



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Contribuições da Fundação Municipal de Educação para a abordagem da Lei 10.639/03, na
rede municipal de Niterói.

Hele Maria Guerreiro

Rio de Janeiro
2009

HELE MARIA GUERREIRO

Contribuições da Fundação Municipal de Educação para a abordagem da Lei 10.639/03, na rede municipal de Niterói.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em agosto de 2009

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a) Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza
Faculdade de Educação - UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Iolanda de Oliveira
Faculdade de Educação - UFF

Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda Nunes
Faculdade de Educação - UNIRIO-PUC

Niterói
2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos irmãos negros e as irmãs negras de ontem e de hoje. Sorrindo pelas glórias alcançadas e lutando até que a liberdade se faça plena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Palmira Silva que desde o primeiro instante me acolheu com sua atenção. Obrigada pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e dividir um pouco as dificuldades e graças de ser educadora.

Agradeço a minha orientadora Maria Elena Viana por sua tranquilidade em conduzir a orientação deste trabalho. Por muitas vezes soube perceber em minhas inquietações mais do que elas aparentavam. Este trabalho só se tornou possível porque você me deu a mão em uma hora que eu não tinha mais ninguém para me apoiar.

Agradeço a professora Iolanda Oliveira. Fonte inesgotável de serenidade na luta por nossos irmãos. Palavras firmes que trilham a passagem para nós que ainda caminhamos.

Agradeço a professora Maria Fernanda Nunes por sua dedicação e por compartilhar seus conhecimentos.

Agradeço ao meu tio Vinicius Ruas, minha maior inspiração nas artes, nos estudos e na vida. Agradeço a Sonia, sua presença sensata em todos os momentos difíceis.

Agradeço a minha mãe, avó Alpha, presença constante em minha vida e ao meu avô Higino.

Agradeço minha mãe e minhas irmãs Alexandra e Adriana Guerreiro.

Agradeço ao Luis, fonte de alegria e de luz em todas as minhas vidas. Sua atenção e seu amor me fortalecem.

EPÍGRAFE

Temos que limpar da cabeça do negro, essas falsas noções de inferioridade. Nossos acadêmicos são racistas e puramente etnocêntricos, sempre a favor de valores europeus. Temos que combater esse problema não somente através da palavra, mas também por nossas obras nos mais variados setores.

Abdias Nascimento

RESUMO

A pesquisa de mestrado foi pensada a partir de questionamentos sobre a implementação da lei 10.639/03, na rede municipal de Niterói. Discorro sobre a questão do movimento negro para a efetivação da lei, do seu viés da lei no âmbito jurídico e enquanto ação afirmativa, bem como sua importância como elemento curricular. O objetivo desta pesquisa é relacionar contribuições que foram realizadas pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, para a abordagem das questões sobre as relações étnico-raciais na educação. A pesquisa foi realizada mediante aprofundamento de bibliografia sobre a temática, entrevistas e análise de documentos obtidos. Com base nos dados colhidos podemos afirmar que houve articulação positiva no sentido de estimular o diálogo e ampliar os espaços de discussão sobre a temática entre educadores/as em exercício na rede municipal de Niterói.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Educação; Formação Continuada.

ABSTRACT

The present research was thought based on questionings about the implementation of the Law 10.639/03 in the municipal stance in Niterói. I broach the question of the black movement for the law's effectuation, as well as its juridical understandings as an affirmative action and its importance as a curricular element. The goal of this research is to relate the contributions that the Fundação Municipal de Educação has done to the approach of the ethnic-racial questions in education. The research was made based on deepen bibliographical approach of the theme, interviews and document analysis. Based on the data taken from the research material we can affirm that there was a positive articulation in the direction of stimulating the dialog and expanding the boarders of discussion about the theme within the educators working on the municipal schools of Niterói.

Keywords: Ethnic-Racial Relation; Education; Continuous Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
METODOLOGIA.....	14
CAPÍTULO I - A HISTÓRICA INTERVENÇÃO MOVIMENTO NEGRO NO ÂMBITO EDUCAÇÃO.....	18
1.1. A FRENTE NEGRA BRASILEIRA.....	21
1.2. O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO.....	26
1.3. RETORNO DO MOVIMENTO NEGRO.....	28
CAPÍTULO II- A LEI 10.639/03:	
2.1. OS MEANDROS DA LEI NO CONGRESSO.....	34
2.2. HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: A LEI 10.639/03 E SEUS ASPECTOS JURÍDICOS.....	36
2.3. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS IDEIAS CONTIDAS NA LEI 10.639/03.....	40
2.4. A LEI 10.639 COMO ELEMENTO CURRICULAR.....	53
CAPÍTULO III - A FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI	64
CAPÍTULO IV - AS CONTRIBUIÇÕES DA FME PARA A BORDAGEM DA EDUCAÇÃO DA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI.....	73
4.1. RELAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS 2006 E 2008.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

O racismo ainda é um dos problemas sociais que contribui de forma significativa para a manutenção das desigualdades sociais, econômicas e culturais – acentuadamente nos países com histórico de colonização européia como o Brasil – na medida em que cerceia, subtrai espaços e tolhe ou torna invisíveis as identidades raciais.

Temos observado que a projeção das populações negras¹ na sociedade brasileira foi consequência de uma série de mecanismos ideológicos que forjaram uma pseudoidentidade calcada na inferioridade e na subjugação dessas populações (SOUSA, 1983). Convém assinalar, entretanto, que essas questões não deixaram de ser questionadas e tensionadas pelos movimentos sociais de resistência dessas populações ao longo dos anos.

Com base nesse entendimento, essa pesquisa é a continuidade de estudos iniciados durante o curso de pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal Fluminense²(UFF). No referido trabalho, tive como preocupação central teorizar sobre a inclusão das relações raciais no currículo escolar, elegendo como objeto a lei 10.639/03 e suas especificidades.

Procurei, através deste estudo bibliográfico, aprofundar meus conhecimentos sobre a questão do racismo, levando em consideração sua complexidade no âmbito da sociologia e da educação. Assim, pude me confrontar com a questão racial no Brasil, sua formação no imaginário popular (SEYFERTH, 1999, 2002), discussões político ideológicas sobre conceitos relacionados ao termo *raça, racismo e preconceito* no âmbito da sociologia (SANTOS, 1980; SEYFERTH, s./d., MUNANGA, 2004; PEREIRA, 2001; GOMES, 2005), algumas ações anti-racistas desenvolvidas por movimentos sociais de resistência, de valorização da cultura afro-brasileira (MOURA, 1983; BERND, 1988; NASCIMENTO, 1997; MUNANGA, 1999), até culminar em questionamentos políticos pertinentes à lei enquanto instrumento jurídico (SANTOS, 2005; PEREIRA, 2001).

Considerarei a questão da conceituação dos termos, um ponto importante nos estudos sobre questões raciais visto que equívocos nesse sentido acarretam não raro em uma desvirtuação no processo de discussão sobre a temática. Por esse motivo, permanece nesse

¹ O termo foi escolhido para designar negros, negras no sentido de coletividade considerando as dimensões político-ideológicas conforme nos assinala Munanga (2004, p.30).

² Trata-se de um curso de pós-graduação, especialização *lato sensu*, denominado Profissionais da Escola e Práticas Curriculares, concluído em 2007.

estudo, a preocupação com a utilização dos termos e sua conceituação, no âmbito da sociologia, onde procuro fazer escolhas coerentes para tratar das discussões do texto.

O trabalho de pós-graduação, em questão, resultou em artigo publicado em livro³ que posteriormente foi apresentado a graduandos⁴ de diversos cursos da UFF. O convite foi feito pela professora Lucimeire Costa, que na ocasião atuava na disciplina de Didática. Os diálogos proporcionados por este encontro foram de grande relevância e influenciaram as indagações que antecederam o projeto para esta pesquisa.

Foi a partir deste trabalho que tive a oportunidade de iniciar meus estudos sobre a temática que há muito já causava incômodo. O aprofundamento no tema me impulsionou a buscar pares, não apenas para discutir a questão, mas para desenvolver iniciativas concretas, na medida em que ia constatando e observando nas relações cotidianas do espaço/tempo⁵ escolar, que o racismo contra as populações negras ainda estava presente, e que por incidir frequentemente de maneira difusa (FERNANDES, 1989) e enraizada no imaginário popular (SEYFERTH, 2002), além de ser muitas vezes sustentado pelos mecanismos sociais historicamente construídos, era tema de difícil abordagem sendo difícil também o desenvolvimento de ações para sua desconstrução.

Quando se fala de racismo estamos falando de posturas ideológicas e de espaços de poder, temas que inevitavelmente suscitam reações adversas e relações conflituosas durante as discussões, fator que muitas vezes pode silenciar os diálogos contribuindo para o isolamento daqueles que apresentam interesse pelo tema.

Assim sendo, procurei indagar junto aos/as educadores/as em exercício, quer inseridos no meio acadêmico ou já afastados/as, para ter pistas de como a lei 10.639/03 estava se configurando para estes/as educadores/as. Verifiquei que para os/as que se encontravam afastados/as do meio acadêmico o entendimento com relação à lei ainda se apresentava incipiente.

Dentro desta perspectiva, ponderei que os/as graduandos/as, mesmo ainda não familiarizados/as com o tema, poderiam encontrar momentos para discussão da temática

³ GUERREIRO, Hele. *A Lei 10.639 de 2003 como Ação Afirmativa na Luta Contra a Discriminação Racial no Currículo Oficial*. In: XAVIER, Gelta. *Curriculistas como Dirigentes Políticos: rupturas teórico-práticas com as prescrições oficiais para o currículo*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2007.

⁴ Muitos graduandos/as dessa disciplina já atuavam como educadores/as em sala de aula no ensino fundamental e médio.

⁵ Neste ponto concordamos com Vassoler (2006), quando afirma que “no espaço social cada lugar é parte de um todo; os antagonismos e os conflitos estão aí materializados” (VASSOLER, 2006, p.27), nesse sentido entendemos que as formações continuadas são produzidas por um determinado grupo social, com interesses pré definidos, mas que estas ações sofrem sim as interferências dos/as educadores/as, enquanto elemento tensor deste espaço.

através das diversas atividades que são proporcionadas pelo meio acadêmico. Já para os/as educadores/as afastados desse espaço restaria ainda o espaço/tempo de formação continuada voltada para essas questões emergentes.

Assim, a formação continuada pode ser trabalhada como espaço/tempo ativo e de estímulo à reflexão para aproximar esses/as educadores/as em exercício, das novas questões curriculares que se apresentam, mas também aproximá-los/las de discussões mais amplas como a questão das relações raciais no cotidiano educacional e na sociedade. Lembramos que o currículo há muito já vem sendo encarado como elemento dinâmico e articulável, sendo exigido daqueles/as que o exercem através de suas práticas pedagógicas, posturas que se aproximem da dinâmica do professor-pesquisador, investigador de sua prática (FREIRE, 1996).

Nas falas que realizei, na ocasião em que apresentei o artigo, a convite da professora Lucimeire Costa, percebi que muitos/as graduandos/as ainda apresentavam desconhecimento sobre o fato de que a lei 10.639/03 tinha sido fruto de um longo caminho percorrido pelo movimento negro com vistas à desconstrução dos mecanismos que contribuem para reprodução do racismo, tendo como âmbito a educação.

A inclusão da lei no âmbito educacional, muitas vezes, era interpretada de forma equivocada, ora como se estivesse a serviço de um etnocentrismo da cultura afro-brasileira, ora em favor de uma secção no viés da cultura, e quanto a esta última, o argumento apresentado, não raro, referia-se à defesa de uma pseudo-unidade na cultura brasileira como se esta fosse ou devesse ser homogênea. Trata-se, entretanto de um questionamento já bastante discutido e superado por muitos/as autores/as que dialogam sobre este tema (ROCHA; TRINDADE, 2006).

A relação entre as idéias principais da lei e o problema de racismo no Brasil foi o aspecto que menos sobressaiu nesses diálogos e, quando mencionado, era possível perceber que seus/suas poucos/as interlocutores/as já apresentavam conhecimento prévio sobre o tema, muitos/as, inclusive, já faziam abordagens sobre a questão das relações raciais em suas práticas pedagógicas.

Alguns pontos ainda podem ser citados como entraves que contribuem – embora não de forma tão decisiva quanto se alega, pois, temos visto que a articulação para divulgar e desenvolver materiais que atendessem a demanda tem sido uma constante – para a lentidão na implementação da lei ou para uma implementação arbitrária, desvirtuando e comprometendo todo um trabalho que foi construído ao largo desses últimos anos de movimento negro. Tais aspectos seriam a falta de material disponível para a pesquisa do tema

– de certa forma ainda novo, apesar de já podermos observar um crescente avanço tanto no que se refere ao quantitativo quanto ao qualitativo dos materiais sobre a temática; a fragilidade no apoio por parte da coordenação pedagógica de algumas escolas em promover ou fomentar atividades coletivas, ou até mesmo iniciativas individuais; a escassez de cursos de formação continuada voltados para a construção de saberes reflexivos sobre relações raciais nas escolas (embora possamos afirmar que com relação a este ponto houveram grandes avanços); a falta de comprometimento ou distanciamento por parte do próprio educador/a em não saber ou mesmo em optar por não desenvolver atividades nesse sentido; a ausência de políticas públicas que podendo ir desde a falta de investimentos para infra-estrutura até a falta de continuidade dos projetos em andamento, torna-se obstáculo que compromete todo o esforço de profissionais que tentam desenvolver projetos sérios para a educação pública. Todos estes pontos devem ser compreendidos, inclusive, de acordo com as possibilidades peculiares das regiões que ainda não puderam avançar na questão.

O questionamento que passou a me preocupar, estava relacionado à precariedade, ou não, da formação continuada como elemento crucial para a implementação da lei 10.639/03, visto que esta seria uma das principais oportunidades para a fundamentação teórica com vistas ao desenvolvimento de práticas curriculares e extracurriculares, voltadas para a abordagem das relações étnico-raciais na educação. De que forma os/as interlocutores/as ou articuladores/as desses momentos de formação estariam viabilizando ações para a implementação da lei? Quais elementos orientadores estariam favorecendo estas ações, quais resultados positivos puderam ser mencionados e quais entraves estariam sendo observados dentro dessa perspectiva?

Assim sendo, entendi como oportuna a continuidade dos meus estudos sobre relações étnico-raciais e educação, investigando agora, os caminhos percorridos até a promulgação da lei 10.639/03 e quais foram as contribuições da Fundação Municipal de Educação (FME), para divulgar e trabalhar as idéias centrais contidas nas Diretrizes Curriculares para a implementação da lei na rede municipal de Niterói.

A escolha deste espaço para a coleta de dados foi resultado do amadurecimento que a metodologia desta pesquisa sofreu através das orientações coletivas que foram realizadas no período do curso de mestrado. Inicialmente direcionada às atividades em sala de aula, a forma como iriam ocorrer as coletas dos dados foi sendo burilada até chegarmos às educadoras do corpo técnico da Fundação, como fonte principal dessas coletas, que foram realizadas através de entrevistas.

As entrevistadas em questão foram algumas técnicas da FME que envolvidas nessas discussões e ações, promoviam/em formações continuadas abordando a temática sobre as relações étnico-raciais.

Também foram organizados dados sobre uma formação continuada que se destacou por sua repercussão no ano de 2008. Trata-se do I Seminário de Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas organizado pela Equipe de Referência da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e que teve grande expressividade entre as educadoras da rede, superando a idéia superficial de que as formações continuadas apenas funcionam para a atualização dos/as educadores/as para as demandas resultantes das prescrições curriculares para a educação das relações étnico-raciais (MIZUKAMI, 2002, p.28).

Verificaremos, através de pontos destacados neste trabalho, como as técnicas da FME procuraram sobrepujar a forma superficial e desarticulada de como são organizadas e efetivadas essas formações.

O objetivo foi investigar através dessas entrevistas as percepções acerca da lei 10.639/03, os embates, as possibilidades e os caminhos que estão sendo trilhados para trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas, a partir da formação continuada realizada pela FME através do grupo de educadoras técnicas desta instituição.

O grupo estava organizado, inicialmente, através do Grupo de Estudos de Relações Étnico-Raciais de Niterói (GEERNIT) e contava/a com a colaboração técnicas educadoras: Glória Anselmo, Palmira Silva, Sheila Lima, Luciana Jardim, dentre outras. O grupo foi aglutinado tendo em vista interesses em comum que deram origem a as forma organizativa de trabalho, sendo portanto um grupo que não foi sugerido pela direção da FME para a organização das formações continuadas do qual participou.

Apesar de fazer distinção entre os que militam no movimento negro - no meu entendimento aqueles que participam efetivamente de quaisquer organizações ou entidades que compõe o movimento negro e/ou Movimento Negro Unificado – e os intelectuais, compreendo e acato a postura daqueles que ao desprender esforços nesse sentido, mesmo não estando inseridos/registrados em qualquer organização ou entidade do movimento negro e ou Movimento Negro Unificado, sintam em seu íntimo que atuam como militantes para a causa do negro, das populações negras, não só do Brasil mas de todos os países que possuam efetivo dessas populações, tendo em vista os esforços e a proximidade ideológica com relação à luta deste movimento. Nesse sentido, me percebo enquanto educadora e

pesquisadora sobre a temática, como *intelectual*⁶, na medida em que aprofundo e dissemino conhecimentos sobre o assunto, e que ações como esta também contribuem para fomentar o movimento negro em seus objetivos com relação à situação das populações negras no Brasil e no mundo.

Sendo assim, na medida em que me proponho a contribuir para aprofundar conhecimentos sobre as relações étnico-raciais na educação, com a finalidade de abordar a diversidade e lutar por uma educação antirracista em busca de uma sociedade igualitária, entendo que o distanciamento ou proximidade do/a educador/a com relação à questão racial, resulta muitas vezes das suas convicções pessoais, da sua história de vida e das percepções sobre esta problemática.

Estes são, portanto, aspectos relevantes que devem ser especialmente considerados e que estando presentes, mesmo de forma tácita, através das diversas modalidades das linguagens (SOUSA, 2005, p.105), também podem desvirtuar o processo de implementação das idéias centrais da lei 10.639/03, incidindo diretamente sobre seus objetivos.

METODOLOGIA

Diante dessas reflexões, a intenção deste estudo se fez presente na medida em que se tornou relevante elucidar os vários aspectos relacionados à lei, dando voz aquelas, que de fato, participaram/am ativamente para a sua efetivação na rede municipal de Niterói. Os diálogos permitiram, até certo ponto, descortinar muitas questões inscritas nas entrelinhas desta ação afirmativa.

As particularidades observadas informaram sobre aspectos de ordem pessoal, pedagógica e política que fazendo parte deste contexto podem dar pistas de como essas formações podem contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada e mais crítica desses/as educadores/as.

A pergunta que motivou este trabalho foi, o que estava sendo realizado para a implementação da lei 10.639 na rede municipal de Niterói?

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições realizadas por técnicas da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) para a implementação das diretrizes curriculares que orientam a lei 10.639/03.

⁶ Muitos autores dentre eles SANTOS (2005) referem-se a *militância* e a *intelectuais* como aqueles que contribuem para a luta anti-racista.

Quanto aos objetivos específicos, foram direcionados com a finalidade de descrever e dialogar sobre:

a. o papel político que a lei representa para as populações negras discutindo a sua importância enquanto ação afirmativa e descortinando a lei como resultado de anos de luta do movimento negro;

b. relacionar especificamente cursos, palestras, encontros, enfim, ações que foram organizadas e desenvolvidas pela equipe de referência da Fundação Municipal de Educação de Niterói que corresponderiam as diretrizes apontadas para a implementação da lei 10.639/03 e outras questões sobre as relações étnico-raciais.

A investigação foi possível através de pesquisa bibliográfica pertinente à teorização sobre racismo e educação, e contou com a análise documental, quando necessária. No que se refere aos diálogos sobre as práticas e reflexões das técnicas do corpo pedagógico, estas foram direcionadas ao processo de formação continuada para a implementação da lei e ocorreram por meio das entrevistas e de questionamentos pertinentes ao assunto, onde a contextualização política se fez oportuna.

A fundamentação teórica aborda autores destacados pela expressividade no cenário dos estudos sobre relações raciais na educação e na sociedade brasileira, seus encaminhamentos históricos e questões atuais.

No primeiro capítulo destaco aspectos relacionados aos pressupostos para entendimento da lei 10.639/03. Recupero as intervenções do movimento negro⁷ para a educação, fator que propiciou terreno fértil para a concretização da lei. Com base nas leituras realizadas verificamos que o movimento negro tem sido apontado como principal movimento social articulador da lei, sua luta por uma educação inclusiva para as populações negras em prol de uma educação de qualidade tem sido uma característica marcante de sua trajetória. Tendo em vista este fato, procurei tecer esta ligação, apontando o vínculo intrínseco e indissociável entre a lei e o movimento negro.

No segundo capítulo procuro percorrer em linhas gerais os caminhos trilhados até que esta orientação que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pudesse, de

⁷ O termo movimento negro mencionado ao longo deste trabalho, refere-se a um conjunto de diversas entidades e instituições que priorizam a questão da situação das populações negras no Brasil (RODRIGUES, 2005). Estas organizações destacam-se por desenvolver pesquisas, ações sociais através de seus militantes e de colaboradores que lutam contra a discriminação racial em várias esferas da sociedade, especialmente, no âmbito da educação, da cultura e do poder legislativo e judiciário. As ações deste movimento se estendem para além da luta contra o preconceito e a discriminação, vão de encontro à promoção da igualdade racial através de políticas públicas de ações afirmativas e de valorização das populações negras em todos os seus aspectos.

fato, ser efetivada na forma de lei curricular, sendo efetivada no Congresso Nacional. Discurso sobre as diretrizes curriculares para a implementação das ideias centrais contidas na lei 10.639/03. Aponto o aspecto jurídico da lei enquanto ação afirmativa ao discorrer também sobre o papel social da lei e que corresponde às mudanças na forma do poder legislativo conceber o direito formal, portanto, a lei como mais uma conquista do movimento negro na luta antirracista. Com base nas leituras de autores como Carlos Moore Wederburn (2005), Augusto Sales Santos (2005), Joaquim B. Barbosa Gomes (2001) e através de documentos do Ministério da Educação (MEC), exploro o viés político imanente à pesquisa e à lei como elemento curricular no âmbito das questões educacionais.

No terceiro capítulo situo o/a leitor/a com relação a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) como instituição responsável pela organização e fomentação da rede pública de educação do referido município. Recorri especialmente a Vania Launeville Teixeira (2009), que desenvolveu importante tese de doutorado sobre este espaço. Procurei descrever em linhas gerais o funcionamento do corpo profissional e outras questões relevantes ao tema. Procuro recuperar sua historicidade e o comprometimento desta fundação em fazer de Niterói Cidade Educadora.

No quarto capítulo relacionei as principais ações desenvolvidas pelas técnicas educadoras da FME e procurei, através de entrevistas semi estruturadas, traçar um caminho que pudesse apontar aspectos práticos e teóricos da implementação da lei 10.639/03 através das formações continuadas.

Encerro este trabalho de pesquisa sobre a lei 10.639 e sua implementação em Niterói, tecendo considerações que entendi como pertinentes para reflexões futuras sobre as possibilidades e limitações que ainda circundam esta ação afirmativa.

Na medida em que me proponho uma linha de investigação sobre o tema relações raciais na educação, entendo como importante manter uma postura observadora/crítica para desenvolver uma descrição e interpretação dos dados colhidos, lançando mão de uma relação dialógica com o objeto em estudo – reflexões e ações sobre o fazer político pedagógico – e se por um lado pretendi um distanciamento com relação à questão investigada, na intenção de evitar os equívocos e as predileções, por outro lado a relativa aproximação com o tema e suas discussões, foi imprescindível, não apenas por estar relacionado ao assunto tocante a minha percepção de mundo, mas, por entender a amplitude dessa abordagem no âmbito da educação como elemento crucial para uma mudança de paradigma das relações raciais em nossa sociedade.

Ao abordar a questão da diversidade, apontando as relações raciais na educação, percebo que o racismo, assim como as discriminações e preconceitos assumem inúmeras faces que se voltam para diversos grupos sociais – populações negras, indígenas, mulheres, portadores de necessidades especiais, nordestinos e nortistas, homossexuais, lésbicas e etc. – que de forma velada ou abertamente, sofrem com atitudes, concepções, posturas e/ou comportamentos discriminatórios, quer sejam conscientes ou inconscientes, mas que, certamente foram construídos através de canais de perpetuação dessas discriminações, tais como as mídias, as instituições escolares e etc. – enquanto canais de divulgação de ideologias – e que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

Em suma, o recorte desta pesquisa se faz com base em uma escolha consciente de que o problema de discriminação e de preconceito, não é exclusivo das populações negras, e que todo trabalho no sentido de desconstruir o processo de segregação entre grupos sociais é tarefa que só se realiza através da ampliação desse diálogo franco, mas, atento a que não nos percamos em caminhos que nos conduzam a um fechamento, tanto em um etnocentrismo perigoso e, nem por outro lado, em um pretenso universalismo improvável.

Nesse sentido, ao estreitar o contato com as técnicas educadoras da FME, a pesquisa torna-se um exercício de reflexão não apenas sobre o fazer dessas educadoras e dos/as educadores/as da rede em exercício, mas também sobre o meu próprio fazer pedagógico quando penso que estou realizando também uma ação política (FREIRE, 1996; KINCHELOE, 1997, p.49). Tais relações me instigam a questionar quais concepções de mundo/de sociedade dissemino através da minha prática cotidiana:

Quais mensagens transmito aos meus/minhas educandos/as quando apresento modelos de atividades onde, sutilmente, um determinado segmento da sociedade aparece como bem sucedido?

Percebo a atuação dos mecanismos das imagens e das mensagens contidas nos materiais pedagógicos, na minha fala, no meu gestual e na minha postura de representar a sociedade como prática excludente?

Tenho a dimensão da importância da minha ação na construção de mundo dos/as educandos/as com quem convivo?

Que concepções de mundo os/as educandos/as me ajudam a construir, quando proporcionam uma série de vivências resultantes da nossa interação cotidiana?

Estes foram alguns questionamentos que surgiram no decorrer desta pesquisa, como resultado de estudos e análise dos dados colhidos ao longo da investigação sobre a temática.

CAPÍTULO I

A HISTÓRICA INTERVENÇÃO MOVIMENTO NEGRO NO ÂMBITO EDUCAÇÃO

A lei 10.639/03, uma conquista para a sociedade brasileira em geral e em especial para as populações negras e povos indígenas – visto que preparou terreno para o sancionamento da resolução 11.645/08 que altera a lei 10.639/03⁸, estendendo as mesmas alterações curriculares ao estudo dos povos indígenas – percorreu longo caminho até ser, de fato, efetivada no Congresso Nacional. Teve como seu principal articulador o movimento negro que na sua histórica e incansável luta anti-racista somou esforços para mais esta concretização.

A proposta da lei inclui a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Educação Básica da rede de ensino pública e privada, como forma de reconhecer, para compreender, a história política sócio-cultural do Brasil. O conteúdo programático prevê a abordagem do *“estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes á História do Brasil”* (BRASIL, 2003). Sem dúvida grande avanço na concepção de currículo no que se refere a abordagem das contribuições culturais, sociais, científicas e econômicas das populações negras.

Para elucidar os caminhos que favoreceram terreno profícuo para que esta alteração curricular⁹ pudesse ser sancionada apontaremos, em linhas gerais, algumas importantes intervenções do movimento negro, que nos fornecerão subsídios para uma compreensão de como o cenário atual foi ganhando contornos mais nítidos e como a percepção do sistema educacional foi aos poucos sendo amadurecida graças a essas intervenções, resultantes inclusive, da fomentação de pesquisas acadêmicas no campo do racismo.

A educação formal, sempre alvo de preocupação, esteve presente na agenda de prioridades das reivindicações do movimento negro, pois como confirma Cavalleiro (2006), *a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária* (p.16). Ela tem sido,

⁸ Mesmo sabendo que a lei 10.639 passou a ser alterada pela 11.645/08, optei em trabalhar com a primeira referencia, situando que as discussões estão relacionadas às suas especificidades.

⁹ Aprofundaremos aspectos da referida lei no capítulo II, tópico sobre as Diretrizes Curriculares para a Implementação.

portanto, enfatizada enquanto *locus* crucial para o soerguimento das populações negras no sentido de ampliar espaços não apenas de discussões, mas de ações concretas contra o racismo, relacionando, o aspecto cognitivo, cultural, psicossocial, político e econômico pois que para além de ser considerada como um direito social garantido por lei a educação formal foi/é para essas populações um meio possível na luta contra a discriminação e seus efeitos, tendo em vista que *no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais* (Idem p.17).

Inicialmente pensado como forma de inserção das populações negras no ‘mundo dos brancos’ (FERNANDES, 1989), o âmbito escolar ainda não era pensado como espaço efetivo de desconstrução do racismo através dos mecanismos evidenciados na educação formal e nos materiais pedagógicos.

Nos últimos anos, entretanto, mudanças importantes no campo do currículo escolar, a exemplo da revisão dos livros didáticos¹⁰, notadamente nos conteúdos de História do Brasil, já vinham sendo articuladas pelo movimento negro e pelos meios acadêmicos, e foram se inscrevendo de forma gradual nos debates sobre as relações raciais na educação, preparando terreno profícuo para que a lei pudesse de fato florescer (SANTOS, 2005, p.23; NASCIMENTO, 1994).

Entretanto, embora ações como o caso da lei 10.639/03 venham ganhando notoriedade nos últimos anos, estas não se constituem em novidades como iniciativas do movimento negro. Temos observado uma expressiva interferência tanto na inserção das populações negras nas instituições educacionais – e nesse sentido destacamos os grandes avanços proporcionados pelas cotas universitárias –, bem como em questões mais específicas como o currículo escolar com o objetivo de reavaliar e redimensionar assuntos relacionados à representatividade das populações negras na educação (SANTOS, 2005, p.21-37), assim é que a lei *não caiu do céu, mas é resultado da luta do movimento social negro* conforme sinaliza Munanga (*on line*, acesso em 23/03/2009)¹¹ e de intelectuais que estando inseridos nos meios acadêmicos, ampliaram e aprofundaram os espaços de discussão e de ações sobre as relações raciais.

¹⁰ Em 1990, a Comissão dos Religiosos Seminaristas e Padres Negros do Rio de Janeiro envia documento a editora responsável pela distribuição da cartilha *Sonho de Talita*, solicitando revisão e reparo do conteúdo racista nela contido.

¹¹ Entrevista retirada do site <http://www.aomestre.com.br/ent/e_kabengele.htm>

As idéias principais que orientam a lei 10.639/03 representam um caminho para que a educação viabilize espaços de diálogos onde as populações negras possam reconhecer-se como grupo também formador da nossa sociedade, quer seja no aspecto cultural, econômico, político ou histórico, mas que procurou superar obscuridade com que foi/é tratada a nossa cultura e história afro-brasileira e africana.

Pressupõe um espaço para a superação de uma concepção de currículo que anteriormente foi orientada para o eurocentrismo, e que durante muito tempo omitiu e distorceu essa participação, reduzindo e inferiorizando os indivíduos de raça negra nos materiais didáticos e paradidáticos, especialmente nos conteúdos de História do Brasil, que enfatizavam, em suas narrativas, contribuição apenas das populações negras como povo escravizado, deixando de mencionar todas as demais contribuições positivas nas quais essas populações também se destacaram ao enriquecer nossa política, cultura e demais aspectos da nossa sociedade (ROCHA, TRINDADE, 2006, p.58).

Embora esta seja uma antiga reivindicação do movimento negro, como já afirmamos neste texto, apenas recentemente essas mudanças começaram a ser efetivadas de forma mais ampla e eficiente – destacamos a revisão dos materiais didáticos e a modificação do currículo prescrito.

Assim pode-se dizer que as ações ainda caminham e muitas ainda precisam ser revistas e redirecionadas, como o caso da lei 10.639, cuja implementação de suas idéias está sendo afinada às práticas sócio-educativas, através de propostas que foram realizadas para a elaboração do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639 (PNIL).

Recuperando a história de alguns movimentos que avançaram na luta anti-racista, podemos mencionar dois importantes expoentes, dentre muitos que se seguiram e que ampliaram espaços de discussão sobre a educação como elemento crucial para a inclusão das populações negras na sociedade, através da instrução formal.

Em uma época na qual o exercício da cidadania e as reivindicações políticas ainda amadureciam, a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) foram movimentos expressivos nesse sentido e embora tenham dado enfoques notadamente diferenciados à importância da educação – vale lembrar que ambos são constructos influenciados pelo contexto social e político de seu tempo – perceberam este espaço/tempo como imprescindível para a inclusão das populações negras na sociedade daquela época, *os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização* (SANTOS, 2005, p.22).

1.1.A Frente Negra Brasileira:

Em um período político notadamente marcado pelo controle – o governo de Vargas foi caracterizado por um lado pelas leis trabalhistas e por outro pelo uso das forças militares no controle do exercício político dos cidadãos – a FNB conseguiu articular ações positivas. Embora seguisse uma linha assistencialista – o que a nosso ver pouco contribuiu para uma ação, de fato, emancipatória, no que diz respeito à identidade étnica – naquele momento em especial cumpriu um papel importante que foi o de integrar o negro à sociedade de classes e procurar soergue-lo economicamente através da instrução formal.

Fundada em 16 de setembro de 1931, teve como primeiro presidente Arlindo Veiga dos Santos e em seguida Justiniano Costa; procurou conjugar as necessidades e ansiedades das populações negras aliadas da sociedade e estimular negros e negras, a lutarem contra o preconceito racial e em busca de sua cidadania plena.

Possuía forte caráter militarista, conforme descreveu Florestan Fernandes (1965):

seus componentes vestiam camisas brancas, estavam sujeitos a rígida disciplina, recebiam treinamento militar e foram chefiados pelo Dr. Raul Joviano do AMARAL, que ocupava o posto de capitão (os demais postos de major, coronel, eram honoríficos, cabendo aos membros do Grande Conselho e ao Presidente da F.N.B.). (FERNANDES, 1965, p.35 Apud. PRAXEDES¹²)

Marcado por frequentes divergências internas com relação a posições ideológicas muitas vezes incompatíveis, o avanço da FNB como movimento social esbarrou nessas disputas internas e em decorrência desse fator não pode ampliar seus ideais a ponto de articular-se para atingir objetivos mais duradouros através de projetos relacionados à questão racial e a condição de subjugação a que eram renegadas as populações negras.

Ainda assim a FNB, garantiu esforços para elevar a condição do negro através da instrução e da inserção das populações negras no “mundo dos brancos” (FERNANDES, 1978) e em linhas gerais podemos afirmar que foi um movimento social de caráter integracionista surgido nos anos 30¹³ pelas mãos de uma elite negra paulista engajada na luta anti racista, mas sem afetar incisivamente a ordem política vigente e sem se contrapor a ideologia racista universalista que era disseminada especialmente pelos meios de comunicação. Sendo assim, ainda não seria por meio deste movimento social que a identidade

¹² Em <www.espacoacademico.com.br>, acessado em:28/06/09.

¹³ A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931. Sua sede era localizada na Rua Liberdade, na capital paulista e sua direção era constituída por um Grande Conselho de 20 membros (MOURA, 1992).

das populações negras seria articulada como elemento de luta, conforme nos assinala Munanga (1999):

É por isso que a Frente Negra Brasileira, que tentou lutar contra o racismo fazendo apenas uma oposição à discriminação racial dentro da identidade nacional defendida pela ideologia racista universalista sem referência à identidade do seu grupo de origem, foi considerada como movimento integracionista (p.12).

Mesmo respondendo a ordem vigente, a FNB procurou efetivar uma elevação *moral*, uma marca recorrente em muitos movimentos deste período, que não iam de encontro a contra a ordem econômica, social, política e mesmo cultural, mas impeliam que os direitos que valiam para os brancos, também valessem para as populações negras, direitos estes que se resultavam, não obstante, em privilégios raciais. Florestan Fernandes (1978) nos ajuda a entender e localizar este movimento negro relacionando às limitações de seu tempo :

Durante o primeiro quinquênio do segundo quartel deste século¹⁴ avolumaram-se de tal modo a amargura e a insatisfação da “população de cor”, que brotaram, espontaneamente, vários movimentos de tomada de consciência, de crítica e de repulsa ao duro destino a que se viram relegados os “homens de cor”. Em virtude da própria situação histórica do negro e do mulato, a rebelião que se ensaiava não possuía o caráter de uma revolução contra a ordem social estabelecida.(p.08)

Trata-se do que o autor descreveu como *uma revolução dentro da ordem* (Idem. p.09). A FNB chegou a firmar-se como partido político em 1936, entretanto, não houve tempo para articular-se visto que em 1937, com a implantação do Estado Novo, Getúlio Vargas tornaria ilegal o exercício de qualquer partido político através do Decreto Lei n.º 37 (GONZALEZ, 1982).

Este movimento social contribuiu para que se pensasse em uma inserção do negro na educação e ainda que não fosse um movimento capaz de apreender toda a amplitude que o espaço sócio educativo poderia propiciar a essas populações, já percebia a escolaridade como instrumento crucial para melhoria econômica e social dessas populações, dando grande importância à alfabetização da criança e ao adulto oriundo das populações negras (GONÇALVES, 2000).

Procurou, através de seus membros e sem ajuda e apoio do poder público, viabilizar esforços por meio da educação formal, para soerguer as populações negras na

¹⁴ Lembrando que Florestan referia-se ao século XX, período de edição da bibliografia assinalada.

sociedade de classes, sobretudo no que se refere à alfabetização de adultos, através de cursos noturnos. A FNB, foi movimento que *empenhavam-se, portanto, em abolir distinções sociais que se convertiam, automaticamente, em privilégios raciais* e que muito contribuiu para abrir espaços de organização das populações em torno da questão do racismo (FERNANDES, 1978, p.11).

Entretanto, devemos informar que o caráter integralista, como já mencionado foi apontado como um limitador de seu tempo, não permitindo que algumas questões avançassem tais como o reconhecimento da identidade afro-brasileira.

Kabengele (2009)¹⁵ destaca insuficiências das articulações da FNB com relação à educação:

Aqueles negros colocaram o mesmo problema que hoje estamos colocando: a educação é um dos caminhos para poder integrar o negro no mercado de trabalho, no sistema de poder. A diferença é que os movimentos negros atuais, que surgiram em 1975, além de reivindicar a escola também querem que ela reconheça sua identidade, ensine a história e cultura dos negros africanos. Movimentos negros anteriores, como no caso específico da Frente Negra, queriam simplesmente se integrar à cultura dominante.

Não obstante, apesar de esta lacuna ser observada, este foi senão o primeiro movimento expressivo de sua época que lutou pelas populações negras, articulando ações importantes, a revelia da opinião pública e de muitos órgãos do poder que na época vigoravam sob a ótica racista.

Disseminou idéias com a finalidade de agrupar as populações negras em torno das questões urgentes como os abusos e violências sofridas por essas populações, resultantes do racismo vigente.

Através do jornal *A Voz*, promoveu ações para levar a cultura e o letramento às populações negras oriundas das camadas populares e divulgar os constantes preconceitos e discriminações que atingiam especialmente as camadas mais pobres.

¹⁵ Entrevista retirada do site <http://www.aomestre.com.br/ent/e_kabengele.htm>

Sobre o referido jornal, podemos destacar no seu estatuto o comprometimento com as questões sociais das populações negras:

união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para a reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais na Comunhão Brasileira. (FERNANDES, 1978, p.46)

Teve também como articulador o jornal Clarim da Alvorada, (1924), sob a orientação de Jaime Aguiar e colaboração de José Correia Leite. O jornal, que inicialmente foi pensado apenas para atender pretensões literárias, posteriormente amadureceu ideologicamente e passou a ser articulado como jornal a serviço da luta anti-racista.

Podemos mencionar também a biblioteca do Centro cívico de Palmares, que possuía obras exclusivas para negros, o objetivo era de caráter cultural e foi idealizada por Antonio Carlos, dentre outras ações da FNB.

Ainda que organizada sob forma de sociedade civil, atuando sem estar filiada a sindicatos e a partidos políticos e apesar de, em um segundo momento, almejar tornar-se partido, foi importante sua atuação como primeiro movimento, de fato, popular e de grande abrangência no período pós-abolicionista que procurou inserir o negro na sociedade e na política.

Segundo seu presidente geral, a FNB também destacou a importância de educar o branco para aprender a conviver e respeitar o negro.

Que se cancele aquele sistema de estulto de menosprezar e negar a toda hora o Negro em toda a nossa evolução histórica ou de exaltá-lo com um sentimentalismo contraproducente que apenas consegue fazer dele um pobre objeto de piedade...(MANIFESTO À GENTE NEGRA BRASILEIRA, SANTOS, p.03 *apud* FERNANDES, 1978, p.32).

Sem dúvida, um passo importante ao que hoje podemos denominar por Educação das Relações Étnico-Raciais em toda a sua abrangência, uma crítica reflexiva sobre as relações raciais assimétricas as quais ainda podemos observar em nossa sociedade.

Contudo, mesmo não se opondo a ordem geral vigente de sua época, podemos afirmar que a FNB proporcionou mudanças na forma do negro se perceber na sociedade e desencadeou em muitos negros e negras que foram ‘alcançados’ por estes movimentos, a *superação da passividade e do conformismo, que o tornava servil, tímido e*

medroso diante do ‘branco’; e o triunfo sobre os ódios, ressentimentos e frustrações que o convertiam num ser desconfiado, indócil e violento. (FERNANDES, 1979, p.32).

Dentre outros movimentos sociais negros registrados e que se dividiam entre associações, organizações beneficentes, centros culturais e ou organizações recreativas entre os períodos de 1927 e 1945 podemos relacionar os seguintes:

- Associação José do Patrocínio;
- Associação dos Negros Brasileiros;
- Centro Cívico Beneficente Senhora Mães Pretas;
- Centro Cívico Palmares;
- Clube Negro de Cultura Social;
- Federação dos Homens de Cor;
- Frente Negra Socialista;
- Grêmio Recreativo e Cultural;
- Grêmio Recreativo Kosmos;
- Legião Negra Brasileira¹⁶;
- Movimento Afro-Brasileiro de Educação e cultura;
- Organização de Cultura e Beneficência Jabaquara;
- Sociedade Beneficente 13 de Maio;

Temos ainda a União Negra Brasileira¹⁷ e o Teatro Experimental do Negro que como verificaremos também deixou importante contribuição, largamente mencionada por autores que discorrem sobre a história das mobilizações políticas em torno da questão social das populações negras e que entendeu a educação como âmbito de possibilidades – ao lado das artes cênicas – para o soerguimento dessas populações, entretanto, com caráter notadamente diferenciado tanto pelo perfil político e ideológico de seu articulador quanto pelo momento político vigente na ocasião da articulação deste movimento.

¹⁶ A LNB foi uma dissidência da FNB inicialmente liderada por Guaraná Santana. Teve participação expressiva na Revolução Constitucionalista de 1932. O fato foi recentemente abordado em uma publicação infanto-juvenil “Revolução Constitucionalista de 1932 em quadrinhos” lançada recentemente pelo autor Maurício Pestana (2009).

¹⁷ Foi uma tentativa de reorganização da Frente Negra Brasileira, mas que não obteve êxito duradouro.

1.2.O Teatro Experimental do Negro:

Na década de quarenta, com o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), verificamos que permanece a preocupação com a problemática das populações negras, apontando mais uma vez a educação formal como viés para a inserção na sociedade de classes. Embora o próprio fundador do TEN – que também já tinha sido um dos fundadores e militante na FNB – não consiga conceber uma secção entre os dois movimentos, a proposta desta vez seria mais dinâmica e contestadora da sociedade, um contraponto às iniciativas da FNB, que aproximava suas ações ao regime militarista vigente.

O TEN foi fruto de um *insight* tido por seu idealizador em uma viagem que fez pela América do Sul, como nos conta o próprio autor:

Eu viajava com um grupo de poetas brasileiros e argentinos para uma série de palestras pela América do Sul. Em Lima, no Peru, após nossa palestra na Universidade Maior de São Marcos, assistimos a uma peça de teatro chamada "Imperador Jones", interpretado por um ator branco argentino pintado de preto. Eu nunca havia assistido a uma peça de teatro no Brasil, apenas teatrinho de bonecos e aquelas dramatizações de circo. Aquela imagem me fez refletir sobre o teatro e o negro no Brasil. E foi exatamente naquele momento que imaginei que o teatro poderia ser um grande instrumento em nossa luta anti-racista. Ali mesmo, então, decidi que ao voltar iria criar o teatro no negro no Brasil.¹⁸

Abdias do Nascimento estimulava seus participantes, através da arte e da educação, a refletir e a questionar sua condição de discriminado no cenário sociopolítico e por esta postura foi alvo frequente de perseguições políticas (NASCIMENTO, 1981; 1994). O TEN surge em 1944 no Rio de Janeiro, idealizado pelas mãos do militante e intelectual Abdias do Nascimento, que se propôs, nas palavras do próprio autor:

resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN trabalhar pela valorização social do negro no Brasil através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 1997, p.72)

O TEN foi uma das primeiras iniciativas importantes, na área da dramaturgia, em favor da ampliação de espaços para atores e atrizes negras. Através das

¹⁸ Retirado de entrevista feita a Abdias do Nascimento, no site <portalafro.com.br/entrevistas/abdias>

atividades desenvolvidas, Abdias do Nascimento promoveu a articulação de espaços de denúncia das contínuas opressões sofridas pelas populações negras – forjadas sobre o alicerce da “democracia racial”¹⁹ – bem como a invisibilidade e ausência do negro na dramaturgia brasileira, na qual as personagens, mesmo negras, eram representadas por atores brancos. Procurou galgar espaços²⁰ para atores/atrizes negros/as realizando a construção de uma identidade positiva para e pelo próprio negro, ao enaltecer sua cultura, seus traços fenotípicos através de uma concepção positiva das origens de matriz africana desse povo.

Nos moldes do movimento *negritude* (BERND, 1988), procurou fazer com que o negro sentisse orgulho de ser negro aclamando suas origens africanas como positivas e legítimas e não como passado que devesse ser apagado da memória e embranquecido, um deserviço, inclusive, prestado nos livros didáticos (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996 SILVA, 1996,1998 apud. SANTOS, 2005).

O TEN teve o compromisso de promover a *transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros* (NASCIMENTO, 1997, p.72), mas para tanto, foi necessário redirecionar esforços e cuidar para que não incorresse em equívocos tais como o paternalismo ou etnocentrismo de movimentos anteriores. As ações concretas de Abdias do Nascimento resultaram em mais de seiscentas pessoas inscritas para se alfabetizarem e cursarem aulas sobre cultura geral, aos cuidados de Agnaldo Camargo, as quais posteriormente receberiam as primeiras noções sobre teatro e interpretação com o próprio Abdias e em seis meses, o TEN preparou seus primeiros artistas entre operários, domésticos, desempregados e funcionários públicos, tendo sido idealizado, portanto, com a finalidade de fortalecer e valorizar a cultura tradicional africana, combater o racismo.

O projeto conscientizador do TEN impelia o negro e o branco descortinarem a realidade em que estavam inseridos, convidando-os a refletir de maneira crítica, os mecanismos sociais de opressão e de exclusão, para que essa reflexão pudesse efetivar em ações concretas e transformadoras.

¹⁹ A democracia racial foi uma característica (GUIMARÃES, 2002) atribuída ao Brasil de que este fosse um país onde houvesse uma convivência livre de preconceitos e discriminações contra negros, notadamente reforçada e importada pelo autor Gilberto Freire em sua obra literária *Casa grande e senzala* (1933). Florestan (2007), após convite feito por Bastide para realizar estudos encomendados pela UNESCO, fez cair esta crença assinalando que a inexistência de conflito, tão aclamada por Freire e Pierson, tratava-se na verdade uma forma dissimulada de racismo, o racismo difuso, que encoberto pela ausência do confronto direto dava uma falsa idéia de democracia racial, tratava-se na realidade de um mito.

²⁰ Para termos idéia do quanto a inserção do negro nos espaços da mídia televisiva ainda é um entrave a ser superado, tomamos como exemplo a novela de uma grande emissora brasileira que insiste em representar uma Índia de brancos, um fato semelhante já havia sido citado por Triunpho (TRIUNPHO apud NASCIMENTO, 1994, p.74).

O seu objetivo era desenvolver um amplo processo de educação do negro, não só através do palco como também através dos cursos de alfabetização. Baseado nesses objetivos, o TEN promoveu e organizou as Convenções Nacionais do Negro, em 1944 e em 1947, onde foi elaborado um Manifesto à Nação Brasileira tendo como uma das reivindicações principais, criar condições para que o negro ascendesse socialmente por meio da educação. (SOUZA, 2003, p.03)

Abdias Nascimento ainda iria se envolver com questões relacionadas à educação, quando no seu regresso do exílio em 1981, recebeu apoio para articular o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), que tinha/tem²¹ como compromisso promover a integração da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Iniciou um trabalho de grande porte para a formação de professores²².

O TEN manteve, em salas de aulas cedidas pela União Nacional dos Estudantes, várias aulas de alfabetização sob a chefia do professor Ironildes Rodrigues. Cerca de seiscentos alunos freqüentavam esse curso, interrompido infelizmente por falta de local para funcionar' (TEN, 1948, p.07, *apud* CAVALLEIRO, 2006, p.17)

1.3.Retorno do Movimento Negro:

Por volta de 1976, após um longo período de silêncio político imposto pelo governo ditatorial instaurado pelos militares na década de 64, a militância do Rio de Janeiro e de São Paulo tentam se reorganizar para a unificação de um movimento negro de caráter nacional contra a luta anti-racista. Entretanto, é somente em julho de 1978 que o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUFCR) ou Movimento Negro Unificado (MNU) é de fato institucionalizado para unir forças para lutar contra o racismo e em favor da igualdade racial e da promoção das populações negras (SANTOS, 2005, p.22).

O estopim para a retomada deste movimento social, foi a discriminação sofrida por quatro jovens negros no Clube Regatas Tietê em São Paulo. Já na delegacia houve tortura que culminou na morte do jovem Robson Silveira Luz. A partir desse fato, que já vinha seguido de muitos outros, em sucessivas investidas contra cidadãos negros, desferidas por policiais, e que seguiam naturalizadas sem que uma atitude fosse tomada pelo poder

²¹ O IPEAFRO, após a falta de condições de manutenção do acervo na PUC-SP passou a funcionar desde 1984 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

²² Destacamos a importância do projeto SANKOFA, como curso de extensão para a formação de magistério para abordagem da temática relacionada a *conscientização da cultura africana e afro-brasileira* 1985/1995(NASCIMENTO, 1994).

público ou mesmo pela sociedade civil que não esboçava qualquer reação ante essas injustiças, nasce o MNUFCR, após um ato público, realizado em São Paulo, em 07 de julho de 1978. A data ficaria ainda marcada como o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo.

O MNU veio a ser organizado por muitos/as militantes que já tinham tido a experiência de ter participado em movimentos anteriores e que neste momento encontravam fôlego para retomar a luta anti-racista por todo o país, como relembra Abdias Nascimento:

Eu estava lá, em 1978, nas escadarias do Teatro Municipal, no momento em que foi fundado o MNU. Depois, fizemos várias viagens por todo o país criando núcleos do movimento negro na Bahia, em Minas Gerais e na Paraíba, por exemplo.²³

A discriminação racial enraizada no imaginário social pelos mecanismos de manutenção do *status quo*, começava a ser gradativamente relativizada por essas ações que cada vez mais ganhavam a adesão tanto de cidadãos negros como não negros. A grande maioria da população negra²⁴, até então, conformada a uma situação de discriminação racial no cotidiano, como se estas fossem uma realidade natural, uma simples resultante de um processo econômico – o sistema escravagista do período colonial – começava a ser instigada pelas ações/intervenções do movimento negro e convocadas a refletirem e reagirem contra tais injustiças.

Os movimentos negros contemporâneos, reavaliam seu dimensionamento quanto à percepção do termo *raça* na sociedade, e por volta da década de 1970, tomam como ponto de apoio para a luta anti-racista, o anti-racismo diferencialista, um contraponto ao racismo universalista representado, por exemplo, pela FNB (MUNANGA, 1999, p.16). Sendo assim *oposto ao racismo diferencialista do qual nasceu, busca a construção de uma sociedade igualitária, baseada no respeito das diferenças, tidas como valores positivos e como riqueza da humanidade* (Idem, p.12). Entendia-se, pois, que a diversidade humana deveria estar em diálogo e não estratificada. Para tanto a luta anti-racista na contemporaneidade, entende como benéfica as sociedades pluriracial/multicultural, onde há a coexistência de diferenças em harmonia.

Apesar de todos esses avanços na forma de encarar a educação e das sucessivas reivindicações pela inserção das populações negras na sociedade, os aspectos relacionados à cultura, ao reconhecimento e à reconstrução da identidade étnica dessas

²³ Retirado de entrevista ao site < [http://www.portalafro.com.br/entrevistas/abdias/internet/abdias.htm](http://www.portalaфро.com.br/entrevistas/abdias/internet/abdias.htm)>

²⁴ Neste ponto incluídos negros e pardos.

populações, através do sistema escolar público só puderam, de fato, serem sistematizadas após um longo processo de amadurecimento político e teórico do movimento negro.

Na sua retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados, enfatizam entre outros, a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania. (Idem, p.15)

Um caminho que só foi possível ser percorrido, graças às pressões políticas e aos investimentos em pesquisas especialmente no campo das Ciências Sociais e Humanas que tiveram papel preponderante na ampliação das discussões e ações priorizando as relações raciais e

foi também apenas na segunda metade do século XX que, na perspectiva acadêmica, os trabalhos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, sobre as condições de vida das populações negras no Brasil, fizeram contraponto às teorias de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. (CAVALLEIRO, 2006, p.15)²⁵

Quanto aos articuladores mais expressivos no campo da educação, podemos destacar: o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), que começou suas atividades em 1975; Fundação Cultural Palmares, fundada em 1988; a Secretaria de Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras (SEAFRO), inaugurada em 1991; o Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos (PROAFRO) em 1993, o Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB).

Com base nos dados fornecidos por Santos (2005), podemos dizer que as ações que antecederam a proposta da lei 10.639/03 se iniciaram mais efetivamente em 1950 com um documento que resultou do I Congresso do Negro Brasileiro²⁶.

O assunto ainda seria recorrente em 1978 com a volta do Movimento Negro, em 1986 com a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Em 1989, as primeiras ações puderam ser percebidas nas escolas através da revisão dos livros didáticos e através das leis que começaram a vigorar no âmbito municipal (Bahia 1989; Belo Horizonte e Rio de Janeiro, 1990; Porto alegre, 1991; Belém, 1994; Aracajú, 1994; São Paulo 1996 e Teresina 1998).

Em 1995, com Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida com a ajuda da Conferência de Durban em III Conferência Mundial de

²⁵ Vide também Munanga em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, 2004.

²⁶ O I Congresso do Negro Brasileiro foi promovido pelo TEN e aconteceu no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 04 de setembro.

Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, tal assunto ganhou notoriedade inclusive nas mídias e finalmente, em 2003, com a lei sendo promulgada em âmbito federal.

Destacamos ainda propostas como as do Primeiro Fórum Estadual Sobre Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública que aconteceu na UERJ em 1991. Já constavam na pauta medidas inscritas nos conteúdos, nos materiais didáticos, na formação de professores bem como no apoio a essas formações e a intervenção das políticas públicas mediando esse processo.

Vale destacar o caso dos livros didáticos, que notadamente até a década de 1980, ainda abordavam os conteúdos sobre a História do Brasil Colônia sob uma ótica eurocentrista, na qual as populações negras só eram representadas como pano de fundo da história do Brasil, na condição de povo escravizado. Quando muito, eram mencionadas as formas de resistências do negro e suas contribuições culturais para a construção do povo brasileiro de forma folclorizada ou superficial, fato também verificado no tocante às contribuições dos povos indígenas (NASCIMENTO, 1994, ROCHA; TRINDADE, 2006.).

O amadurecimento na forma como educadores/as realizavam as abordagens sobre o papel das populações negras na sociedade brasileira foi consequência das alterações reivindicadas pelo movimento negro nos livros didáticos. Considerando que se este material, como se sabe, tem sua parcela de influência no que é praticado em sala de aula, podemos entender que as mudanças curriculares, na verdade, começaram a ser introduzidas gradativamente a partir da revisão destes conteúdos

Num contexto mais atual, a educação é encarada em uma perspectiva mais ampla, não se tratando mais apenas da possibilidade à mobilidade social (MOURA, 2002), através da preparação para o mundo do trabalho, mas, vai além quando percebe que as construções racistas ultrapassam as fronteiras sócio-econômicas, onde as desigualdades são produto das estruturas econômicas, políticas e culturais sustentadas pelos mecanismos de coerção. São uma multiplicidade de eventos e não um processo unidimensional. A dimensão econômica dá conta de explicar apenas uma parte desta complexa estrutura social em que se encontram os grupos discriminados, a questão racial seria a outra dimensão dessa problemática (SILVÉRIO, 2002 *apud* RODRIGUES, 2005).

Com base nesse entendimento, confirmamos que a educação não pode mais ser caminho apenas para uma ascensão econômica – visto que este não é o único entrave sofrido pelas populações negras discriminadas. Este espaço/tempo pode ser um espaço rico na

medida em que promove o diálogo e o estímulo ao questionamento da condição do cidadão na sociedade frente aos preconceitos.

O intuito deve ser criar condições para vivências significativas com vistas a romper com os determinismos que foram transmitidos durante anos de currículo eurocentrista nas escolas, e ampliar as possibilidades para instrumentalizar a criticidade do educador/ra e do/a educando/a para que possam ser capazes de reinterpretar a(s) cultura(s) na(s) qual(is) estão mergulhados:

A educação não está relacionada **apenas** à mobilidade social, não é só história, é todo um processo de formação do indivíduo. Romper com um padrão educacional branco e europeu é a possibilidade de reeducar para o conhecimento de nossa história, de nossa realidade cultural. (BATISTA, 1988, p.12. Grifo do autor).

Deve-se entender que a educação, sem o velho chavão de ser a redentora da sociedade, tem sido um caminho fecundo e possível para reverter as desigualdades e para promoção dos grupos discriminados e que por esta mesma já vinham sendo subjugados na sociedade.

A importância assinalada à educação nos permite reafirmar este espaço como mais um contribuinte para o alicerce de formação da estrutura de pensamento e de ação em especial deste grupo social alijado da sociedade, visto que a concepção de mundo é em grande parte orientada também pela influência de mundo que a escola transmite, quer seja através dos materiais didáticos, dos conteúdos, das vivências proporcionadas pelas atividades pedagógicas dirigidas ou através das posturas e dos discursos dos/as educadores/as nas relações que constrói junto aos educandos e estas últimas quase sempre permanecem impressos em suas memórias como significados duradouros. Sendo assim, *o que se espera, contudo, é a efetiva implantação no cotidiano escolar, de uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças* (ROCHA; TRINDADE, 2006, p.62) rumo a uma sociedade na qual todo/as possam estar, de fato, inseridos no processo de visibilidade social e cultural.

Segundo Pinto (1993), a importância da formação da identidade da criança negra já era evidenciada na pauta de denúncias do movimento negro no final da década de 70, quando eclodiram também a luta contra o *apartheid* na África do Sul e as questões relacionadas aos direitos civis nos EUA (*apud* RODRIGUES, 2005, p.253). O momento de efervescência política para as populações negras deste período favoreceu uma retomada da luta pela igualdade racial que estava impostamente desarticulada no Brasil pelo governo militar.

Assim, se o espaço educacional, enquanto instituição social, limita a participação de um determinado segmento da sociedade a ponto de construir toda uma concepção de cultura e de história que encobre as desigualdades, através da discriminação das diferenças ranqueando-as ou classificando-as de forma maniqueísta, ele deve ser reavaliado e redimensionado para que o diálogo esteja presente entre as culturas, caminho possível através de uma educação voltada para o multiculturalismo, para a diversidade realizável através de uma prática reflexiva e dialógica, ademais concordando com Rocha e Trindade (2006):

o que se busca não é simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo. Um retorno à metáfora do círculo, ou seja, uma forma de conciliação possível e humana em que a voz, o escutar e ser escutado, a presença de todos e todas é condição fundamental. (p.61)

CAPÍTULO II

A LEI 10.639/03

2.1.Os meandros da lei no Congresso:

O movimento negro, tendo a consciência da importância do espaço escolar como perpetuação do racismo difuso engendrado na sociedade brasileira, denunciou sistematicamente esse espaço como difusor de práticas e conteúdos racistas, que iam desde um comportamento cotidiano discriminador – naturalizado - a um preconceito com relação às culturas afro-brasileiras, perpassando pela invisibilidade do negro como sujeito com participação ativa na sociedade.

Apesar das considerações sobre o racismo no Brasil terem contribuído para avanços nesse sentido, e aqui destacamos a educação como maior contemplada nesse processo, os que defendiam o sancionamento da lei 10.639/03, ainda encontrariam muitas dificuldades a serem enfrentadas no Congresso Nacional, apontando uma resistência ainda presente quanto às discussões sobre a temática.

Em 1985, o movimento negro começa a dinamizar suas ações no sentido de inserir na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) a temáticas relacionadas à situação das populações negras na sociedade. Acrescente-se que a temática racial não se inscreveu nos trabalhos da ANC de forma exclusiva. Arelado ao problema das populações negras na sociedade, encontravam-se também inscritos nas discussões determinadas pelo Regimento Interno da Constituinte, o problema das populações indígenas, das pessoas portadoras de deficiências e demais minorias (RODRIGUES, 2005).

Houve um grande risco de se minimizar as questões relacionadas a cada grupo, ao se tentar diluir os problemas de preconceito e exclusão, quando se tentou alocar as discussões abordando uma mesma temática geral, a das minorias. Considero que a problemática de todos estes grupos discriminados na sociedade atual, é de igual relevância ao processo de inclusão social bem como o de luta contra tais discriminações, e que a formação de um bloco sólido na forma de um grupo social – o de excluídos do processo democrático – seria profícuo na medida em que esse bloco, agindo em conjunto, pudesse se fortificar no cenário político. Entretanto, vale destacar e não perder o foco de que o problema social enfrentado por estes grupos discriminados, respeitam peculiaridades inerentes a cada um deles devendo, portanto, merecer tratamento diferenciado para a busca de reais soluções.

Os militantes do movimento negro tiveram grande participação na Subcomissão de Negros, criada para discutir os anteprojetos que eram submetidos, ainda pelas Comissões temáticas, para serem compilados pela Comissão de Sistematização, antes de serem finalmente votados pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte.

No bojo das discussões, constavam as denúncias do Brasil como um país de fato racista – embora isto ocorresse de forma difusa o que torna difícil para o problema ser identificado – assinalando o mito da democracia racial e a exigência de uma intervenção de ordem jurídica para incidir diretamente sobre as conseqüências e prejuízos que traziam para a sociedade. Acreditamos que nesse ponto, as Ações Afirmativas se encaixam como medidas em curto prazo, médio e longo prazo, eficientes para a reversão desses prejuízos.

As investidas do movimento negro, entretanto, não param por aí. Com base nas ações afirmativas e utilizando instrumentos jurídicos como a lei de cotas para negros, é possível verificar que os espaços começam a ser ampliados e a inserção das populações negras nos espaços acadêmicos é crescente.

Os espaços assinalados, outrora legitimados como espaços de exclusão e de discriminação nos quais as populações negras não tinham representatividade, são espaços que atualmente, com a implementação das ações afirmativas – mesmo que de certa forma impelidos com base na lei de cotas – começam a ser oportunizados e utilizados pelos próprios negros com vistas não apenas à ascensão na sociedade, mas para, além disso, como oportunidade de se firmarem como segmento social capaz de desempenhar, em pé de igualdade, as mesmas funções que as populações brancas desempenham na sociedade e como mais um espaço democrático para realizar diálogos na intenção de desmistificar o preconceito racial, elevando e divulgando a cultura afro-brasileira, como mais um elemento constituidor da formação do nosso povo.

Embora todas essas vitórias do movimento negro tenham contribuído de forma positiva para a luta por uma sociedade mais justa e democrática, muitos entraves merecem consideração. É importante relativizar que grande parte da nossa sociedade não percebe as ações afirmativas, especialmente se tratando das populações negras, como medidas legítimas ou justas como um todo.

Essa percepção fica ainda mais evidente quando se menciona a lei de cotas nas universidades. Ainda persiste uma concepção defendida por uma boa parcela da população branca – e também de parte da população negra –, contra qualquer espécie de *favorecimento* a qualquer grupo discriminado, alegando que tal favorecimento levaria a um

racismo ao contrário voltando ao debate de que a questão da inclusão é um problema de classes (LINS, *on line*, acesso em 23/03/2009)²⁷.

O que alegam esses grupos contrários como justificativa a uma contraposição a essas medidas, ao favorecimento antidemocrático a redução de espaços? Não é, pois de se admirar que essa mesma parcela da população é a mesma que nunca lutou contra as discriminações raciais. Se por um lado esse problema não lhes incomodava, agora, com a lei de cotas o assunto deve e merece ser tratado com rigor, visto que se trata de ameaça a divisão de espaços que anteriormente eram ocupados livremente por uma seleta parcela da população brasileira.

É comum verificar um discurso tentando direcionar o tema para uma abordagem de ordem jurídica. O mote da justificação para a não aceitação das cotas ou de qualquer outra ação afirmativa articulada contra o racismo, é o de haver um rompimento com o direito formal, um rompimento com as bases da democracia.

Seus interlocutores, entretanto, esquecem-se de recuperar a historicidade em que tais questões foram forjadas, trazem o problema apenas para um contexto imediato, um recurso bastante utilizado em algumas discussões que permeiam a questão da lei 10.639/03.

Em apresentação do projeto desta pesquisa na disciplina de metodologia científica, verifiquei com base nas falas trazidas pelos/as mestrandos/as, que a lei ainda era percebida por muitos como um elemento etnocentrista. Dessa forma, avaliei que recuperar alguns aspectos históricos e políticos sobre as Ações Afirmativas (AAs), talvez fosse um caminho para elucidar melhor essa questão tão complexa que envolve as particularidades da lei.

2.2.Histórico das Ações Afirmativas: a lei 10.639/03 e seus aspectos jurídicos:

A abordagem do processo de surgimento das ações afirmativas neste trabalho foi pensada com a finalidade de situar a lei em seus aspectos relacionados ao âmbito jurídico, apresentando indagações pertinentes à questão de cunho político que remetem a lei, tais como: o que são políticas públicas de ação afirmativa, quais foram os responsáveis pela sua articulação no governo federal, o que significa direito formal e substancial – conceitos chaves para a compreensão das ações afirmativas – e as finalidades expectativas no âmbito educacional com relação a este direito garantido em lei. Embora, grosso modo, sejam

²⁷ Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/ultnot>>

questionamentos introdutórios, se nos apresentam como imprescindíveis para que possamos construir o quadro em que no qual está situada esta mudança curricular.

Para Wedderburn (2005), o conceito de Ação Afirmativa²⁸ foi inicialmente originado na Índia, antes de sua independência em relação à coroa britânica e logo após a Primeira Guerra Mundial. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar²⁹ (1891-1956) que foi precursor nesse tipo de ação diferenciada (MOWLI, 1990 apud. WEDERBURN, 2005), lutou para equiparar as condições de oportunidades para grupos em situação de desvantagem na sociedade indiana, notadamente dividida em castas. A proposta do jurista, historiador e economista era a de viabilizar a “representação diferenciada” para aqueles cujo segmento populacional da sociedade era considerado inferior com relação aos demais, por determinismo religioso fundamentado na religião hindu que prevê a hierarquização da sociedade através das *castas*, fator que resultava em uma inexorável impossibilidade de mobilidade econômica dos grupos considerados inferiores.

Segundo Wederburn (2005), para Bhimrao, romper com os privilégios historicamente acumulados pelas “castas superiores”, significava *instituir políticas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor* da igualdade para todos os segmentos sociais e uma forma de equiparar as oportunidades para aqueles que foram tratados de forma desigual (idem, p.314).

É importante assinalar, que as políticas públicas de ação afirmativa, só foram inseridas concretamente e de forma global, na década de 1960, nos EUA. Respaladas como elemento jurídico, as ações afirmativas visam reconduzir segmentos alijados da sociedade ao princípio de igualdade material – garantido em lei e, portanto, assegurado pelo Estado. Apesar da implementação dessas ações serem em curto prazo são medidas que só poderão ter seus efeitos positivos evidenciados na sociedade somente após um determinado período de sistematização (GOMES, 2005) e coerência com as demandas sociais.

Para o autor, as ações afirmativas não se restringem apenas/exclusivamente, como muitos pensam às populações negras. São medidas entendidas como políticas públicas e/ou privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação tanto racial como a de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente

²⁸ Estados Unidos – Affirmative action (ação afirmativa), na Europa – discrimination positive (discriminação positiva), action positive (ação positiva) (GOMES, 2005).

²⁹ Membro “intocável” da casta indiana Mahar considerada inferior, que lutou para o fim do regime de castas na Índia.

um princípio jurídico formalizado a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade como um todo (GOMES, 2005, p.49).

Assim, as Ações Afirmativas são uma tentativa de se concretizar, na forma de políticas públicas, a igualdade substancial ou material, um momento de ruptura na evolução do Estado moderno e um contraponto ao direito formal.

Vale frisar que este fato não ocorreu antes das discussões sobre o direito de igualdade calcado na materialidade e não apenas na forma da lei, um direito, portanto, validado somente após a década de 1960, visto que a noção de igualdade é uma categoria jurídica evidenciada como marco decisório na discussão sobre as ações afirmativas (ibid. p.46).

Embora muitas ações afirmativas ainda não estejam configuradas de maneira clara para a sociedade, são concebidas, na atual conjuntura política, como as mais oportunas para a inferência de resultados positivos para anos de exclusão dos segmentos alijados da sociedade.

O desconhecimento e/ou a visão distorcida que a maior parte da sociedade tem sobre tais políticas, deve-se, em parte, ao fato de que as mídias de maior abrangência, como o caso das grandes emissoras de TVs, que apesar da notoriedade, não procuram explicar ao público como funcionam essas medidas, mas apenas se detém em confundir a opinião pública quando apresentam casos peculiares³⁰ de forma tendenciosa, como as falas de estudantes que se diziam injustiçados por terem realizado pontuação satisfatória, mas, não puderam ingressar na faculdade, pois, as vagas teriam sido preenchidas por estudantes cotistas, questionando inclusive se estes alunos/as teria condições para terminar seus estudos.

Vale alertar que essas políticas não se pretendem definitivas nem são entendidas pelos seus partidários como medidas ideais para a solução definitiva dos problemas sociais que buscam reverter. Entender essas ações afirmativas através dessa perspectiva seria uma forma ingênua com relação a uma problemática complexa, construída historicamente durante séculos de exclusão – introduzida no Brasil pelo sistema escravocrata –, respaldada por lei e que posteriormente se engendrou gradualmente no imaginário coletivo, e portanto, na nossa cultura, na forma de pensar e de agir a respeito. Certamente uma questão subjetiva que se nos apresenta na forma de racismo difuso conforme nos informa Florestan Fernandes (1978).

³⁰ Refere-se ao caso dos irmãos gêmeos, no qual somente o que mais se aproximou da raça negra, teve o ingresso através das cotas.

Sendo de caráter transitório, como no caso das cotas nas universidades que visam a equiparação quantitativa de alunos oriundos das populações negras nos bancos do ensino superior, algumas AAs podem ter prazo indefinido de ação e outras podem ser incorporadas e naturalizadas ao longo de seu processo de implementação, é o que pode, inclusive, acontecer com a lei 10.639/03 que em decorrência de seus desdobramentos vem ganhando contornos cada vez mais abrangentes.

Atualmente, temos visto o engajamento do Movimento Negro, enquanto instituição, na busca da sistematização da adoção de políticas afirmativas para as populações negras. As ações afirmativas, públicas ou privadas, devem partir do princípio de que há determinados segmentos sociais que vivem em situação de alijamento, em consequência de situações políticas, econômicas e culturais precárias, herdadas historicamente. São, portanto, segmentos da sociedade que necessitam de tratamento diferenciado, como compensação pelas injustiças sofridas e mantidas pelos mecanismos de manutenção de poder.

Podemos destacar que as discussões sobre as políticas afirmativas giram especialmente em torno de dois eixos: ações preventivas e políticas de cotas dentre outros.

Ações preventivas que são medidas/ações que objetivam evitar processos discriminatórios futuros e aqui destacamos a importância da abordagem da construção do racismo no imaginário brasileiro por meio da educação;

Política de cotas que destina vagas em universidades, instituições públicas etc. e neste ponto vale destacar a importância deste mecanismo para essas populações na medida em que se explica e se discute não apenas as razões dessas medidas, mas, as suas causas e a reparação enquanto ação que se destina a compensar discriminação sofrida no passado e que deixou marcas profundas sentidas até os atuais dias.

Os que trabalham para defender as políticas públicas de AAs como solução viável na atual conjuntura, apresentam certa clareza com relação a certos entraves bem como as reais possibilidades que essas medidas podem auferir, tendo em vista o fato de que já podemos constatar resultados positivos expressados nas relações sociais.

Entretanto, é importante frisar que ainda assim, muitos estudos se seguem na finalidade de aprofundar e melhorar essas ações com vistas a não perder de foco suas finalidades, assim é que podemos afirmar que as discussões não se encerram em executá-las ou não, mas em como irá se desenvolver esse processo de inclusão das populações negras especialmente nos espaços educacionais.

2.3.As Diretrizes Curriculares para a Implementação das idéias contidas na Lei 10.639/03:

Para subsidiar a implementação da lei 10.639, foi homologado em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o parecer 03/2204 que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O documento foi fruto de encontros de grupos de trabalho (GTs) constituídos por cerca de 150 envolvidos – formados basicamente por estudiosos e educadores/as – que foram organizados entre os períodos de dezembro de 2004 a junho de 2005, através de encontros que aconteceram em Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília.

Segundo o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ricardo Henriques o texto que foi produzido pelos GTs:

se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os (as) professores (as), trazendo para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação. (HENRIQUES, 2006, p.09)

As diretrizes curriculares são mencionadas no parecer como *dimensões normativas* de caráter dinâmico que devem regular os caminhos que irão gerar ações para que se possa afiançar as metas e explicitar como está acontecendo a implementação da lei. Essas dimensões, orientações prevêm, quando necessário, a busca por reformulações e ajustes dessas ações, como forma de garantia do cumprimento da lei rumo a suas finalidades, observáveis a curto, médio e longo prazo. São, portanto, orientações e princípios que irão subsidiar o planejamento, a execução e a avaliação do que está concretamente sendo realizado, no sentido de adequar os sistemas de ensino e seus atores às demandas da lei que são: *promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo á construção de uma nação democrática* (BRASIL, 2004, p.31), levando em especial consideração que essas relações não podem mais permanecer encobertas pelo mito da democracia racial (FERNANDES, 1978).

Assim foi, que quando na criação dos grupos de estudos sobre a elaboração das diretrizes curriculares para a implementação da lei, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), segundo Cavalleiro, se comprometeu a articular esse projeto, através da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), quando abraçou o *objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem e situação de vulnerabilidade social* (2006, p.22).

A articulação rumo a um currículo voltado para a diversidade e mais comprometido com a educação igualitária, já era um ponto destacado por diversos autores e críticos que entendiam a os prejuízos causados pelo discurso eurocentrista:

Currículos verdadeiramente democráticos terão que ser implementados, redefinindo valores, conceitos e princípios engessados pelo vigor desse pensamento reacionário que resiste peremptoriamente a abrir mão de sua centralidade. (SILVA, 2005, p.130)

A lei 10.639 tem como foco principal a educação para as relações étnico-raciais que prevê a produção e disseminação dos conhecimentos das culturas, outrora omitidas e/ou subjugadas, com vistas a construção do diálogo entre as populações negras, indígenas, e brancas em nosso país. Tem como objetivo a reeducação para as relações raciais com vistas ao combate do racismo e das discriminações, através do desenvolvimento de atitudes positivas e conscientes da pluralidade étnico-racial, bem como a construção de práticas que valorizem as identidades de grupos historicamente discriminados, em especial afrobrasileiros e indígenas.

As diretrizes curriculares deverão ser desenvolvidas pelos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios com a supervisão dos sistemas de ensino, das entidades mantenedoras e das coordenações pedagógicas.

O documento recupera a historicidade de exclusão³¹ sofrida pelas populações negras e reafirma o papel da educação como mecanismo crucial para transformação da sociedade (BRASIL, 2004, p.07), uma concepção defendida pelos militantes do movimento negro. Tem como respaldo o Decreto 4.228, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal, o Decreto 1.904/1996 que através do Programa Nacional de Direitos Humanos assegura a divulgação e valorização da

³¹ O fator desencadeador da lei foram as evidências dos direitos sucessivamente desrespeitados das populações negras.

luta dos negros na formação do país, a Constituição Federal de 1988 que assegura a promoção do bem estar de todos, sem preconceito de origem, raça e cor ou qualquer outra forma de discriminação, que trata a prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível e que protege a diversidade de manifestações culturais no Brasil através respectivamente do artigo 3º, inciso IV, do inciso 42 do Art. 5º e do §1º do Art. 215, a Convenção da UNESCO de 1960 para o combate do racismo em todas as formas de ensino e da Conferencia Mundial de Durban de 2001 que discutiu e selou acordos para o Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas.

Aponta a importância das políticas específicas para a reversão do quadro de desigualdade sofrido por essas populações, tema que se insere na agenda de prioridades do governo, sobretudo por pressões de entidades do movimento negro e pela importância dada pela UNESCO³² na afirmação dos direitos humanos nos países de acentuada desigualdade social e econômica elegendo também a educação como âmbito para tais intervenções.

A lei 10.639/03 se estabelece como mais um elemento articulador e de promoção ao que já está assegurado na Constituição Federal³³ e na LDB³⁴: *o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, bem como o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros* (BRASIL, 2004, p.09).

De acordo com esse contexto e para atender às demandas exigidas pela alteração curricular, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) atua em parceria com o MEC e junto às organizações do movimento negro e entidades públicas e privadas, no sentido de organizar e promover ações para alavancar o processo de discussão e de execução de propostas para as relações étnico-raciais.

Este dispositivo legal procura, em consonância com as políticas de ações afirmativas, combater o racismo e as discriminações contra as populações negras, através da divulgação da cultura Afro-Brasileira e Africana, da luta dos movimentos sociais negros no âmbito da política e da importância que teve/tem essas populações para a construção do país.

Nesse ponto, vale destacar que ao abordar a luta dos movimentos negros sociais emerge a problemática do racismo no Brasil e no mundo, assunto que merece destaque nas discussões junto aos educandos. O objetivo é divulgação e produção de conhecimentos

³² Refere-se ao documento produzido pela UNESCO em 1960, que tem como objetivo o combate ao racismo no ensino público e privado ((BRASIL, 2004, p.12).

³³ Trata-se dos Art. 5º, I, Art. 210, Art.206, I, § 1º do Art. 242, Art, 215 e do Art. 216 da Constituição Federal.

³⁴ Destacado no artigos 26, 26 A e 79 B.

em torno da temática e que irão permear, transversalmente e de forma descentralizada, todo o currículo escolar, visando o desenvolvimento da identidade das populações negras e o reconhecimento, o respeito e a valorização de sua cultura e da problemática que o racismo difuso gera para a sociedade brasileira em especial para as populações negras.

cabe estudar as lutas de resistência a estes processos históricos, de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo capitalista de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizar. (ROCHA, TRINDADE, 2006, p.57)

Para tanto, é destacado em todo o documento do referido parecer, a importância e a necessidade da fomentação de pesquisas e de formação dos/as professores/as para a abordagem do tema e seu desenvolvimento, para que não se restrinjam ao mero cumprimento de prescrições curriculares.

Trata-se de um movimento mais amplo, o da abordagem das relações-raciais na educação, pois que, segundo as diretrizes curriculares, este processo deve produzir, como consequência prática, a reeducação das relações sociais entre negros e brancos, uma reeducação que, segundo o parecer prevê *aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime* (BRASIL, 2004, p.14).

A articulação para que a lei se efetive na prática somente será possível se houver ações conjuntas entre as políticas públicas, movimentos sociais e a imprescindível participação da sociedade civil acompanhando esse processo.

Vale destacar que apesar das tensões comuns presentes nos debates para o processo de implementação desta lei sejam positivas para o processo de dinamização e estão de acordo com o processo político democrático, não podemos perder de vista a necessidade da coerência entre os objetivos de tais articulações. Tal especificidade só será alcançada através do diálogo aberto e sistemático entre seus interlocutores, e sobre este aspecto destaca-se a importância da sistematização dos grupos de trabalhos para a produção de documentos como o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 e como o Plano Municipal de Educação de Niterói, no qual a pedagoga Glória Anselmo³⁵, teve larga participação.

É importante ressaltar que algumas articulações importantes desencadeadas por movimentos sociais no sentido de soerguer as populações negras na sociedade brasileira e de combate ao racismo, não puderam avançar em decorrência da falta de continuidade e da

³⁵ Na ocasião coordenadora do Departamento de Políticas Pedagógicas.

falta de apoio dos órgãos públicos e da sociedade civil em geral, elementos cruciais para o fortalecimento e esteio de medidas de combate ao racismo, até que estas pudessem operar mudanças significativas e permanentes.

A questão da desconstrução de significados equivocados com relação a termos utilizados no âmbito das discussões sobre as relações étnico-raciais e no cotidiano da população brasileira, também é ponto importante nas diretrizes curriculares, como confirma as autoras, *não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo denegação da identidade e da 'coisificação' dos povos africanos* (ROCHA; TRINDADE, 2006, p.56).

Trata-se do significado do termo negro, que outrora difundido sob conotação negativa, inclusive nos dicionários escolares, passa a ser ressignificado pelo Movimento Negro, a partir da década de 1960. Esse é um ponto que supera a ótica eurocentrista forjada nas bases de um processo de colonização que, calcado na exclusão, visava a subjugação das culturas e das demais raças para a manutenção do poder, onde o negro era visto apenas na dimensão de povo escravizado, desprovido de valores culturais.

O termo *raça* também foi ressignificado através de estudos no âmbito da Sociologia e da Antropologia. O termo ganha conotação sociológica e aspecto político, pois, refere-se ao termo como constructo sócio cultural que denuncia a problemática desses grupos discriminados. Assinala o problema do racismo, mecanismo de manutenção de poder que distingue negros e brancos, através de uma classificação excludente calcada nas diferenças fenotípicas e culturais, classificação esta que determinará o lugar e a posição econômica de negros e brancos, através do impedimento do acesso e da permanência em espaços de emancipação econômica e cultural. Temos visto a educação como exemplo emblemático dessa exclusão para as populações negras, espaço que deveria ser tratado como prioritário para a mobilidade econômica e social dessas populações. O termo supera, pois, o significado outrora difundido pela biologia por volta do século XVIII, que aponta para a hierarquização das raças.

Outras questões inscritas nas diretrizes curriculares apontam para a superação de mitos socialmente construídos e de mecanismos de exclusão e manutenção de poder. Com relação a este fato, dentre os aspectos mais introdutórios sobre a abordagem das relações étnico-raciais, temos a desconstrução do mito da democracia racial. É fato que sem a superação dessa ótica, de que no Brasil não há racismo, as demais questões apontadas perdem teor e sentido para a comunidade leiga com relação ao assunto.

Torna-se mister, antes de qualquer passo, a apreensão da realidade que nos circunda, a de que o racismo está presente em nossa sociedade e que, muitas vezes, participamos de sua divulgação e manutenção, de forma inconsciente ou não, através de pequenos gestos, comportamentos e/ou concepções difundidas no imaginário social. Para que se avance na questão, é necessária a consolidação do entendimento da problemática que representa o racismo – como se configura em nossa sociedade, como foi construído, quais suas consequências e prejuízos para as populações negras não negras – pois, sem esse alicerce as demais discussões tenderão a serem esvaziadas através dos discursos racistas ou daqueles que, ainda imersos nas concepções do senso comum, ignoram o cerne da questão.

Atrelado a este fato, a lei 10.639/03 prevê a gradativa superação do padrão difundido – inclusive pelo currículo escolar – de homogeneização da cultura brasileira que forjado na cultura européia privilegiou padrão branco como exclusivo nas abordagens e caracterização fenotípica do povo brasileiro.

Percebo que esta tarefa é, de fato, bastante difícil visto que as mídias em geral, que são as maiores difusoras de padrão do que é esteticamente e socialmente aceito como positivo, são também meios eficientes na manutenção do poder, e ainda se configuram como espaços com processo lento à inserção das políticas de ações afirmativas.

O documento também aponta para a desvirtuação do processo de implementação da lei, no sentido de eleger um único padrão de cultura como orientador das práticas curriculares, do contrário tal erro incorreria em cair mais uma vez em um etnocentrismo, fato que não concerne aos propósitos elencados pelas diretrizes por se tratar o Brasil de um país multicultural.

A incumbência é fazer emergir de forma gradual e plural as diversas culturas, que outrora permaneceram obscurizadas e/ou ofuscadas pela cultura elitista européia.

É necessário destacar que, segundo o Art. 26A, que foi acrescentado a LDB para dar sustentação ao tema, trata-se de não apenas incluir novos conteúdos no currículo, mas de se repensar *as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem* (BRASIL, 2004, p.17) que estão condicionadas ao preparo do/da profissional atuante na educação.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada prevalece como importante subsídio para a implementação de qualquer mudança no âmbito da educação. Sobre este ponto, menciona-se no documento das diretrizes curriculares para as relações étnico-raciais:

há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, receba formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17)

Quanto às demandas com relação a implementação da lei, as diretrizes enfatizam que a elaboração dos conteúdos a serem transmitidos, as unidades de estudos bem como a elaboração de projetos e programas que atendam a abrangência dos diferentes conteúdos inseridos no currículo, devem ficar a cargo dos sistemas de ensino, das mantenedoras desses sistemas, da coordenação pedagógica das escolas e dos/as professores/as (BRASIL, 2004, p.18).

Quanto à fomentação de materiais pedagógicos para professores/as e alunos/as tais como livros didáticos, bibliografia de apoio e outros materiais que viabilizem a divulgação dos conteúdos, estes ficam a cargo dos/as administradores/as dos sistemas de ensino e das mantenedoras das escolas.

Importa assinalar que é definido que fica também a cargo das instâncias mencionadas acima, o acompanhamento e, portanto a avaliação dos trabalhos desenvolvidos por estes/as professores/as para a temática permeada por *questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta e com erros* (Idem.). Embora já possamos informar que após este parecer a questão da formação de professores/as, nesse sentido, tenha avançado, a preocupação não é tida como exagero.

Com relação ao fato mencionado pude constatar em conversa informal com uma educadora da rede de ensino de Niterói, que esta, mesmo tendo desenvolvido trabalho de pesquisa em sua graduação sobre o tema da lei 10.639/03, preferiu abordar a questão da identidade com seus aluno/as apenas de forma superficial, alegando que não seria necessário “tocar na questão do racismo”.

Posteriormente, inserida no cotidiano dessa escola, presenciei, pelo menos três casos de racismo explícito entre alunos, ambos notadamente negros. Trata-se, portanto de um ponto que, sem dúvida merece destaque. Com relação ao fato mencionado destaco que ainda permanece uma dicotomia entre o que é teorizado e o que é posto em prática pelos/as educadores/as. Entendo que o espaço de formação continuada estabelece um diálogo sobre as práticas cotidianas desenvolvida por educadores/as.

Penso que nesse ponto, o comprometimento político com o racismo, que é a questão maior que permeia a lei 10.639/03, apresenta-se como um problema de comprometimento político, intrínseco no/a educador/a que se assume como intelectual orgânico (GRAMSCI), como crítico e consciente da importância do seu fazer pedagógico.

A parceria entre os órgãos públicos e as organizações dos movimentos sociais, como o movimento negro, com vistas ao acompanhamento dessas práticas curriculares, talvez se constitua em uma forma eficiente de garantia para que, de fato, o trabalho seja desenvolvido com coerência nessas instituições escolares.

Os princípios que orientam as bases filosóficas para a abordagem da temática nos sistemas de ensino tratam da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, e das ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Sobre o princípio da consciência política e histórica da diversidade que permeia o nosso país e tantos outros com histórico de colonização européia, este deve orientar para a igualdade do cidadão enquanto sujeito de direitos. Aponta para o despertar da consciência para a diversidade de culturas, valores e histórias de vida na qual estamos imersos. Descortina o nosso modo de ver, conceber o *outro* na sociedade. Ressalta o respeito e estimula o diálogo entre as culturas dos povos que compõem a nossa sociedade, em destaque em nossa abordagem, a Cultura e História dos povos africanos e afrobrasileiros. O objetivo é a *superação da indiferença, injustiça e desqualificação* da história e cultura com que foram tratados negros e indígenas no nosso país (BRASIL, 2004, p.19).

Nesse contexto, destaca-se também a superação da indiferença acompanhada da valorização da cultura das classes populares, atentado para o fato de que o seu quantitativo sempre tem apontado para a maioria de negros.

O viés político, de conscientização e apreensão da realidade social em que estamos inseridos, destaca-se no documento através da orientação para as discussões realizadas tanto pelo negro quanto pelo não negro, tanto pelo educador/ra quanto pela

educando/a, para o questionamento, análise, crítica e para a construção de concepções de sociedade formuladas em conjunto através desses interlocutores.

Trata-se de um exercício de cidadania que aponta para a superação e desconstrução de estereótipos e de ideologias divulgados pelas elites dominantes, um exercício, que sem dúvida, impele ao/a educador/a superar concepções “prontas” veiculadas, sobretudo, nos livros didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula.

O/a Educador/a, nesse processo, passa a ser construtor/a consciente de seu fazer político-pedagógico (FREIRE, 1996), e não a tarefa de reproduzidor de concepções outrora forjadas, inclusive por uma classe que se sobrepõe, muitas vezes, à classe do qual é oriundo/a. É nesse momento que se insere a questão da autonomia do/a educador/a, que apesar de desejável, não é tarefa fácil de ser efetivada. Intuo que para que este processo se constitua em contínuo desenvolvimento, é necessário a busca pela sistematização, pela inserção em espaços de diálogos e de construção de conhecimentos, sendo a formação continuada um desses espaços com maior facilidade de acesso.

Sobre o princípio que orienta para o fortalecimento de identidades e dos direitos, analisamos que se inscrevem dois aspectos que embora distintos, se completam. O primeiro diz respeito à construção de identidades afirmativas, especialmente para grupos discriminados e excluídos na sociedade, o segundo aponta para a importância de se encarar a educação pública – inclusive a oferecida nas periferias e zonas rurais, portanto, a educação pública oferecida aos/as cidadãos/ãs das classes populares – como imprescindível de qualidade. Entendo que esses dois aspectos devem estar sempre caminhando juntos, para que em detrimento de um, o outro não se perca nas agendas de prioridades dos governos.

Assinalamos que a construção de identidades afirmativas é ponto que costura todo o documento e que acompanha as discussões sobre as relações étnico-raciais.

Destaco que o princípio que abrange as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, é o que, na minha expectativa, irá gerar maior polêmica e discussão, portanto, é o que merece maior acuidade e fundamentação teórica e prática para discussão. Nele podemos verificar as ações que deverão desencadear consequências importantes na forma da representação dos grupos discriminados. Trata-se da questão da crítica e percepção da representatividade das várias culturas e etnias que compõem a sociedade brasileira e que muitas vezes, foram/estão ocultadas ou representadas de forma estereotipada – como o caso de negros e indígenas – nos materiais didáticos.

Apesar de para alguns esta medida não se configurar como medida contundente, apontamos que as representações constituem de um dos vários mecanismos de

estruturação de ideologias e da formação de identidades. Perpassam por estes canais de representação da realidade construções simbólicas que irão permear a construção dos significados.

É através das mensagens, das imagens contidas nos materiais didáticos, e nas posturas do/as educadores/as que os/as educandos/as constroem a sua identidade e a sua concepção de mundo. Este olhar crítico para o material veiculado aos educando/as, deve, segundo o documento, ser efetivado pelos *coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores* e representações de movimentos sociais (Idem. p.20).

Abrindo espaço para a produção de saberes não formais, encontramos em tópico importante das diretrizes curriculares: a valorização da cultura e a inserção da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola: *participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.*(Idem. p.20)

É ressaltado, no próprio documento, que os princípios que orientam tais diretrizes curriculares, não será tarefa fácil, pois que desestabilizam formas enraizadas de pensar e de agir, que foram construídas em anos de inculcação ideológica. Para tanto, foram pensadas determinações que sinalizassem como as atividades poderiam ser desenvolvidas de acordo com os objetivos que a lei pretende alcançar.

Incidindo prioritariamente sobre a questão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – importante espaço de luta anti-racista – há uma demanda para a abordagem deste tema no sentido de priorizar a forma de produção da história como algo dinâmico, articulável e não mais apenas como uma história contada pelos colonizadores, a partir de uma visão unilateral e estática dos fatos. É destacada a importância do reconhecimento e da valorização das culturas africanas, indígenas, européias e asiáticas para a construção da identidade do povo brasileiro notadamente de matriz multicultural.

O estímulo à luta pela garantia de direitos do cidadão é tópico que vem de encontro às discriminações raciais sofridas pelas populações negras e que foram encobertas sob o véu do mito da democracia racial e deve, portanto, ser tema de discussão junto aos educandos, tendo em vista que *ainda hoje, permanece na ordem do dia a luta pela participação equitativa de negros e negras nos espaços da sociedade brasileira e pelo respeito à humanidade dessas mulheres e homens reprodutores e produtores de cultura* (CAVALLEIRO, 2006, p.14).

Apontamos para os conteúdos do ensino da história que destacam a histórica luta das populações negras contra o racismo e pelo direito à igualdade que *abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares* (BRASIL, 2004, p.21).

A forma como o ensino dessa temática será transmitida também é orientada por essas determinações como um contraponto ao ensino tradicional de História e Cultura. O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deverá ser realizado através de diferentes meios em atividades curriculares e extracurriculares. Grande avanço que favorece a construção de conhecimentos sobre a matriz africana e afro-brasileira, tornando viável, inclusive, o estudo por meio da oralidade de tais culturas. Sem dúvida um passo importante que vai subsidiar os/as educadores/as na abordagem do estudo da História Africana e Afro-Brasileira, superando uma ótica tradicionalista que prioriza que o *objetivismo* científico no estudo dos fatos históricos sociais, seja possível apenas através de registros escritos, desconsiderando o registro oral. Assinalamos também outras peculiaridades da cultura (aqui implícita a concepção de culturas) africana e afro-brasileira expressadas a partir da concepção de corpo³⁶, e da concepção da religiosidade com elemento central na articulação das relações culturais.

É importante apontar que a interação dos interlocutores que irão construir conhecimentos – educadores/as e educandos/as – devem fazê-lo através do diálogo, no sentido da troca e com o objetivo de buscar uma *construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial* (BRASIL, 2004, p.21) independente da forma/modalidade como será apresentada.

O item importante e que deve ser utilizado para sanar dúvidas acerca das áreas de conhecimentos e dos níveis de ensino, devem priorizar a temática sobre as relações étnico-raciais:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p.21)

³⁶ Vide Muniz Sodré, *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*, 1996.

Esta determinação das diretrizes deve esvaziar o discurso desferido por aqueles que, não sendo da área das referidas disciplinas – Educação Artística, Literatura e História do Brasil –, acenam para uma não responsabilidade na abordagem da lei. Neste item, busca-se impedir que a temática sobre as relações raciais fique restrita a determinadas disciplinas e procura impedir que educadores/educadoras encontrem brechas para a não abordagem de tais questões. Sobre esta determinação podemos considerar através da fala de Palmira³⁷ que as atividades de formação continuada da FME, procurou articular os diversos saberes, fazendo uma relação com a cultura africana e afrobrasileira procurando assim realizar a interdisciplinariedade entre os temas:

Englobou tudo, pensou-se na questão de gênero, pensou-se na questão da educação infantil, pensou-se na literatura, na história, no aspecto legal, sabe, pensou-se na geografia, cinema.... (Palmira Silva).

Por outro lado, podemos destacar a importância do ensino da História do continente Africano, como forma de corrigir antigos equívocos e omissões quanto à realidade histórica, social, cultural e econômica deste povo, bem como as suas contribuições para as populações brasileiras, afrobrasileiras e para o desenvolvimento no campo das ciências exatas e Humanas, para a humanidade em geral, sobrepujando a visão eurocentrista que divulga este continente como sociedade colonizada, aculturada sem contribuições a serem mencionadas:

em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminação que atinge o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica;– à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade;– as civilizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue;– ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados ;– ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico;– à ocupação colonial na perspectiva dos africanos;–às lutas pela independência política dos países africanos;– às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto;– às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora;– à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África;– á diversidade da diáspora, hoje nas Américas, Caribe, Europa Ásia;– aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.(BRASIL, 2004, p.22)

³⁷ Na ocasião coordenadora do 3º e 4º Ciclos.

O documento vem trazer à tona o problema de omissão e subjugação na qual se encontravam os estudos sobre a história e cultura africana afrobrasileira, bem como a representatividade das populações negras para a construção na nação brasileira, em diversas áreas de atuação tais como na economia, política, educação, sociologia, antropologia e etc.

Um ponto bem lembrado no documento nos fornece pistas que, durante as discussões de sua elaboração, foi levado em consideração a dinâmica multicultural na qual se encontram as regiões em nosso país. Observamos que existiu uma discussão a respeito das várias características das regiões do Brasil, quando vemos assinalado que *será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade* (Idem). Uma sutileza que orienta para que não se caia na armadilha de uma pretensa homogeneidade cultural o que nos levaria novamente *incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças* (CAVALLEIRO, 2006, p.13).

Quanto ao calendário escolar – elemento bastante presente como orientador nas atividades pedagógicas e festivas das escolas – houve uma ressignificação de datas comemorativas tais como o 13 de maio, que agora passa a ter conotação política e social, representando o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, que entre outros pontos deve tratar das *repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação do significados da Lei Áurea para os negros* (BRASIL, 2004, p.22). Entram também no calendário escolar a comemoração do dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, data em que se comemora a morte de Zumbi, e 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da discriminação Racial. Todas essas mudanças de paradigma são desafios a serem enfrentados para que se reavaliem o olhar sobre as populações negras na sociedade e como forma valorizar e dar voz a este segmento social.

ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro. (CAVALLEIRO, 2006, p.13)

Para atender às demandas orientadas pelas diretrizes curriculares com relação à lei 10.639, todos os sistemas e estabelecimentos de ensino deverão fomentar materiais de apoio aos professores e de estimular atividades no sentido de fazer cumprir as determinações que as diretrizes encaminham.

Um ponto que, possivelmente, irá suscitar muitas discussões e embates entre os que estão responsáveis pela articulação e desenvolvimentos das atividades, pois, trata-se de como se dará a fomentação e a continuidade das propostas de implementação da lei 10.639/03.

2.4.A lei 10.639 como elemento curricular:

Tendo em vista as questões levantadas nos itens anteriores, sobre a lei e suas especificidades, o capítulo a seguir pretende discorrer acerca da sua função como elemento orientador do currículo escolar, para a abordagem das relações étnico-raciais.

Compreendendo a escola como espaço/tempo, dinâmicos e pensados como para a formação de sujeitos críticos e autônomos – através de interações mediadas pelas atividades dirigidas para o desenvolvimento de vivências enriquecedoras – o currículo oficial ou prescrito, ou seja, *as metas cognitivas e afetivas explícitas da instrução formal* (GIROUX, 1997, p.57) ainda é tido como principal elemento orientador da prática pedagógica, considerando neste ponto os livros didáticos e o calendário – notadamente cristão – que guia, muitas vezes, através das datas comemorativas, as atividades, sobretudo, no ensino básico.

Isto posto, veremos que as questões de ordem curricular, e que incidem nas práticas sócio-pedagógicas, não se efetivam de forma tão aberta e simplificada como nos apresentam. O currículo, suas intenções e práticas, na verdade, encobrem diversos aspectos em pequenos detalhes que merecem aprofundamento teórico, sem o qual nos conduziriam a posteriores equívocos relacionados à lei.

Não raro, as discussões sobre o currículo escolar incidiam sobre a visão eurocentrista tanto no currículo oficial, através dos materiais e conteúdos, quanto no currículo oculto. Sobre currículo oculto Giroux, o define como *normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações* (idem, 1997, p.57), através da reprodução de posturas e dos discursos.

Esta representação da sociedade inscrita sobretudo nos materiais tais como livros didáticos e paradidáticos, especialmente, nos materiais das disciplinas de História, faziam uma abordagem da História do Brasil Colônia e História da Civilizações, História Política, distorcendo, muitas vezes informações nos conteúdos, especialmente quando desvalorizavam as populações negras ao apresentarem frequentemente essas populações

relacionadas às profissões de menor *status* na sociedade, tornando invisíveis suas contribuições para o desenvolvimento da matemática, das ciências, da arte, da medicina e etc.

Todas essas formas de apresentar ou de não apresentar negros, apesar de parecer, para muitos educadores, algo que foi veiculado de forma despreocupada, sem uma intencionalidade real, na verdade, seguiam em conformidade com o modelo hegemônico na forma de apresentar essas narrativas sob a ótica do colonizador, o que consequentemente nos leva a formas de perceber essas populações na nossa sociedade.

Vimos que, fora o que era apresentado sobre o povo europeu – os costumes da corte européia, as datas que marcaram a política dos colonizadores, os anseios da expansão marítima européia, suas conquistas e etc. – restava aos negros e índios, apenas o papel de “ilustrar” como pano de fundo, as grandes questões em destaque sobre a construção do país. Tais representações seguiam as prescrições de um modelo hegemônico na forma de contar as narrativas históricas: notadamente sob a ótica do colonizador, onde não raro, questionamentos sobre o motivo de termos tão poucos políticos negros ou o porquê de não termos tido ainda um presidente negro, não encontravam espaços nas discussões em sala de aula.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, SILVA, 2002, p.08)

Sancionada em 09 de janeiro de 2003³⁸, a lei nº 10.639 representa importante intervenção no currículo escolar, em nível federal. A medida altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB. 9394). Ela foi fruto da trajetória de lutas políticas, como já descrito no decorrer desta pesquisa e representa a concretização de uma das inúmeras ações que o movimento negro já vinha articulando para combater as distorções no currículo escolar e promover a valorização da cultura e história afro-brasileira e africana.

A lei, ao lado de outros instrumentos que se efetivaram posteriormente na luta anti-racista – tais como a lei de cotas e outras ações afirmativas – se insere no cenário atual de denúncia e reversão do processo de racismo vivenciado no Brasil.

³⁸ Pelo então chefe de Estado Nacional Luiz Inácio Lula da Silva.

A proposta da lei inclui a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Educação Básica da rede de ensino pública e privada, como forma de reconhecer, para compreender, a história política sócio-cultural do Brasil. O conteúdo programático prevê a abordagem do “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

Embora esteja explícito na lei que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (idem, grifo meu), muitos professores/as por desconhecerem o conteúdo sócio político da lei, entendem que a prática se restringe, exclusivamente, às áreas de conhecimento acima mencionadas, revelando a inexistência da transversalidade em seus planejamentos.

Outro aspecto importante da lei a ser mencionado é que a medida confere legitimação, através do diálogo proporcionado pelas atividades resultantes dos conteúdos a serem estudados em sala de aula, à representação das populações negras, através das suas lutas de resistência política e cultural, das contribuições de matriz africana e afro-brasileira para a formação do nosso povo, estendendo-se, inclusive, aos demais conhecimentos como a o da matemática por exemplo.

Um ponto que também tem gerado muita discussão é acerca do que deverá ser transmitido aos educandos/as, que seleções curriculares podem ser feitas a partir da temática Cultura Africana e Afro-brasileira. Sobre este ponto se pronunciou Kabengele Munanga em entrevista ao USP Online, acenando que “a África é um continente de 56 países e ilhas. A lei não disse que África e Brasil ensinar” e completa “mas se não fosse a lei, ninguém se mobilizaria” (MUNANGA, *on line*, acesso em 23/03/2009)³⁹.

O fato assinalado nos faz repensar sobre as práticas curriculares como seleção de conteúdos, pois, restringir conhecimentos ao âmbito da cultura – aqui apontada no sentido folclorizado da indumentária, costumes e etc. – já vem ocorrendo nas práticas das escolas. Esta forma de representar a cultura dos demais povos é uma visão de currículo que ainda guarda características herdadas do ponto de vista do colonizador europeu, que em contato com as demais culturas – referentes aos povos colonizados – destacavam suas peculiaridades como exóticas, no sentido bárbaro.

³⁹ Entrevista retirada do site <http://www.aomestre.com.br/ent/e_kabengele.htm>

Os primeiros viajantes na África, como os árabes, deixavam documentos sinceros sobre aquela sociedade, relatando as formas de organização política, expressão artística etc. Quando começou a colonização da África, essas memórias foram apagadas. Para se justificar a dominação através do discurso da Missão Civilizadora, foi preciso negar os atributos daquelas sociedades. Os livros escritos depois da colonização não trazem mais uma África autêntica, mas estereotipada. É essa África que foi ensinada na historiografia oficial. Isso também tenta justificar a posição do negro na sociedade brasileira. O discurso é também um dispositivo de dominação, é ele que legitima a situação do "outro", o nomeia. Não basta força militar, é preciso que o poder seja legitimado pelo discurso. (idem)

Seguindo este padrão de percepção das demais culturas, podemos assinalar que nas práticas curriculares, as culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, há muito têm sido apresentadas de forma equivocada, de maneira superficial ou mesmo ocultadas; por outro lado, com relação às culturas européias que eram amplamente destacadas ao longo de todo o currículo escolar.

Recentemente, acrescentou-se à lei 10.630/03⁴⁰, a resolução nº 11.645 de 10 de março de 2008, que inclui também a temática indígena, nas mesmas linhas da afro-brasileira e africana, abordando fatores políticos, econômicos e sociais com relação à formação do povo brasileiro.

É importante destacar que quanto a este ponto, foi mencionado por Sheila, uma técnica da Fundação Municipal de Niterói entrevistada por mim, que a inclusão da temática indígena não deveria ser tratada pelos/as educadores/as nos mesmos moldes da africana e afro-brasileira. Mesmo sendo de grande importância e também necessária, era preciso não se perder de vista que a questão das populações negras diferem, em inúmeros aspectos, da questão das populações indígenas. Concordo com essa perspectiva sobre o assunto, pois embora ambos sejam grupos sociais que sofrem as consequências resultantes da discriminação e da exclusão social, cultural e econômica, a distribuição dessas populações na sociedade brasileira é diversa, o papel social que desempenham é adverso, o lugar que ocupam é diverso, sendo diversa também a forma como ocorrem e como estas populações sofrem com as discriminações e exclusões.

O negro já é uma questão diferenciada porque vieram como escravos, como um processo de subumanização e aí você vem fazer uma valorização, não é nem, um resgate, mas dar

⁴⁰ Optamos tratar nesta pesquisa do termo lei 10.639/03, mesmo estando ciente que a lei foi acrescentada pela resolução nº 11.645.

conhecimento e reconhecimento a esses povos da importância deles no soerguimento dessa nação chamada Brasil. (Sheila⁴¹)

Para além disso, a alteração curricular amplia espaços onde é possível descortinar todo um processo político, cultural, econômico e social e que poderá ser importante, inclusive, para instrumentar o/a educando/a a refletir sobre questões atuais e que tiveram origem no processo histórico.

É, portanto, um caminho para minimizar a obscuridade dessas entrelinhas – ocultadas por formas superficiais e acríticas de tratar os materiais didáticos e os conteúdos – apresentando todo um contexto social importante para compreensão, por exemplo, de como se deu o processo de construção do racismo no Brasil.

A África que nós conhecemos é a do Tarzan, Simba Safári, Aids, fome, guerras, das tribos. Será que a África é só isso? Já viu algum livro didático mostrar que a África é o berço da humanidade, que as maiores civilizações se desenvolveram lá, que a civilização egípcia era negra? Nunca se viu na historiografia oficial, nos livros didáticos, os impérios e reinos africanos. A África é simplesmente tida como tribo. É isso o que a lei pretende corrigir. Além de introduzir a história da África no currículo, é uma nova história que será ensinada, em que a identidade africana e dos afro-descendentes é apresentada de maneira positiva. (MUNANGA, 2009)⁴²

Os/as educadores/as devem, portanto, procurar refletir sobre a sua prática superando esta ótica eurocentrista de apresentar os povos colonizados como personagens passivas no processo de consolidação das relações sociais no país, apontando importantes aspectos formadores da nossa cultura⁴³, em suas diversas nuances (SANTOS, 2005).

A formação continuada de profissionais da educação entra nas discussões da implementação da lei como instrumento imprescindível para que seja possível a ampliação de espaços para a construção de conhecimentos na área da diversidade étnica e a troca de experiências significativas que sirvam de orientação para os educadores.

A temática envolve estudos direcionados para a identificação e desconstrução do racismo bem como a abordagem das etnias nacionais esquecidas – aqui

⁴¹ Sheila Lima foi um das técnicas educadoras entrevistadas que compunha o grupo de formação continuada na FME.

⁴² Retirado de entrevista ao site: [http://www.portalafro.com.br/entrevistas/abdias/internet/abdias.htm](http://www.portalaфро.com.br/entrevistas/abdias/internet/abdias.htm)

⁴³ É mister esclarecer que fazendo uma abordagem fundamentada nos estudos culturais, a cultura africana é entendida como resultado das várias culturas amalgamadas no continente americano, assim como a cultura brasileira é resultado do amálgama de várias culturas – indígena, africana, européia. É, portanto, correto também falar de culturas africanas assim como de culturas brasileiras, se atentarmos para o fato da diversidade de suas características.

identificadas como as culturas indígenas e afro-brasileiras, orientadas de forma minimizadas nos antigos currículos oficiais. Embora ainda se mostre dispersa no que diz respeito às práticas curriculares, podemos apontar que se o ritmo desses estudos se mantiverem bem como sua divulgação, possivelmente, os resultados de tais estudos irão coincidir com uma melhora na qualidade das práticas curriculares e isso será possível em decorrência da exigência com a qual o assunto vem sendo exigido e discutidos nas escolas.

Durante muito tempo, tivemos notícias de uma formação de educadores que se encerrava na formação inicial. A concepção de profissional da educação nesses moldes já é superada, embora este perfil ainda esteja longe da realidade que vivenciamos nas escolas de hoje, especialmente, nos municípios mais isolados. O papel da escola, anteriormente vista como reprodutora e transmissora de conhecimentos, atendia a uma demanda da sociedade que almejava a formação do homem culto, distante da realidade do aluno e menos preocupada com a real **construção** de conhecimentos.

A pedagogia tradicional, em sua forma e objetivo, hoje, já não atende mais às necessidades da atual sociedade, pois, é caracterizada pela transmissão de conteúdos em uma dinâmica na qual o professor (aquele que professa algo inquestionável) é responsável tão somente em apresentar os conteúdos, cabendo a este a palavra, o domínio de sala e o aluno (aquele que não possui luz) como elemento passivo nesse processo, com a responsabilidade de repetir o que lhes foi apresentado, tendo a prova escrita e oral como instrumento imutável e inquestionável, capaz de mensurar até que ponto o aluno era capaz de responder àquilo que lhes foi transmitido.

Vale frisar que como os conteúdos não são contextualizados, a realidade dos alunos, não raro, eram apenas repetidos de forma que para estes não faziam sentido real para sua formação. Outro ponto a ser mencionado refere-se a quase imutabilidade desses conteúdos, por não serem passivos de questionamentos, dificilmente eram reelaborados e, assim, os professores podiam repeti-los durante longos anos, da mesma forma em que haviam sido inicialmente planejados, sem precisar de revisão. Dessa forma, o currículo, por sua vez não sofria grandes alterações, assim como as práticas em sala de aula.

O movimento de repensar o currículo partiu de uma nova concepção de educação onde o conhecimento não está mais centrado somente no professor. A nova dinâmica de uma pedagogia direcionada para o real desenvolvimento do conhecimento, pressupõe uma superação de produção e assimilação unilateral e nela, a construção do conhecimento e sua efetividade ocorrem tanto por parte do educando como por parte do educador, agora em constante desenvolvimento. Uma valorização à polifonia de seus

interlocutores, uma pedagogia que entende que *o saber escolar é produto de múltiplas determinações, diálogos, atritos, confrontos disciplinares, ou seja, conflitos, tensões e contradições* (ROCHA; TRINDADE, 2006, p.57).

Partindo dessa concepção de educação, que se diferencia da pedagogia tradicional, embora mantenha em certo grau alguns pontos, torna-se inviável a postura estática tanto por parte do educador como por parte do educando. Emerge, então, a necessidade de se questionar o fazer pedagógico em sala de aula, sua forma seus objetivos, assim como os conteúdos e suas finalidades.

A proposta é a construção do conhecimento bilateral com vistas à promoção do coletivo, fundamentado nas vivências e inter-relações com o meio e com o conhecimento que é agora construído, não mais repassado e reproduzido. Nesse sentido, a escola, como um todo, é chamada a participar das atividades sócio educacionais, e os que dela fazem parte agora são solicitados a desempenharem suas funções como Profissionais da Educação em busca de uma sociedade mais igualitária.

O trabalho na escola passa a ser visto como requerente de uma ação coletiva, e duradora, numa proposta que envolve todos os que trabalham na instituição e os que dela são beneficiados. As atividades escolares devem estar orientadas a para a realização, vez por outra, trabalhos que culminarão em uma construção coletiva, em conjunto com as demais séries, promovendo a integração entre alunos, professores, demais profissionais da escola e comunidade. Os conteúdos deverão estar mais próximos da realidade que os cercam, sendo também compartilhados pela comunidade.

Nesse ponto, a escola ultrapassa os muros da instituição e a participação da família torna-se cada vez mais solicitada para a construção do conhecimento que agora, em grande parte, é orientada por projetos. Em sua amplitude, contextualização e profundidade permitem a possibilidade da construção de conhecimento através de vivências, experiências mais contextualizadas que ao contrário de tentar *apagar* as diferenças optando por uma homogeneização, aponta para a abordagem da diversidade e as diferenças sem hierarquizá-las. Pontos importantes para a construção de uma identidade, de fato democrática:

A construção de uma identidade própria de forma alguma, implica numa postura excludente ou discriminatória. Ao mesmo tempo, a característica de um mundo democrático, não é eliminar as diferenças, mas com elas conviver pacífica e harmoniosamente. (NASCIMENTO, 1996 p.73)

Assim, a importância da formação continuada com vistas a promover as transformações na forma de conceber as populações negras na sociedade através do currículo oficial, é destacada como um instrumento imprescindível na busca de resultados positivos e coerentes com as finalidades que o movimento negro espera que a lei alcance. O intuito é desenvolver no educador uma visão mais crítica e politizada para o diálogo (FREIRE, 1996), inserindo as relações raciais na educação.

Com vistas à demanda que a lei 10.639/03 solicita, a temática sobre a cultura afro-brasileira na educação básica necessita ainda – já podemos afirmar que muitos avanços nesse sentido já podem ser observados – de esforços maiores para, que de fato, o acervo teórico e as práticas educacionais estejam a contento.

É importante destacar esse momento em que o educador é também pesquisador e produtor de conhecimento, quando elabora seu próprio material de apoio para fundamentar seu fazer sócio-pedagógico como crucial para uma prática onde o/a próprio/a educado/ra se faz curricularista.

Na falta de materiais que abordem o tema, ainda é comum observar que muitos educadores deixam de trabalhar a temática junto aos educandos, alegando vários motivos os quais julgam incontornáveis, pelo menos naquele momento.

Os entraves recaem na insegurança da abordagem da cultura afro-brasileira, que, inevitavelmente, toca na questão do racismo. Muitos educadores, que demonstram este desconforto com relação à questão, apontam para uma questão bastante delicada com relação a forma como o racismo⁴⁴ se dá no Brasil e pelo fato de não se encontrar configurado de forma aberta, é entrave de difícil remoção. O tema, como é sabido pelos que estão inseridos nas discussões sobre relações raciais, é de trato bastante delicado e vem acompanhado de certo desconforto, o que caracteriza essas discussões.

Por outro lado, é possível também observar que o interesse com relação ao assunto vai tomando contornos cada vez mais nítidos e que a tendência é a inclinação por uma abordagem mais crítica sobre racismo, revelando, não apenas aspectos práticos como as relações cotidianas, mas, indo além, quando descortina questões históricas que sem dúvida influenciaram o quadro em que se encontra, atualmente, as relações sócio-econômicas no país, considerando sempre que essas abordagens devem respeitar o grau de entendimento e interesse dos educandos.

⁴⁴ No Brasil o racismo é tido como difuso por ocorrer de maneira tácita. Esta é uma característica e a princípio pode parecer um atenuante com relação aos países onde o racismo foi institucionalizado como o caso da África do Sul e dos EUA, entretanto é entrave que torna difícil sua remoção (FERNANDES, 1989).

Nesse ponto concordamos com Tardif (2000), ao elucidar a *práxis* social de Marx, quando destaca que o trabalho influi na identidade do trabalhador e o transforma: *em termos sociológicos, pode se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.*(TARDIF, 2000, p.209)

Muitos críticos da escola enquanto instituição educacional, dentre eles Bourdieu (1975, 1992, 2001), compreendem que as dinâmicas sócio-educativas são reprodutivistas e mantêm controle do *status quo*. Nesse sentido, críticos da educação (APPLE, 1982; FORQUIN, 1993; FREIRE, 1996; GIROUX,1997; KINCHELOE,1997) apontam a importância de uma ação reflexiva por parte daqueles que organizam e desenvolvem as atividades sócio-educativas, como possibilidade de reverter essa situação de manutenção das desigualdades, através da educação.

É necessário ponderar que a escola, os atores que dela participam, fazem parte de uma complexa rede de relações de interesses diversos que assentam tensões, em decorrência dessa própria divergência de interesses.

Por um lado encontramos escolas que são orientadas para uma pedagogia conservadora nas qual os objetivos estão focados na técnica e na passividade e que acabam por atender – mesmo que os objetivos não sejam apresentados nesse sentido – a ordem vigente por sustentar o *status quo*.

Em contraponto a esta concepção, temos escolas que procuram orientar suas dinâmicas para uma pedagogia radical que objetiva o desenvolvimento do cidadão crítico e ativo (GIROUX, 1997, p.33). Por mais difícil que isso possa parecer, e embora ainda não seja comum, é possível encontrar educadores/as que mesmo em práticas individuais – muitas vezes, torna-se difícil encontrar pares que se disponha a ir contra o que é imposto pelas direções ou coordenações das escolas –, posturas que acabam por acontecer independente da forma como é orientada a proposta da escola.

A atuação dos/as educadores/as e educandos é sempre mediada pelo capital cultural (BOURDIEU, 1975) do qual são oriundos ou do qual estão inseridos. As dificuldades de aprendizagem estão em grande parte relacionadas à dicotomia do que é ensinado e do que é vivenciado pelo educando. Há nesse ponto uma rejeição que, expressada de forma implícita com relação aos conteúdos, diferem do contexto social do educando. Nesse ponto, o currículo eurocentrista foi obstáculo que influenciou a inserção das populações negras na sociedade brasileira.

Deste modo, para que possamos pensar a escola como *lócus* possível de dinâmicas e reflexões que ultrapassem a lógica de uma educação excludente, é preciso pensar a escola como espaço profícuo para discussões e ações concretas no sentido de dialogar com/sobre as relações raciais.

Isso implica na busca por um caminho discursivo sobre o fazer pedagógico, pressupõe questionamentos que ressignifiquem este fazer do/a educador/a enquanto profissional que também atua no sentido de contribuir para a construção – através do processo de desenvolvimento de conhecimentos a partir das vivências proporcionadas pelas atividades – de significados para os educandos.

Assim, quando abordamos a escola como meio, o currículo como instrumento e o educador e educando como elementos dinâmicos desse processo educacional, estamos ressignificando os conhecimentos e suas finalidades para e na sociedade. O objetivo é o de tornar possível um confronto com a forma estática na qual foram conformados a ser e estar.

a educação formal, sem ser o milagre que cura todos os males, é a chave mestra para se conseguir tal abertura. Vale a pena lutar por ela. É uma bela forma de combater o racismo não apenas o racismo-preconceituoso que tanto incomoda, mas o racismo-discriminador, aquele que de fato exclui e marginaliza. (PEREIRA, 2001, p.28).

Assim é, que mesmo a escola tendo uma orientação geral para práticas tradicionais dispondo de mecanismos de controle – como as avaliações e os planejamentos – para garantir a execução do que é orientado, é possível encontrar educadores que desenvolvam trabalhos que se desvencilham do que é imposto, concretizando atividades inovadoras, embora essa prática crítica não seja tão corriqueira quanto gostaríamos que fosse já que ao contrário, a preferência em seguir modelos pré-estabelecidos – e aqui destacamos que essa preferência ocorre por diversos fatores: desconhecimento teórico, opção política, busca por uma facilidade em desenvolver o trabalho pedagógico, receio da perda do emprego e etc. – é mais comum.

Destaco, nesse ponto, que muitas vezes o próprio livro didático tem sido utilizado, como se sabe, como direcionador das atividades, como currículo praticado, mas, apesar das mensagens contidas nesses materiais didáticos ainda estarem muito imbuídas do discurso do dominante – o currículo oficial responde às demandas da classe social que detém o poder – há sim uma rejeição por parte dos educandos e educadores/as com relação a esses conteúdos. A resposta, muitas vezes, se articula na forma de aceitar parcialmente, reinterpretar ou apenas rejeitar os significados que são transmitidos pelas escolas quer sejam

eles não intencionais, sutis, velados ou intencionais, transmitidos abertamente e com propósitos previamente definidos.

Considero que a lei se configura como uma diretriz política que possibilita meios – espaços e instrumentos para aprofundamentos teóricos, discussões e ações – que viabilizem concretamente desconstrução sistemática e gradual do preconceito racial e do racismo nas sociedades, para além de uma prescrição curricular com vistas a trabalhar a cultura afro-brasileira.

CAPÍTULO III

A FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

A instituição escolar tem sido relativizada como palco de discussões acerca das dinâmicas que influenciam as relações sociais. Se por um lado é entendida pelos que teorizam a escola como espaço/tempo onde os mecanismos de reprodução e conservação das desigualdades sociais são atuantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975), por outro lado também é percebida como um espaço/tempo de possibilidades para a transformação da sociedade que também reflete (APPLE, 1982; FOURQUIN, 1993 et. al.) e para tanto tem sido depositária das expectativas de mudanças para grupos discriminados na sociedade.

Embora o propósito de soerguer as populações negras através da educação formal ainda permaneça o mesmo, as perspectivas atribuídas a esta instituição tem sido múltiplas no decorrer dos últimos anos: a escola como inserção do negro na sociedade, a escola como ascensão econômica através da preparação para o mundo do trabalho – e nesse sentido como *instrumentalização* para o mercado de trabalho –, a escola como espaço de reconhecimento e construção da identidade das populações negras, a escola como espaço de diálogo sobre a diversidade e a escola como espaço de discussão e desconstrução do racismo.

Vale apontar a dinâmica deste espaço onde as relações são construídas, tendo em vista que se no passado assistimos a escola ser direcionada a reproduzir o racismo e os preconceitos, atualmente, participamos da ressignificação deste espaço, através da revisão dos conteúdos e da implementação das diretrizes curriculares da lei 10.639/03, para uma reflexão sobre questões relacionadas às particularidades dos/as educandos/as para uma educação igualitária, uma educação na qual a percepção sobre a diversidade é construída de forma positiva e o racismo e as discriminações são descortinados, como mecanismos de sustentação das desigualdades e não como consequência destas.

Entretanto, para operar todas essas discussões e mudanças, torna-se necessário enfrentar a difícil tarefa de sensibilizar⁴⁵ os/as próprios educadores/as e instigá-los a um posicionamento mais crítico e mais reflexivo ante a realidade que ainda se apresenta.

Para implementar as diretrizes curriculares que orientam a lei, e atender as propostas para uma educação igualitária, reafirmamos, como no início deste trabalho, que para os/as educadores/as em exercício, o momento profícuo de atualização e ressignificação

⁴⁵ Durante as entrevistas com Palmira Silva verificaremos como a ação de sensibilizar o/a educador/a tem um significado crucial na busca para a mudança de paradigma de suas atividades.

da sua prática pedagógica ainda tem sido as oportunidades de formação continuada, no caso desta pesquisa realizada no Município de Niterói através da FME, vista como órgão articulador da formação continuada dos/as educadoras, desta rede de ensino.

Neste capítulo irei situar o leitor nos aspectos relacionados à FME elucidando como funcionam as formações continuadas, destacando o I Seminário de Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas como evento expressivo no ano de 2008, para a implementação da lei 10.639/03.

A FME foi instituída através do Decreto nº6172 durante o governo do prefeito Roberto Jorge Roberto Silveira, em 1991, para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos nas Unidades Municipais de Educação (UMEIs)⁴⁶ e educação de jovens e adultos (EJA). Conta atualmente (2009) com 90 Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação, 35 Creches Comunitárias (C.C.) com cerca de mais 3.577 crianças matriculadas que são atendidas pelo Programa Criança na Creche; 21 Unidades de Educação Infantil (UMEIs) com alunos da Educação Infantil, matriculados nas Unidades de Ensino Fundamental; 36 Unidades com Ensino Fundamental (UEF); Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 15 Unidades de Ensino Fundamental. Disponibiliza aos pequenos leitores e à comunidade 5 unidades de bibliotecas populares municipais e conta com Programa de Educação, Leitura e Escrita (PELE); Projeto para a inclusão digital com 19 Telecentros; Centro de Formação Profissional e Cidadania – PROJOVEM e o Projeto Cateretê nas Artes entre outros.

A parte técnica da FME está dividida em nove coordenações: Coordenação Geral de Educação Infantil, Coordenação de 1º e 2º ciclos, Coordenação de 3º e 4º ciclos, Coordenação de Educação e Saúde, Coordenação de Informática Educativa, Coordenação de Educação Especial, Coordenação de Articulação Pedagógica, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação de Promoção de Leitura; quatro núcleos: Núcleo de Educação e Prevenção, Núcleo de Educação e Saúde, Núcleo de Educação Ambiental e Núcleo de Estágio (NEST); um departamento de Gestão Escolar e um Departamento de Programas e Projetos Especiais.

O Corpo técnico da FME é formado por pedagogas que integram os seguintes setores: Diretoria de Políticas Pedagógicas; Coordenação Geral de Educação Infantil; Coordenação de 1º e 2º ciclos; Coordenação de 3º e 4º ciclos; Coordenação de Educação e Saúde; Coordenação de Informática Educativa; Coordenação de Educação Especial; Coordenação de Articulação Pedagógica; Coordenação de Educação de Jovens e

⁴⁶ Vide unidades em anexo.

Adultos; Coordenação de Promoção de Leitura; Núcleo de Educação e Prevenção; Núcleo de Educação e Saúde; Núcleo de Educação Ambiental; Formação pela Escola; Departamento de Gestão Escolar; Departamento de Programas e Projetos Especiais; NEST - Núcleo de Estágio e o Programa Criança na Creche que atende, especificamente, as creches comunitárias.

As formações continuadas são realizadas de duas formas: pelas próprias escolas através da equipe de articulação pedagógica que organiza as atividades junto os/as educadores/as da instituição e pela *equipe de referência* da FME. A equipe de referência é constituída por todos que compõe o corpo técnico da FME e trabalham dentro de uma perspectiva transdisciplinar.

A periodicidade desses encontros permite espaço/tempo para a preparação do planejamento semanal e para a formação continuada. São realizadas todas às quartas feiras nas unidades de horário integral de 15h às 17 horas; unidades de horário parcial de 10h às 12horas (turno da manhã) e 15h às 17horas (turno da tarde). Os eventos de formação articulados pela equipe de referência acontecem, pelo menos, uma vez em cada mês e atendem a toda a rede.

A complexidade da organização da FME contribui para a vivência do próprio corpo técnico ante a diversidade quando se trabalha no coletivo. Mesmo defendendo que a diversidade deva ser encarada de forma positiva e não sectária, não significa dizer que estes espaços não existam.

Iremos verificar que durante a organização do Seminário de 2008, a unidade do coletivo, por vezes, apontou para uma dissidência dentro do corpo técnico. Destacamos que esta é uma característica salutar quando essas discordâncias não interferem no trabalho a ser desenvolvido, mas que o observado é que muitas vezes um trabalho pedagógico mais amplo por vezes é dispersado em meio a discussões de ordem prática que interferem decisivamente no aspecto relacional dos/as profissionais envolvidos. Além das rupturas causadas por esse desgaste há também o comprometimento do objetivo geral da ação desencadeadora do trabalho a ser desenvolvido.

A proposta da FME destaca-se em acordo com o que está firmado na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói Escola de Cidadania, quando prevê a colaboração com a *construção de uma escola que promova, em conjunto com outras instâncias, a superação das desigualdades e a promoção do crescente desenvolvimento do indivíduo a ela vinculado*, bem como o comprometimento em *tornar Niterói, efetivamente, uma Cidade Educadora* (NITERÓI, 2007).

Dentro dessa perspectiva, desenvolve através de seu corpo técnico e dos profissionais da educação uma opção política, de acordo com a Lei nº 924/91 e no Decreto nº 6.172/91, o sistema de escolha dos diretores escolares por meio de eleição direta, a partir do ano de 1991.

Em 1994, a FME implementa na rede municipal de Niterói o Programa Criança na Creche, que tem como objetivo primeiro a universalização do ensino para a educação básica.

Por volta de 1999, lança mão de uma proposta político-pedagógica que procurou adotar o sistema de ciclos na rede. Um ponto ainda desencadeador de discussão em torno de como este sistema tem se desenvolvido e quais demandas tem, de fato, atendido.

Em 2001, a FME implanta o Plano de Cargos que tinha/em como objetivos e a valorização dos profissionais da educação através de diversas ações para fomentar a formação continuada.

Em 2003, é iniciada a expansão das vagas e das unidades escolares, atendendo ao objetivo de universalizar o ensino na rede municipal de Niterói com vistas ao título de Niterói como referência de Cidade Educadora.

Dentre as atuais medidas desenvolvidas pela Fundação temos observado a reformulação pedagógica com a adoção do sistema de ciclos; a implantação de uma concepção que entende as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) como unidades escolares, considerando a proposta de integralidade do tempo escolar, definida como “de tempo integral” para essas instituições; o aperfeiçoamento efetivo do corpo administrativo e pedagógico das técnicas do Programa Criança na Creche, e a proposta de trabalho em conjunto para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

A adoção pela gestão colegiada na constituição dos Conselhos Escola-Comunidade Conselhos Escola-Comunidade – que são Conselhos diretamente ligados à gestão educacional, Conselhos Municipais de Educação, do FUNDEB e de Alimentação Escolar.

Desenvolvimento de ações para a promoção da leitura na escola e na Cidade, fomentando o trabalho nas escolas através da criação da Rede de Bibliotecas Populares Municipais; promoção da inclusão digital, através dos Telecentros, e de projetos direcionados às artes como o Projeto Cateretê nas Artes, proposta que objetiva também o desenvolvimento de uma Escola Municipal de Arte Brasileira.

Direciona ações para desenvolver a inclusão sócio-educacional dos jovens, adultos e de pessoas com necessidades educativas especiais através de projetos como a Educação de Jovens e Adulto (EJA).

Fomenta em parceria com a União, o Programa de Educação Leitura e Escrita (PELE), que tem como objetivo desenvolver projetos na área de alfabetização de jovens e adultos.

Implementa a Escola Aberta e Segundo Tempo em 2006. Tem como metas futuras o fortalecimento da universalização da escola pública municipal de qualidade, a valorização de seus profissionais através do desenvolvimento de formações e de incentivos, *a confirmação de Niterói como Cidade Educadora como compromisso, que há de se eternizar, com a educação, a cidadania e a dignidade de todos os cidadãos niteroienses, especialmente de suas crianças* (NITERÓI, 2007).

As formações continuadas para a abordagem das relações étnico-raciais na educação foram desencadeadas pelo GEERNIT através de cursos, GTs, palestras e Seminários. Os eventos tiveram uma diversidade com relação a forma como foram elaboradas

De acordo com as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dialogaremos com o que nos foi relatado pelas educadoras responsáveis pela organização e sistematização das formações continuadas efetivadas pela FME, para a abordagem dos estudos das relações étnico-raciais na rede pública de Niterói.

Dentre as exigências para o atendimento das orientações podemos destacar a abordagem do registro da história não contada sobre as comunidades negras – remanescentes de quilombos, comunidades negras rurais e urbanas. Esta, foi inclusive, uma questão colocada durante a apresentação de Glória Anselmo no Seminário⁴⁷ sobre relações raciais, quando na oportunidade uma ouvinte indagou sobre a aproximação da FME com o Quilombo do Grotão, situado na Serra da Tiririca, no Engenho do Mato na região oceânica de Niterói. Em resposta à ouvinte, Glória esclareceu que já tinha conhecimento deste espaço e que iria promover a aproximação com o referido Quilombo.

Em decorrência da demanda, é presente a necessidade de apoio sistemático aos educadores/as para a *elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino* para a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana bem como a abordagem das Relações Étnico-Raciais na Educação (BRASIL, 2004, p.22). Sem esse

⁴⁷ Trata-se do V Seminário Educação e População Negra, realizado pelo PENESB em 2008 na Universidade Federal Fluminense.

acompanhamento a prática desses/as profissionais fecha-se no isolamento das atividades cotidianas que impossibilitam, muitas vezes, uma reflexão sobre seu próprio fazer. Em muitos municípios, essa questão é uma realidade que ainda impede a implementação da lei, como nos informa Palmira:

Conversei com Ivannir, que fala que no interior do estado do Rio de Janeiro a realidade é ruim. É um negócio complicado, de o assunto só ser tocado quando se pede, do professor muitas vezes não saber nem do que se trata.

Sobre a importante tarefa de informar quais tem sido os avanços e entraves, ficam também a cargo dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de educação, que deverão mapear e divulgar as experiências de implementação da lei, buscando nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e nas administrações dos sistemas de ensino, encaminhamentos para o desenvolvimento de estratégias para atender às demandas da lei.

Um ponto importante que vem subsidiar esta exigência é a proposta de articulação entre os diversos espaços de divulgação da lei, reforçado pelo seguinte item:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p.22).

Com relação a esta exigência, Palmira nos informou sobre o NEAB que está sendo articulado dentro da FME e que, em parceria com o Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), pretende articular ações para fomentar a pesquisa e atividades de formação continuada para os/as educadores/as da rede municipal de Niterói.

Estamos criando o NEDER⁴⁸. Existe um Núcleo agora dentro da Fundação. Houve a nomeação, as pessoas já estão nomeadas. Mas como você coloca, é tudo para 2009. Eu, Glória, Sheila, Tatiana e Antonella somos as 5 pessoas nomeadas. A gente vai pensar de ser um local de referência. Desse local ser revitalizado, para as pessoas terem uma referência. Esse grupo é para formar, também, na medida do possível, um grupo de produção de material ou de compilação, porque na rede tem gente produzindo teoricamente sobre isso e

⁴⁸ Vide documento da sua criação em anexo

possibilitar que isso seja publicado, para que a rede tenha o material seu, uma produção sua, sobre o tema. Tem gente produzindo material (ou tem gente pensando em produzir material) e se esse núcleo surgir com uma proposta de financiamento, inclusive de produção, esses textos vão começar a surgir, aí você cria dentro da rede, uma cultura. (Palmira Silva)

Trata-se do Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial na Rede Municipal de Educação de Niterói (NEDER-FME). Uma conquista no sentido de consolidar e aglutinar esforços para dar continuidade às ações dessas educadoras na tarefa de articular formações e ações para o desenvolvimento de conhecimento através da pesquisa e da divulgação de material na rede de Niterói.

Sobre a fundamentação teórica, para os/as educadores/as, é exigida a instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de Grupos de Trabalhos (GTs) para articular e promover a formação de professores com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC. Sem dúvida, podemos afirmar que se trata de um avanço no que diz respeito à divulgação e valorização da formação docente para o ensino das relações étnico raciais na educação.

Com relação ao item que aponta a inserção da temática relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professores e demais profissionais da educação, bem como a inclusão de questões que dizem respeito às populações negras nos demais cursos, não coletamos dados para afirmar como isto está ocorrendo em Niterói.

Há exigência da inserção de questões relacionadas a temática sobre relações étnico-raciais *nos programas de concursos públicos para a admissão de professores* (BRASIL, 2004, p.22). Um item importante que reforça a dimensão que a temática vem alcançando, ao ser transformada em exigência para concursos públicos.

Quanto à questão normativa das instituições educacionais, fica estabelecido que deve estar registrado nos documentos que regem/orientam as normas dessas instituições – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino –, quais serão os procedimentos que irão realizar para o combate ao racismo e quais medidas irão ser tomadas para promover o reconhecimento, a valorização e o respeito com relação à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a abordagem das questões étnico-raciais e da diversidade.

Outro ponto que diz respeito à representatividade, está relacionado à questão da representatividade no imaginário que é construída no cotidiano escolar. Os materiais de apoio, ilustrações, painéis, cartazes e etc. são percebidos como elementos importantes na

construção da auto-imagem positiva das populações negras bem como a valorização de tais conteúdos. Em atenção a este ponto Palmira discorreu durante a entrevista:

Então, eu acho que a prática ainda precisa mudar muito até porque eu vejo determinadas, é no micro, nas coisinhas pequenas que você vê ainda que a gente está permeado daquele, daquela ideologia da democracia racial e ao largo dela, mas junto com ela, práticas racistas no cotidiano, nas falas, nos olhares. Quando você for nas escolas, presta atenção nas paredes, se essa parede contempla diversidade, se a biblioteca contempla essa diversidade.
(Palmira Silva)

Palmira assinala também a importante representatividade das populações negras nos materiais e livros didáticos e paradidáticos, com relação ao conteúdo e forma como são apresentados, com vistas a correção de antigos equívocos, distorções e omissões, sob a orientação e incentivo do Programa Nacional do Livro Didático e programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

É esperado que sejam ampliados espaços de divulgação da cultura afro-brasileira e africana, para que as escolas possam ter recursos para a construção da memória étnica do povo brasileiro.

Nas diretrizes curriculares em questão, fica estabelecido a importância dos NEABs como centro de articulação para organizar, promover e divulgar conteúdos e procedimentos relacionados à cultura afro-brasileira e africana, como forma de aproximar as escolas desses conhecimentos com o objetivo de fornecer subsídios para a formação continuada de professores para a implementação da lei. Com relação a este ponto temos a concretização deste NEAB na formação do Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial na Rede Municipal de Educação de Niterói (NEDER-FME).

É assinalado também o fortalecimento das bases teóricas para a educação brasileira, considerando a característica multicultural do país, através do incentivo dos sistemas de ensino à pesquisa sobre como tais processos de abordagem desses valores estariam se desenvolvendo nas escolas bem como a coleta de dados e avaliação dessas ações com vistas a dar continuidade, fiscalizando e corrigindo possíveis equívocos, enfim a formulação e sustentação de políticas públicas no âmbito estadual, institucional e comunitário. Neste ponto vale destacar que o texto das diretrizes curriculares estabelecidas pela lei sinaliza para a:

Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privada, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências quando for o caso (BRASIL, 2004, p.22).

Certamente, essa é uma forma de dar continuidade à implementação da lei, através da periodicidade de atividades com vistas à efetividade deste processo, que orienta para a construção de novos saberes, de novas concepções de sociedade, desenvolvidas a partir do diálogo para o reconhecimento, respeito e troca com vistas a uma sociedade igualitária.

O ponto mais importante e que no meu entendimento seria o ponto de partida para se chegar a todas as exigências descritas acima, é sem dúvida o que diz respeito a divulgação na íntegra, do referido parecer aos/as educadores/as. Acrescento ainda, que os demais profissionais da educação devem estar incluídos como agentes colaboradores para novas prescrições curriculares que possam, de fato serem vivenciadas no cotidiano escolar, com vistas a ampliar a efetivação da temática na escola.

CAPÍTULO IV

AS CONTRIBUIÇÕES DA FME PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI

Como já mencionado no início desta pesquisa a formação continuada tem sido considerada espaço/tempo de discussão e oportunidade de desenvolver conhecimentos relacionados à temática sobre relações étnico-raciais na educação. Tendo em vista este fato, neste capítulo iremos aprofundar algumas aspectos relacionados às formações que foram efetivadas pelas educadoras da FME e algumas discussões sobre essas ações que foram coletadas em entrevista estruturadas.

As atividades para a formação de professores, pela FME, com vistas à implementação das idéias orientadas pelas diretrizes curriculares que dão sustentação a lei 10.639/03, foram iniciadas em coletividade através de reuniões, grupos de trabalhos (GTs) e em 2006, inicialmente organizados pela educadora técnica da FME Glória Anselmo (vide anexo).

O I Seminário de Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas de 2008 foi um encontro organizado pela equipe de referência da FME e germinou, a partir da proposta da pedagoga Glória Anselmo – que na ocasião (2008) ocupava o cargo de Diretora de Políticas Pedagógicas – e por ela já articular atividades em torno da temática sentiu a necessidade de dar continuidade à implementação da lei. Em conversa informal com o grupo⁴⁹ de discussão, lançou a proposta para que tal seminário fosse realizado em maio de 2008, no entanto, o momento político⁵⁰ não ajudou. Com a troca de governo, a transição fez com que o evento fosse adiado para agosto.

A idéia começou com a proposta de palestras e tomou proporções, como a própria Glória descreveu, de “tirar o fôlego”. Foram 35 mini-cursos organizados para a parte da manhã, e 27 seminários e mini-cursos para o turno da tarde. Contou com nomes importantes que abordam a temática africana, afro-brasileira e indígena como Décio Teobaldo, Andreino Campos, Azoilda Loretto Trindade, Monica Sacramento da UFF, Denise

⁴⁹ Veremos no decorrer desta pesquisa como este grupo se aglutinou em torno de ideais em comum.

⁵⁰ Na ocasião Niterói encontrava-se em período de eleição para prefeito da cidade. Nesta ocasião Jorge Roberto Silveira ganharia as eleições de 2009.

Barata da UERJ, Armando Martins Barros da UFF e Patrícia Andrade da UFES, dentre outros.

O I Seminário começou com abertura do evento no Teatro Popular com a participação de autoridades do município e teve apresentação⁵¹ do grupo de dança da E.M. Levi Carneiro, poema recitado por Susana Fernandes e mesa redonda com palestrantes convidados. As atividades se distribuíram em 4 escolas do Barreto em Niterói: E.M. Altivo César, E.M. André Troche, E.M. Mestra Fininha e UMEI Rosalina de Araújo.

4.1.Relação dos cursos de formação continuada no período compreendido entre os anos 2006 e 2008:

Sendo a formação continuada mais uma possibilidade para a atualização e inserção nas mudanças curriculares, para os professores/as em exercício, procurei relacionar quais foram os cursos, seminários GTs ou palestras que foram desenvolvidos para contemplar a implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de Niterói entre os anos de 2004 (ver com Glória quando se iniciaram as ações) e 2008.

Tendo em vista que a lei foi sancionada no ano de 2003, é somente em de 13 de Novembro de 2006, que a Assessoria de Formação Continuada sob s cuidados de Glória Anselmo recebe documento do MEC solicitando informações a respeito de quais medidas estavam sendo tomadas para efetivar a implementação da lei através do referido órgão.

A seguir, seguem as contribuições e/ou ações efetivadas para a abordagem da temática relações ético-raciais para atender as prescrições da lei 10.639 que foram realizadas através de reuniões, GTs, cursos/palestras e seminários:

Reuniões:

- Reunião com os diretores das escolas selecionadas pelo MEC para desenvolvimento do Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana: Lei 10.639, realizada em 17 de abril de 2006 no Auditório da FME.
- Reunião realizada em 04 de setembro de 2006 no Auditório da FME. A pauta desta reunião sistematizou a Socialização do projeto de lei 2559-A/2005; Apresentação do

⁵¹ Informações detalhadas sobre o evento, vide anexo.

texto: Linguagens escolares e construção do preconceito; Informes: GT de Relações Raciais confirmado para o dia 07/08/2006.

GTs:

- GT com tema ‘Questões Étnico-Raciais’ realizado pelo Grupo de Estudos de Relações Étnico-Raciais de Niterói-GEERNIT-10639, da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Abordagens introdutórias sobre a temática em questão.
- GT sobre o tema ‘Raça e Preconceito. Aspectos Pedagógicos e Jurídicos: Caminhos de Superação’. Realizado em 07 de Agosto de 2006 no Auditório da FME. O GT contou com as presenças das palestrantes Prof^a Ms. Rosana Mendes e Prof^a Helena Cristina Rebello. A mesa teve como mediadora a Professora Josilma Dutra (SEPPIR) Coordenadora de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Município de Niterói/RJ. A discussão teve como mote a questão racial na educação relacionando os aspectos políticos, pedagógicos e jurídicos para a superação do preconceito e das discriminações contra as populações negras.
- GT sobre o tema ‘Direitos Humanos e Inclusão Étnico-Racial’, realizado em 04 de Setembro de 2006, no Auditório da FME. Este foi o 2º GT realizado na FME e foi viabilizado através da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino. O mote da discussão era Direitos Humanos em torno da questão racial, e abordava desafios da contemporaneidade com relação a inclusão étnico racial.
- GT sobre o tema ‘Memórias de África: Literatura Infantil no Currículo Escolar da Educação Infantil’, realizado em 6 de Novembro de 2006, no Auditório da FME. Este GT contou com a presença das palestrantes Profa. Sonia Rosa e Elizabeth Dantas que discorreram sobre a temática da inclusão da literatura infantil voltada para a abordagem das populações negras no currículo escolar. A discussão procurou descortinar o obscurantismo a que foi levada a representatividade das populações negras na Literatura Infantil, a importância da construção da identidade étnico-racial através deste material.

- GT sobre o tema ‘A África é aqui.’, realizado em 26 de Março de 2007, no Auditório da FME. O GT teve atividades diversificadas tais como a contação de história pelas educadoras Adriana e Luiza Mara, apresentação de projeto que recupera a identidade africana e afro-brasileira desenvolvido pelo educador de História Luiz Gustavo Crispiano, oficina de música afro com o educador Marcelo e a educadora Marcia, recital de poesias com o educador Paulo e alunos/as, exposição de máscaras confeccionadas por educandos/as orientados pela educadora Cleide, debates e apresentação de peça realizada por educador/a da E.M. João Brazil. Este GT foi resultado do projeto realizado em conjunto pela E.M João Brazil, educadores/as e educandos/as participaram ativamente na concepção e realização deste GT.
- GT sobre o tema ‘Literatura e Racismo’, realizado em 23 de Abril de 2007, no Auditório da FME. O GT reuniu o educador Alexandre Sant’Ana e a educadora Desirée Luzia M. da Silva, para discutir sobre a literatura e suas contribuições para a sociedade, quais seriam as representações sociais contidas nos textos literários. O debate girou em torno da questão da representatividade das populações negras nos textos infantis e infanto-juvenis e quais os prejuízos para a construção da identidade da criança afrodescendente. Que possibilidades se descortinam com a lei 10.639/03, e quais estratégias estariam ao alcance dos/as educadores/as.
- GT sobre o tema ‘Política de Cotas e Educação na Sociedade Brasileira’, realizado em 28 de Maio de 2007, no Auditório da FME. O GT foi conduzido pela coordenadora do PENESB da UFF. O debate girou em torno de temas importantes acerca das ações afirmativas através da política de cotas e de questões relacionadas a educação para as populações negras na sociedade brasileira.
- GT sobre o tema ‘Por Que Ser Favorável às Cotas?’, realizado em 26 de Junho de 2007, no Auditório da FME. O GT foi conduzido pela jornalista Sandra Martins que tratou da discussão sobre o acesso ao ensino superior através das cotas, através de *um movimento reflexivo que busca não só entender, mas pensar caminhos que venham ao encontro desta questão.*

- GT sobre o tema ‘Diversidade Cultural e Educação e Fracasso Escolar’, realizado em 27 de Agosto de 2007, no Auditório da FME. O GT teve como abertura atividade cultural e foi conduzido pela educadora Azoilda Loretto Trindade que abriu a discussão sobre a questão da cultura escolar e sua relação com o ‘fracasso’ atribuído aos educandos/as e educadores/as. Quais disparidades podem ser encontradas entre a cultura escolar e a cultura da comunidade na qual os/as educandos/as estão inseridos? Esta é uma chave para entender o processo que desencadeia o ‘fracasso’ e evasão escolar especialmente nas camadas menos favorecidas da sociedade.
- GT sobre o tema ‘Educação Cultura Indígena e Contemporaneidade’, realizado em 24 de setembro de 2007, no Auditório da E.M. Paulo Freire. O GT foi realizado nesta unidade do bairro no Fonseca em Niterói, e teve com tema central de discussão os currículos e manuais didáticos e a omissão das culturas indígenas e africanas, ambas contempladas pela lei 10.639, e sua repercussão no fracasso escolar das camadas não contempladas no currículo que prioriza a concepção de cultura eurocentrista.
- GT sobre o tema ‘A escravidão em Niterói’, realizado em 29 de Outubro de 2007, no Auditório da FME. O GT realizado teve como mote promover debate em torno das discussões sobre a memória de Niterói em uma perspectivada escravidão negra, para relativizar as contribuições dos negros africanos e afrodescendentes para a *cultura, economia e organização social de nosso município*. A mesa redonda contou com a presença do advogado, jornalista e historiador Gilberto da Cunha Lopes, do educador, historiador e jornalista Nilson Liguori Sant’Ana e do educador, historiador e jornalista Oswaldo Luis.

Cursos:

- Curso com a temática ‘Educação-Africanidades-Brasil’. Teve como organizador: CEAD – UnB, Inst. promotora/financiadora: Fundação Municipal de Educação de Niterói, MEC - SECAD e PROINFO. Foi realizada em modalidade à Distância, com carga Horária: 120 Horas – Nível de Extensão. O período do curso foi de Julho a Outubro de 2006. Os tópicos do curso se dividiam em I - África, II - Brasil: História,

III - Brasil: Representações e IV – Currículo, Escola e Identidades. O curso contou com um questionário de avaliação (vide anexo) e cerca de 90 inscritos, sendo parte do Programa de Educação Continuada e Ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei 10.639/03. Foi promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), e tinha como público-alvo profissionais da educação Básica das redes públicas estaduais e municipais das capitais e regiões metropolitanas brasileiras. Esta formação estava atendendo diretamente o cumprimento do artigo 26-A da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme consta no Parecer CNE/CP nº 003/2004 e resolução CNE/CP nº 1/2004. Este curso, de grande abrangência, teve como foco a formação de professores para o conhecimento da História do negro no Brasil *para que sejam capazes de formar cidadão livres para pensar o país na perspectiva da afirmação de sua identidade nacional*, aplicando um questionário para avaliação dos cursistas inscritos. Contou com nomes expressivos na Literatura sobre relações étnico-raciais tais como: Elisa Larkin do Nascimento, Eliane Cavaleiro, Ana Lúcia Lopes, Flávio Gomes, Luiz Carlos dos Santos, Yêda Pessoa Castro e Andréia Lisboa de Souza.

- Curso com a temática ‘A Cor da Cultura’⁵², aconteceu em março de 2006. Teve como organizador o Canal Futura – Organização Roberto Marinho, MEC / Petrobrás, Inst. promotora/financiadora: Fundação Municipal De Educação de. O curso em nível de Extensão foi oferecido na modalidade Semi-Presencial, com carga horária de 40 horas. Abrangeu cerca de 50 escolas, distribui kits com livros, vídeos e jogos abordando a cultura, história e economia africana e afro-brasileira. O projeto teve como objetivo destacar a cultura, a história, a política e personagens expressivas do cenário afro-descendente como contribuintes para a sociedade brasileira em especial. As contribuições do negro para a história das instituições brasileiras e para o desenvolvimento econômico, cultural e científico no mundo. O projeto a cor da cultura teve a participação da Petrobrás, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Centro Brasileiro de Identidade e Documentação do

⁵² O material está disponível na íntegra no site [HTTP://www.acordacultura.org.br/](http://www.acordacultura.org.br/)

Artista Negro (Cidan), a TV Globo e a Fundação Roberto Marinho por meio do Canal Futura, conteúdo audiovisual e impresso sobre a cultura afro-brasileira. Este curso teve como objetivo subsidiar os professores para a utilização deste material e foi um curso de expressiva divulgação e com grande repercussão sobre a temática cultura e história africana e afro-brasileira. Em 2008 houve avaliação/acompanhamento deste material, nas escolas em que o curso foi efetivado. Participaram das atividades a professora Azoilda Trindade, Zé Roberto e Giovana. A escolha das escolas que foram visitadas seguiram alguns critérios tais como ser do Ensino Fundamental, estar dentro dos limites de abrangência da Fundação, de estar relacionada dentre as escolas que estavam tendo a inserção da temática e o mais importante, de apresentar maior número de crianças negras e da escola ter participado inicialmente do curso A cor da Cultura. Nessas visitas foi verificado como essas escolas estavam realizando o trabalho de abordagem da temática, aspectos presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. Contou com a participação de educadores/as e dos/as alunos/as em dinâmicas e discussões. O objetivo era colher informações significativas como relação as percepções das crianças quanto a “diferença racial” das bonecas para fornecer material de análise com o intuito de verificar quais têm sido os avanços observáveis resultantes da apresentação do material A Cor da Cultura que foi implementado por volta de 2006. Foram realizados durante essas visitas questionários, vídeos e dinâmicas para a coleta para o banco de dados.

A FME contou ainda com a apresentação de trabalho relacionado à formação de professores/as na II Mostra Acadêmica da Rede Municipal de Educação de Niterói em 2006 e contou com a participação de profissionais da Educação atuantes tanto na rede Pública quanto Privada de Ensino em Niterói. A Mostra apresentou trabalhos acadêmicos e vivências pedagógicas, que abordassem as relações raciais na qual a educadora Glória Anselmo, participou com a contribuição sobre o tema 'Questão étnico-racial e formação de professores'.

Procuramos relacionar as diversas contribuições que a FME desenvolveu, através do grupo GEERNIT, que viabilizou estudos e esforços no sentido de dinamizar a abordagem da temática sobre relações étnico-raciais junto aos/as educadores/rãs em exercício. Entendemos que o esforço se fez no coletivo e simultaneamente a outros projetos no qual estavam inseridos estas educadoras e que as tensões imanentes à orientação política se fez presente em muitos embates no decorrer deste processo. Esclarecemos que em cursos como A

Cor da Cultura e Africanidades, mesmo não tendo sido elaborados diretamente pelas educadoras da FME, tiveram intensa participação na sistematização e implementação na rede de ensino de Niterói.

O curso oferecido pela Escola de Educação (ESED), ‘Relações Étnico-Raciais em setembro e outubro de 2008, contou com a presença de Palmira Silva e Tatiane Esteves dentre outras interlocutoras. O curso, com carga horária de 24 horas, contou com seis módulos que destacavam temas introdutórios ao preconceito e ao racismo, escravidão, as contribuições de Pierre Verge, religiosidade de matriz africana dentre outros temas relativos às relações étnico-raciais. A temática sobre ‘Religiosidade de matriz africana (Penúltimo – 2º encontro)’, realizado em 09 de Setembro de 2008, no Auditório da FME, teve como palestrante a educadora Tatiana Esteves que abordou aspectos de várias religiosidades de matriz africana, o islamismo, o calundum, o candomblé, a umbanda, o culto aos voduns e aos orixás, dentre outros, esclarecendo a historicidade dessas religiões e seus aspectos relacionados à sociedade. Procurou desmistificar antigos equívocos relacionados a essas religiões e que se configuram na forma de racismo.

Podemos destacar, ainda, em linhas gerais, concepções importantes das educadoras acerca de temas relacionados à formação continuada para a abordagem das relações raciais. Os relatos a seguir são das educadoras que compunham o grupo GEERNIT e que agora fazem parte do NEDER. Foram obtidos através de entrevistas estruturadas e apontavam para a discussão da implementação da lei 10.639/03 bem como as questões direcionadas às relações raciais na educação.

A escolha das educadoras seguiu o plano inicial desta pesquisa que procurou priorizar e dar voz às educadoras da FME que estando envolvidas com ações para a implementação da temática étnico-racial, poderiam dar suas impressões sobre aspectos relacionados a essas ações e a receptividade por parte das educadoras em exercício na rede pública do municipal de Niterói.

Dentre as educadoras que pudemos contactar, destacamos, Glória Anselmo⁵³ que na ocasião da entrevista ocupava cargo de Diretora de Políticas Pedagógicas, Palmira Silva que ocupa cargo da Coordenação de 3º e 4º Ciclos e Sheila Conceição, no cargo de Promoção da Leitura. Apesar de outras educadoras da FME também contribuírem para a articulação do grupo que movimentava as formações continuadas para a abordagem das

⁵³ Atualmente Glória Anselmo atua como membro na Escola de Educação de Formação da Fundação Municipal de Educação de Niterói (ESED).

relações raciais, não foi possível contactá-las em decorrência da inviabilidade de horários para a realização das entrevistas.

Importante ressaltar a formação dessas educadoras da FME como subsídio para aproximação do tema. Glória Anselmo é formada em Pedagogia, possui especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e é pós-graduanda em Educação, Raças e Etnias no Brasil, pelo PENESB-UFF; Palmira Silva tem formação em História (licenciatura e bacharelado) e em Direito pela UFF e é doutoranda em antropologia pela mesma universidade. A educadora Sheila Lima é graduada em História, possui mestrado na mesma área pela UFF e é doutoranda de História Política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

As educadoras entrevistadas são negras, e consideram o racismo um problema bastante presente na educação, sendo grande a necessidade de se abordar essa temática para a superação deste entrave.

Todas as entrevistadas tem algum tipo de formação continuada (curso de extensão, curso de educação à distância, seminários, congressos e etc.) na área de relações étnico-raciais e participam com contribuições nessas formações.

As perguntas circularam por temas como formação continuada e currículo onde procurei recuperar as concepções de currículo através de indagações tais como qual seria a opinião dessas educadoras quanto à implementação da lei 10.639/03 no currículo prescrito e praticado, de que forma o currículo praticado (através das atividades) poderia auxiliar na luta anti-racista.

Sobre as formações continuadas e relações raciais tentei saber um pouco mais em como a formação inicial ajudava essas educadoras da FME a articular o entendimento da lei 10.639/03, como estava sendo a receptividade das formações continuadas na rede, se havia entendimento por parte das educadoras da rede entre a lei 10.639/03 e a questão do racismo na sociedade, se houve mudança na forma de perceber esta modificação curricular como intenção anti-racista.

A respeito dos temas relacionados à articulação da lei 10.639/03 em Niterói, como tem acontecido a abordagem da temática, quais tem sido os enfoques e a receptividade das educadoras da rede, procurei realizar uma coleta de dados para saber se havia entendimento desta alteração curricular enquanto ação afirmativa, a questão da participação dos órgãos governamentais e a intervenção do Movimento Negro nessa etapa da implementação das orientações contidas na referida lei, junto às educadoras em exercício nesta na rede municipal de educação. Segue, portanto, os questionamentos que foram

levantados com a intenção de construir um quadro que nos possibilitasse, através da discussão desses dados, identificar aspectos relacionados às ações e concepções que gravitavam sobre a concepção das formações continuadas elaboradas pelas técnicas da FME.

I. Lei e currículo:

As questões levantadas com relação à lei e currículo, foram pensadas com o objetivo de descortinar a interdependência entre esses dois temas, considerando as áreas da cultura e da política características que circundam a lei 10.639/03, enquanto elemento curricular e como instrumento para luta antirracista. Questões quanto ao entendimento entre as diferenças entre currículo prescrito e praticado foram pensadas com vistas a relativizar as concepções dos atores que elaboram os currículos em confronto com aqueles que, de fato, realizam essas prescrições no cotidiano escolar

1. Sobre os currículos prescrito e praticado, é possível implementar a lei dentro de um desses currículos? Por quê?

O currículo, na concepção entendo, é algo dinâmico, vivo, em movimento. Não consigo, depois dessa trajetória de quase 30 anos na educação, sempre inquietada com as injustiças sociais que a escola teima em reproduzir, pensar o currículo em uma perspectiva, estática, imóvel. Aliás, por mais tradicionais que ainda sejamos, já não há um currículo prescrito, pois a vida por ela mesma, ressignifica-o todos os dias. Mesmo que a escola tente engessá-lo as práticas cotidianas são potentes ferramentas a provocar rupturas constantes. No bojo dessas táticas (Certeau), inscreve-se a própria lei 10.639/03 a nos exigir outros modos de ser, estar e viver no mundo. (Glória Anselmo)

Faz parte da proposta, essa questão já existe. Se você for olhar na proposta isso já foi contemplado. Foi aprovada a lei do Plano Municipal de Educação, existe uma pasta da questão étnico-racial bastante interessante, inclusive tem até uma produção de Glória Anselmo, foi aprovada e isso na verdade dá sustentação. Agora dá sustentação legal para você exigir dos gestores de políticas públicas a implementação da temática. O currículo formal já está contemplado nas normas do município. O currículo praticado tem muita coisa ainda por ser feito. (Palmira Silva)

A gente já tem tido algumas ações na implementação dessa lei. Mas ainda são ações muito individualizadas. Tentamos com esse último Seminário⁵⁴ (porque já tinha sido feito um anteriormente a esse maior) pensar coletivamente de que forma essas ações, individualizadas, poderiam se tornar curriculares. No entanto, existem alguns entraves burocráticos para que essa lei, a implementação dessa temática, essas questões, se insiram realmente no currículo. Entraves burocráticos, você ainda está presa dentro de uma grade curricular conteudista. No terceiro e quarto ciclos⁵⁵ estamos começando a implementar a proposta Escola e Cidadania trabalhando numa visão ciclada, nos terceiros e quartos ciclos, onde essa incidência da implementação da lei seria mais rigorosa, com mais eficácia, com mais resultado e aí a gente ainda tem aqueles entraves de você ter uma discussão apenas em História, apenas em Português, apenas em Artes, com uma visão ainda muito estereotipada, não uma visão renovada, crítica questionadora das questões étnico-raciais. Então eu acredito que ainda tenhamos uma caminhada grande no sentido dessa implementação real curricular, não que ela não seja, de um tempo para cá, de um ano e meio pra cá, ela não esteja contida na prática social da escola, em algumas situações elas emergem, elas acontecem, mas curricularmente, ainda não. A gente precisa avançar um pouco nesse sentido. (Sheila Lima)

Sobre os questionamentos acima, podemos perceber que embora exista uma polifonia na forma de perceber o currículo prescrito – ou currículo oficial – e o currículo praticado – que está também circunscrito no que é definido por currículo oculto, o *corpus* ideológico do/a educador e/ou sua essência (MORGADO In. MOREIRA, 2004, p.121) – é unânime a percepção de que as ações dos/as educadores/as com relação a atividades concretas para articular as orientações da lei 10.639/03 ainda caminham e que ainda é necessário continuidade para que a prática, de fato, esteja presente na proposta da escola como um todo e não apenas em ações pontuais – especificamente em datas relacionadas a temática –, em determinadas áreas de conhecimentos. Merecem destaque as séries que se inscrevem no ensino médio, tendo em vista que seus conteúdos ainda são notoriamente direcionados para o vestibular. Esta demanda interfere diretamente nas atividades dos/as educadores. Este foi um ponto relatado em um dos encontros do grupo de pesquisa coordenado pela professora Maria Elena Souza, na UNIRIO, e que articulava percepções sobre a implementação da lei, um dos mecanismos para se garantir a abordagem do tema seria sua exigência nos concursos para

⁵⁴ Refere-se ao Seminário Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas que aconteceu em agosto de 2008 pela FME.

⁵⁵ Equivalem as séries do ensino médio.

vestibular, de outra forma, dificilmente seria articulada com profundidade no âmbito do ensino médio.

2. De que forma o currículo praticado (mediante atividades) pode auxiliar na luta contra a discriminação racial?

Considero que as atividades pedagógicas, embora importantes, elas são ferramentas insuficientes para esta tarefa. Para lutar contra o racismo e a discriminação racial é preciso começar o trabalho pela sensibilidade humana que nos une. Outro fator importante são as concepções de mundo de sociedade de homem e de relações construída em nossa trajetória pessoal/profissional que carregamos em nossas vidas. A começar pela auto-reflexão sobre nossas posturas, nossos discursos, nossas ações. Quando estivermos minimamente convencidos de que há racismo e discriminação e que estas posturas são, no mínimo indignas se pensamos em uma sociedade mais justa e humana aí estaremos em condições de convencer os outros. Veja o caso Obhama. Ainda não eleito, um grupo de jovens neonazistas planejavam sua morte. Quem convence aqueles que tem convicções tão rígidas e violentas? (Gloria Anselmo)

Bom, digamos que a gente já superou uma etapa. Nós temos toda uma base legal, que garante a cobrança que isso aconteça. Agora o que vai mudar mesmo é quando isso for incorporado à prática. Os professores chegam muito preocupados com atividades práticas. Eles querem atividades práticas e eu digo para eles que é necessário a base teórica muito boa, porque senão você não vai se sentir seguro, na primeira questão... São questões muito delicadas e o professor “pipoca” (se perde na proposta da atividade que está realizando). Aquela atividade dele fica meio sem sentido. Quando essa parte prática estiver entranhada, “encharcada” dessa pertinência, aí sim a gente vai ter uma transformação muito grande. Se analisarmos nesse patamar, nós ainda estamos no início do início. Isso aí eu posso dizer para você com a maior tranquilidade. (Palmira Silva)

A lei é mais ampla do que isso. A lei não quer dizer a simples representatividade cultural do povo africano e da sua descendência. A lei, ela está para, além disso, porque você estrutura, você reconhece dando conhecimento. Então você passa pelo pressuposto de que você precisa implantar, curricularmente, a história africana e dos seus afrodescendentes. Então, é muito mais do que uma questão cultural, porque se a gente ficar apenas pensando, dando ênfase à

questão cultural a gente acaba perdendo o que é mais caro que são as discussões raciais. Exatamente, é tratar a idéia de Cultura, como uma análise da década de 70, aquela história ainda muito teologizada, teleológica, marxista. Que a Cultura seria o substrato, ou então a Cultura estava ligada aos segmentos da alta sociedade, cultura letrada, então a gente tem hoje uma problematização em relação a essa questão cultural. A cultura não pode mais ser vista apenas como um apêndice dos grandes nomes, dos grandes autores da latinidade ou da antiguidade, por exemplo. Dentro desse viés, a gente recorta a lei, ela é muito mais ampla do que esse debate cultural. Se você dá reconhecimento através do conhecimento de quem são esses africanos, quais são as suas estruturas de pensamento, suas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, você garante uma identidade, uma identificação para afrodescendência diferente. E aí sim, você vai ter um currículo subjetivado, importante, integrado, tem sentido. Não adianta eu simplesmente sugerir: olha a partir de hoje vai se estudar a História da África. 'Está bem, então eu vou dar um pedaço como tem lá no livro e acabou', não é isso. É você ressignificar as questões étnico-raciais no âmbito escolar e no âmbito municipal que é o que a gente lida mais próximo. De como é que esse negro é inserido nesse debate escolar, como esse negro é inserido no dia a dia, que tipo de relações ele trava com os seus semelhantes. Não estamos aqui querendo construir um mito negro. Colocar o negro agora num paradigma acima do branco. Eu, como educadora, não vejo isso como proposta, a proposta é garantir identidade e respeito. A partir disso, propiciando um olhar para si próprio, para as suas conquistas para os seus ideais, para as suas lutas e perceber que você é um ser social que constituiu esse país e que tem uma herança e que essa herança tem que ser respeitada, tem que ser colocada num lugar de eminência como qualquer outra herança, como a do branco, como a do índio. (Sheila Lima)

Foi observado nas falas das educadoras da FME que a prática, como um fim em si mesmo, não poderá alcançar resultados efetivos contra o racismo. Neste ponto concordamos com a Educadora Glória que nos informa que a prática por si só é insuficiente para realizar mudanças, que a postura ideológica, o discurso dos/as educadores/as deve ser um ponto a ser observado.

Palmira nos aponta um fato importante e merece destaque que é o de fundamentar teoricamente os/as educadores/as da rede para enriquecimento de suas práticas, um contraponto com relação ao que é solicitado por estes/as educadores/as, que frequentemente procuram formações continuadas mais voltadas para a prática, visando fugir um pouco das teorias e leituras sobre a temática, elemento importante na construção de

conhecimentos, na busca de uma racionalização do tempo. Essa posição reflete bem a falta de tempo para estudo/formações, uma queixa recorrente por parte dos/as educadores/as.

Sensibilizar os/as educadores/as, tem sido uma preocupação constante para a luta por uma educação anti-racista, um questão muito bem colocada pela educadora Glória Anselmo, que entende que é através de uma mudança interna que poderemos alcançar as reais alterações na forma de perceber a educação antiracista. A resignificação das questões étnico-raciais no âmbito da educação também foi um ponto bastante comentado pelas educadoras.

II. Formação continuada e entendimento da lei:

Estes questionamentos foram pensados com vistas a compreender como as técnicas da FME estão observando os resultados obtidos pelas formações realizadas até então e de que forma as educadoras, em exercício na rede, tem percebido essas formações e/ou atividades como ações que tem auxiliado as educadoras da rede em suas práticas curriculares.

3. Como tem sido a receptividade da Formação Continuada nas escolas da rede?

Em relação à implementação da lei 10.639/03, estamos investindo na sensibilidade dos professores, no processo de visibilização e de desenraizamento dos preconceitos, para que os grupos compreendam a amplitude da dimensão que permeia as orientações previstas na lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Muitas formações têm sido realizadas: curso de formação em serviço, oportunidade de participação em eventos acadêmicos, organização do Seminário de Culturas Afro-Brasileira e Indígena, além de iniciativas que se apresentam na Rede Municipal desde 2003. (Glória Anselmo)

A questão política barrou muito. Nós fizemos coisas à revelia do clima todo (que era de transição de governo). Nós fizemos o Seminário que ninguém queria. Estão elaborando o Plano Nacional (de Educação) que vai sair em março de 2009. Então o Plano vai tomar como base esse documento. E nesse documento há um ponto, uma meta que é interessante porque será uma outra proposta. Você tem que mudar a formação de qualquer pessoa que vá mexer, que vá lidar com a questão da educação. Todos tem falado que a escola não é só professor. Todas as pessoas que trabalham na escola estão trabalhando com educação “mas

não exige que o profissional que vai lidar com a cozinha, com a limpeza...” que seja. Mas eu acho que se nos municípios, o Estado e o governo Federal, se isso não está na formação da pessoa, tem que se pensar formações. Isso tem que entrar na tua alma, não adianta também o discurso teórico muito bonito, se o olhar daquele professor, a prática desse professor é uma prática excludente, é uma prática racista. (Palmira Silva)

Nós fizemos uma proeza que foi reunir toda uma rede municipal em dois dias de Seminários, isso foi algo realmente inédito nessa rede. A gente tem formações, claro, mas são formações pontuais, mas essa a gente fez questão, para até justamente provocar essa discussão na rede. Que não fosse uma discussão setORIZADA nem individualizada, mas que fosse uma discussão geral, coletiva, realmente coletiva, que todas as pessoas estivessem envolvidas nela. Então o Seminário⁵⁶ foi muito bem recebido, é claro que com muitas dificuldades porque você montar um seminário para uma rede inteira, a gente não agrada todo mundo muito, é difícil numa época de transição⁵⁷, mas enfim, a gente não consegue agradar a todo mundo, mas eu acredito que no cômputo geral, no propósito geral e principal do Seminário, o objetivo geral a gente conseguiu atingir que foi mobilizar a rede para a discussão das questões étnico-raciais, para poder criar uma amplitude de percepções, acerca do quão é importante nós nos voltarmos para discutir para enriquecer, para valorizar, para reconhecer e dar conhecimento às questões da história, da cultura étnico-racial dos africanos e dos seus afrodescendentes, justamente porque nós temos, em grande maioria, nos bancos de nossas escolas crianças que são afrodescendentes. Nós fizemos, na verdade, uma avaliação, posterior ao Seminário, estamos computando essas avaliações para que a gente possa ter a dimensão do que precisa mudar, do que deve se manter até para pensar numa próxima vez e permanecer com essas ações coletivas, para que a gente possa de fato implementar cotidianamente a lei. Porque não importa a gente implementar a lei apenas curricularmente, porque o currículo é algo duro que fica lá. Então não é isso que se quer, nós queremos subjetivizar a prática, o dia a dia, como é que no dia a dia se dão as relações entre aquele menino negro, aquela menina branca e aquele menino de descendência indígena, como é que isso se perpassa. Então, é nesse sentido que a gente vem colhendo as avaliações, conversando com as pessoas. Como eu trabalho não só aqui na Fundação como também em escolas. A gente tem percebido o continuar das práticas de professores que já trabalhavam com a questão étnico-racial, já

⁵⁶ Refere-se ao I Seminário de Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas de 2008.

⁵⁷ O ano de 2008, ocasião do I Seminário, foi período de eleição e mudanças na presidência da FME.

trabalhavam com as perspectivas africanas e indígenas, então isso se mantém, essa prática, esse diálogo se mantém, vem se estruturando nas escolas e isso é importante. (Sheila Lima)

Quanto à recepção das educadoras da rede às formações continuadas para a abordagem das relações étnico-raciais, Sheila nos adiantou que conforme as avaliações realizadas após o I Seminário de Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas de 2008, a receptividade tem sido positiva e merece continuidade nos próximos anos.

4. Inicialmente você percebia esse entendimento (entre a Lei e racismo) por parte das educadoras da rede? Por quê?

O questionamento foi pensado a partir de pesquisa exploratória junto à educadoras da rede que apresentaram desconhecimento sobre a temática em si. Há ainda uma necessidade em discutir melhor o tema antes de solicitar sua abordagem nas práticas curriculares. Entendi o questionamento como oportuno para confirmar esta minha impressão sobre a percepção das educadoras da rede sobre o tema.

Desde quando você questiona esta percepção? O racismo faz parte da história do Brasil. Portanto ele está sempre presente. Quanto à lei 10.639/03, ela é um chamamento forte às nossas posturas e práticas no que se refere à população negra. Os dados estatísticos do IBGE, do IPEA e de outros institutos de pesquisas gritam por iniciativas que minimizem tanta desigualdade racial que se agrava pelas questões sociais no Brasil. Em síntese: ser pobre no Brasil é um problema grave; ser pobre e negro no Brasil é um problema grave elevado ao quadrado (p.n. X p.n). A rede municipal possui, em sua maioria expressiva, um quadro docente de não negros e, considerando o que já expus, há muito que fazer, embora muitos profissionais já assumiram ou estão assumindo esta demanda com responsabilidade, respeito e afeto. (Glória Anselmo)

Eu posso dizer a você que tem gente ainda, quando você fala da lei 10.639 diz: “Que lei é essa?” Porque como muitos sabem que eu sou advogada pensam que eu estou falando de outra coisa. Digo: “Não. É a lei que fala da implementação de História da África, da cultura africana da História dos afrobrasileiros, da cultura dos afrobrasileiros e agora a lei 11.645 que trata da questão da História dos povos indígenas, das culturas indígenas...” Respondem: “Ah... E precisa de uma lei para isso? Gente, mas olha só, não precisa disso porque o professor já faz alguma coisa...” só que eu falei: “gente, não são efemérides.” Agora se você

chega no dia 19 de abril, você veste as crianças de índio, aquele índio americano, você não esta fazendo o dia do índio. Se você no dia de Zumbi pega uma das imagens do Zumbi, porque ninguém sabe qual é a cara que tinha Zumbi, faz um evento na escola, pega chama um grupo de capoeira, não estou falando que não deva fazer, mas fazendo só isso, não adiantou nada. Você não problematiza, você não coloca dados, enfim, você está fazendo muita coisa. Você esta cumprindo uma programação, uma programação. Aí deu conta disso? Não deu conta, porque dar conta é no dia a dia. Quando o seu aluno ou a sua aluna trata o outro (bulling) chamando de ‘macaco’, ou coisa assim, aí você não sabe como lidar com aquilo, aí você silencia. Não adianta você fazer dia 20 de novembro, dia 13 de maio enfim, ficar só nisso. (Palmira Silva)

Como é algo muito complexo ainda, você falar de racismo no Brasil, a gente vem de um paradigma de um mito de democracia racial muito grande, se você for olhar a história desde Gilberto Freire, ele foi o célebre, a celebridade que constituiu essa história de democracia racial, do mito de que, “ah o branco tem a sua contribuição, o negro tem a sua contribuição...” no entanto, o branco como era europeu tinha uma certa prevalência em alguns pontos. Então é muito complicado socialmente e politicamente você travar a dialética entre a questão da lei, essa valorização, esse respeito, esse parâmetro de igualdade social, de igualdade racial para com qualquer tipo de etnia, para qualquer tipo de raça no sentido político de ser, porque raça só existe uma. Mas ainda acho que existe muita confusão, muita dificuldade, de haver um deslocamento para você poder pensar e agir. A gente ainda age –me colocando no cômputo também das educadoras – de forma truncada, divisão esmaecida, não se tem uma real clareza que isso é racismo, isso tem que ser banido, essa prática tem que ser extirpada, então existe ainda muito PRÉ conceito em relação à questão racial, a questão de gênero, a questão de orientação sexual, enfim, a gente ainda trava esse conflito muito no dia a dia. Ele não se torna claro em todas as situações, existem situações gritantes, que aí não é possível: “O que é que há? Então vamos intervir... Porque não pode ser assim” e etc. Em outras situações você ainda percebe na fala, talvez menos na ação direta, na conduta, na escrita as pessoas se policiam mais, mas na fala na oralidade você percebe, você capta esse conflito, essa dificuldade de discernimento. (Sheila Lima)

Há bastante consenso entre as respostas que apontam para avanços nesse ponto, entretanto, fica claro que ainda existe muita *confusão* a respeito da lei. As práticas ainda não são objetivas. Sheila deixa evidente que há uma dicotomia entre o que se diz e o

que se faz, algo que fica muito explícito nos discursos dos/as educadores/as. Nesse ponto o currículo oculto, ao meu ver, parece ser o mais importante a ser observado, visto que reflete bem a dinâmica em sala de aula e no qual conceitos, posturas concretas são internalizadas no dia a dia pelos/as educandos/as em relações sócio-educativas. Este ponto nos faz compreender melhor porque ficam de fora temas importantes como estes e porque ainda não se superou a forma de abordagem estereotipada ou folclorizada das populações negras ao serem apresentadas/representadas, fato que se dá especialmente nas séries iniciais onde a formação continuada ainda é destacada como entrave.

5. Na sua opinião houve mudança na forma das educadoras da rede perceberem a relação entre a lei e racismo? Onde você observa essas mudanças? (nas falas ou em atividades...)

Esta pergunta foi pensada como complementação do item 4. O intuito foi verificar em que medida as ações das técnicas da FME tem efetivado mudanças na forma das educadoras da rede entenderem e realizarem atividades com relação ao pensar e ao agir sobre a lei 10.639/03.

Muitas mudanças estão em movimento, em grandes ou pequenas dimensões. Este é o ganho desses quatro anos de trabalho. Aquilo que estava velado começa a aparecer e ganhar importância e as ações de formação continuada (Projeto A Cor da Cultura, Educação-Africanidades-Brasil, Seminário de Culturas..., GT de Questões Étnico-raciais, o GEERNIT, dentre outras) são responsáveis também por essas mudanças. Mas, volto a dizer, ainda há muito trabalho pela frente. (Glória Anselmo)

Algumas, mas posso dizer na totalidade não. Tem escola que por si só já está fazendo. Percebeu uma questão racista já está fazendo algo em cima disso. O que o educador tem de perceber é que enriquece, inclusive torna a aula dele mais interessante para os alunos e aí quando tem isso há até uma receptividade dos alunos, fica bom para o professor que fica até animado, quando isso surge de questões que ele toma, que acontecem na sala de aula e ele passa a trabalhar. Tem uma professora do Travassos⁵⁸ que começou a fazer isso, porque os professores ficam perguntando “Como é que é trabalhar com projeto? –porque ele cria um

⁵⁸ Refere-se a UMEI Vice-Prefeito Luiz Eduardo Travassos do Carmo Miguel Travassos situada no bairro Caramujo em Niterói.

projeto e empurra nos alunos – só que o que essa escola estava criando surgiu, de uma questão dos alunos sobre o cabelo (que foi o tema do projeto), tanto que eu mandei uma unidade do livro da Nilma Lino Gomes, que é “Entender a raiz”. Disse: “Olha já que você vai fazer um projeto esse projeto vai ter uma aprofundamento teórico e isso daí vai servir para você apresentar trabalhos, para você enriquecer seu currículo, enriquecer a sua prática”. Ela pensou uma coisa interessante. Agora tem escola que o professor chega e diz assim: “Livro didático” pegou o livro, colocou em baixo do “braço” e aquilo ali vai ser se, o livro didático tratar disso, se tratar aí ele (o professor) vai tratar, se o livro didático não tratar, ele não trata. Se ele (referindo-se ao professor) não é de História ou de Geografia ou Literatura... ele não trata: “O que é que a minha disciplina tem a ver com isso”, porque como ele não vê relação de nada com nada. Só que tem coisas que acontecem em sala de aula que precisam ser abordadas. Será que um aluno só vai chamar o outro de macaco na aula de História? Como nós trabalhamos na diversidade e a diversidade também com professores, nós temos professores que dão apoio, se sensibilizam, que estão abertos, como tem pessoas que não são refratárias a isso e nós temos esse movimento aqui dentro também. Então, quer dizer, o Seminário foi também objeto desses embates. (Palmira Silva)

Na verdade sim. Essas avaliações estão ainda em processo. Eles ainda não terminaram porque nem todas as escolas nos retornaram o que foi enviado, mas a gente já percebe mudanças na própria inserção das escolas, em algumas escolas, das professoras que estão sendo direcionadas a esse novo seminário⁵⁹. Mais uma forma delas estarem implementando as discussões nos seus locais de trabalho a gente teve a adesão delas, a adesão de querer participar, de ir buscar conhecimento e isso é muito importante. Então eu acho que isso é mais um fruto que esse Seminário conseguiu e essas propostas que a gente vem encabeçando. (Sheila Lima)

As entrevistadas mostraram grande entusiasmo ao constatar que muitos/as educadores/as estão demonstrando interesse pela temática e que essa tem sido uma boa motivação para estimular a pesquisa em educação e a busca por espaços de construção e de trocas de conhecimentos como as universidades e os NEABs. Essas formações tem proporcionado aos educadores/as que delas participam com sistematicidade, que estreitassem

⁵⁹ Refere-se ao seminário que iria acontecer em dezembro realizado pelo PENESB.

diálogos acerca do eles/as próprios tem efetivado em suas salas de aulas a respeito dessa temática e de outras e ampliado leituras nesse sentido.

Palmira e Sheila, nesse sentido, descrevem a participação positiva de algumas educadoras da rede que expuseram trabalhos que dialogavam com suas práticas em salas pedagógicas, no V Seminário realizado pelo PENESB na UFF em 2008, uma sistematização que conta com o subsídio dessas educadoras da FME, através das formações continuadas no sentido de não apenas de estimular a apresentação de suas propostas mas de encaminhar leituras no sentido de fundamentar essas práticas cotidianas, de dar continuidade à semente que foi plantada nessas formações continuadas e que devem ser encorajadas a dar frutos no futuro.

O intuito era/é o de estimular esses/as educadores/as a divulgar o esses/as educadores/as tem praticado em seu cotidiano ultrapassado a dimensão empirista, a observação superficial dessas práticas e estreitar esse diálogo com os conhecimentos e forma acadêmica de expressar, de vivenciar e de dialogar com essas práticas cotidianas.

III. Sobre a lei 10.639/03:

As perguntas referentes a lei 10.639/03, foram pensadas para a construção de uma quadro que nos permitisse refletir sobre quais são as posições político-ideológicas com relação as características da lei em seus aspectos jurídicos, políticos e sociais. Neste ponto relacionamos discussões acerca do aspecto jurídico da lei enquanto ação afirmativa em favor das populações negras, acerca do aspecto político no qual se insere a participação dos órgãos governamentais e por fim ao aspecto social que aponta a participação do movimento negro⁶⁰ em tais questões.

6. Na sua concepção a lei se configura como política de Ação Afirmativa? Por quê?

A pergunta anterior foi pensada com vistas a verificar o significado que a lei 10.639/03 tem como ação afirmativa em favor das populações negras e em favor de uma visão

⁶⁰ Com relação a lei 10.639/03 em especial, não podemos nos furtar em mencionar a importante participação da comunidade acadêmica que trabalha nesse sentido, realizando pesquisas e estudos sobre os diversos aspectos que circundam a questão das relações étnicoraciais.

mais discursiva sobre a história da construção da nação brasileira e de suas condições sociais com relação ao racismo em nossa sociedade.

Sim. E Espero que sua ação nas mentes e corações seja de efeito rápido. Tomara que não tenhamos de usar as leis para assegurar direitos civis e sociais. “Direito é direito está na constituição” já dizia o poeta. Ou, parafraseando Drumond, eu diria que “as leis não bastam, porque os lírios não nascem das leis” (Glória Anselmo)

Sim. Faz parte de um leque de ações afirmativas (...) Em vários locais tem sido tomadas iniciativas de ações afirmativas. A lei vem ao encontro de um direito que o povo brasileiro, quando eu digo o povo brasileiro é naquele sentido até jurídico, que o povo brasileiro tem que conhecer a sua história. A história dos europeus é sobejamente conhecida. Ela é conhecida, é respeitada. Agora, a gente vai ter que aprender a respeitar a participação de todos os povos na formação desse país. E se você não coloca isso, não somente na História, mas nos conhecimentos em geral os quais os alunos tem contato na escola, você não contribui para a mudança de nada. Se o professor é o primeiro a não mostrar, a partir do momento que não toca, que ele não critica a participação de todos desses povos – e o aluno respeita muito, apesar de os professores dizerem que não, respeitam muito o que a gente coloca em sala de aula – então não terá sentido. (Palmira Silva)

Eu acredito que a lei em si, só ela não dá conta. Acho que ela faz parte de uma política afirmativa sim, mas ela não pode ser somente uma política afirmativa. Há boas intenções? Há boas intenções, mas ela não pode parar só nas boas intenções, ela tem que ter um acompanhamento, um direcionamento para além das questões afirmativas, ela tem que gerar proveito, não só discussões, ela tem que ter um apoio social maior. Você incentiva essa criança, você diz a ela que a auto-estima dela tem que aumentar, porque ela é valorizada, que a história dela tem importância, os descendentes dela são pessoas tão quão importantes, competentes como qualquer outra etnia branca, indígena, amarela ou asiática, enfim, é o direcionamento social que se dá a essa criança se ela não tem condições de ir para o ensino médio, de ir para a universidade ou de ir para um ensino técnico, que tipo de empregabilidade ela vai ter socialmente... Então, é uma ação afirmativa, mas ela precisa estar ancorada, amparada em ações sociais também, aí sim são ações afirmativas. “Ah vamos implementar a lei. Vamos implementar a lei..” tudo bem, os municípios são cobrados,

os prefeitos são cobrados, todos são cobrados, as educadoras são cobradas, se implementa a lei, mas o que é que o Estado vai fazer para garantir o cumprimento dessa lei? (Sheila Lima)

Sobre o viés da lei no âmbito jurídico ou a característica da lei como ação afirmativa, podemos ressaltar vários aspectos que sustentam que a lei 10.639/03 não pode ser encarada como mera alteração curricular. Todas as entrevistadas percebem a lei como ação afirmativa que não deve ser restringida a uma formalidade curricular, e este tem sido o papel das formações continuadas, que ao abrir o leque de conhecimentos para os/as educadores/as da rede de Niterói proporcionam a estes ampliar suas concepções acerca da situação das populações negras no país e no mundo para assim sensibilizá-los para ações concretas no sentido de efetivar uma educação anti-racista.

As falas das entrevistadas enfatizam a importância que é dada a subjetividade do/a educador/a no sentido de que este não realiza em sala de aula senão aquilo que acredita. Sheila nos alerta que para além de ser uma AA, a lei 10.639/03, deve estar ancorada em ações sociais concretas e sistemáticas e que o grande entrave de sua implementação tem sido a falta de continuidade de políticas públicas. Sobre esta última observação apontada pela técnica educadora da FME, Sheila Lima, já podemos adiantar quais são seus pontos de vista acerca do questionamento a seguir.

7. Como você observa a participação dos órgãos governamentais na implementação da lei?

O questionamento a seguir foi elaborado com o objetivo de verificar, com as técnicas educadoras da FME, como elas tem observado a participação dos órgãos governamentais com relação à implementação da lei. Como tem sido percebida a participação do poder público, enquanto fomentador dessas ações.

O governo federal tem procurado incentivar a implementação da lei 10.639/03. Hoje inclusive, tramita no legislativo, a versão preliminar do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nos estados, as coisas vão mal das pernas, pois alguns já avançaram, enquanto outros ainda nem saíram do lugar. Nos municípios creio que a situação seja a mesma. (Glória Anselmo)

Cria um arcabouço legal (na forma jurídica). Se você não cria políticas públicas não investe, no sentido de enriquecer, de cursos, materiais, faça com que eles cheguem nas escolas, que os profissionais trabalhem a temática, enfim, como política de continuidade. Você vê a

difficuldade, olha a continuidade quebrada por conta de questões políticas. O professor que está lá na ponta: tem professor que não quer fazer, tudo bem, mas como é que você vai fazer a cobrança, se é que você pode fazer isso por que aí se uma pessoa que não sabe nem o x da questão (refere-se aquele professor que estando distante da questão étnico racial não compreende a importância da lei), como ele vai fazer um trabalho. Tem professor que fica na internet procurando bons textos, ou que fica comprando livros do próprio bolso, quer dizer, as coisas tem que continuar sendo assim? E se mais de 50% da população brasileira é de origem afrodescendente, então mais de 50% do povo brasileiro, paga impostos. Esse povo brasileiro não está tendo direito a sua história. Não está tendo o direito a ter uma educação em que a história dos antepassados deles apareça. Por que os livros não são enriquecidos com fotos que mostrem o Brasil do jeito que é? Por que as ilustrações de todos os livros, muitas vezes mostram o Brasil irreal, o Brasil idealizado por quem abraça a cultura eurocêntrica? Essa é a questão. E aí para mudar isso você precisa de uma série de direcionamentos, uma série de cobranças e de investimento. Aí o que acontece, quando você chega nesse ponto começa a ficar um pouquinho difícil. Um pouquinho difícil, porque é mais barato manter as coisas do jeito que estão porque você não precisa investir, não é mesmo? Você não precisa contestar inclusive o critério de seleção do MEC com relação ao material didático que chega a escola. Porque é com esse material minimamente que o professor vai trabalhar. Eu falo para o professor que inclusive ele pode usar aquele material ruim para “criticá-lo”, mas também, a gente tem que pensar que vai ter que surgir material de qualidade, respeitando como foi colocado em Brasília. Que a especificidade regional apareça nessa produção didática. Será que aqui, o necessário para o Rio de Janeiro vai ser necessário para Manaus? (Palmira Silva)

Acerca da participação dos órgãos públicos, Glória acena para o Plano de Implementação da Lei (PNIL), uma proposta em âmbito federal para articular as ações para efetivar as prescrições nas diretrizes que orienta a lei. Todas as entrevistadas, como já era esperado, concordaram que a participação do Estado ainda deixa a desejar. Podemos inclusive destacar a falta de apoio em muitas formações continuadas e especialmente no Seminário de 2008 que pouco contou com o apoio do governo para sua realização.

9. Qual tem sido suas observações acerca da participação do Movimento Negro nessa etapa da implementação da lei?

A pergunta da página anterior teve como objetivo verificar como as técnicas da FME tem percebido a participação do Movimento Negro, enquanto instituição organizada, nesse processo de implementação, que aproximações ocorreram durante as atividades desenvolvidas. Movimento Negro, é neste ponto, entendido como o movimento institucionalizado com representantes bem definidos, registrados como militantes.

Penso que o diálogo necessário começa a acontecer. Há uma aproximação que se faz necessária e urgente, em virtude dos conhecimentos acumulados historicamente pelo M.N. Seus membros têm muito a colaborar e ensinar aos educadores não militantes. (Glória Anselmo)

Se não fosse o Movimento Negro, não tinha lei, não tinha lei. E se você for pensar, existe uma participação do Movimento dentro dos órgãos instituídos, da sociedade civil organizada, e tem pessoas que se dizem militantes eu me digo militante. Isso é ser do movimento negro? Acho que sim. Eu não pertenço a nenhuma instituição, eu pertenço ao Fórum Permanente de trabalho de Educação. Tem muita gente dentro do Movimento Negro Organizado que é da área de Educação. Se não fosse esse Movimento Negro, que nunca apareceu em página de jornal, que não achavam interessante isso ser notícia, recentemente essas coisas tornaram-se notícias. Olha é uma prática que você precisa, que as pessoas que trabalham com questão das políticas públicas em educação, que elas forcem esse movimento sim, dizer que não precisa, se não tivesse um movimento acontecendo aqui dentro (refere-se a FME), pares surgindo e acolhendo para que as pessoas felizmente possam fazer um trabalho na escola e agradecer por ter podido fazer uma apresentação. Mas ainda é uma iniciativa de um grupo, não é política pública. Nós temos agora o apoio incondicional da secretária de educação. A secretária, que assumiu agora esse ano, está dando um apoio incondicional, inclusive, ela quer o projeto de surgimento ou do núcleo de estudo (que mais tarde viria a ser o NEDER) que estamos organizando, deve sair inicialmente uma portaria depois uma determinação para formação de um núcleo de estudos ou de centro de estudo, para pesquisa e extensão. Porque aí não vai depender de Palmira, de Glória. (Palmira Silva)

Eles são a estrutura, a mola mestra. A partir da década de 50, 60 – principalmente no Brasil a partir de 60 em diante –, você tem toda uma discussão dos negros acerca da sua própria inserção social. Você tem a luta pelos direitos civis, de Martin Lutter King e agora com a eleição do Barak Obama, então você tem toda uma rediscussão acerca de como é que o

negro, enfim, nos EUA, percorreu um caminho tão longo para chegar a um reconhecimento majoritário dentro de um país extremamente racista. Então, a gente faz o mesmo caminho, que é entender os movimentos negros como uma mola mestra da propulsão da discussão e da manutenção do respeito ao negro dentro do país. É claro que a gente tem alguns guetos dentro do próprio movimento negro que são as radicalidades. Em todo movimento existe esses dois lados o do excesso e os moderados, aqueles que tem o centro maior. Eu acho que os excessos a gente tem que burilar, filtrar enquanto que a grande maioria lutou em prol de uma valorização, de uma abertura dentro da sociedade para que esse negro pudesse se identificar: “ora, eu também sou brasileiro, também faço parte disso, eu também necessito de que olhem para mim, de que a minha autoestima seja valorizada”, de buscar representatividade. Então, eles foram realmente um dos carros chefes⁶¹ da elaboração dessa lei, junto com todo o questionamento de grupos sociais que não dentro do movimento negro mas que entendendo a lógica perversa da sociedade, em buscar uma igualdade para todos. A gente tem tido conversas muito próximas com todas essas entidades afins da questão. (Sheila Lima)

O movimento negro aqui foi destacado como as várias organizações e/ou instituições que trabalham contra o racismo e em prol das populações negras. Também foi enfatizado pela técnica educadora Palmira, que citou o Movimento Negro enquanto instituição, os militantes dos movimentos negros e aqueles que militam na causa das populações negras e, portanto, sentem-se militantes. Movimento Negro, movimento negro e militância foram dois termos que tive a preocupação de compreender/definir sem portanto deixar de relativizar que nos discursos das entrevistadas por vezes pareciam se confundir.

De qualquer forma entendo que as rupturas com relação aos significados que as interlocutoras atribuem a estes termos não são eficientes no trato da questão em sua forma mais ampla e que, apesar de suas peculiaridades, estão manifestados em prol da igualdade racial e inseridos de uma forma ou de outra neste processo onde as tensões estão sempre presentes em menor ou maior grau.

Também é uma unanimidade nas falas das entrevistadas, que a participação do movimento negro na implementação da lei 10.639/03 tem sido uma constante, e que sua importância para a sustentação da temática é um ponto que merece destaque nos avanços que

⁶¹ Nesse sentido podemos destacar efetiva participação dos meios acadêmicos para o processo de elaboração da lei e no processo de implementação dessa lei através de pesquisas que evidenciam as práticas realizadas na educação formal e não formal.

a lei vem alcançando ao longo desses últimos anos, notadamente uma consequência também, pelo fato da temática ter ganhado amplitude nas discussões, nos meios acadêmicos o que sem dúvida pode ser evidenciado como ganho para a luta antiracista. A técnica educadora Sheila Lima, entretanto nos alerta para ficarmos atentos, pois que até mesmo dentro do movimento negro existem os embates e as rupturas naturais onde os diálogos ocorrem de forma aberta, mas que os resultados até agora computados tem sido positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que esta pesquisa foi realizada no sentido de aprofundar conhecimentos acerca das formações continuadas para subsidiar a implementação da lei 10.639/03. Ressaltamos a importância deste levantamento que, mesmo em linhas gerais, pode alcançar a abrangência dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de educadoras que organizavam/am as formações continuadas na rede pública de Niterói para a abordagem das relações étnicorraciais na educação.

Tendo as diretrizes curriculares como orientação para a abordagem das relações étnico-raciais através da lei 10.639/03, podemos afirmar que muitas contribuições realizadas pela FME através do grupo GEERNIT (Grupo de Estudos Étnico-Raciais de Niterói), alcançaram vários pontos relevantes ao tema.

A questão da introdução de discussões de temas inerentes à representatividade das populações negras no Brasil através do grupo de trabalho ‘A África é aqui’; a abordagem na perspectiva jurídica com a apresentação do tema ‘Raça e Preconceito. Aspectos Pedagógicos e Jurídicos: Caminhos de Superação’; a sistematização de discussão acerca de questões polêmicas como cotas através dos GTs ‘Política de Cotas e Educação na Sociedade Brasileira’ e ‘Por Que Ser Favorável às Cotas?’; a abordagem das práticas curriculares da Educação infantil com o tema ‘Memórias de África: Literatura Infantil no Currículo Escolar da Educação Infantil’; a abordagem de temas que trazem em seu viés a questão da exclusão cultural como o GT ‘Diversidade Cultural e Educação e Fracasso Escolar’; a questão do reconhecimento do município no processo de escravagismo no Brasil com o GT ‘A escravidão em Niterói’; o GT ‘Literatura e Racismo’ que abordou a presença do racismo na literatura, constituíram-se em debates importantes para a construção do conhecimento em torno da temática.

Os cursos de grande porte ‘Africanidades’ e ‘A Cor da Cultura’ e o ‘I Seminário de Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas’ de 2008, destacam-se não apenas por sua amplitude, mas pela qualidade do material e profundidade dos conteúdos desenvolvidos para os/as educadores/as, tendo este último a participação expressiva de educadores/as da rede, demonstrando iniciativas em apresentar atividades desenvolvidas com seus/suas educandos/as no cotidiano escolar. Uma evidência de que a temática já começa a fazer parte do interesse desses/as educadores em desenvolver conhecimentos, estimulados pela sistematização e pelas oportunidades oferecidas através das formações continuadas na rede.

Pudemos, assim, observar a importância dada à formação do professor/a pesquisador/ra para subsidiar sua prática, como já apontado anteriormente nesta pesquisa, e a valorização das práticas exercidas por estes/as profissionais. A relevância do espaço educacional como elemento de estudo e valorização do profissional e de sua prática foram evidenciadas na participação desses/as profissionais em muitas formações continuadas.

Apontamos a pertinência dessas iniciativas e articulações como sendo importantes no processo de implementação da lei 10.639/03, e como elemento imprescindível na luta anti-racista no âmbito da educação, especialmente quando amplia espaços de discussão do tema para a desconstrução de antigos equívocos e quando torna evidente a participação das populações negras na sociedade. A frequência com que se toca na questão, a frequência com que se abre discussão e a diversidade nos temas abordados nas formações continuadas são aspectos que devem ser levados em consideração.

A questão da conceituação de alguns termos sempre é relevante em trabalhos acerca de estudos étnicorraciais. Entretanto, aponto que se nos engessarmos em uma única concepção e não relativizarmos o olhar do outro, acabaremos por erguer barreiras que nos impedirão de avançar nas trocas de conhecimentos.

Um ponto a ser destacado acerca dos estudos realizados e que muito me chamou a atenção foram as oportunidades de trocas na ocasião da apresentação dos dados que já tinham sido colhidos. A importância de espaços que proporcionem essas trocas são de grande importância para um olhar mais e mais reflexivo e ao mesmo tempo mais despojado para a pesquisa que se está sendo configurada. [esse parágrafo está repetido mais adiante]

Tendo como anseio amplamente divulgado em se tornar/manter Niterói, efetivamente, uma Cidade Educadora, isto torna-se possível pelas mãos dessas técnicas educadoras da FME. Dentre as ações incluídas nesse processo de construção de conhecimentos, temos em especial a temática Relações Étnico-Raciais na educação. E nesse ponto reafirmo que a FME, como instituição, é um conceito abstrato que só é realizável através das ações e concepções efetivadas pelo corpo de funcionários que a compõe.

As situações que mais demandaram empenho certamente foram aquelas relacionadas às entrevistas. A questão dos horários e da disponibilidade das entrevistadas tornou bastante difícil a realização das entrevistas que, em certo momento, tiveram que ser cessadas para então serem retomadas. A questão da troca secretário de educação e da transição de governo também dificultaram a realização das entrevistas. Em certa ocasião, cogitei a inviabilidade destas, tendo em vista que pairava a dúvida quanto a troca de cargo das entrevistadas o que tornaria a continuidade destas entrevistas impossível. A volatilidade dos cargos ocupados pelas técnicas educadoras da FME é, sem dúvida, um ponto que pode ser mencionado na dificuldade da continuidade dos projetos assim como a falta de comprometimento dos que ocupam cargos de chefia nestes órgãos.

Como consequência da reflexão, a partir desse processo, descortinam-se novos pontos que, no nosso entendimento merecem destaque. A questão da inserção das instituições privadas neste processo de implementação das orientações estabelecidas pelas diretrizes curriculares para a lei 10.639/03, tem sido um ponto bastante interessante, sendo inclusive mencionado por

Palmira, e que merece atenção na pauta de discussão sobre a formação dos/as professores/as da rede. A questão da presença do poder público na fomentação e apoio dessas formações de acordo com as falas das entrevistadas, também, nos pareceu deixar a desejar. A falta de estrutura física e de apoio à pesquisa foi um desafio que pode ter estimulado o grupo de técnicas educadoras do GEERNIT a ampliar esforços para efetivar as ações para as formações continuadas, mas, que, por outro lado, pode ser um entrave que dificultará a continuidade dessas formações a longo prazo.

Temos o NEDER (Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial) como conquista importante nesse sentido e a busca por este espaço vai de encontro ao objetivo dessas técnicas educadoras em constituir um ponto de convergência entre estudo, pesquisa e divulgação de materiais produzidos pela e para a rede municipal de educação de Niterói bem como para os/as interessados/as em aprofundar conhecimentos sobre a temática. O núcleo deve manter parceria com as universidades e com outros pontos de pesquisa, como previsto nas diretrizes curriculares. A proximidade com entidades pesquisadoras como a FAPERJ deve garantir apoio para as futuras pesquisas e valorização para os/as pesquisadores/as.

Um ponto a ser destacado acerca dos estudos realizados, e que muito me chamou a atenção, foram as oportunidades de trocas na ocasião da apresentação dos dados que já tinham sido colhidos. A importância de espaços que proporcionem essas trocas são de grande importância para um olhar mais e mais reflexivo e ao mesmo tempo mais despojado para a pesquisa que se está sendo configurada. [parágrafo repetido]

A questão do/a educador/a enquanto pesquisador/a de sua prática e enquanto interlocutor foi um ponto que marcou o caminho que trilhei neste trabalho. Estando fora de sala de aula, senti que o distanciamento da atmosfera educacional, que por muitos é tido como benéfico, para mim foi bastante perturbador. Estar próximo dos/as educadores/as poderia ter sido um facilitador para a interlocução de ideias que circulam entre os espaços socioeducativos.

Observar as práticas, interagir com as atividades proporcionadas pelos/as educadores/as seria uma situação bastante enriquecedora e espaço profícuo para a coleta de dados importantes a pesquisas que pretendem explicitar questões com esta da implementação de uma alteração curricular. A escassez de tempo por um lado e a falta de inserção nas escolas foi um ponto que marcou essa lacuna entre pesquisador e espaço a ser pesquisado.

A pesquisa respondeu muitos questionamentos dentre estes os relacionados a estrutura e funcionamento da FME enquanto instituição crucial para a articulação de qualquer movimento relacionado a educação na rede municipal de Niterói. A questão dos embates internos relacionados às divergências notadamente de ordem ideológica, foram desencadeadores de desentendimentos que, longe de contribuírem para a valorização da educação, apenas atrasam o desenvolvimento de propostas positivas e desgastam as relações no ambiente de trabalho.

Acredito que o diálogo com educadoras que estavam à frente da organização das formações continuadas me permitiu descortinar um outro olhar acerca de como estas formações são viabilizadas e acerca das dificuldades enfrentadas pelas técnicas educadoras da FME, para tornar possível as propostas de trabalho.

A dificuldade em atender a maior parte possível das demandas dos/as educadores/as em exercício na rede pública de Niterói que, em muito momentos, pareciam divergir entre a solicitação formações/cursos mais voltados para a prática cotidiana e a solicitação das educadoras da FME em entender os cursos/formações deveriam estar mais focados na fundamentação ou bagagem teórica como crucial para essas formações – esta última, no meu entender como aspecto crucial para o entendimento das questões direcionadas às relações étnicorraciais que, notadamente, estão mais voltadas a crenças, posturas e visões de mundo do que as de ordem notadamente voltadas para a execução de conteúdos práticos com exemplo cursos voltados ao ensino da matemática dentre outros – me pareceu um ponto bastante importante a ser aprofundado com relação às demandas dessas formações.

A disparidade entre formação continuada e a receptividade por parte das educadoras também foi ponto em que tive grande interesse após ter aprofundado as leituras. Embora tenha encontrado muita dificuldade em encontrar bibliografia a respeito, as leituras que realizei, me ajudaram a compreender melhor questões muitas vezes implícitas, acerca das dificuldades e subjetividades deste processo, principalmente no que diz respeito a receptividade dos profissionais que se beneficiam dessas formações. Os embates, as disputas por uma certa *hegemonia* do saber em ambiente de trabalho, as disputas de poder, as preferências político-partidária entre outros aspectos cotidianos, constituem empecilhos observáveis e que na minha opinião são aspectos que pouco são estudados nesse espaço.

Pude perceber o quanto a formação inicial influencia e instrumentaliza o educador/a não apenas para as práticas cotidianas as inclusive para as formações continuadas. Observei que muitos/as educadores que priorizavam a prática em detrimento da teoria educacional, muitas vezes apresentavam uma concepção superficial do fazer pedagógico, bem com de questões mais amplas como a do racismo na educação e na sociedade brasileira.

Considerando que um estudo consistente se tece em fio condutor sem se esgotar – sendo, portanto, um caminho e um processo – entendo que o questionamento que se segue após esta pesquisa é: que repercussão prática tem sido gerada na abordagem das relações étnicorraciais a partir dessas formações continuadas? Quais ações pedagógicas tem sido sistematizadas pelos/as educadores/as para a abordagem do tema em questão? Certamente um questionamento que fica para uma próxima pesquisa sobre a temática relações étnicorraciais e educação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo Brasiliense, 1982
- _____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BATISTA, João. **Movimento Negro em Pernambuco**. In. Encontros Negros do Norte e Nordeste, 8 Recife, Anais Recife, 1988.
- BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **O poder simbólico**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, André Augusto P.,MUNANGA, Kabengele (Org.) **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade, etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense,1986.
- BRASIL, **25 anos de Movimento Negro no Brasil, 1980-2005**. Concepção, organização e fotografia, Januário Garcia. IED, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista**. In. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1988.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: No Limiar de uma Nova Era**. Vol. 2 São Paulo: Ed. Ática, 1978.
- _____. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as Bases Sociais e Culturais do Conhecimento Escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Negros e Educação no Brasil**. In. LOPES, Elaine M. Teixeira (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **O Movimento Negro na última década**. In: Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Sergio. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. In: HASENBALG, C. A. et al. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Descriminação e desigualdades no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

JOAQUIM, Maria Salete. **Construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas, São Paulo: Educ, 2001.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LINS, Amaro. **Associação de reitores de federais é contra projeto de lei de cotas na universidade**. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/ultnot>> Acesso em 23/03/2009.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (org). Nascimento, Elisa Larkin. **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil- SECNEB/ Secretaria da Educação- Coordenação de Educação Superior- CES, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil**. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> Acesso em: 30/04/2009.

MOURA, Clóvis. **Raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

_____. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992
Disponível em <<http://www.terrabrasileira.net/folclore/origens/africana/frente.html>>. Acesso em: 23/03/2009.

MORGADO, José Carlos. **Educar no Século XXI: que papel para o professor(a)?** In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, PAHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. E “a ditadora ciência d’hipóteses negou em que absoluto para as funções do entendimento artístico da palavra escrita. In. OLIVEIRA, Iolanda. (Org.) **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EdUFF, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia : algumas reflexões críticas sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In SOINK, Mari Jane Paris (org.). **A cidadania em construção**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **As facetas de uma identidade cultural endeusada**. In. LUZ, Narcimária Correa do Patrocínio. (Orgs.) **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil- SECNEB/Secretaria da Educação Coordenação de Educação superior – CES, 1996.

_____. **Mestiçagem e Identidade Afro-Brasileira**. In. OLIVEIRA, Iolanda. (Coord.) **Relações Raciais e Educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. **Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização**. In. OLIVEIRA, Iolanda. (Orgs.) **Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In. BRANDÃO, André Augusto P.(Orgs.) **Programa de Educação Sobre Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004.

_____. **Nova legislação e política de cotas desencadeariam ascensão econômica e inclusão dos negros, diz professor**. Disponível em <<http://www.aomestre.com.br/ent/ekabengele.htm>> Acesso em: 23/03/09.

NASCIMENTO, Abdias do. **Sitiado e Lagos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.

_____. In. SANTOS, Joel Rufino. **Negro brasileiro negro**. Revista do patrimônio histórico artístico nacional. Rio de Janeiro: IPHAN, 1997.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **SANKOFA, resgate da cultura Afro-Brasileira**. 2º vol. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

_____. **SANKOFA: pensando uma educação democrática**. In. LUZ, Narcimária Correa do Patrocínio. (Orgs.) **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador:

Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil- SECNEB/Secretaria da Educação
Coordenação de Educação superior – CES, 1996.

NITERÓI. Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Disponível em
<<http://www.educacaoniteroi.com.br/dados>> Acessado em 27/04/09.

NITEROI. Documento - **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói Escola de Cidadania**. Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In. BRANDÃO, André Augusto P.(Orgs.) **Programa de Educação Sobre Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004.

PINTO, L. A. Costa. **O negro no Rio de Janeiro. Relações de raça numa sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d

PRAXEDES, Walter, **A representação do negro na política brasileira**. Revista Espaço Acadêmico n.40,set/2004anoIV,Disponível em < www.espacoacademico.com.br> Acessado em: 28/06/09.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho, TRINDADE, Azoilda Loretto da. **A escola. Contextualização Teórica e Metodológica**. In. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Embates e Contribuições do movimento negro a política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. In. OLIVEIRA, Iolanda, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, PINTO, Regina Pahim. **Negro e Educação: escola identidade, cultura e políticas públicas**. vol.3. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SANTOS, Augusto Sales. **A lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo**. 9º Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Zumbi**. 6º Ed. São Paulo: Moderna, 1985.

SEYFERTH, Giralda. **Racismo e o Ideário da Formação do Povo no Pensamento Brasileiro**. In. OLIVEIRA, Iolanda. (Orgs.) **Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola.** In. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SODRÉ, Muniz. ***Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos.*** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Jorge Prata. **Escravidão: Ofícios e Liberdade.** Rio de Janeiro: APERJ. 1998.

SOUZA, M. Elena. **Culturas, Realidades e Preconceito Racial no Cotidiano Escolar.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. **A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFF. Niterói, 2009.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa.** In: SANTOS, Augusto Sales (Org.) **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANEXO

Anexo Documento em resposta a solicitação do despacho datado de 23/11/2006, acerca das solicitações contidas no ofício 054/06/PRM/NIT/GAB/PCB, do Ministério Público Federal., datado de 13/11/2006, relacionado ao procedimento administrativo nº 1.30.005.000114/2006-19, para relatar as ações relativas ao movimento de implementação da lei 10.639/03.



COMUNICAÇÃO INTERNA Nº. 470

DATA: 05/12/2006

DESTINO: SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

Sr. Superintendente:

Em resposta ao seu despacho datado de 23/11/2006, acerca das solicitações contidas no ofício 054/06/PRM/NIT/GAB/PCB, do Ministério Público Federal., datado de 13/11/2006, relacionado ao procedimento administrativo nº 1.30.005.000114/2006-19, informamos que no decorrer do ano de 2006 foram realizadas várias ações relativas ao movimento de implementação da lei 10.639/03, conforme apresentação a seguir:

I – Sobre a disponibilidade de material didático:

Ainda não dispomos de material próprio que oriente a discussão, entretanto, as parcerias firmadas ao longo do ano permitiram as seguintes disponibilidades:

1 – Kit didático-pedagógico do curso ministrado através do projeto A Cor da Cultura contendo os seguintes materiais:

a) 8 fitas VHS, com os vídeos:

- ✓ Livros animados (3 fitas com literatura Infanto-Juvenil)
- ✓ Mojubá (2 fitas sobre religiosidade africana e afro-brasileira)

- ✓ Heróis do mundo todo (2 fitas apresentando personalidades importantes e afro-descendentes que contribuíam de diferentes formas para a história do Brasil;
- ✓ Ação (1 fita com uma série apresentada por Serginho Grosman – 5 programas)
- ✓ Nota 10 (entrevistas problematizando a questão étnico-racial e o preconceito.

- ✓ b) Um CD “Gonguê – Ritmos da Herança Africana”
- ✓ c) Livro “Memórias das Palavras” (Dicionário Infantil Afro-Brasileiro)
- ✓ d) Cadernos Pedagógicos (*Modos de Ver; Modos de Sentir e Modos de Agir*)

- ✓ 2 – Distribuição, desde 2005, para todas as Unidades Escolares e UMEI's do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

- ✓ 3 - Livro-texto do Curso a Distância “*Educação- Africanidades -Brasil*” (cada um dos cursistas matriculados recebeu um livro didático que aborda variados aspectos da história, cultura e geografia africana por meio de uma abordagem crítico-reflexiva, em consonância com as orientações da legislação atual. Este material também está disponível aos demais professores e profissionais das escolas selecionadas pelo MEC. O site do curso é: www.cead.unb.br/eab;

II – Ações de Formação para Inclusão da Temática nos Currículos.

Educação Africanidades Brasil (Curso à distância promovido pelo CEAD/UnB – 120 horas/aula).

- ✓ Gênero e Diversidade na Escola (com material didático disponível pela internet)
- ✓ Organização do Grupo de Trabalho de Questões Étnico-Raciais:
 - ✓ 1º encontro 01/08/2006 – Tema: **“Raça e Preconceito - Aspectos Pedagógicos e Jurídicos: Caminhos de Superação”**
 - ✓ 2º encontro 04/09/2006 – Tema: **“Direitos humanos e Inclusão Étnico-Racial”**
 - ✓ 3º encontro 03/10/2006 – Tema: Cancelado pela impossibilidade de apresentação do palestrante
 - ✓ 4º encontro 06/11/2006 – Tema: **“Memórias de África: Literatura no Currículo Escolar da Educação Infantil”.**

Gênero e diversidade na Escola (60 inscritos – 200 h/a);

- ✓ 3 – Outras atividades:
- ✓ Mostra Acadêmica (Semana de Ciência e Tecnologia):
- ✓ Trabalho apresentado: Questões étnico-raciais e formação de professores.
- ✓ Atividades do 1º Sala de Leitura de Niterói:

Mini-Curso: Africanidades em contos, poesias e histórias;

Mini-Curso: Culturas Africanas e Afro-brasileiras no Cotidiano da Sala de Aula;

Mini-Curso: Histórias Africanas.

Contação de Histórias Africanas.

Oficina; Na Ginga da Leitura

III – Inclusão no Currículo Escolar: O Documento de Diretrizes Curriculares Municipais de Educação em fase de elaboração deverá incluir a questão nas diferentes áreas de conhecimentos.

IV – O conjunto de iniciativas anteriormente apresentado tem produzido movimentos diversos na Rede Municipal de Niterói em diferentes dimensões.

- As creches comunitárias, apoiadas no Projeto A Cor da Cultura têm trabalhado a temática com as crianças que atendem;
- A UMEI Marly Sarney organizou o lançamento do Projeto A Cor da Cultura através de uma Feira Afro-Brasileira, no dia 02/09/2006, reunindo alunos, responsáveis, convidados e comunidade;
- E. M. Antonio Coutinho: Está trabalhando o Projeto com as turmas de 1º e 3º ciclos;
- UMEI Santa Bárbara: Solicitou formação continuada à sua equipe de referência para iniciar a discussão com os alunos e comunidade;
- E.M. João Brazil – Um passeio pela cultura negra – A África é aqui.
- E.M. Altivo Cesar – Culminância do Projeto África no Altivo.
- E.M. Diógenes Ribeiro de Mendonça – Projeto Diversidade Cultural e Educação.
- E.M. Djalma Coutinho - Africanidades na Educação de Jovens e Adultos.
- E.M. Paulo Freire – Festa da Cultura Afro-Brasileira.
- E.M. Helena Antipoff – Projeto “Nós e a África”.
- Livro de literatura infanto-juvenil, produzido pela agente educadora Elizabeth Diniz que, inspirada pelo projeto A Cor da Cultura, escreveu um conto de fadas cujos personagens são os orixás africanos.

O envolvimento das escolas e Unidades de Educação Infantil na discussão da temática implica a formação e o comprometimento de todo o coletivo de cada unidade escolar desde a direção até a comunidade. Sendo assim, entendemos que a formação se dá na ação e na produção de atividades que alcançam os diferentes setores de cada Unidade Escolar.

Esclarecemos que estão são as ações de que temos conhecimento, mas que certamente não se esgotam. Neste momento, estamos mapeando as propostas desenvolvidas pelos cursistas do Educação Africanidades-Brasil, em fase de conclusão.

Objetivando ampliar a perspectiva de atendimento às orientações legais, sugerimos que se retome o contato com os responsáveis pelo **Projeto Negros e Negras em Movimento: as relações étnico-raciais na escola e o debate sobre a lei 10.639**, professores M^a das Graças Gonçalves e José Luiz Antunes (UFF), pensado para a Secretaria Municipal de Angra dos Reis, onde já foi desenvolvido e adaptado para o município de Niterói. A segunda versão do referido projeto encontra-se aos cuidados da Assessoria de Formação Continuada.

Atenciosamente,

ANEXO**FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI****Atos do Presidente****PORTARIA FME N.º 560/2008**

Cria o Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Educação de Niterói e dá outras providências.

O Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói, no uso de suas atribuições legais:

Considerando os dispositivos da Lei Federal nº 9.394/96, de 20/12/1996, alterada pela Lei Federal nº 10.639/03, de 09/01/2003, no Parecer CNE/CP nº 003/2004, na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 e na Lei Federal nº 11.645/08, de 10/03/2008, que determinam a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos das redes públicas e privadas de educação;

Considerando as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Considerando que a temática étnico-racial, no contexto educacional brasileiro, padece da precariedade de desconhecimento, de divulgação do material didático existente, bem como da necessidade de ampliação de sua produção, que pode contribuir para superação do desconhecimento sócio-cultural, político e pedagógico frente à urgência de problematização histórica a ser revista e incorporada à prática docente;

Considerando o apoio financeiro estabelecido pela Resolução /CD/FNDE nº 14 de 28/04/2008, que estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial de professores da educação básica e elaboração de material didático específico no âmbito do programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) que podem subsidiar as ações de formação dos profissionais da Rede Municipal de Educação;

Considerando as discussões em curso no MEC, em torno do Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica;

Considerando as orientações contidas da Lei Municipal nº 2.521, de 26/12/2007 que dispõe sobre a criação da Semana da Diversidade nas Escolas Municipais e a Lei 2.610/08, que aprovou o Plano Municipal de Educação ;

Considerando as prescrições vigentes na Portaria FME nº 125/08, de 26/03/2008, que institui a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania” e da Portaria FME nº 132/08, de 01/04/2008, que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em unidades escolares da Rede Municipal;

RESOLVE:

Art.1º- Criar o Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial na Rede Municipal de Educação de Niterói, doravante cognominado de NEDER-FME;

Art. 2º - O Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial (NEDER-FME) terá sua área de abrangência junto à Superintendência de Desenvolvimento do Ensino, diretamente vinculado ao Departamento de Políticas Pedagógicas, atuando em parceria com Assessorias, Coordenações e Núcleos, visando prover ações forrativas sustentadas na cooperação, diálogo

e promoção de práticas educativas, tanto no âmbito da formação como de reconstrução das práticas cotidianas.

Art.3º - O NEDER-FME tem como objetivo principal fortalecer ações vinculadas aos processos de ensinar e aprender, a formação continuada dos professores e iniciativas de pesquisa sobre as temáticas, de modo a subsidiar e fortalecer a prática pedagógica cotidiana em suas dimensões ética, política, cultural e estética no que diz respeito à diversidade e à diferença, cabendo-lhe ainda as seguintes competências:

I – Intensificar o diálogo para as ações formativas em parceria com a ESED-Escola de Educação;

II – Buscar convênio com Universidades Públicas beneficiadas pela Resolução /CD/FNDE nº 14 de 28/04/2008 (UNIAFRO), bem como parcerias com instituições governamentais e não governamentais de maneira a criar as condições necessárias ao desenvolvimento de pesquisas, ensino e oferta de cursos de extensão universitária;

III – Investir na formação continuada em serviço oferecida pelas Equipes de Referência-FME, visando fortalecer a dimensão multidisciplinar, envolvendo outras temáticas afins;

IV – Usufruir das diferentes tecnologias como forma de aprofundamento teórico-prático para o fortalecimento das reflexões e alternativas às práticas pedagógicas cotidianas;

V – Buscar recursos materiais e financeiros para suprir as unidades escolares de materiais didáticos apropriados ao encaminhamento das temáticas;

Art. 4º - O NEDER-FME será regido na forma de Colegiado a partir do seguintes princípios:

I - Paridade no poder decisório;

II - Disponibilidade para assumir os compromissos demandados pela organização e funcionamento do NEDER-FME;

Art. 5º - A composição do Grupo Gestor, será formada por, no mínimo cinco profissionais de educação em exercício na Fundação Municipal de Educação e levará em consideração os seguintes critérios:

Experiência profissional de dois anos como profissional na Rede Municipal e no trato com a questão de gênero e racial, comprovada por certificados em cursos, palestras, especializações e outros;

Ter, preferencialmente, formação acadêmica, devidamente comprovada, que sustente a discussão e as práticas organizadas em torno da Lei nº. 10.639/03 e 11.645/08, por meio de certificação emitida por Instituição de Ensino Superior;

Participação comprovada em instituições diversas cujas contribuições expressivas, no âmbito da pesquisa, das práticas sociais e jurídicas colaborem para o fortalecimento do NEDER-FME.

§ 1º: A designação e nomeação dos membros são de indicação plena da Fundação Municipal de Educação e de sua equipe gestora.

§ 2º: O período de gestão do Grupo Gestor será bienal, podendo ser reconduzida uma vez por igual período.

§ 3º: Caberá ao Grupo Gestor elaborar e gerir, em parceria com os demais setores da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino, um Plano Anual de Trabalho articulado às demandas de cada ciclo que contemple as ações de sua competência.

Art. 6º - Os eixos de estudo, ensino, pesquisa e extensão terão como base as abordagens abaixo descritas, que poderão desdobrar-se em outros temas e questões:

I - Memórias e Corporeidade;

II - História e Historiografia;

III - Linguagens, Arte e Cultura;

IV - Religiosidade.

Parágrafo Único: Ampliando do que propõem as Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08, os eixos mencionados estarão presentes em todos os componentes curriculares. Suas ações abrangerão

todos os ciclos em desenvolvimento no contexto educacional do município – o Ciclo Infantil, os ciclos 1º, 2º, 3º e 4º do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, podendo contar excepcionalmente, com o apoio de outras instituições e entidades envolvidas com a questão.

Art. 7º - O NEDER-FME apresentará semestralmente um relatório descritivo/avaliativo, destinado à prestação de contas das ações desenvolvidas, com vistas à avaliação e replanejamento estratégico do processo.

Art. 8º - O NEDER funcionará por dez anos, tempo considerado necessário para a consolidação e incorporação das discussões à cultura escolar.

Art 9º- Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

PORTARIA FME N.º 561/2008

Nomeação do Grupo Gestor do Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Educação de Niterói.

O Presidente da Fundação Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais:

Considerando a relevância e necessidade de aprofundar e consolidar nas práticas cotidianas abordagens sobre a questão étnico-racial e seus desdobramentos na sociedade e nas escolas municipais, atendendo às orientações previstas na lei federal nº. 10.639/03 e lei federal nº. 11.645/08.

RESOLVE:

Art. 1º- Nomear o Grupo Gestor do Núcleo de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Educação para a primeira gestão.

Art. 2º- Para a primeira gestão ficam nomeadas:

- ⇒ Palmira Silva, professor, matrícula 232.863-1.
- ⇒ Gloria Maria Anselmo de Souza, supervisora educacional, matrícula 233.246-7.
- ⇒ Sheila Conceição Silva Lima, professor II, matrícula 232.703-9.
- ⇒ Antoneli de Farias Matos, professor I, matrícula 234.909-0.
- ⇒ Tatiana Ribeiro dos Santos Esteves, orientadora educacional, matrícula 234.163-4.

Parágrafo Único: O grupo gestor nomeado será coletivamente responsável pelas proposições, encaminhamentos, práticas, acompanhamento e deliberações acerca da questão étnico-racial na Rede Municipal de Educação de Niterói, em forma de colegiado, sob expressa orientação da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino,

Art.3º- Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Corrigenda na Portaria FME/474/2008, publicada em 11/10/2008,