

# “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar

*ROSENILTON SILVA DE OLIVEIRA*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), SÃO PAULO/SP, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-2952-4329](https://orcid.org/0000-0003-2952-4329)

*LETÍCIA ABÍLIO DO NASCIMENTO*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), SÃO PAULO/SP, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6848-4679](https://orcid.org/0000-0001-6848-4679)

## Introdução

Os dispositivos legais podem ser considerados como uma tecnologia imprescindível na indução de estratégias pedagógicas com vistas à superação do racismo nos contextos escolares, uma vez que eles indicam uma mudança nas políticas públicas. Assim, para além de propor modos de ensino e aprendizagem, no contexto da educação formal, a alteração na legislação impacta diretamente nas ações dos sujeitos, no sentido de dar forma aos ideários da nação (Oliveira, 2018: 349).

Em seu artigo 206, a Constituição Federal promulgada em 1988 institui a educação como um direito subjetivo e, no 216, reconhece a participação dos diferentes grupos formadores da sociedade como responsáveis pela configuração do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro. No escopo do artigo 242, destaca a importância da diversidade étnico-racial<sup>1</sup> da população nacional e estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988).

Estes princípios constitucionais foram recepcionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9394/1996) em diversos pontos, sobretudo no artigo 26 (que trata da organização

---

<sup>1</sup> Neste texto utilizaremos o termo “étnico-racial”, com hífen, para tratar das identidades demarcadas nas noções de raça e etnia enquanto categorias sociológicas. Nas citações diretas e referências à legislação, entretanto, preservaremos a grafia tal como consta nestes documentos.

curricular). Em 2003, por meio da lei 10.639, foram acrescentados os artigos 26-A e 79-B, com vistas à inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e das comemorações do Dia da Consciência Negra na escola, respectivamente. Em 2008, o artigo 26-A foi novamente modificado por meio da lei 11.645, a fim de acrescentar a temática indígena. Estas reformulações são, em boa medida, resultado da atuação decisiva de grupos dos movimentos negro (Gomes, 2017) e indígena (Munduruku, 2012).

A partir dessas mudanças na legislação, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecer as diretrizes para a sua consecução. Neste movimento, dois documentos são essenciais: o Parecer CNE/CP nº3, de 10 de março de 2004, e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No caso do ensino da história e cultura indígenas, o CNE aprovou, em 2015, o Parecer nº 14 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Com a normatização dos artigos 26-A e 79-B da LDB, observa-se no contexto educacional a reorganização do debate sobre dois temas: a necessidade de inclusão da temática étnico-racial dentre os conteúdos da formação docente, e o combate ao racismo na escola (Cavalleiro, 2005).

O consenso teórico estabelecido a partir deste período destaca a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais, tanto com relação à população indígena quanto aos negros e brancos, para o processo de consolidação da democracia brasileira (Oliveira, 2018), pois possibilita aos vários sujeitos uma atuação mais efetiva na produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores, de modo a educar os cidadãos para conviver com o outro. Deste modo, como demonstram Amílcar Araujo Pereira e Warley da Costa (2015), observa-se a ampliação e o estabelecimento de ações nos contextos escolares com vistas à consecução dos princípios preconizados nas normativas legais.

Tendo como referência este contexto, neste artigo refletimos sobre as práticas escolares e *projetos*<sup>2</sup> pedagógicos concernentes às relações étnico-raciais, desenvolvidos na Educação Básica, mais especificamente a partir da incorporação das comemorações do Dia da Consciência Negra (celebrado em 20 de novembro) no currículo escolar (Brasil, 1996, art. 79-B). Buscamos entender o processo de positivação e transformação da memória do negro no Brasil.

Neste diapasão, pretendemos analisar o contexto de produção e consecução de atividades de comemoração do Dia da Consciência Negra em duas escolas públicas localizadas em São Paulo (SP), entre 2018 e 2019. Para tanto, acionamos a noção de “pedagogia do evento”, definida por Rachel Rua Bakke como o processo em que “implanta-se a lei através da realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo” (Bakke, 2011: 86).

---

2 Nos contextos escolares, os *projetos* são roteiros de atuação produzidos individual ou coletivamente por docentes ou equipe gestora (coordenação pedagógica e direção), com vistas a atender um objetivo (ou conjunto) de aprendizagem. Podem estar circunscritos a uma área disciplinar (Língua Portuguesa, Matemática etc.), a uma temática (cidadania, meio ambiente, projeto de vida etc.) ou responderem a demandas institucionais (propostas de intervenção desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, por exemplo). Os *projetos* não substituem os currículos e conteúdos, mas dialogam com eles a fim de potencializá-los. É possível, portanto, que vários projetos sejam realizados concomitantemente na escola, envolvendo grupos distintos de sujeitos, a partir de uma *situação-problema*. Neste texto, grafamos este termo em itálico, para destacar que se trata de uma categoria nativa. Sobre este tema ver Moura e Barbosa (2006).

Este texto está organizado em três partes. Na primeira, refletimos sobre o movimento antirracista na educação brasileira, demonstrando que a controvérsia em torno do tema da pluralidade étnico-racial no ensino escolar ultrapassa o campo das disputas sobre os conteúdos a serem ensinados, para alcançar a própria noção de Estado nacional (Gomes, 2009). Na segunda, apresentamos o contexto empírico da pesquisa de campo e as escolhas teórico-metodológicas. Por fim, na terceira parte, discutimos os principais achados etnográficos.

## O movimento antirracista na educação

Ainda que o ideal de diversidade e aceitação seja repetido como um mantra pelos profissionais da educação, os três séculos de escravidão no Brasil deixaram profundas marcas na sociedade nacional, as quais se perpetuam até os dias de hoje, de modo que o racismo, que estrutura as relações sociais no país (Almeida, 2019), não ficou do lado de fora dos muros da escola. Manifestado não apenas com a discriminação dos sujeitos negros, essa violência simbólica aparece circunscrita nos dispositivos centrais da educação, como o currículo. Não se trata, portanto, somente de garantir o acesso e a permanência da população negra nos bancos escolares, mas de empreender um processo de descolonização dos currículos com vistas à efetivação de uma educação antirracista (Silva & Meira, 2019).

No contexto brasileiro, desde o início do século XX, e de modo mais incisivo a partir da reabertura democrática em 1988, o currículo pode ser compreendido como um campo de disputas, onde se estabelece qual conhecimento deve ser privilegiado na escola. Considerando as desigualdades que marcam as relações entre os grupos que compõem a sociedade, se percebe que as populações negra e indígena encontram maiores dificuldades na efetivação de uma educação democrática e crítica para todos (Young, 2007).

Conforme demonstrou Eliane Cavalleiro (2005), as pesquisas na área de educação das relações étnico-raciais há muito denunciaram o empobrecimento curricular causado pela rigidez do caráter conteudista e alertaram sobre a necessidade de diálogo entre escola e realidade, refletindo sobre a negação e silenciamento de culturas. Neste sentido, é necessário se estabelecer uma ruptura epistemológica no campo educacional de modo que o campo de disputa do currículo atenda as demandas e ações coletivas de movimentos sociais, rompendo com as posições hegemônicas que subalternizam as demais, como ocorre sistematicamente com a cultura e história afro-brasileira e indígena.

Empreender uma educação escolar antirracista pressupõe, por um lado, reverter o mito da democracia racial sistematizado em obras como a de Gilberto Freyre e acionado como política de Estado a partir dos anos 1930 (DaMatta, 1997) e, por outro, explicitar as múltiplas formas em que o racismo opera na sociedade brasileira. Tal como demonstrou Caio Candido Ferraro (2019), por meio de práticas pedagógicas são produzidas cotidianamente formas de invisibilização de elementos positivos referentes às populações negras ou indígenas. Ou seja, a escola não nega a existência das diferenças étnico-raciais, entretanto, não reconhece os seus aspectos estruturantes nas relações de ensino e aprendizagem que reiteram desigualdades.

A alteração na legislação educacional que obriga a uma reformulação curricular e das ações didáticas é um dispositivo fundamental neste processo. Neste ponto, concordamos com Nilma Lino Gomes (2012: 105) que a discriminação racial é um fator de seletividade na instituição escolar e que a modificação na lei “abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana”.

Com a alteração da LDB por meio da Lei 10.639/03, abriram-se precedentes importantes para que a diferença racial não fosse mais vista como um recorte temático do currículo escolar legítimo (um “tema transversal”), mas, pelo contrário, que fosse incorporada como parte integrante do processo de constituição dos sujeitos e da história de nosso país. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabeleceram três princípios estruturadores para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica: a) consciência política e histórica da diversidade; b) fortalecimento de identidades e de direitos e c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Como se lê no documento: “Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Brasil, 2004: art. 20)

Uma vez estabelecidos estes princípios, tem-se início o desafio de colocá-los em prática. Muito mais do que novos conteúdos a serem abordados, eles precisam ser interpretados “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012: 105). Assim, já em 2004, por meio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>3</sup>, foram desenvolvidas importantes ações com vistas à efetivação da lei. Foram publicados textos referenciais, realizados cursos de formação continuada para professores e promovida a revisão de editais de seleção de livros didáticos.

No âmbito do Ministério da Educação (MEC) foi criada, em 2012, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo objetivo principal era promover políticas públicas educacionais que assegurassem o acesso, a permanência e a superação das desigualdades de grupos populacionais historicamente excluídos da educação formal (Brasil, 2012: art. 1). Durante os eventos políticos e sociais que culminaram com a interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff por meio de um processo de *impeachment*, em 2016, o trabalho dessas duas secretarias foi severamente prejudicado (Souza, 2019). Em 2019, já durante o governo de Jair M. Bolsonaro, a SECADI foi extinta por meio do Decreto 9465, de modo que atualmente o MEC não possui nenhum órgão responsável pela promoção da educação para as relações étnico-raciais. Os efeitos práticos desta medida ainda carecem de análise.

Embora a modificação da LDB seja um dado importante na luta antirracista, sua existência por si só não garante a implementação de um novo currículo escolar. Neste sentido, Marcos Ferreira-Santos

---

<sup>3</sup> Criada em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a SEPPIR tinha por objetivo central promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. Por meio da Medida Provisória 696/2015, a SEPPIR foi realocada no interior no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, criado com o intuito de reunir todas as ações governamentais relacionadas à inclusão social.

(2005) aponta que se faz necessário superar certa "tradição legalista" presente no Brasil, por meio da qual perpetua-se a crença de que a simples promulgação da lei já seria suficiente para a consecução dos direitos dos sujeitos.

Esta "tradição legalista" prometeica, previdente e excludente, é a principal responsável pela "fé legislativa", isto é, a crença ingênua em que para se ter garantidos direitos e conquistar reivindicações, basta sancionar uma lei ou decreto para figurar no aparato utilizado pelo Estado. [...] Neste quadro, não quero dizer da ineficácia e inutilidade das leis, pois sabemos que são resultado de indiscutível conquista e grande mobilização, mas há uma inegável tradição legalista achando que a felicidade se decreta por lei. Esta ingenuidade, não podemos perpetuar entre nós. (Ferreira-Santos, 2005: 209).

Neste contexto, os grupos do movimento negro colocam-se em estado de permanente engajamento para que a lei não se transforme em letra morta em nosso sistema jurídico, garantindo que seja executada nos sistemas de ensino. Cabe, também, aos agentes escolares encontrar meios de superação das desigualdades, assim como abandonar a centralidade de valores ocidentais. Para isso, é imprescindível incluir no campo educacional uma cosmovisão afro-brasileira pautada em heranças africanas, como o bem-estar comunitário e coletivo (*idem*: 211).

O trabalho de Rachel Rua Bakke (2011) permite verificar uma diversidade de ações pedagógicas, as quais, na maioria das vezes, são realizadas nas escolas de modo pontual e isolado. Tais recortes, nomeadas de pedagogia do evento pela autora, envolvem a realização de atividades alusivos a datas comemorativas como nos dias 19 de abril (Povos Indígenas), 13 de maio (Abolição da Escravidão no Brasil) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Geralmente essas práticas não possuem um caráter institucional, ou seja, são adotadas apenas por um pequeno grupo de professores.

Iniciativas como estas que Bakke encontrou em seu campo de pesquisa vão de encontro à proposta de descolonização dos currículos, que envolve uma mudança epistemológica do currículo, pois, incluir as temáticas afro e indígena no currículo escolar deve ultrapassar os conteúdos abordados nas aulas. Conforme destacam Silva & Meira (2018:8), a modificação curricular preconizada no artigo 26-A da LDB pressupõe a superação da desigualdade racial presente na estrutura escolar. Neste sentido, embora a execução destas ações seja fundamental no enfrentamento do racismo (Ferraro, 2019), a simples realização de atividades pedagógicas pontuais, além de não garantir o pleno cumprimento dos dispositivos legais, pode corroborar com os processos de silenciamento. É importante destacar que a inclusão da temática étnico-racial no currículo da educação básica não pressupõe:

mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004: 8).

Os dispositivos legais apontam para um processo de descolonização do currículo escolar (Oliveira & Candau, 2010) ao indicar a necessidade de se incluir outras perspectivas epistemológicas não europeias (notadamente de origem africana e indígena) no fazer pedagógico nas escolas. Neste sentido, ganham relevo no debate educacional duas vertentes teóricas, a afrocentricidade e o pensamento decolonial:

enquanto para o pensamento decolonial o descolonizar-se “[...] supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira & Candau, 2010, p. 25), para a afrocentricidade se dá o inverso: é a restauração do ser africano, a partir de seus próprios critérios, que gera como subproduto a descolonização. Por não ser reativa, a afrocentricidade se empenha primariamente não em desfazer a colonização, mas em retomar a proposta de humanidade que a matriz civilizatória dos povos africanos encarna (Reis *et al.*, 2020:137).

Nesse contexto, percebe-se que a atuação de docentes e dirigentes de instituições escolares são decisivas para consecução dos referidos dispositivos legais. Trata-se de romper, por um lado, com a visão romântica e subalterna atribuídas aos povos originários (Munduruku, 2012) e a inferioridade ontológica cristalizada nas populações oriundas do continente africano (Cavalleiro, 2000) e, por outro, estabelecer uma educação escolar que tenha como princípio o respeito às diferenças (Silva, 2003) superando toda forma de discriminação. Isto significa que as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena não devem figurar como tema transversal, ou como atividades pontuais ao longo do ano letivo, mas empreender ações que visem a romper com os silenciamentos sistematicamente produzidos no contexto escolar (Ferraro, 2019).

## **O exercício etnográfico na educação**

O uso de ferramentas antropológicas em pesquisas em outras áreas do conhecimento não é uma novidade e o debate teórico no campo da Educação tem ocorrido de modo sistemático no Brasil, desde a década de 1980 (Caldas *et al.*, 2012). Neste sentido, conforme aponta Amurabi Oliveira (2013:274), uma das posições mais amplamente difundidas é aquela de que na Educação não são realizadas propriamente etnografias, uma vez que a permanência do/a pesquisador/a em campo é de curta duração.

Uma vez que esta pesquisa se coloca na fronteira entre dois campos disciplinares – a Educação e a Antropologia – o uso do referencial metodológico procurou resguardar as idiosincrasias de cada área, ao mesmo tempo em que investiu num diálogo profícuo entre elas. Aqui, compreendemos que esta é uma reflexão importante, cujos desdobramentos possibilitarão compreender “o que etnografar quer dizer” no contexto das pesquisas em Educação. Neste sentido, considerando que a escola é um campo de diversidades e múltiplas identidades, marcada pela pluralidade de modos de ser e fazer acontecer, “a contribuição da antropologia também pode ser das mais valorosas, tendo em vista seu papel de tentar compreender as muitas formas de habitar ou de produzir o mundo” (Pereira, 2017: 172).

Por isso, por meio da etnografia é possível a descrição e análise de fenômenos, compreensão da organização social da sala de aula, relação adulto-criança e a significação da escola como espaço de criação das características da sociedade para que as pesquisas na área avancem na produção de conhecimento, justamente porque ela permite “descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de técnicas como observação e conversações, desenvolvidas no contexto de uma pesquisa” (Eckert & Rocha, 2003: 3). Contudo, é necessário vigilância quanto ao uso da etnografia na pesquisa educacional, visto que, como um método elaborado pela Antropologia, não deve cair em reducionismos ao ser utilizada por pesquisadores de outras áreas. Para José Guilherme C. Magnani (2012), é preciso ressaltar que

a etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa, pronta, que se pode usar de qualquer maneira. Como método, foi forjada pela antropologia ao longo da sua formação e não pode ser utilizada, sem mais, ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento. Se não, ela passa de método a ferramenta, sendo empregada de maneira trivial, rasa. Isso não quer dizer que outras áreas não possam utilizar e se apropriar do nosso método de trabalho, mas com o devido cuidado; do contrário, perde consistência (Magnani, 2012: 175).

A etnografia não pode ser entendida, portanto, como uma simples técnica de coletas de dados, e, sim, de construção de dados na interação social entre pesquisador e pesquisado, que não se configura como a mera inserção de um “sujeito observador” em instituições (Nunes, 2017)<sup>4</sup>. Assim, ainda que corroborem com a posição de que é possível desenvolver etnografias no campo da educação, tal como defendem Pereira (2017) e Oliveira (2013), e embora tenha havido a presença sistemática em campo, em diálogo com os sujeitos em momentos específicos do cotidiano escolar, compreendemos que o exercício metodológico realizado em nossa pesquisa não se configura como uma etnografia no seu sentido estrito, pois foram realizadas algumas adaptações no método ao contexto educacional.

Os dados que embasam a produção deste artigo são resultados da utilização de técnicas de análise documental<sup>5</sup> e observação em campo<sup>6</sup>, este último desenvolvido tendo como parâmetro a observação participante em duas escolas de Educação Básica, nas quais procurou-se acompanhar as ações em torno das comemorações do Dia da Consciência Negra de novembro de 2018 a novembro de 2019. Não se tratou, contudo, de uma imersão no cotidiano escolar, no sentido de acompanhar todas as práticas pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo. As visitas foram organizadas de modo que se pudesse estar duas vezes por semana em cada uma das escolas, a fim de participar tanto das reuniões de docentes quanto das aulas que abordavam a temática racial. O processo de registro das atividades didáticas foi inspirado na noção de “descrição densa” (Geertz, 1989), isto é, ao anotarmos as práticas observadas procu-

4 “A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois, a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador(a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc.” (Rocha & Eckert, 2008: 1)

5 Esta etapa da pesquisa versou sobre documentos oficiais da instituição escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), projetos de atividades, atas ou memórias de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e de outras reuniões realizadas pela equipe escolar e ainda de postagens nas redes sociais.

6 As observações em campo foram realizadas no contexto de uma pesquisa de iniciação científica de Nascimento.

ramos estabelecer seus múltiplos significados entrecruzando com as informações obtidas por meio das conversas e consulta aos documentos oficiais das escolas (como o Projeto Político-Pedagógico – PPP).

A escolha do campo empírico de observação deu-se a partir da análise do *Guia de Escolas*<sup>7</sup>, instrumento elaborado pelas educadoras do Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Trata-se de um portfólio que reúne informações sobre unidades escolares públicas (municipais, estaduais e federais) aptas a receber estudantes matriculados em cursos de licenciaturas da Universidade de São Paulo, para a realização de seus estágios curriculares obrigatórios. O *Guia* é elaborado a partir de indicações feitas por docentes, estudantes e funcionários e recebe atualização semestral. Cada uma das escolas que integra a publicação foi visitada por educadores da Feusp, oportunidade em que se explicita à gestão os objetivos e a natureza dos estágios e pode-se estabelecer parcerias entre a unidade e a Faculdade, a partir dos dados coletados e das necessidades apresentadas pela equipe escolar. Alguns desses territórios já são objetos de atividades específicas de extensão e pesquisa desenvolvidas por docentes e pós-graduandos da USP.

Dentre um rol de cerca de cinquenta instituições, distribuídas em todas as regiões da cidade de São Paulo e algumas cidades da região metropolitana da capital, optou-se inicialmente por uma escola municipal de educação infantil e outra, estadual, que atende o público do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os critérios principais foram a localização (as duas na região Oeste da capital paulista) e o fato de já produzirem *projetos* sobre a temática étnico-racial. É importante destacar que não tínhamos a pretensão de realizar um exercício comparativo; pelo contrário, buscamos mapear as várias experiências pedagógicas que estão sendo elaboradas.

Devido a um período de greve na rede municipal de ensino, associado a uma grande demanda de pedidos de estágios recebidos pela direção da escola de educação infantil, a observação empírica foi inviabilizada no local. A proposta de pesquisa foi então remodelada, e incluídas unidades que ofertam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio: a Escola Estadual “Flor de Maio” e a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP). No caso da primeira, substituímos o nome oficial da escola e das interlocutoras para preservar o anonimato; já no caso da segunda, conservamos os dados de identificação da EA-FEUSP por se tratar de uma instituição pertencente à USP que possui, dentre os seus objetivos, a finalidade de subsidiar a formação inicial docente e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Os nomes das interlocutoras, entretanto, foram substituídos por pseudônimos.

A Escola Estadual “Flor de Maio”, fundada em 1988, se localiza na região Oeste do município de São Paulo, próxima ao *campus* “Cidade Universitária” da Universidade de São Paulo. Atende aos níveis de Ensino Fundamental II e Médio. Dada a sua proximidade geográfica com a Faculdade de Educação da USP, a unidade costuma receber inúmeros/as estudantes de graduação em cursos de licenciatura para a realização de seus estágios curriculares. Conta com cerca de 600 alunos/as distribuídos/as em 18 turmas, sendo três de cada ano do Ensino Fundamental II e duas para cada ano do Ensino Médio.

---

7 O Guia de Escolas da Faculdade de Educação da USP está disponível para consulta pública <http://www4.fe.usp.br/estagios/guia-de-escolas>. No início de 2020, a Feusp passou a divulgar também o *Mapa do Estágio Curricular*, ferramenta *on-line* que reúne informações sobre as instituições onde os estudantes de licenciatura atendidos pela Faculdade realizam seus estágios curriculares. O acesso pode ser feito por meio do link: <http://www4.fe.usp.br/estagios/mapa>.

Nesta escola estadual, acompanhamos ações e reuniões em que era discutida a temática étnico-racial, o que ocorria sempre às quartas-feiras, nos momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos docentes. Também foi possível observar a elaboração dos *projetos* sobre a temática racial, seu desenvolvimento nas aulas de quinta-feira e a sua culminância no mês de novembro. O primeiro contato foi feito com o coordenador pedagógico que nos colocou em diálogo com a professora escolhida pela gestão escolar para administrar as ações relativas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Na Escola de Aplicação, a relação deu-se primeiramente por *e-mail*, endereçado diretamente ao professor responsável pelo Projeto Negritude. Logo em seguida, entramos em contato com a coordenação pedagógica para receber as autorizações necessárias para a continuidade da pesquisa. A Escola de Aplicação (EA-FEUSP) está vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fundada em 1958 como uma classe experimental, pertencia ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo "Professor Queiroz Filho" (CRPE-SP), instituição que tinha como objetivo realizar ensaios técnicos e oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores. Localizada na Cidade Universitária da USP (no bairro Butantã, Zona Oeste da capital paulista), desde 1973, configura-se como um espaço privilegiado para estágios de futuros professores (sobretudo aqueles que estão matriculados em algum curso de licenciatura ofertado pela USP<sup>8</sup>) e como um importante centro de pesquisas na área educacional. Seu quadro docente e técnico-administrativo é gerido pela USP, e seu corpo discente é composto majoritariamente por filhos/as de funcionários/as, docentes e estudantes da Universidade. Atende atualmente cerca de 800 alunos/as, distribuídas em todos os anos da Educação Básica (do Ensino Fundamental I ao Médio).

As entrevistas, realizada a partir de um roteiro semiestruturado, foram feitas de modo a captar nuances e subjetividades presentes no discurso oral dos sujeitos que escaparam às narrativas oficiais e à observação. Foram selecionadas quatro agentes: dois de cada instituição escolar, sendo um professor e um membro da gestão escolar. Deste conjunto de dados coletados, neste artigo são descritas algumas estratégias adotadas nas escolas para "fazer cumprir a lei". O destaque aos dispositivos é relevante uma vez que, em muitos momentos, a justificativa apresentada por docentes e gestores escolares para a realização de determinada ação pedagógica era o fato de existir uma lei que as "obrigava". Na construção das análises, tentamos compreender como as atividades escolares sobre o Dia da Consciência Negra eram organizadas a partir dos chamados *projetos* e mobilizaram a comunidade escolar.

---

8 Com quarenta e duas unidades de ensino e pesquisa (faculdades, institutos e museus), a Universidade de São Paulo está presente em oito cidades do Estado de São Paulo (na capital, em Bauru, Lorena, Ribeirão Preto, Piracicaba, Pirassununga, Santos e São Carlos). A Cidade Universitária concentra o maior número de Unidades e, por conseguinte, de cursos de graduação e pós-graduação. A Faculdade de Educação é responsável pela formação pedagógica de todas as licenciaturas ofertadas na capital, atendendo anualmente cerca de quatro mil estudantes de vinte e sete cursos. Mais informações podem ser acessadas em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/feusp-em-numeros>.

## O dia da consciência negra no contexto escolar

Um dos elementos fundamentais no processo de positivação das identidades é a revisão das narrativas sobre a sua constituição. Ter a possibilidade de enunciar sua própria trajetória ou contar a história que não foi contada (Reginaldo, 1995) permite que os sujeitos que foram silenciados possam romper com o ciclo de subalternização. Neste sentido, o parecer sobre a Lei 10.639/2003 destaca o modo pelo qual as datas comemorativas referentes à população negra devem ser abordadas na escola:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (Brasil, 2004, art. 21).

Por força da legislação em vigor, a data deve necessariamente ser contemplada no planejamento escolar e cabe, sobretudo ao corpo docente e à equipe pedagógica, definir como isto será feito. Deste modo, o Dia da Consciência Negra é vivenciado de formas muito distintas nas escolas acompanhadas, como se verá mais adiante.

Na Escola de Aplicação, as ações realizadas sobre a temática étnico-racial são coordenadas por meio do Projeto Negritude, cujo início deu-se em 2004, um ano após a promulgação da Lei 10.639, por iniciativa de um professor de francês (que já não faz mais parte do corpo docente da instituição). Inicialmente o *projeto* era voltado para a dimensão linguística, discutindo temas como francofonia, lusofonia e anglofonia na África. Aos poucos, as temáticas foram sendo ampliadas com a incorporação de palestras e apresentações culturais. Atualmente, configura-se como um dispositivo institucional da EA-FEUSP na promoção de ações sobre a diferença étnico-racial e a superação do racismo.

Segundo a professora Luiza, o processo que levou o Projeto Negritude a assumir o caráter que possui hoje em dia foi longo. Inicialmente, as manifestações culturais eram consideradas suficientes como forma de abordar a temática e de superar o racismo; com o passar do tempo e a chegada de novos docentes, a ideia de restringir a história e cultura afro-brasileira e africana às apresentações de danças foi problematizada, considerando-se que não contribuía efetivamente para a proposta do *projeto*, cujos objetivos atuais são:

- Aplicar a lei 11.645 de forma ampla, abrangendo todos os alunos da escola.
- Entender e repudiar toda forma de discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais.
- Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.

- Produzir material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.
- Desenvolver um trabalho interdisciplinar, em torno dos temas relacionados à Negritude.
- Reconhecer que historicamente o racismo e as desigualdades sociais contribuíram e contribuem para a exclusão de uma grande parcela da população afrodescendente.
- Participar efetivamente nas lutas contra o racismo buscando a efetivação de um currículo escolar antirracista.
- Contar a história do movimento negro brasileiro. (EA-FEUSP, s/d)<sup>9</sup>.

Para cumprir esses objetivos, às segundas-feiras pela manhã são realizadas as reuniões de planejamento da equipe do Projeto Negritude, momento em que se discute quais atividades serão desenvolvidas, define-se o cronograma de atuação e as futuras ações com os professores supervisores e os bolsistas do programa (composto por três graduandos da USP, dos cursos de Pedagogia e licenciaturas de Química e Geografia). Às terças-feiras, o planejamento é posto em prática nos chamados *Espaço-Projeto e eletivas* – momentos reservados na grade horária das turmas da EA-FEUSP para a execução de ações pedagógicas que não estão circunscritas a apenas uma disciplina do currículo. Em 2019, os temas abordados versaram sobre a representatividade negra no cinema, música e quadrinhos, intolerância religiosa e *slam*. Todos desenvolvidos pelos professores que compõem a frente de trabalho<sup>10</sup> do projeto com o auxílio de bolsistas de graduação do Programa Unificado de Bolsas da USP. Convém destacar que o intercâmbio entre pesquisadores/as, docentes e discentes da Faculdade de Educação e a Escola de Aplicação é constante, tanto por meio de suporte técnico, material pedagógico, quanto pelo compartilhamento dos espaços físicos e a realização de eventos conjuntos.

No período acompanhado, o Projeto Negritude tinha o objetivo de articular todas as discussões em torno de questões relativas ao preconceito, como tema transversal proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e com as Leis 11.645/2008 e 10.398/2003. Ao longo do ano, foi responsável por assegurar que a pluralidade cultural e o ensino das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena estivessem presentes no planejamento das disciplinas e das demais atividades previstas no PPP da EA-FEUSP. Por meio de parcerias com docentes da USP, promoveu encontros de formação continuada para professores/as da escola e realizou eventos para a comunidade escolar, sendo os principais a Semana da África, no mês de maio, e a Semana da Consciência Negra, em novembro.

Na EA-FEUSP a culminância das ações deu-se durante a Semana da Consciência Negra, realizada durante os dias 29, 30 e 31 de outubro de 2019. O evento foi composto por atividades ministradas por pessoas externas à escola e por docentes que atuam no Projeto Negritude. Houve nestes dias oficinas de culinária, em que as crianças puderam aprender mais sobre a gastronomia de alguns países africanos e experimentar alguns doces dessas localidades. Também ocorreu uma oficina ofertada por Erika Balbino, escritora do livro *Num tronco de Iroko vi a Iúna cantar* (2014). Apresentação de capoeira e oficinas de confecção de bonecas abayomi e de colares da discórdia, elemento presente no filme *Kirikú*

<sup>9</sup> Projeto Negritude. Disponível em: <http://www3.ea.fe.usp.br/negritude/>. Acesso em 10 mar. 2019.

<sup>10</sup> Segundo a diretora, os docentes que fazem parte da chamada frente de trabalho são aqueles que se voluntariaram durante as reuniões de início de ano letivo. Na EA-FEUSP, a fim de garantir resultados positivos na realização do planejamento, adota-se o modelo de grupo de professores responsáveis pela proposição de atividades específicas, as quais serão desenvolvidas pelo coletivo.

e a *feiticeira*<sup>11</sup>, completaram a programação. Se, ao longo do ano letivo, as ações do Negritude objetivaram promover o ensino da história afro-brasileira e africana e o combate à discriminação, durante o evento as atividades tinham como ponto central possibilitar a vivência de elementos das culturas de origem africana.

Diferente da EA-FEUSP – que possui um grupo institucionalizado para propor e acompanhar as ações sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, formado por um conjunto de professores e com o suporte de estudantes da graduação –, a Escola “Flor de Maio” organiza suas atividades em torno de *projetos* interdisciplinares, alguns deles gestados pela Secretaria Estadual da Educação, tendo à frente uma única docente responsável que acumula esta função com sua atuação em sala de aula. Deste modo, se na EA-FEUSP o Projeto Negritude atua como espaço catalizador das ações, na “Flor de Maio” este papel é desempenhado pelo Projeto *Educação para as Relações Étnico-Raciais* (ERER), que tem como objetivos:

- a) Propiciar reflexões que favoreçam a formação integral do indivíduo reflexivo, ativo e responsável tendo em vista a construção de um mundo mais humanizado.
- b) Identificar e analisar de forma crítica os elementos geradores das diferenças, objetivando o combate ao preconceito, ao racismo e a exclusão que tanto os negros e indígenas sofreram ao longo da história do Brasil.
- c) Promover a análise de textos literários afro-brasileiros para a reflexão sobre conceitos e estereótipos acerca do negro.
- d) Garantir um ambiente escolar compatível com uma sociedade democrática e multicultural.
- e) Possibilitar a construção de nós entre a cultura africana e indígena, de uma história e de uma identidade, possibilitando a releitura e a valorização das mesmas. (Descritivo do projeto ERER – Escola “Flor de Maio”, 2019: s/p)

Conforme destacou-se acima, as ações realizadas pela Escola “Flor de Maio” tinham por base a proposta elaborada pela Secretaria Estadual de Educação, que promovia formações gerais a um/a representante de cada unidade escolar, o/a qual era responsável por replicar as orientações para todo o corpo docente e atuar junto à coordenação pedagógica no planejamento e desenvolvimento das atividades internas.

Apesar das iniciais ERER significarem “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, no processo de consecução de seus objetivos, na escola “Flor de Maio”, um conjunto de outros temas são agregados. Isto se dá, sobretudo, porque esta é a única ação institucionalizada da escola e que conta com uma professora responsável pela organização das atividades. Assim, anualmente, quando a Diretoria Regional de Ensino apresenta o conjunto de temas que devem ser abordados transversalmente no currículo, eles são incorporados ao Projeto ERER.

Em 2019, por exemplo, durante o primeiro bimestre, abordou-se a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06), momento em que foi discutido sobre o feminicídio e as diferentes formas de violência

---

<sup>11</sup> *Kirikou et la Sorcière* (ou *Kiriku e a feiticeira*) é um filme de animação franco-belga de 1998, dirigido por Michel Ocelot e distribuído pela Gébéka Films. A animação apresenta aspectos culturais de povos da África Ocidental (sobretudo Senegal). Uma análise desta produção e suas potencialidades pedagógicas podem ser acessadas em Ferreira-Santos (2005).

contra a mulher. No segundo bimestre, havia sido decidido estudar questões de gênero, porém, durante a ATPC, alguns docentes destacaram que o tema poderia despertar reações contrárias por parte de alguns familiares, então a proposta foi descartada e nenhuma ação foi realizada. No terceiro bimestre, tratou-se da cultura e história indígena. No quarto e último bimestre, devido ao Dia da Consciência Negra, o tema escolhido foi “personalidades negras que fizeram história”. Todas estas ações estavam subordinadas ao Projeto ERER.

Segundo os professores, propor uma atividade que destacasse a presença pública de pessoas negras era uma forma de abordar a questão racial para além do viés da escravidão de africanos, conteúdo que acreditavam já ter sido estudado exaustivamente pelos alunos, e que, por isso, necessitavam ampliar seu imaginário acerca do assunto. Dessa forma, os docentes listaram uma série de nomes de personalidades negras e as dividiram entre as turmas, como mostrado a seguir. Cada turma ficou responsável por pesquisar o que lhes foi atribuído e decidir a forma de apresentar que mais achassem apropriada, desde que envolvesse o uso de salas temáticas.

### Quadro 1 – Distribuição das personalidades negras por turma

Nível de Ensino	Ano	Tema	
Ensino Fundamental	6º	Negros que fizeram história no mundo	
	7º	Cientistas Negros Brasileiros	
	8º (por turma)	Nelson Mandela	
		Aparecida Conceição	
		Machado de Assis	
	9º (por turma)	Racionais	
		Reis africanos	
	Ensino Médio	1º (por turma)	Mulheres negras no Brasil e no mundo
			Martin Luther King
2º		Zumbi dos Palmares	
		Negros que fizeram história no esporte	
		Joaquim Barbosa	
3º (por turma)	Barack Obama		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A culminância do quarto bimestre se deu no dia 14 de novembro de 2019, por meio da organização de uma mostra dos trabalhos dos(as) estudantes. As salas de aula foram preparadas para receber as

produções das classes de acordo com os temas distribuídos. A expectativa era que cada equipe pudesse caracterizar o espaço a fim de tornar a exposição mais dinâmica, entretanto, só parte dos/as alunos/as conseguiram, ainda assim, incorporar pequenas esquetes teatrais às suas apresentações. Destacou-se, por exemplo, o grupo que tratou dos cientistas negros: ocorreu uma verdadeira imersão no mundo biológico por meio de maquetes táteis de órgãos como o cérebro e coração, células e DNA humano para exemplificar os trabalhos dos personagens pesquisados. Já em outras turmas, a apresentação ficou restrita a cartazes, tal como ocorre cotidianamente com outras tarefas escolares. O tempo foi organizado de forma que todos os alunos e alunas pudessem montar e desmontar suas salas temáticas e visitar as demais para conhecer o trabalho dos colegas. Paralelamente, os docentes circulavam por todo o espaço avaliando desde a organização até a apresentação do trabalho em si, dando um *feedback* aos estudantes naquele mesmo dia.

Assim como ocorreu nos demais bimestres, a seleção dos tópicos foi decidida pelo coletivo de professores durante o ATPC, sendo a decisão transmitida aos alunos pelo professor coordenador de cada turma. O corpo docente não forneceu orientações para os alunos de como deveriam realizar o trabalho, assim como não acompanharam a sua elaboração. Para os docentes, essa seria uma forma adequada de promover a autonomia dos alunos. Neste sentido, parece haver certo distanciamento entre o que a literatura clássica considera como sendo a autonomia discente, no processo educacional, e o entendimento do corpo docente da “Flor de Maio”. De fato, Sónia Palha, apoiando-se em Yackel & Coob (1996), defende que um aluno autônomo “tem consciência da própria capacidade intelectual e, utiliza nas suas ações, julgamentos e decisões essa capacidade” (Palha, 2006: 2).

No caso da EA-FEUSP, a promoção da autonomia dos/as estudantes é promovida se assemelhando à forma como se organizam as disciplinas *obrigatórias* e *eletivas* no ensino superior. Isto é, a grade horária é organizada para comportar as disciplinas do currículo de cada etapa do ensino (do primeiro ano do Fundamental ao terceiro do Médio) e as atividades ofertadas pelo corpo docente (organizadas a partir de eixos temáticos), que são selecionadas livremente pelos estudantes. Conforme se destacou acima, é por meio dos *espaços-projeto* e *eletivas* que os/as estudantes podem aprofundar o estudo de determinadas temas. Neste caso, diferente do que ocorre nas ações de culminância na “Flor de Maio”, na EA-FEUSP, a participação nas atividades não resulta num “produto” (cartaz, trabalho etc.) que deve ser apresentado em determinado momento. A lógica é incorporar a reflexão sobre determinado tema no cotidiano escolar, fazendo-o dialogar com os demais conteúdos do currículo.

A autonomia, neste contexto, também era ensinada. Isto é, por meio do processo de ensino e aprendizagem cada estudante era levado a constituir-se enquanto sujeito autônomo capaz de dirigir-se do ponto de vista educacional. Não é uma tarefa simples, uma vez que ainda é bastante arraigado nos contextos escolares certas concepções que dificultam essas ações. Assim como se observa no caso da reformulação do currículo, para a inclusão de novas metodologias e epistemologias, é preciso romper com antigos paradigmas para que a mudança ocorra de fato.

O modelo adotado na EA-FEUSP parece indicar uma forma interessante de correponsabilizar o/a estudante pela sua formação, desde os primeiros anos escolares. A partir dos dados que obtivemos na pesquisa não é possível verificar de modo sistemático qual o impacto desta perspectiva pe-

dagógica na aprendizagem, entretanto, percebeu-se um engajamento do corpo discente nas atividades propostas a despeito do fato de “não valerem nota”, ou seja, a adesão das/os estudantes às ações disponibilizadas pelos/as professores/as não estava subordinada a uma recompensa tangível, como a aprovação em uma disciplina.

Formar um aluno autônomo significa fazê-lo perceber sua capacidade intelectual e fornecer valores e normas que o ajudem em sua tomada de decisão de forma independente ao professor. Contudo, essa independência se configura como um processo delicado e longo. Assim, é necessário refletir sobre como as propostas de trabalhos são apresentadas para os alunos, e do mesmo modo como são realizadas as orientações ao longo de seu desenvolvimento. Como bem destaca Palha (2006: 7):

Na prática, só é possível que o aluno venha a assumir este papel se o professor, por seu lado, for delegando responsabilidades ao aluno e ensinando-o a assumir esta responsabilidade. Nesta comunicação definimos autonomia com respeito à participação na comunidade uma vez que a aprendizagem individual é inseparável de aspectos culturais e sociais.

É interessante notar que a noção de autonomia discente evocada pelo corpo docente da Escola “Flor de Maio” produz certas incongruências, as quais não passam despercebidas pelos professores. No terceiro bimestre, ao tratar do contexto indígena, diferentemente do que aconteceu com o tema racial, ficou a cargo de cada estudante definir como abordaria a temática. Na avaliação dos professores, houve, contudo, uma “má interpretação” por parte dos alunos, o que provocou a realização de trabalhos marcadamente estereotipados e pejorativos com relação à cultura indígena, como se os vários grupos étnicos estivessem “congelados no tempo”, inertes desde o “descobrimento do Brasil”.

A maneira escolhida pelo corpo docente para lidar com essa situação foi promover, no bimestre seguinte, uma visita ao Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Assim, os estudantes acompanharam a exposição *Resistência Já! Fortalecimento e União das Culturas Indígenas – Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena* que apresentava a história e as tradições desses grupos através de objetos, vestimentas e fotografias selecionados por eles próprios. Assim, ainda que a execução inicial do projeto não tenha atendido àquilo que os professores esperavam, estes consideraram que a visita ao museu trouxe aos alunos a consciência que almejavam desde o início.

Cientes dos problemas enfrentados no bimestre anterior, ao planejarem as ações sobre o Dia da Consciência Negra de 2019, os temas que seriam abordados pelos alunos foram delimitados previamente, conforme descrito acima. Ou seja: embora tenham constatado uma deficiência na ação pedagógica, a solução encontrada não se pautou em um processo de acompanhamento dos alunos, mas na limitação do escopo da pesquisa. Desse modo, para que seja possível compreender o papel de docentes e gestores na realização dos projetos é preciso ter em mente como cada um deles percebe sua atuação na construção de uma educação para a autonomia. Faz-se necessário, também, observar a implicação dos demais agentes escolares neste processo.

Através das entrevistas, tornou-se mais explícito que, mesmo em realidades e posições distintas, os dois gestores escolares enfrentavam problemas semelhantes: a sobrecarga de tarefas e falta de tempo para cumprir sua função. O excesso de trabalho que acompanha a rotina tanto dos professores quanto

da equipe gestora das escolas (coordenação pedagógica e direção) é um dos principais fatores que limitam a experimentação de novas práticas pedagógicas, o que faz com seja difícil acompanhar todos os acontecimentos que regem o cotidiano escolar, impactando negativamente o trabalho docente.

No atual sistema educacional, com a complexidade do mundo moderno, a escola, depende muito do gestor que deve estar altamente especializado para gerir todo o conjunto de ensinamentos e experiências necessárias a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e, ainda, manter a organização e funcionamento da instituição em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro (Martins & Brocanelli, 2011: 82).

Há, de todo modo, um esforço da coordenação pedagógica da Escola “Flor de Maio” em acompanhar de modo mais sistemático as ações do projeto ERER, o qual possui reuniões específicas para tratar do tema. No caso da EA-FEUSP, pela própria dinâmica do Projeto Negritude, a direção acompanha o seu desenvolvimento de forma mais distante, em reuniões semestrais, quando são discutidos todos os projetos desenvolvidos na escola. A diretora nos relatou, por exemplo, que as únicas vezes em que trabalhou diretamente no projeto junto com seus membros foram em casos de racismos acontecidos na instituição. Nestas situações, a equipe escolar foi reunida para o desenvolvimento de ações conjuntas e encontrar formas de mediar o conflito instaurado no ambiente escolar.

Ambas as instituições já tiveram casos explícitos de racismo. Como dissemos acima, na Escola de Aplicação a resolução dos conflitos foi acompanhada pela gestão escolar em conjunto com membros do Projeto Negritude, que propuseram frentes de trabalhos e atividades com os envolvidos nas situações. Segundo a direção, esta forma de trabalho fez com que não se observasse nos últimos anos episódios de discriminação racial. Na Escola “Flor de Maio”, por sua vez, as interlocutoras narraram que, em 2018, uma docente sofreu ofensas racistas por parte de um estudante do sétimo ano do Ensino Fundamental. O caso aconteceu em meados de junho, abalou muito a professora envolvida, que relatou já ser a segunda vez que isso acontecia em sua vida profissional. Na época, as únicas medidas tomadas pela direção foram a suspensão do aluno e uma reunião com a sua mãe e a coordenação pedagógica. Ou seja, os episódios não foram suficientes para desencadear ações institucionais para coibir novos casos. Em entrevista, entretanto, a direção afirmou que na escola não havia situações de preconceito e discriminação racial.

Embora as duas escolas tenham docentes e discentes negros, inclusive dentre aqueles que participam do ERER, na “Flor de Maio”, e do Negritude, na Escola da Aplicação, a coordenação pedagógica e a direção são exercidas por pessoas brancas. Isso também nos permite refletir sobre o lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. Para Denise Carreira (2018), muito mais do que um mero apoio às causas de movimentos sociais pela luta de direito de minorias é preciso fazer com que o lugar de privilégio branco seja discutido, o que pressupõe uma constante autocrítica de seu modo de agir e falar formados por uma escola e sociedade estruturalmente racista e excludente. Tarefa árdua, uma vez que exige

uma disposição para que as pessoas brancas se coloquem ativamente como aprendizes nessa reconstrução das relações raciais, enfrentando o desconforto, o medo, o desconhecimento; reeducando olhares e escutas; refletindo e avaliando suas ações em diálogo com pessoas negras e indíge-

nas; desconstruindo a produção de privilégios, das discriminações e das violências no cotidiano e nas instituições e se abrindo para descobrir tudo aquilo que perdemos ao longo de séculos e atualmente – como seres humanos – ao negar o reconhecimento da dignidade, dos conhecimentos, da história, das culturas e dos valores civilizatórios dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas (Carreira, 2018: 135).

Portanto, a elaboração e consecuições de projetos voltados para atender a demanda do artigo 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica se configura como parte importante do processo de construção de uma educação antirracista, mas que devem ser desenvolvidos em diálogo com outras ações no cotidiano escolar, sobretudo implicando todos os sujeitos, brancos e negros. Neste contexto, embora as ações pontuais tenham se mostrado importantes, pois elas permitem que de algum modo o tema da diferença racial (processos de violência contra a população negra, ações de resistência) seja posto em evidência, é preciso que ultrapasse este lugar de eventualidade e possibilite uma constante autocrítica e reflexão sobre o lugar socialmente privilegiado ocupado pelos sujeitos brancos.

## Considerações finais: para além da “pedagogia do evento”

Após dezesseis anos da alteração do artigo 26 e criação dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fruto da luta antirracista de diversos movimentos sociais, dilemas escolares em torno da temática das relações étnico-raciais ainda se expressam na prática dos educadores, fazendo com que seja necessário continuar com o exercício de discussão acadêmica. Neste artigo, ao elegermos a comemoração do Dia da Consciência Negra na escola como *locus* de observação, foi possível refletir sobre como as instituições estão revendo suas práticas pedagógicas para incluir o tema da diferença étnico-racial no currículo escolar. Não interessa a essa pesquisa aferir se as escolas estão ou não cumprindo a lei, mas compreender como esta temática está sendo apropriada pelos diferentes agentes nos mais variados contextos.

A partir da análise dos dados de nossa pesquisa, concluímos que as ações voltadas para o ensino das temáticas africana, afro-brasileira e indígena passam de estágios que vão desde a “pedagogia do evento”, reveladas pela pesquisa de Bakke (2011), até a incorporação ao currículo pedagógico, como preconizavam os agentes do movimento negro (Cavalleiro, 2005). Pensar a ideia de estágios no processo de modificação do currículo escolar nos permite olhar para cada contexto e refletir sobre os modos possíveis de implementação de uma educação antirracista. Este movimento é importante, porque nos retira do lugar comum que ora aponta a escassez de recursos humanos e materiais ou o excesso de demandas laborais que recaem sobre professores e gestores, ora minimiza as ações desses agentes como sendo insuficientes no combate ao racismo. Tal como apontou-se acima, a partir da fala das diretoras, o excesso de trabalho é um dado importante que não pode ser ignorado, entretanto, aqui destacamos que ele não pode ser acionado como elemento explicativo central na análise sobre as dificuldades para a implantação de ações de promoção de justiça nas escolas.

Conforme os dados aqui demonstrados atestam, não se trata de ignorar esta realidade ainda presente, mas compreender como, e apesar dela, estes profissionais estão reinventando o fazer pedagógico. Dito de outro modo, olhar para cada unidade escolar e analisar quais passos foram dados ao longo dos anos, para a constituição de uma educação antirracista, permite entrever quais ações ainda precisam ser realizadas. Do mesmo modo, fica evidente quais são as concepções metodológicas e teóricas que sustentam as práticas desses sujeitos. No processo de se estabelecer uma educação antirracista, embora não haja consenso entre a adoção de um currículo afrocentrado ou decolonial, as duas perspectivas destacam a importância da emergência de novas epistemologias que coloquem em evidência os saberes constituídos no seio dos povos originários (Gomes, 2009).

Se partimos de um contínuo que vai desde a não realização de nenhuma atividade sobre relações étnico-raciais, passando pela “pedagogia do evento”, até a transformação do currículo para a inclusão de novas perspectivas epistemológicas de origem africana e indígena, poderíamos localizar a “Flor de Maio” mais próxima a uma posição intermediária, enquanto que a Escola de Aplicação parece avançar um pouco mais, ao conseguir estabelecer um espaço institucional mais robusto na perspectiva de se pensar um currículo mais diversificado.

Uma vez que a comemoração do Dia da Consciência Negra na escola estadual está inscrita num projeto temático mais amplo, implementado pela rede de ensino, não seria adequado afirmar que as suas práticas se aproximam aos contextos etnografados por Rachel Bakke, em que a ação pedagógica sofre recortes temáticos e temporais ao longo do ano, em que temas específicos são abordados de formas estanques. Entretanto, é importante destacar que tais comemorações empreendidas pela escola ainda não são realizadas de modo que engajem toda a comunidade. Isto fica mais evidente quando se observa o modo como os casos de racismo são enfrentados e o modo como se dá a organização do trabalho pedagógico em torno desta temática.

Do mesmo modo, percebe-se que o tratamento dado pela Escola “Flor de Maio” ao tema racial não é diferente daquele dispensado aos demais projetos, isto é, todos eles são tratados de modo secundário, não como norteadores do ensino. Isto revela, parece-nos, uma concepção de escola muito próxima ao modelo tradicional, mas que é constantemente tensionada pela “vida real” que impõe agendas que não podem ser ignoradas. Ao recorrerem ao Museu de Etnologia e Arqueologia da USP, por exemplo, percebe-se que a equipe escolar carece de suporte teórico e metodológico para lidar com suas limitações. Perguntamos, entretanto: quais são os critérios ou dispositivos que mobilizam os agentes para recorrerem à Universidade na tentativa de adensar o conhecimento sobre algumas temáticas e não sobre outras? Uma mirada mais detida para a composição do corpo docente, sua relação com a pesquisa e uma análise sobre o contexto social onde está inserida esta escola poderia ajudar a compreender essas escolhas. De antemão, nossa hipótese é de que a noção de autonomia do aluno acionada pelos professores ajuda a eclipsar uma atuação mais incisiva do corpo docente na execução de ações mais diretas na superação das desigualdades.

No caso da Escola de Aplicação, observa-se um investimento constante na reinvenção do currículo. A sua relação intrínseca com a Faculdade de Educação e outras unidades de ensino e pesquisa da USP possibilita um intercâmbio profícuo e contínuo entre os saberes produzidos na escola e na acade-

mia. Como no caso da temática racial, há outros projetos consolidados, que permitem a realização de inúmeras atividades pedagógicas com vistas à superação de todas as formas de discriminação e violência. Entretanto, como nossa pesquisa revelou, ainda não se pode afirmar que a EA-FEUSP possui um currículo antirracista, mesmo que o tema étnico-racial esteja sendo trabalhado de modo contínuo ao longo do ano, em todas as turmas. Há outras disputas políticas e teóricas que precisam ser superadas, como a própria concepção de currículo, por exemplo. Enquanto um espaço profícuo à reflexão acadêmica, a Escola de Aplicação percebe a difícil tarefa de conciliar, na sua ação cotidiana, as contradições epistemológicas e pedagógicas com as quais se vê confrontada diariamente.

Se a crítica pós-colonial produziu um descentramento do *locus* de produção de conhecimento e questionou o lugar da universidade como única instituição capaz de produção de conhecimento legítimo, no caso da Educação Básica interroga-se sobre o seu papel enquanto divulgadora deste saber. Em outras palavras, retomando o contínuo enunciado anteriormente, no limite, o que está em jogo é a própria concepção de escola enquanto espaço privilegiado de transmissão de saber. Não se trata, portanto, apenas de incluir novos temas de estudos e práticas de ensino e aprendizagem, mas de rever o modo pelo qual se pensa, produz e reproduz o saber escolarizado e qual seu papel na constituição de uma sociedade marcada pela diferença.

Respeitar a diferença não significa corroborar com a desigualdade, pelo contrário, é justamente compreender que na sociedade contemporânea os grupos precisam ser reconhecidos e valorizados nas suas singularidades. Assim, estabelecer uma educação antirracista, neste contexto, significa combater todas as formas de discriminação e violências que produzem subalternização e colocam estes sujeitos à margem da sociedade, da educação e, conseqüentemente, dos espaços de poder. No que concerne ao tema desta pesquisa, faz-se necessário, por um lado, formar as crianças negras a partir de expressões positivas da sua identidade e, por outro, implicar as crianças brancas na luta contra o racismo, destituindo todas as formas de privilégios raciais e sociais que foram se configurando por meio do processo de colonização.

*Rosenilton Silva de Oliveira é Doutor em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e pela École de Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS). É Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).*

*Leticia Abilio Nascimento é Licenciada em Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP).*

## REFERÊNCIAS

- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen Livros.
- Bakke, R. R. B. (2011). *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806>
- Balbino, E., & Keto, A. (2014). *Num tronco do Iroko vi a lúna cantar*. São Paulo: Peirópolis.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil. (1996). *Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil. (2003). *Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)
- Brasil. (2004). Parecer CNE/CP 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)
- Brasil. (2008). *Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2012). *Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm)
- Caldas, A.C., Maltês, C., & Silva, S. D. R. (2012). O sentido da etnografia nas pesquisas em educação no Brasil (1987-2008). In: G. Rocha & S. Tosta (orgs.). *Caminhos da pesquisa: estudos em linguagem, antropologia e educação* (pp. 13-32). Curitiba: CRV.
- Carpentier, C. (2008). As desigualdades escolares na África do Sul: “força das coisas” e política educativa (o exemplo da Província do Cabo). *Educação em Revista*, 48, 171-204. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200009>
- Carreira, D. (2018). O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *Sur-International Journal on Human Rights*, 15(28), 127-37. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-denise-carreira.pdf>
- Cavalleiro, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na edu-*

*cação infantil*. São Paulo: Contexto.

Cavalleiro, E. (org.). (2005). *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: [200.19.248.10:8002/professores/rselias/educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_n\\_106392003.pdf](https://200.19.248.10:8002/professores/rselias/educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_n_106392003.pdf)

DaMatta, R.(1997). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco.

Eckert, C., & Rocha, A. L. C. (2003). Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana. *Iluminuras*, 3(7), 1-22. <https://doi.org/10.22456/1984-1191.9160>

Ferraro, C. C. (2019). *Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-11032020-142039>

Ferreira-Santos, M. (2005). Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC. (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 205-227). Brasília: MEC/BID/UNESCO. Disponível em: [200.19.248.10:8002/professores/rselias/educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_n\\_106392003.pdf](https://200.19.248.10:8002/professores/rselias/educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_n_106392003.pdf)

Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Gomes, N. L. (2009). Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: M. Paula & R. Heringer (org.). *Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil* (pp. 39-74). Rio de Janeiro: Fundação Henrich Böll Stiftung/ActionAid.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteira*, 12(1), 98-109. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Magnani, J. G. C., & Aquino, J. D. (2012). A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira. *Revista de Ciências Sociais*, 43, 252- 266. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9173>

- Martins, A. P. M., & Brocanelli, C. R. (2011). O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. *Colloquium Humanarum*, 7(2), 80-85. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/518>
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In: F. Vieira et al. (org.). *Pedagogia para a autonomia : resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. (pp. 133-147). Braga: CIED.
- Moura, D., & Barbosa, E. F. (2006). *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: 1970-1990*. São Paulo: Paulinas.
- Nunes, M. D. F. (2017). *Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/T.48.2018.tde-05122017-130043
- Oliveira, A. (2013). Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na Educação. *Educação em Foco*, 16(22), 163-183. <https://doi.org/10.24934/eef.v16i22.322>
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>
- Oliveira, R. S. de. (2018). Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. *Argumentos*, 15(1), 341-356. <https://doi.org/10.32887/issn.2527-2551v15p.341-356>
- Palha, S. (2006). Educar para a autonomia. In: *Actas do XV Encontro de Investigação em Educação Matemática (CD-ROM)*. Encontro de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 7-9 Maio 2006, Monte Gordo. Disponível em: [http://spiem.pt/DOCS/ATAS\\_ENCONTROS/atas\\_EIEM\\_2006.pdf](http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/atas_EIEM_2006.pdf)
- Pereira, A. B. (2017). Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, 49, 149-176. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300006>
- Pereira, A. A., & Costa, W. (2015). *Educação e diversidade em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Pallas.

Reginaldo, L. (1995). *A história que não foi contada: identidade negra e experiência religiosa na prática do grupo de união e consciência negra (1978-1988)* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Reis, M. C., Silva, J. S., & Almeida, S. S. (2020). Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. *Revista Teias*, 21(62), 131-143. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49419>

Rocha, A. L. C., & Eckert, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras* 9(21), s/p. <https://doi.org/10.22456/1984-1191.9301>

Silva, S. A., & Meira, F. P. F. (2019). A educação das relações étnico-raciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. *Cadernos Cenpec*, 9(1), 6-27. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v9i1.456>

Silva, T. T. (org). (2003). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos da cultura*. Petrópolis: Vozes.

Souza, M. N. (2019). *Articulação de políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil: atuação da SEPPIR entre 2003 e 2016* (Dissertação de Mestrado), Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.100.2019.tde-01112019-115218>

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 4(7), 458-477. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.27.4.0458>

Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000400002>

## **“PEDAGOGIA DO EVENTO”: O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Resumo:** O objetivo deste texto é refletir sobre as ações pedagógicas realizadas no contexto da educação básica em torno do Dia da Consciência Negra, cuja comemoração foi inserida no calendário escolar por meio da lei 10.639/2003. A partir do trabalho de campo realizado em duas escolas paulistas, empenhou-se em compreender como se dá a consecução dos projetos concernentes à temática das relações étnico-raciais. Conclui-se, por um lado, que ainda ocorre nas unidades escolares, dezesseis anos após a promulgação da referida lei, o que Rachel R. B. Bakke denominou como “pedagogia do evento”, isto é, uma ação pedagógica pontual sobre uma temática específica, sem integração com o currículo escolar. Por outro, a aproximação entre universidade e escola possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas mais eficazes na constituição de uma educação antirracista.

**Palavras-Chave:** Relações étnico-raciais; Educação antirracista; Dia da consciência negra.

## **“EVENT PEDAGOGY”: BLACK CONSCIOUSNESS DAY IN THE SCHOOL CONTEXT**

**Abstract:** The aim of this text is to reflect on the pedagogical actions carried out in the context of basic education around the Black Consciousness Day, whose commemoration was inserted in the school calendar through Brazilian Federal Law 10639/2003. Based on the fieldwork carried out in two schools in São Paulo, we tried to understand how the projects concerning the theme of ethnic-racial relations are achieved. It is concluded, on the one hand, that, sixteen years after the promulgation of this law, what Rachel R. B. Bakke called “event pedagogy” still occurs in school units, that is, a punctual pedagogical action on a specific theme, without integration with the school curriculum. On the other hand, the approximation between university and school enables the development of more effective pedagogical actions in the constitution of an anti-racism education.

**Keywords:** Ethnic-racial relations; Anti-racism education; Black Consciousness Day.

RECEBIDO: 31/05/2020

APROVADO: 08/01/2021