

REPENSANDO IDENTIDADES E EMUDEECIMENTOS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO

Repensar las identidades y enmudecimientos en la escuela: Reflexiones sobre el ensino de historia y cultura afro-brasileña y africana en una escuela pública en el Rio de Janeiro.

Marina Silva Alves¹

¹Universidade Federal Fluminense
INCT-InEAC/UFF
marinalves@gmail.com

RESUMO

Em um contexto político brasileiro o qual ações afirmativas referentes às relações étnicorraciais adquirem maior legitimidade, tendo como um de seus expoentes a criação da lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (10.639/03), coube a esta pesquisa questionamentos acerca de que África é esta que estamos a construir nestes espaços. A criação da categoria emudecimento foi uma tentativa de elucidar sutilezas da experiência etnográfica realizada em uma escola pública no Rio de Janeiro, que demonstrou a existência de uma invisibilização institucional em relação ao tema. Por compreender a escola pública como parte integrante do Estado de Direito contemporâneo busquei articular epistemologicamente a concepção deste último partindo de uma perspectiva cujas relações interpessoais ganham maior relevância e nos auxilia a tornar instituições familiares em objetos exóticos. Portanto, este artigo tem por finalidade a construção de um breve diálogo sobre uma trajetória mais ampla de reflexões sobre a inclusão étnicorracial nas escolas, que a partir da gestação de sensibilidades antropológicas, surgiu como uma oportunidade de contribuir com o debate no campo das políticas públicas para educação brasileira e dos Direitos Humanos.

Palavras chave: História e Cultura afro-brasileira e africana, etnografia, Instituição estatal, emudecimento.

RESUMEN

En un contexto político brasileño que las acciones afirmativas relativas a las relaciones étnicas y raciales adquieran mayor legitimidad, que tiene como uno de sus exponentes creación de la ley que estableció la obligación de enseñar la historia y la cultura afro-brasileña y africana en las escuelas (10.639/03) cayó a las preguntas sobre esta investigación que esto es África estamos construyendo en estas áreas. La creación de silenciamento categoría fue un intento de dilucidar sutilezas del experimento etnográfico realizado en una escuela pública en Río de Janeiro, lo que demuestra la existencia de una invisibilidad institucional en relación con el tema. Mediante la comprensión de la escuela pública como parte del imperio de la ley buscaba

Revista Desenvolvimento Social Nº 10 v 3/n. 10, 2013. (ISSN 2179-6807). pp. 75-84 75

epistemologicamente designo contemporâneo articulado de ésta desde una perspectiva que las relaciones interpersonales adquieran mayor relevancia y nos ayuda a ser instituciones familiares en objetos exóticos. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo la construcción de un breve diálogo en una trayectoria más amplia de reflexiones sobre la inclusión étnicorracial en las escuelas, que desde la gestación de las sensibilidades antropológicas, surgieron como una oportunidad para contribuir al debate en el ámbito de la política pública para la educación en derechos humanos en Brasil.

Palabras clave: Historia y Cultura Afro-brasileña y africana, etnografía, Institución estatal, emudecimiento.

INTRODUÇÃO

Refletir a partir do trabalho etnográfico sobre a implementação do ensino de história e cultura dos afro-brasileiros e africanos¹ nas escolas públicas no Brasil (Lei 10.639/03), desde o início da pesquisa pareceu ser um desafio que exigiria a aproximação entre dimensões: históricas, políticas e pessoais, tendo em vista que principalmente esta última tomava uma proporção relevante à pesquisa, por ser afro-brasileira. O que não contava era com as influências dos saberes locais na formação do *corpus* da pesquisa que somente puderam me afetar a partir da experiência etnográfica. Considerar o imponderável, característico aos objetos dinâmicos estudados pelos antropólogos em seu ofício, passava a ser um dos elementos provocativos à construção metodológica, como também, no processo de concepção criativa do texto.

Desta maneira, ir ao encontro da escrita produzida numa temporalidade paralela ao campo, me levou a levantar questões acerca das pequenas histórias produzidas pelos agentes em interação no cotidiano escolar e dialogar com variados textos, filmes e colegas sobre formas de abordagem acerca do tema. Foi neste processo que revisei o trabalho de uma antropóloga que ao produzir pesquisa imagética sobre o envelhecimento em um asilo no Rio de Janeiro caracterizou o silêncio presente nestas instituições como categoria analítica, na qual um tipo de sonoridade metaforicamente produzida através da escolha por enquadramentos, velocidades e cores era transformada em imagens. (COPQUE, 2011)

Na comparação entre dois contextos claramente opostos, diferentemente do silêncio exposto pela pesquisadora, considerada como uma ação oficialmente declarada, no contexto escolar vivenciei um processo de emudecimento criado em relação a diversos temas. O emudecimento, como categoria analítica gerada a partir desta pesquisa, significaria uma ação inadvertida que se daria a partir da ausência parcial de

¹ A lei 10.639 tornou obrigatório, a partir do ano de 2003, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas brasileiras. Conhecida cotidianamente como História da África, este instrumento vem a alterar a Lei de Diretrizes e Bases para a educação de 1996 com a inclusão do artigo 26-A. Importante esclarecer que ela não tem como princípio a criação de uma disciplina específica de História, mas sim, a inserção de maneira transversal por todo o currículo escolar de conteúdos sobre a história e cultura da população afro-brasileira e africana de maneira a valorizá-la. Ela é descrita na lei como um tipo de política de reparação, devido ao legado historiográfico brasileiro ter se apoiado por longo tempo em argumentos eurocêtricos, numa política de embranquecimento, e que por consequência teria deixado de lado histórias que pudessem contribuir para a eliminação de discriminações e racismos na sociedade. No ano de 2010, a lei é alterada e passa a ser conhecida como 11.645 e inclui também a história da população indígena dentro deste debate.

discursos em decorrência da perpetuação de outros nos espaços e tempos direcionados ao cumprimento do conteúdo estabelecido pela grade curricular oficial da escola. Digo oficial, porque também considere a existência de uma grade oficiosa que viria a aparecer em espaços fora de sala de aula, sejam estes em oficinas extraclases, ou em horários estabelecidos para o intervalo, nos quais acontecia outro tipo de circulação de saberes. Observações diante dos gestos e rituais estabelecidos nestes espaços ‘não-obrigatórios’, ou para utilizar a nomenclatura sugerida por Peter McClaren no livro *Rituais na escola*, quando os estudantes se encontram em estados de ‘esquina de rua’ mostrou a incoerência de tratar o ambiente escolar como um dado homogêneo no qual são desconsiderados os contextos singulares que o integram. A partir daí, será que ainda faria sentido permanecer relacionando ‘A’ lei 10.639 com ‘A’ escola? Por sua vez, a possibilidade de interpretações diversificadas sobre que África é esta que se pretende construir nas escolas e de que forma, acabou por fazer emergir observações sobre a existência de um campo de disputas sobre representações e visibilidade da cultura e história afro-brasileira e africana, cuja abrangência ultrapassaria seus muros.

Se aponto para a prevalência de uma tendência sobre o ensino de África consagrado na legislação e nestas primeiras práticas de formação, penso, todavia, que a África da qual se fala, na escola como no livro didático, ainda é um objeto de disputa. Se os movimentos negros e, especialmente, os chamados acadêmicos negros entendem que África deve estar, digamos, a serviço de fornecer uma identidade positiva aos afro-descendentes e alterar as desequilibradas relações raciais dentro e fora dela, o desconhecimento de conteúdos “objetivos” sobre África, ainda é bastante grande. (PEREIRA,2010)

No caso da instituição onde foi realizada a pesquisa notou-se uma tendência a privilegiar os estudos sobre o tema a partir de recortes bastante pontuais: movimentos de resistência negra, como por exemplo, o Quilombo dos palmares, Revolta dos Malês e Revolta da Armada e principalmente, com um enfoque nas relações entre senhor e escravo. O que busco destacar aqui é que apesar de tais conteúdos programáticos fazerem parte da história nacional a utilização repetitiva das mesmas imagens e representações sobre cultura afro-descendente no Brasil parece manter de fora construções narrativas mais amplas sobre a diáspora negra e também sobre África a partir de conhecimentos objetivos advindos do próprio continente. A partir da experiência de campo pareceu relevante problematizar se esta opção é de fato refletida ou se ainda é reflexo da influência de um arcabouço ideológico centrado num modelo eurocêntrico que dominou o pensamento sociológico e historiográfico brasileiro por longos anos (MUNANGA, 2008) e de um conhecimento limitado de algumas escolas em relação à diversidade da cultura afro-brasileira e do continente africano.

Esta concepção produz algumas restrições quando se pensa sobre qual África irá suprir as carências dos currículos escolares. Estaria por exemplo, mais próximo de uma ‘África brasileira’ – ou seja, a África atlântica, a África do período escravista – do que uma abordagem mais geral sobre o continente africano, que desse ênfase, por exemplo, aos processos contemporâneos dos últimos 50 anos, na África independente. Neste contexto, qual seria o peso da África de língua portuguesa, aproveitando as relações atualmente mais estreitas entre Brasil e os PALOP (países africanos de língua oficial portuguesa)? Ou qual o lugar da África Ocidental, tão importante no processo

formativo brasileiro, mas que ultimamente pouco tem interessado aos estudiosos brasileiros? (PEREIRA, 2010)

Algumas situações cotidianas pareceram ‘re-animar’, no sentido etimológico do termo, cenas de um antigo debate sobre mestiçagem e identidade nacional, exposto por Munanga em seu livro *Rediscutindo mestiçagem no Brasil*. Estas cenas dizem respeito à bagagem intelectual herdada pela sociedade brasileira que exalta uma visão unicultural da formação étnica no país, baseada no fortalecimento de uma concepção de ‘etnia brasileira’ em detrimento às especificidades das culturas indígenas, africanas e européias. Em outras palavras, na afirmação de um modelo de igualitarismo onde a mestiçagem tornou-se símbolo do que é ser nacional a ponto de suplantar as diferenças, violências, conflitos e disputas que configuraram os processos de dominação étnica ocorrida no país. As experiências que ocorreram no percurso da etnografia pareceram salientar que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola ainda permanece realçando antigos hábitos. Ou seja, utilizando a escravidão como o ponto de partida para a compreensão do que foi a construção da cultura afro-brasileira, assim como, apropriando-se do argumento da mestiçagem como referência para a resolução de conflitos raciais dentro da instituição. Neste momento, resgato uma fala histórica de uma intelectual, historiadora e ativista negra, Beatriz Nascimento, que no contexto acadêmico ressalta algo semelhante:

Quando cheguei à Universidade a coisa que mais me chocava era o eterno estudo sobre o escravo. Como se nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava para a fazenda e para a mineração. (NASCIMENTO, p. 24)

Aqui novamente enfatizo a categoria emudecimento para refletir sobre a prática educativa observada, que na invisibilização sobre certos aspectos da história e cultura negra africana e brasileira repete pontos de vista marcadamente eurocêntricos também arraigados no ambiente acadêmico.

Vivenciar tais questões significou encontrar no estranhamento das práticas e conteúdos da escola sensibilidades que dificilmente seriam percebidas sem a imersão em seu cotidiano. A escola pública, que por sua vez é uma das instituições estatais brasileiras que possui maior carência de aplicação de recursos de nosso tempo, foi tornando-se objeto exótico à medida que comecei a olhar mais a fundo para as diferentes realidades culturais e normativas que nela convivem. Desta forma, a lei 10.639, foi pensada para as escolas como estratégia política de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas fomentadas por um longo tempo principalmente pelo Movimento Negro em articulação com a Academia e o Estado². Sem dúvida, esta política inaugurou uma tendência bastante favorável à mudança estrutural do panorama histórico e social brasileiro a partir da proposta de modificação curricular. Porém, parece ser tão importante quanto a existência da norma, observar como ela é absorvida nas relações entre pessoas que constituem a instituição, para que assim, formas de implementação possam ser criadas a partir de cada contexto.

² Para aprofundar mais o estudo sobre o processo de construção da lei 10.639 de 2003 no Brasil, como também, o desenvolvimento dos estudos sobre África, consultar o artigo *O ensino e pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639*. In Revista África e Africanidades. Ano 3, n.11, 2010.

DO ESTADO DE LEVIATÃ AO “ESTADO” DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: SENSIBILIDADES ANTROPOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES ESTATAIS

Contemporaneamente, o Estado voltou a ser tratado como um objeto de estudo, mas o foco está além dos limites convencionalmente definidos pelo modelo Weberiano (Weber, 1979), priorizando assim a compreensão contextualizada de sua dinâmica interna e seus efeitos sobre as pessoas. (MIRANDA, 2007)

O Estado pode ser considerado um dos temas fundamentais às ciências humanas e sociais, principalmente no que diz respeito às disciplinas de Ciência Política e Sociologia. Na Antropologia, quando comparada a estes dois campos de saber, podemos considerar esta preocupação recente. A diferença deve-se em grande parte a um tipo de tradição antropológica que por muito tempo limitou-se ao estudo de povos e etnias que possuíam uma alteridade exótica, utilizadas como ‘laboratório’ empírico para a construção de análises, como também para a construção de um campo legítimo à disciplina. Somente a partir da década de 1960, com a contribuição Levis-Straussiana, as restrições ao universo empírico tornaram-se obsoletas e ficou explícito que à disciplina sempre interessaram mais as diferenças do que as generalizações. Com isso houve uma transformação na forma de olhar para nossa própria sociedade, afirmando assim o postulado durkheimiano de que nenhuma instituição humana repousa sobre o erro e a fatalidade. (PEIRANO, 2006:102)

Atualmente, a análise da esfera da política do mundo moderno atrai diversos antropólogos, especialmente pela proposta comparativa dos aspectos sinalizados como únicos na experiência ocidental. Ao se aproximar da política moderna alguns antropólogos utilizam a etnografia em busca de questionar definições vistas como familiares, exatamente por considerar que nenhuma parte é dada como algo absoluto, mas sim, criada a partir de um contexto que possui valores específicos. No mundo moderno atual, desenvolver estas sensibilidades antropológicas implica, por exemplo, identificar dentro de nossa própria cultura vínculos e relações que integram concepções sobre nossas instituições políticas. Neste sentido, uma ‘teoria do poder’ que se aproxima de um ideal de Estado visto como uma entidade separada das ações cotidianas esvaziasse de sentido por não levar em conta a relação entre poder, valores e moralidades ou em outras palavras, em uma compreensão do Estado a partir de uma perspectiva que o aproxima de um sistema de práticas individuais relacionadas tais como elas se dão no dia a dia. Aqui caberia resgatarmos uma afirmação da antropológica clássica de Radcliffe Brown no qual ele afirma: ‘o Estado não seria mais do que um grupo de seres humanos ligados por um sistema complexo de relações’ (BROWN: 1940), ou mesmo o pressuposto Weberiano que o concebe como ‘uma forma determinada de ação social de uns tantos indivíduos’ (WEBER: 1979). Sem duvidar do poder deste Estado enquanto mecanismo vivo de controle e execução do ordenamento social, este exercício de desnaturalização sugere ser possível articular uma micro-etnografia com uma macrosociologia a partir do estudo de instituições estatais vistas particularmente. Desta maneira, nos deparamos com questões que problematizam os papéis dos atores sociais dentro de cada instituição:

... contrapor à aparente irracionalidade e desordem da burocracia e o esforço em compreender um universo em que nomes, números e processos (quase) têm vida própria. Ressalta-se,

desde já, que esse esforço analítico só se torna possível quando parte dos pontos de vista dos agentes que atuam nestas instituições, que devem ser pensadas não como máquinas ou grupos fechados, e sim como um espaço aberto, demarcado por processos de assunção, contestação e negociação de poderes. (MIRANDA, 2007)

Este processo teria como um dos pressupostos o contato com as particularidades dos diferentes subgrupos que compõem uma instituição, e principalmente a percepção acerca das negociações que os integram. Uma das maiores dificuldades encontradas em realizar este processo no decorrer da pesquisa foi escapar das armadilhas existentes em um campo de trabalho onde os discursos são na maioria das vezes ‘prontos para serem ditos’. O que significa que um dos desafios esteve em considerar ‘aquilo é dito’, sem perder de vista ‘o que é feito’. Para isso, tive que exercitar desconstruir minhas próprias representações, como também aquelas vindas da instituição que vinculavam, por exemplo, a má educação dos alunos advindos de sua origem de classe. Com estes termos, utilizo o conceito de ‘recusa etnográfica’ (FONSECA, 2004) como ferramenta metodológica, onde:

...‘recusa etnográfica’ iguala a proscrever certos grupos ou categorias do campo de análise, definir sua cosmovisão como destituída de qualquer originalidade, e, portanto, passível de compreensão usando apenas conceitos preestabelecidos, formulados antes de, ou sem, a pesquisa de campo. (FONSECA, 2004)

A percepção acerca do valor da gestualidade, do *funk*, do samba e de certas afetividades e valores que faziam parte das formas de transmissão de saberes entre alunos em espaços específicos só foram possíveis a partir da afirmação destas *cosmovisões* enquanto elementos relevantes e fizeram com que fossem ultrapassados os estigmas do ‘mau aluno’. O que de certa maneira demonstrou a limitação em permanecermos a afirmar uma única forma de poder e de produção de conhecimento estabelecido nas escolas, ocorrendo necessariamente de forma verticalizada e mecanicista por parte da instituição. Pelo contrário, ao aprofundar o olhar nas nuances da sociabilidade do grupo de alunos passo a compreender a instituição a partir de uma série de relações interpessoais que pluralizam as formas de produção de conhecimento.

Vistas as relações práticas, fui ao encontro da burocracia, compreendida como um conjunto de procedimentos que constituem uma parte da política institucional da escola. Neste momento, vou me ater a uma delas qualificada como Projeto Político Pedagógico³ (PPP), exatamente por ser um dos instrumentos considerados de maior importância institucionalmente. Apesar de existir uma vasta literatura que pontua princípios norteadores para a formação do PPP nas escolas, observei que havia grande autonomia da instituição no entendimento e execução do Plano. Construído anualmente, ele é considerado como uma espécie de ‘coluna’, onde as atividades curriculares devem estar vinculadas. Um exemplo disto, foi o caso de uma professora de literatura que no

³ Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico - o famoso PPP. <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>

momento em que estava ensinando o conceito de Charges aos alunos, cria uma atividade paralela a sua aula relacionada ao tema do Plano que envolve não só a turma, mas também outros componentes da escola. O tema era: Tome uma atitude, a minha, a sua a nossa. Esta frase estava presente nos murais, pelos corredores, em banners e em alguns trabalhos de alunos que tive contato. Um dos aspectos interessantes a ser percebido, principalmente nestes trabalhos feitos pelos alunos, é o vínculo que eles estabelecem entre 'Tomar atitude' e 'ter um bom comportamento' dentro da escola, que não necessariamente condiz com a forma com que estes mesmos alunos incorporam no cotidiano o que é ter atitude. Quando perguntados em momentos informais o que significava este dizer, eles respondiam com noções relativas à afirmação de identidades, algumas vezes, com referências contrárias ao que se espera de um 'bom comportamento' na escola. Sendo mais específica, ter atitude para eles tinha muito mais a ver com tornar-se popular, estar por dentro do que acontece, freqüentar festas, ou seja, ter o reconhecimento dos demais de seu grupo, do que respeitar as regras impostas pela gestão diretiva.

LIVRO DIDÁTICO, RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E (IN) DIFERENÇAS.

Considerado também como um tipo de procedimento utilizado pela escola o qual o conhecimento é veiculado, o conteúdo expresso no livro didático utilizado pela escola até o ano de 2011⁴, principalmente no que diz respeito ao conteúdo sobre África, reproduzia certas incongruências quando visto a partir da nova perspectiva jurídica da lei 10.639. Enquanto a lei procura ampliar o conteúdo sobre África, buscando combater antigas representações acerca da história e cultura do continente e discriminações geradas pela 'eterna visão do escravo' no Brasil, o material didático utilizado e os raros comentários produzidos pela instituição quando se tratava da aplicação da lei pouco conseguiram sair destas visões estigmatizadas sobre o tema. Neste sentido, retorno a categoria emudecimento para esclarecer a sensação vivida nas salas de aula ou nos debates provocados entre alunos e professores sobre o assunto. Este emudecimento se perpetuava na forma com que os alunos e professores tratavam o assunto institucionalmente. Fato que transparecia, por exemplo, na ausência de registros escritos que fizessem menções sobre situações de conflito que tivessem por origem a discriminações raciais ou de propostas a serem inclusas no projeto político pedagógico nas quais o tema pudesse estar vinculado às atividades em sala de aula. Desta maneira, encontrei na ausência, um forte indicativo de uma possível evitação ou indiferença em relação a este assunto por parte da instituição.

Esta *relação de evitação* (MAIA: 2012) que se dava na forma com que a instituição e os alunos pareciam se posicionar em relação ao tema institucionalmente, também se confirmou em algumas situações, nas quais a referência pejorativa aos aspectos da cor da pele era expressa principalmente através de apelidos e brincadeiras feitas entre os alunos em sala de aula. Nestes episódios rápidos, a jocosidade também

⁴ Importante esclarecer que a cada três anos a escola passa por um processo de seleção de material didático, estando a partir do ano de 2012 com um novo tipo de livro que possui uma nova abordagem sobre África, que considere mais próxima ao conteúdo que a lei explicita. Por considerar a modificação relevante ao tema da pesquisa, esta análise comparativa foi tratada com mais atenção em reflexões posteriores a este artigo.

pôde ser observada como um mecanismo no qual os alunos transmitiam suas opiniões e valores. A partir destes dados, faço uma rápida alusão ao trabalho etnográfico realizado em outra instituição escolar em Niterói que teve como objeto de estudo o acompanhamento das aulas de ensino religioso, onde o pesquisador também observou a utilização de dispositivos jocosos como ações recorrentes entre os alunos nos debates sobre sexualidade e drogas durante as aulas.

Essas *relações jocosas* e de *evitação* não são específicas das aulas de ensino religioso. No entanto, penso que nessas aulas elas assumem um significado particular. Ao funcionarem como um mecanismo de neutralização do discurso das professoras, tais relações constituem parte de um *ritual de resistência moral* que é protagonizado pelos alunos durante as aulas de ensino religioso.(MAIA, 2011:46)

Diferentemente da especificidade apontada na pesquisa acima, compreendo que nesta tais jocosidades e evitações, que faziam menção a questões raciais nas aulas, não se caracterizavam exatamente como um tipo de *ritual de resistência moral*, mas sim, como uma forma de expressão de valores discriminatórios tratados, muitas vezes, de forma corriqueira e com certa indiferença por parte dos professores e dos alunos que a promoviam. Apelidos e expressões como ‘papagaio preto’, ‘coisa de negão’, ‘seu preto’, dentre outros, geralmente eram acompanhados de muitas risadas por parte da turma, às vezes, com um olhar de repreensão por parte dos professores, seguido de um constrangimento por parte do aluno apelidado. Interessante perceber que os argumentos contra a discriminação e racismo utilizados pela instituição no dia 20 de novembro, momento em que a escola preparou um evento específico aberto a toda a comunidade do entorno em homenagem ao dia da consciência negra, também não partiam de um processo de explicitação do problema, mas de sua negação, em prol de um argumento baseado num suposto igualitarismo entre os alunos. Em outras palavras ou reproduzindo a fala de uma das coordenadoras pedagógicas no dia do evento: ‘não somos negros, índios ou brancos. Somos todos brasileiros. Viva a cultura brasileira!’ Compreendo que um dos grandes empecilhos gerados a partir de tal afirmação está no processo de invisibilização dos conflitos em relação à discriminação racial que ocorrem muitas vezes ‘sutilmente’ no cotidiano dos alunos dentro da escola. O que proporciona, dentro do ponto de vista institucional, um processo de naturalização e negação do preconceito e uma impossibilidade de tratar o tema das relações étnicorraciais de uma maneira menos estigmatizada.

CONCLUSÃO

Neste artigo, que buscou apresentar um fragmento dos dados obtidos na pesquisa, optei por destacar o processo de identificação das relações que se estabelecem dentro da escola por considerar tais ações, vistas a partir de uma perspectiva antropológica, como um dos primeiros movimentos para a compreensão do que seria realizar um trabalho de campo dentro de uma instituição estatal. A partir daí, procurei inserir um panorama que contextualizou o leitor ao recorte específico em que esta etnografia procurou se debruçar que diz respeito ao cotidiano escolar e da nova política que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a lei 10.639, desde o ano de 2003. Desta maneira, foi apontada a necessidade de partirmos do ponto de vista do contexto de cada escola para pensarmos quais poderiam ser os instrumentos formais e informais utilizados para a implementação da lei na

instituição. A categoria emudecimento, diferente do silêncio, entrou neste debate como uma tentativa de elucidar as sutilezas que constituíram as experiências em relação ao tratamento deste tema na escola. Como também uma maneira de olhar para a perpetuação de representações sobre questões relativas às relações étnicorraciais no ambiente escolar. O que me levou a insistir num questionamento sobre quais seriam os motivos da reprodução das mesmas histórias e cenários sobre a temática: reflexões ou reflexos de um arcabouço político ideológico brasileiro que predominou sobre a historiografia e sociologia durante grande parte do século XX?

A partir da articulação entre estas perspectivas, importantes *insights* surgiram e atualmente estão sendo amadurecidos de forma analítica. Alguns destes se inserem nas seguintes perguntas: como ensinar sobre cultura e história da África ou dos afro-brasileiros, se ainda há na fala e expressão docente e discente uma falta de conhecimento objetivo, e por que não arriscar também dizer subjetivo, do que isto significa? Ou, ao mesmo tempo, quais seriam os possíveis caminhos para diminuir incoerências geradas pela introdução de um tipo de estratégia política de reparação histórica em relação à população afro-descendente num formato de instituição na qual a própria forma de transmissão do conteúdo curricular, os rituais que se estabelecem em sala de aula, as referências aos gestos, corporalidades e expectativas de comportamento dos alunos – incluindo os modelos cognitivos de ilustração – ainda estão espelhados em um padrão europeu de educação?

Por reconhecer estas nuances que permeiam o cotidiano da escola me pareceu necessário darmos uma importância cada vez maior às práticas realizadas por cada ambiente escolar em relação ao tema das relações étnicorraciais trazida pela lei. Em outras palavras, significaria aprendermos a ouvir e a ver com mais cuidado como as práticas e relações destes diferentes agentes tem auxiliado ou não para incorporação desta política pública na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COPQUE, Bárbara Andréa Silva. III Seminário Imagens e Narrativas, 2011, UERJ. Abrigando o tempo. (Resumo)

FONSECA, Claudia & BRITES, Jurema. *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. _____. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MAIA, Bóris. Matéria de caderno, uma etnografia das aulas de ensino religioso, 2011.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991.

MIRANDA, Ana Paula M. Antropologia, Estado Moderno e Poder: perspectivas e desafios de um campo em construção. *Revista Avá*, Posadas, n.7, jun. 2005, p. 128-146. _____ . Fisco e cartórios: exemplos de burocracia à brasileira. In: *Antropologia e Direito: temas jurídico-antropológicos para debates jurídicos*. Florianópolis: Nova Letra, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma história do homem negro. Revista de Cultura Vozes, 1968.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. Sistemas africanos de parentesco e casamento – Introdução. In: MELATTI, J. C. *Radcliffe-Brown: Antropologia*. São Paulo: Ática, 1978.

PEIRANO, Mariza. Max Weber e a antropologia: a relação entre microetnografia e macrosociologia. _____. *A teoria vivida e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PEREIRA, Luena Nunes Nascimento. O ensino e pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. In Revista África e Africanidades. Ano 3, n.11, 2010.

WEBER, Max. “Burocracia” _____. *Ensaio de sociologia*. 4ª ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.