisadores. Como escreveu Diana Vidal (VIDAL, 2013, p. 584):

Não deixa de ser elucidativo perceber o Manifesto como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, e, portanto, como elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Mas não foi apenas isso. O documento também foi representante de um grupo de intelectuais que abraçava um mesmo projeto de nação, ainda que com divergências internas

Sem nenhuma pretensão de encerrar aqui a discussão, do ponto de vista da conformação das culturas escolares no Brasil, apesar dos signatários do Manifesto alinharem-se ao que Saviani chamou de Filosofia da educação moderna (SAVIANI, 2008, p. 80) e, como vimos há pouco, do fator psicobiológico do interesse estar na base do pensamento pedagógico da Escola Nova, ainda sim há muitos elementos de continuidade.

Assim, se é verdade que os documentos analisados neste artigo não abordam o plano do cotidiano escolar, as entrelinhas dos vários textos sugerem a consolidação de um *modus operandi* das instituições de ensino no que tange às estruturas físicas, estruturação do ensino, de alguns dos conteúdos que devem ser ensinados e de objetivos, em especial os delimitados para escola primária e, em alguns pontos, da

escola secundária também. Essas bases receberam gerações de crianças e jovens e consolidaram culturas escolares ao redor do mundo e, no Brasil, não foi diferente. Aqui também a escola serviu para civilizar antes de instruir e as formas escolares de socialização atuaram e tem atuado sobre um número de atores em crescente expansão, dado que a matrícula obrigatória no sistema público de ensino tende a crescer com a recém inclusão de crianças a partir de 4 anos e jovens até os 17 anos de idade.

Ao mesmo tempo, como aponta Faria Filho (2007), as culturas escolares oferecem resistência às reformas e mudanças bruscas, pois os sujeitos envolvidos nestas culturas apropriam-se das tradições e das culturas nas quais são imersos ao seu modo. Por um outro ângulo, mas em direção similar, Julia (2012) alerta que devemos olhar para as culturas escolares conscientes de que a aparente imobilidade percebida em nível global pode vir acompanhada de pequenas mudanças que transformam o interior do sistema sem alarde. Este é o mote para se iniciar o próximo ponto.

Raça: uma incômoda presença, mesmo ausente, nas culturas escolares

As culturas escolares do final do século XX, segundo Faria Filho (2007), são exemplos do entrelaçamento de identidades e práticas culturais, período caracterizado pela escolarização obrigatória de crianças e abertura de vagas para grande parte de jovens e adolescentes. Nesse período há instituições criadas e mantidas no entorno da escola, como as indústrias editoriais e de entretenimento educativo, bem como a abertura de um mercado de trabalho ocupado por mulheres e homens de diferentes classes sociais, raças, idades, orientação sexual etc.

Para o autor, esta característica contemporânea da escola brasileira leva-a a todos os lugares em termos físicos, mas a nenhum lugar do ponto de vista identitário. Acrescente-se, ainda, que “à fixidez dos tempos e espaços escolares contrapõe-se a maleabilidade e a ambivalência das linguagens e dos discursos da educação enquanto eixo estruturante das culturas escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 200). Como consequência, não se deve extrair a conclusão de que a linguagem não estava lá, no passado, estruturando práticas e experiências educativas. Na verdade, deve-se compreender o peso ganho pelas políticas discursivas nos últimos anos, propiciando que os sujeitos envolvidos na produção das culturas escolares passem a ter cada vez mais consciência da linguagem como fator estruturante das mais diversas culturas escolares (FARIA FILHO, 2007).

Não obstante, considerando que as políticas discursivas também propiciaram a disputa de narrativas, um dos atores sociais mais influentes nesse processo certamente é o movimento negro, sintetizado por Nilma Gomes em interlocução com outros autores nos seguintes termos:

O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e *o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo* (GOMES, 2012, p. 735 - grifo nosso).

Assim como ocorreu com outros movimentos sociais, as ações de reorganização do movimento negro a partir do final dos anos 1970 reconstruíram identidades e ressignificaram conceitos sobre o próprio movimento e sua realidade

social. Neste interim, houve a ressignificação e politização da raça, compreendida como uma construção social e não uma realidade biológica. Do ponto de vista acadêmico, para ser mais específico, apesar das demonstrações científicas de inexistência de raças humanas no sentido biológico do termo, raça é uma categoria nativa e presente no discurso social (GUIMARÃES, 2003) construída dinamicamente com relativa autonomia à outras dinâmicas sociais que a forma e por ela são formadas, tais como a classe, o gênero e as realidades nacionais coloniais e pós-coloniais.

Para Nilma Gomes, ao situar a raça como protagonista do seu discurso, o movimento em questão passa tanto a reeducar quanto emancipar a sociedade e a si próprio, “produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana” (GOMES, 2012, p. 741). Inclusive, todo este processo ocorre justamente no mesmo período de expansão da escolarização pública indicado há pouco por Faria Filho, no bojo da redemocratização do país.

A culminância deste processo se deu no início deste século, quando, ao tornar-se signatário do Plano de Ação de Durban, o estado brasileiro reconhece perante à comunidade internacional a existência institucional do racismo no país, comprometendo-se a adotar medidas para seu combate e superação. Esta ação da diplomacia brasileira foi marcada pela participação do movimento negro tanto na preparação quando durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul (GOMES, 2012, p. 741).

Porém, ao longo das duas décadas anteriores o movimento negro precisou lutar para que seu discurso fosse levado em consideração, mesmo num contexto de avanço de pautas progressistas. Os sucessivos arquivamentos de projetos de lei para inclusão do ensino de história da África e dos afro-brasileiros, como trouxemos no início do texto, é um caso ilustrativo. Tratava-se simplesmente de incluir nos currículos escolares a história de um dos três grandes grupos formadores do Brasil, ignorada até então não só pelos professores das escolas primárias e secundárias, mas pelos cursos de formação de professores em geral. Era um imenso vazio.

Outro momento ilustrativo do constante esvaziamento do discurso do movimento negro ocorreu na constituinte. Um pequeno número de deputados constituintes conseguira se eleger e integrar a comissão temática “Da ordem social” e, mais ainda, a questão racial ficou restringida à “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”. Apesar do pouco espaço e contrariados por conta da população negra não ser uma minoria no país, dado o contexto da época, a existência por si deste espaço foi considerada uma vitória. Desta subcomissão partiu um anteprojeto com oito artigos, dentre os quais destacamos os relativos à educação:

Art. 4º – Não constitui privilégio a aplicação, pelo Poder Público, de medidas compensatórias visando à implementação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada. Art. 5º – A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro. Art. 6º – O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser. Art. 7º – Caberá ao Estado, dentro do sistema de admissão nos estabelecimentos de ensino público, desde a creche até o segundo grau, a adoção de uma ação

compensatória visando à integração plena das crianças carentes, a adoção de auxílio suplementar para alimentação, transporte e vestuário, caso a simples gratuidade de ensino não permita, comprovadamente, que venham a continuar seu aprendizado (RODRIGUES *apud* GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 935).

Aprovado na subcomissão, ou seja, entre pares de luta, outros movimentos sociais e representantes do movimento indígena e indigenistas, o anteprojeto foi sendo descaracterizado e reduzido conforme avançou para outras comissões. De acordo com Gomes e Rodrigues (2018), o artigo 4º, que embasaria medidas de ações afirmativas, algumas atualmente em vigor no país, nem chegou à comissão de sistematização. O artigo 6º foi reescrito e, ao final do processo, a obrigatoriedade do ensino da “História das Populações Negras do Brasil”, considerada muito específica e, portanto, cabível posteriormente a uma ordinária, deu lugar apenas a um parágrafo genérico na seção “Das disposições constitucionais gerais”, com a seguinte redação:

Art. 242. [...]

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

Pode ser inusitado, mas os revezes experimentados pelo movimento negro neste momento histórico têm reflexo nas culturas escolares. Na verdade, talvez, sejam especificamente os não-reflexos que interessam neste momento. Em síntese realizada sobre como os principais autores do campo da cultura escolar apropriados e ressignificados por pesquisadores em história da educação no Brasil tratam das mudanças nas culturas escolares, temos o seguinte:

No que tange às mudanças, Viñao Frago reafirma a pouca permeabilidade da cultura escolar às transformações, enquanto Julia parece preocupar-se com as inflexões e, assim, acolher as rupturas, ainda que em pequena escala. O mesmo transparece em Forquin, quando se interroga sobre o contínuo processo de seleção e esquecimento da cultura promovido pela instituição escolar, e em Chervel, quando atribui um papel estruturante à função educativa da escola na história do ensino, no que demonstra seu acolhimento às lições de Pierre Bourdieu (FARIA FILHO et al., 2004, p. 149).

Assim, em relação aos temas presentes na pauta educacional formulada pelo movimento negro, como há de se falar em mudanças para um objeto que não está presente? Como discutir os processos de resistência às reformas, de inflexões, esquecimento ou mesmo sobre o papel estrutural da função educativa com a não-reforma? Como reformar o que não foi formado? Por essa razão, embora seja difícil situar a raça como categoria de análise dada sua instabilidade histórica e social, tão pouco pode-se continuar a ignorá-la como componente estrutural que opera de modo sutil e poderoso, mesmo quando ela não se encontra claramente na mente dos atores envolvidos (APPLE, 2001).

Desta forma, parece ser possível traçar paralelos e, dado o contexto político-educacional dos anos 1990, analisar os efeitos impensados causados pela ausência da raça no planejamento das políticas educacionais neoliberais em alguma medida

paralelos ao que estavam sendo propostas na Inglaterra, Austrália e Estados Unidos. Nos últimos anos do século passado, Michael Apple (2001) lançou mão da distinção entre explicações funcionais e intencionais para compreender esses “efeitos impensados” nas políticas públicas. “Explicações intencionais são aquelas intenções autoconscientes que guiam nossas políticas e práticas. Explicações funcionais, em contrapartida, estão implicadas com os efeitos latentes das políticas e das práticas” (APPLE, 2001, p. 62).

Nesse texto, o autor aduziu severas críticas às políticas de reforma educacional que, com o intuito explícito – portanto, intencional - de aumentar os padrões de aprendizagem, passaram a produzir testes padronizados e construir índices em nome da igualdade de oportunidades educacionais. Grosso modo, seu argumento procurou mostrar o quanto a raça operava funcionalmente, de forma um tanto quanto subterrânea até, justamente porque os propositores das reformas não enxergavam - ou ao menos não queriam enxergar – os efeitos de reestratificação social que essas políticas pretendiam combater.

Para completar sua crítica, Apple (2001) foi bastante incisivo sobre a importância de se desvelar a branquidade² orientadora dessas políticas, pois a criação de padrões e rankings nacionais incentivou as escolas a enfatizar determinados conteúdos e formas de abordá-los que contribuem para aumentar a performance da instituição às custas do sacrifício de conteúdos responsáveis pelo descentramento das narrativas dominantes que vinha ocorrendo.

Esta é a presença ausente da raça, pois a formulação de políticas públicas que desconsideram esta dinâmica é provocada pela posição hegemônica da branquidade. Nas palavras de Michael Apple (2001, p. 64) “[...] aqueles que estão profundamente comprometidos com os currículos e com um ensino antirracista necessitam atentar mais para a identidade branca” pelo simples fato da raça usualmente ser utilizada como categoria associada a pessoas não-brancas e, em contrapartida, às pessoas brancas é reservado um lugar central e normativo.

Não existe posição que tenha mais poder do que aquela de ser “apenas” humano. O direito ao poder é o direito a falar por toda a humanidade. Pessoas racializadas não podem fazê-lo – podem apenas falar pela sua raça. Mas pessoas não racializadas podem fazê-lo, porque elas não representam o interesse de uma raça. Atribuir aos brancos uma raça é deslocá-los/deslocar-nos da posição de poder, com todas suas desigualdades, opressão, privilégios e sofrimentos; deslocá-los/deslocar-nos é cortar pela raiz a autoridade com a qual eles falam e agem/nós falamos e agimos no mundo e sobre ele (DYER *apud* APPLE, 2001, p. 65).

Contudo, a partir de 2003, ao menos aqui no Brasil um elemento novo é posto nesse tabuleiro de disputas narrativas. A partir do momento que a história e a cultura afro-brasileira tornam-se conteúdos obrigatórios do currículo escolar com a promulgação da Lei 10.639/03, ou seja, a presença da raça no currículo torna-se explícita ao menos oficialmente. Destarte, quais relações de contribuição e conflito são desveladas a partir do encontro da cultura escolar com a cultura afro-brasileira e vice-versa?

² O termo branquidade é a tradução do termo em inglês *whiteness*, cujo significado é a “qualidade ou condição de ser branco”, de acordo com a nota da tradutora do texto citado (APPLE, 2001, p. 61).

O ensino de história e cultura afro-brasileira: da “letra da lei” para o “chão da escola”

Com efeito, se a atuação do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte experimentou reveses, os desdobramentos futuros dessa luta demonstram que sementes germinaram a partir dali, ao menos até o ano 2016. Se focarmos na educação, temos uma lista significativa de pautas deste movimento acolhidas pelo Estado, ainda que muitas delas de forma parcial, quais sejam: a supracitada alteração na LDB, Lei nº 9.394/96, pela Lei nº 10.639/03, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica e foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº. 01/2004, sendo que esta Lei foi novamente alterada pela de nº. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena; a promulgação da lei de cotas sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior pela Lei nº 12.711/12; a homologação da resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 08/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e, não se pode esquecer, há inúmeros desdobramentos na educação e outras áreas nos estados, municípios e Distrito Federal com respaldo legal na CF/88.

Entretanto, a acolhida pelo Estado de pautas do movimento negro as coloca num outro patamar. Antes invisível ao currículo e aos seus teóricos até pouco tempo, agora, como letra da lei, sua efetivação toma ares de “reforma” e, como toda reforma, soa no chão da escola como imposição dos gabinetes, como mais uma lei que desconsidera o professor e só delega mais trabalho ao docente já fatigado. Apesar disso, se há avanços na direção da implementação da Lei 10.639/03, certamente passa pelo trabalho de professoras e professores, negros ou não, que militam de alguma forma nessas fileiras, organizados ou não em entidades e associações, mas engajados na produção de uma educação antirracista.

Assim, na passagem da lei do “papel” para o “chão da escola”, isto é, sua incorporação nas culturas escolares, há percalços que devem ser considerados, mas há movimentos nessa direção. Ao menos, é o que aponta o único levantamento nacional realizado para averiguar a efetivação desta lei e suas diretrizes em escolas públicas do Brasil. Gomes e Jesus (2013, p. 31–32), em artigo que apresentou os resultados dessa pesquisa, apontam uma série de achados a respeito deste tema, entre os quais destacam-se³:

- 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. Ademais, há escolas com projetos significativos 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, entendendo-a como imposição do Estado ou “lei dos negros”.
- 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

³ Devido a extensão dos tópicos no texto original, optou-se por citá-los preservando forma de lista, porém editados e, quando necessários, mesclados. A responsabilidade por eventuais equívocos é do autor deste artigo.

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.

Publicada em 2012, esta pesquisa dá algumas pistas não só para se refletir sobre a efetivação da Lei 10.639/03, mas na sua incorporação mesma como parte das culturas escolares em prática no Brasil. De acordo com os profissionais da educação interlocutores deste levantamento, as práticas pedagógicas que incorporam as diretrizes curriculares da lei em questão passam - mas não se encerram -, pela formação das professoras e dos professores em serviço, democratização das formas de gestão escolar para que se possa adaptar as diretrizes às realidades institucionais expressa no PPP da unidade, reorganização de tempos e espaços, sem esquecer da materialidade da escola – materiais didáticos e outros materiais como tintas e lápis de cores que representam também a diversidade de tons da população brasileira.

Portanto, e, obviamente, considerando os resultados dessa pesquisa fidedigna, o que se percebe é que as culturas escolares precisam se modificar profundamente para que sejam incorporadas de forma efetiva e enraizada uma das principais conquistas do movimento negro em termos de currículo escolar. Como esta conquista não é só deste movimento, mas do povo brasileiro como um todo, este desafio proposto parece justo se, de fato, o preço a se pagar é a esperança na construção de uma sociedade antirracista, é um preço justo. Se chegarmos lá, quer dizer que não haverá mais “lei dos negros” e será a lei de todos nós.

Considerações Finais

Se o processo de conformação de culturas escolares, quando visto em sobrevoos, aparenta certa imobilidade, assim como o universo, a observação com lentes aumentadas permite inferir pequenas e cautelosas ondas de expansão. Há de se pesquisar mais sobre o papel das organizações negras na primeira república e no Brasil pós-estado novo, tomando a cultura escolar como categoria de pesquisa. Os resultados desses estudos talvez permitam perceber as pequenas, mas insistentes inovações nas culturas escolares brasileiras ocasionadas pela extensão da problematização da presença ausente da raça em outros momentos da história da educação brasileira e não apenas após 1980, como somente esboçamos neste artigo.

Há também de se aprofundar na pesquisa sobre as práticas escolares que incorporam o ensino de história e cultura afro-brasileira anteriores a promulgação da Lei 10.639/2003, esforço que teve seus lampejos no estudo realizado sobre a Mini Comunidade Obá Biyi, iniciativa de “educação informal” levada a cabo no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, Bahia, na virada entre os anos 1970 e 1980 (MOLINA, 2011). Seria possível descobrir os efeitos da Mini Comunidade sobre a vida escolar daquelas crianças? As interlocuções da Mini com as escolas públicas de seu tempo causaram fissuras nas culturas escolares do seu bairro ou até mesmo de Salvador em sua época? Essas são algumas questões que podem figurar novas pesquisas.

Ao mesmo tempo, 16 anos após a promulgação da Lei 10.639/03 e dentro de um contexto político em avesso à diversidade em nível nacional, a quantas anda a efetivação da lei e suas diretrizes nas esferas estaduais e municipais, que são as principais responsáveis pela educação básica? Há recrudescimento das políticas públicas? Há efeitos de reversão nos poucos passos que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deu em direção a mudanças efetivas nas culturas escolares? Será que esses anos de implementação possibilitaram que a raça seja hoje uma “presença presente” ou, ao menos uma “presença infrequente” nas explicações funcionais dos operadores das políticas educacionais, que são, em última instância, professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras escolares?

Quiçá, o único local onde as diferenças raciais são “presenças presentes” historicamente seja a sala de aula, pois quanto mais a escola se abriu a diferentes públicos, mais a raça tornou-se lugar inevitável de conflitos neste espaço, mas também lugar de construção de identidades e de ressignificações do corpo negro e do cabelo crespo como motivo de orgulho e não mais de vergonha. Entretanto, este já é outro programa de pesquisa.

Referências

APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, p. 61–67, 2001.

AZEVEDO, F. DE et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Ed. Massangana, 2010.

BOTO, C. **A liturgia escolar na idade moderna**. 1ª ed ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BOTO, C. J. M. C. DOS R. Compêndios pedagógicos de augusto coelho (1850-1925): a arte de tornar ciência o ofício de ensinar - Pedagogical compendiums from augusto coelho (1850-1925): the art of making science into the teaching trade. **Revista História da Educação**, v. 14, n. 30, p. 9–60, 23 maio 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

_____. 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 “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **LEX**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 17 jun. 2019.

COELHO, J. A. **Noções de pedagogia elementar**. 2ª ed ed. Lisboa: Empresa da História de Portugal Sociedade Editora, 1907.

CONDORCET, M. DE. **Instrução pública e organização do Ensino**. Porto: Livraria Educação Nacional, 1943.

FARIA FILHO, L. M. DE et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139–159, abr. 2004.

FARIA FILHO, L. M. DE. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Ed.). . **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193–211.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727–744, set. 2012.

_____; JESUS, R. E. DE. 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**, n. 47, p. 19–33, mar. 2013.

_____; RODRIGUES, T. C. RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: A QUESTÃO RACIAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 928–945, dez. 2018.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. E. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, v. 15, p. 134–158, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93–107, 2003.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9–43, 16 fev. 2012. MOLINA, T. DOS S. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. Dissertação de Mestrado em Educação—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

MOLINA, T. DOS S. Ensino Religioso em Escolas Públicas de Salvador-BA: da catequese oficiosa ao catolicentrismo. **Notandum**, v. Ano XV, n. 28, p. 53–66, abr. 2012.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. DA. À LUZ DA LEI 10.639/03, AVANÇOS E DESAFIOS: MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 55–82, 31 out. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

XAVIER, L. N. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, M. do C. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.21-38.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577–588, 10 maio 2013.

Recebido para publicação em 13-01-20; aceito em 09-01-20