



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

LUCIANA GUIMARÃES NASCIMENTO

“Aqui todos são iguais!”:

UMA ANÁLISE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2012

LUCIANA GUIMARÃES NASCIMENTO

“Aqui todos são iguais!”:

UMA ANÁLISE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DO RIO DE JANEIRO

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

Orientadora: Prof^a. Dra Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO

2012



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

LUCIANA GUIMARÃES NASCIMENTO

“Aqui todos são iguais!”:

***UMA ANÁLISE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DO RIO DE JANEIRO***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza (Orientadora)
Faculdade de Educação da UNIRIO

Professor Doutor Roberto Carlos da Silva Borges (Membro externo)
Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner (Membro interno)
Faculdade de Educação da UNIRIO

Professora Doutora Iolanda de Oliveira (Suplente externo)
Faculdade de Educação da UFF

Professora Doutora Claudia Miranda (Suplente interno)
Faculdade de Educação da UNIRIO

A todos os companheiros que lutam para transformar o imaginário social, racista, que impregna a população brasileira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me possibilitado a vida, acrescentando-me coragem, força e audácia para buscar propósitos e seguir nessa caminhada.

Aos meus pais, Carlos e Vania, e irmã, Carla, pelos incentivos, carinho, paciência, compreensão, motivação, conforto e aconchego nos momentos difíceis. Sem vocês não teria chegado aqui!

Aos amigos verdadeiros que compreenderam as ausências e incentivaram essa conquista.

À diretora da Escola Municipal Morvan de Figueiredo, Zeneide, por ter compreendido minhas prioridades no período da pesquisa.

Aos colegas de profissão, que contribuíram com a pesquisa através das entrevistas ou, através de conversas informais inspiradoras para esse trabalho.

Ao grupo de pesquisa, pelos debates enriquecedores que oportunizaram novos saberes.

À professora Maria Elena Viana Souza, por ter acreditado em meu projeto de pesquisa, seguindo as orientações com calma e tranquilidade, instigando minha autoconfiança.

Aos professores Andréa Fetzner e Roberto Borges, por aceitarem participar da avaliação deste trabalho, contribuindo significativamente com orientações durante a qualificação.

A todos que de alguma forma contribuíram para minha formação, humana e intelectual, possibilitando-me chegar até aqui.

Serei eternamente grata!

O racismo no Brasil se caracteriza pela covardia. Ele não se assume e, por isso, não tem culpa nem autocrítica. Costumam descrevê-lo como sutil, mas isto é um equívoco. Ele não é nada sutil, pelo contrário, para quem não quer se iludir ele fica escancarado ao olhar mais casual e superficial...

Abdias Nascimento

RESUMO

Por acreditarmos que a escola apresenta potencial para a reconstrução do imaginário social brasileiro, esta pesquisa objetivou investigar como caminha o combate ao racismo nos espaços educativos oficiais, baseada em uma apropriação sobre a Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Construimos o estudo com base em uma amostragem, que compreendeu escolas localizadas em variadas regiões da cidade carioca, nas quais procuramos averiguar as influências da ideologia racista em ações pedagógicas desenvolvidas nestes espaços. Consultamos nosso campo de pesquisa através dos profissionais que atuam em espaços educativos, utilizando a estratégia de entrevistas e entrevistas semiestruturadas, esperando compreender a dinâmica das relações étnico-raciais desenvolvidas, ou não, nestes locais, amparadas em concepções pré-existentes sobre temática. Nesta linha, alcançamos entendimento sobre os processos que estruturam a educação dos negros no Brasil, por intermédio de uma análise sobre as políticas educacionais implantadas após a abolição da escravidão, seguindo até os dias de hoje e, culminando na legislação antirracista em vigor. Constatamos que as escolas consultadas ainda não trabalham por uma educação étnico-racial e, a influência de elementos extraescolares norteiam ações pedagógicas, como no caso das políticas adotadas pelo Estado, que influenciam o currículo oficial seguido pelas redes de ensino, inspirando a reprodução de conteúdos hegemônicos, em detrimento a saberes inerentes aos indivíduos negros africanos em diáspora. Da mesma forma, notamos pilares sustentados pela ideologia racista que dificultam uma forma de pensar/agir aberta à diversidade cultural e étnico-racial inerente ao território brasileiro, favorecendo a propagação de atitudes racistas e discriminatórias contra os negros nas escolas. Inferimos que população negra no Brasil ainda é vítima de preconceito racial que se propaga no cotidiano escolar, tendo como consequência o menosprezo à sua identidade e o descrédito da sua cultura, acarretando a manutenção deste grupo populacional na base da pirâmide social brasileira.

Palavras Chave: Racismo. Educação. Lei 10.639/03. Práticas Educativas. Antirracismo.

ABSTRACT

Because we believe that the school has potential for the reconstruction of Brazilian social imaginary, this research aimed to investigate how goes the fight against racism in the official educational spaces, based on an appropriation of Law 10.639/03 and Curriculum Guidelines for Teaching History and African Culture and Afro-Brazilian, from the early years of elementary school. We built the study based on a sample, which included schools located in different regions of the city of Rio, where we seek to ascertain the influence of racist ideology in educational activities developed in these spaces. We consulted our field research through the professionals working in educational spaces, using the strategy of interviews and semi-structured interviews, hoping to understand the dynamics of ethno-racial developed or not these sites, supported by pre-existing conceptions on topic. In this line, we reached understanding on the processes that structure the education of blacks in Brazil, through an analysis of educational policies implemented after the abolition of slavery, until the following day, and culminating in the anti-racist legislation in force. We found that the schools have not yet found work for an education and ethnic-racial, the influence of extracurricular elements guiding pedagogical actions, as in the case of policies adopted by the State, which influence the official curriculum followed by the school systems, inspiring playback of content hegemonic, rather than the inherent knowledge to individuals black Africans in diaspora. Similarly, we note pillars sustained by racist ideology that hinder a way of thinking / acting open to cultural diversity and ethnic-racial inherent in Brazilian territory, favoring the spread of racist and discriminatory against blacks in schools. We infer that the black population in Brazil is still a victim of racial prejudice that propagates at school, resulting in the underestimation of its identity and the discrediting of their culture, resulting in the maintenance of this population group at the base of the social pyramid Brazilian.

Keywords: Racism. Education. Law 10.639/03. Educational Practices. Antiracism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Puxando Conversa: Quando tudo começou 10

CAPÍTULO I - Detalhando a Pesquisa 19

1.1. Propósitos da Pesquisa 19

1.2. Caminhos Metodológicos 22

1.3.1. Delimitando a investigação: a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro 23

1.3.2. Caminhos da Pesquisa: as constatações no campo 26

1.4 O esboço científico: apresentando a pesquisa 28

CAPÍTULO II - O pensamento racial brasileiro e a trajetória dos negros no Brasil:

Desvendando os pilares da exclusão 32

2.1. Passos à formação da ideologia racial brasileira 34

2.3. A mestiçagem como problema à formação da nação brasileira 42

2.4. A consolidação do pensamento racista com o fim do sistema escravista 44

2.5. Década de 30, século XX, um novo olhar sobre a mestiçagem: a Democracia Racial no pensamento social brasileiro 48

CAPÍTULO III - A escolarização dos negros no Brasil: Da ideologia racista aos passos para

construção de uma ideologia antirracista 51

3.1. A Ideologia Racista e seus reflexos sobre a Educação Escolar dos Negros 52

3.2. O imaginário de nação e o papel da escola pública na Primeira República: havia espaço para a educação dos negros no sistema oficial? 55

3.3. Escola X População Negra: caminhos de desencontros nas políticas públicas e a força dos movimentos sociais 58

3.4. A Legislação Educacional: ranços e avanços no processo de invisibilidade, inclusão/exclusão da população negra 63

3.4.1. Consequências da negligência à educação dos negros no Brasil 68

3.5. Passos à consolidação de uma ideologia antirracista: A Lei nº 10.639/03 69

3.5.1 Desafios à Lei 10.639/03.....	73
-------------------------------------	----

CAPÍTULO IV - A educação das relações étnico-raciais nas escolas públicas brasileiras

.....	80
-------	-----------

4.1. Por que trabalhar relações raciais na escola?	82
--	----

4.2. A dimensão curricular abarcada em novas propostas à educação brasileira	87
--	----

4.2.1. O caminhar para construção de um currículo antirracista	90
--	----

4.2.2. Diversidade e cultura, diferença e identidade – parâmetros para uma escola antirracista	
--	--

.....	94
-------	----

CAPÍTULO V - A Lei 10.639/03 nas escolas municipais do Rio de Janeiro: Sobre ausências e resistência

.....	100
-------	------------

5.1. A questão curricular nas escolas públicas cariocas	101
---	-----

5.2. Ações pedagógicas no interior das escolas	109
--	-----

5.3. Escola pública e a afirmação da diversidade: descompasso entre o ideal e o real	117
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o eurocêntrico representa mais que o diverso	119
---	-----

REFERÊNCIAS	126
--------------------------	------------

ANEXO 1 - Questionário Semiestruturado direcionado aos Representantes dos Espaços Educativos e Professores	133
---	------------

ANEXO 2 – Orientações Curriculares: Áreas Específicas (História e Geografia)	134
---	------------

INTRODUÇÃO

Puxando conversa: Quando tudo começou...

Durante a minha trajetória, alguns fatos cotidianos trouxeram-me incômodos. Primeiramente, como estudante negra em escola privada do subúrbio carioca; logo após, como estudante universitária negra em instituição pública e, em sequência, como profissional negra na educação pública.

Desde minhas primeiras vivências na escola, estive submetida a encantamentos e desapontamentos. Na infância, embora feliz na instituição de ensino a qual frequentei durante todo o ensino fundamental, não posso deixar de admitir os momentos de infelicidade, principalmente nos primeiros anos de estudos. A felicidade foi consequência da relação de amizade construída com a maioria das pessoas que também frequentavam aquela instituição, como alunos ou professores, favorecendo a minha motivação para estar ali, fazendo amigos, compartilhando e trocando saberes, adquirindo aprendizado, convivendo socialmente. Já a infelicidade surgia quando constatava ser a única negra das turmas por mim frequentadas ou, uma das pouquíssimas na escola, tendo que ouvir piadas desagradáveis que afetavam, diretamente, a minha moral, honra e identidade, além de sofrer com ações que transpareciam a intolerância em relação ao meu cabelo crespo. Sem contar com a constante necessidade de alcançar o melhor desempenho, para evidenciar a minha capacidade “embora” negra.

De alguma forma, aprendi a lidar com essa relação e minimizar os incômodos e constrangimentos. Esse desprendimento foi fruto da educação recebida dos meus pais, que sempre trabalharam, favoravelmente, à construção da minha autoestima, exaltando minhas características, fazendo-me assumir e valorizar minha negritude, mesmo sem embasamento aprofundado sobre esta questão. Embora, muitas vezes, não tenha me percebido representada na escola, essa ausência não foi motivo para traumas, mas sim incômodos, que mesmo minimizados, fizeram-se presentes.

Lembro-me de ter sentido vontade de “embranquecer” em alguns momentos. E trago como episódios especiais os períodos do tradicional concurso “Rainha da Primavera”, promovido pela escola para as alunas dos últimos anos do ensino fundamental. Estas deveriam participar de

um desfile e serem julgadas por jurados (todos brancos, lembro bem) que lhes atribuiriam notas e, entre as alunas com as dez melhores notas, uma seria eleita a “rainha” daquele ano. Como reflexo do pensamento racista presente na sociedade, óbvio que as eleitas, a cada ano, eram sempre alunas brancas, ou com a cor da pele mais clara, reproduzindo o padrão de beleza construído e aceito socialmente. Nesses concursos, em geral, as vencedoras são aquelas que possuem a maior torcida, são as mais populares. Isso tornava a situação ainda mais desconfortável, pois embora estas características me perseguissem, não alcancei o título nos anos em que participei e, ao final dos concursos, as pessoas presentes no evento cumprimentavam-me, alegando falta de compreensão sobre os motivos pelos quais isso não acontecia. Embora o concurso representasse um momento de grande descontração para nós, alunas, ele também mexia com o ego e a estima das participantes, afinal, quem não queria ser a “rainha” da escola? Eu nunca alcancei o título e, de alguma forma, o raciocínio na minha cabeça era lógico: a vencedora do concurso “Rainha da Primavera” precisava ser branca ou ter traços da branquitude¹.

Mais uma vez, devo ressaltar que estes incômodos não se transformaram em traumas e frustrações devido à forte estrutura familiar a qual tive a sorte de desfrutar. Minimizando constrangimentos, que não se sobressaíram como barreiras na minha caminhada, segui em frente, prossegui nos estudos, cheguei ao ensino médio. Foi então que resolvi dar um passo à frente na concretização de um desejo de menina, cursando a formação de professores, para tornar-me professora.

Durante os três anos de formação para o magistério, busquei contato com o espaço escolar através dos estágios programados. Neste período, frequentei três escolas privadas e, em uma delas, especialmente, a quantidade de alunos negros era bem reduzida e os presentes eram alocados em turmas especiais para “bolsistas”. Esta experiência instigou-me reflexões, insipientes, sobre a relação entre a cor dos alunos e o trato social por eles recebido, da mesma forma que chamava a atenção, a postura dos professores em relação a estes alunos. Foi, então, que se iniciou minha conscientização sobre a opressão vivenciada pelos negros no espaço escolar, especialmente através da atitude de alguns professores, que menosprezavam e/ou desrespeitavam a cultura e identidade daqueles estudantes, através de comentários maldosos sobre a forma como

¹ De acordo com os estudos de Sovik (2009), o conceito de branquitude deve ser construído atrelando-se questões políticas e estratégicas, já que é também uma lógica discursiva que atribui valor excessivo ao branco.

penteados, os espaços sociais que frequentavam, insinuações sobre sua (in) capacidade cognitiva, apelidos que minimizavam a sua condição humana, críticas relacionando o comportamento “inadequado” à sua cor mais escura. A existência do preconceito racial não era novidade para mim, porém, enquanto aluna, ainda não havia passado por esta situação diretamente. Foi a partir de uma vivência mais próxima aos professores que comecei a compreender a forma perversa como, em vários momentos, muitos de nós, negros, somos compreendidos no espaço escolar, como se aquele local não nos pertencesse.

Já formada para o magistério, firmei um compromisso comigo mesma: entrar no espaço escolar e agir diferente, valorizando a diversidade e, especialmente, contribuindo, de alguma forma, para não perpetuação dos preconceitos. Até esse momento, o “como fazer” baseava-se em dados empíricos, pois o conhecimento teórico ainda não permeava minhas reflexões, limitando as ações. Faltava aprofundar os estudos, adquirir o saber científico, capaz, inclusive, de permitir um diálogo mais embasado com os colegas de profissão, questionando suas posturas discriminatórias e preconceituosas.

Foi então que iniciei o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. No mesmo ano, quase que concomitantemente, ingressei no Magistério Público Municipal do Rio de Janeiro, quando realmente comecei a me constituir professora, inserida nas adversidades comuns à realidade social brasileira, denunciadas, cotidianamente, no contexto escolar público. Neste momento, o incômodo transformou-se em angústia.

Nos primeiros anos, como funcionária do magistério público carioca, fui regente nos anos iniciais em um CIEP localizado numa comunidade da zona oeste da cidade, com peculiaridades comuns à periferia, como precariedades econômica e social, assim como elevados índices de criminalidade. Não coincidentemente, quase a totalidade daquela população local era composta por negros e mestiços. Intensificaram-se as indagações sobre a injustiça social relacionada à discriminação racial, já que, agora, essa relação mostrava-se gritante, pois quase 95% dos estudantes daquele espaço educativo eram negros, vivendo em condições precárias, sem acesso à moradia decente, bons serviços de saúde e, sobretudo, uma educação com qualidade.

Como educadora, buscando um diferencial para aquele grupo, tentava aproveitar todo aprendizado teórico até então acumulado, convertendo em práticas adequadas aos alunos que se encontravam sob a minha responsabilidade. Compreendia que só a partir da reflexão crítica sobre

a prática (FREIRE, 1996), estaria dando passos à garantia do sucesso escolar e, ao mesmo tempo, possibilitando o movimento prática/teoria/prática, capaz de valorizar a relação trabalho intelectual/trabalho manual, negando a lógica capitalista que privilegia esta separação (CANDAUI, 2001).

Ao longo deste percurso, constatei que a realidade das escolas públicas, nas periferias, demanda uma prática geradora de espaço às manifestações locais, valorizando a identidade cultural de cada grupo, reconhecendo a riqueza da diversidade, contrariando a lógica viva dentro da escola para o desrespeito às culturas e identidades que ali estão presentes. Voltei-me à percepção de que os conteúdos legitimados pela escola não privilegiam a cultura afro-brasileira, tratando-a quase sempre de forma folclorizada, hierarquizando culturas e conhecimentos. Passei a perceber que o negro é sempre retratado como ser inferior, especialmente nos livros didáticos, e as características físicas/identitárias desta população são menosprezadas. Imaginava que a partir da inserção desses aspectos, então marginalizados, no currículo escolar das classes populares, o sucesso educativo se efetivaria. Iniciei pesquisas de forma independente sobre o assunto e busquei por disciplinas eletivas, dentro da Faculdade de Educação, que trouxessem a perspectiva de práticas ainda não valorizadas no interior das escolas, fundamentadas em estudos multiculturais. Não foi um processo fácil. Constatei que a academia também não estava preparada para formar professores, a partir de uma perspectiva para a valorização da diversidade presente no cotidiano escolar.

Além disso, outro dado alarmante chamava minha atenção: havia poucos estudantes negros frequentando aquela universidade, usufruindo de um espaço educativo público, inclusive no curso de Pedagogia, tradicionalmente conhecido como aquele que mais abriga estudantes das classes populares. Mais uma vez eu formava um grupo de três ou quatro, em um universo de cinquenta, realidade da turma a qual fiz parte durante os anos na graduação. Neste momento, minha compreensão sobre os fatos já haviam se ampliado, fazendo-me levantar questionamentos sobre a configuração daquele local, indagando se a universidade não era um espaço para os negros. Quanto mais conhecimentos eu adquiria sobre a configuração racial brasileira, mais aumentava a angústia, gerando-me questionamentos sobre a propagada igualdade de oportunidades e ausência de preconceito para o acesso e permanência ao nível superior, defendidas por muitos na nossa sociedade e em que, até certo ponto, eu também acreditava.

Aprofundando leituras e relacionando-as com o que percebia no dia-a-dia, defrontava-me com as evidências de que o negro estava colocado socialmente à margem da sociedade brasileira.

De alguma forma, passei a perceber que eu contribuía para a condição marginalizada vivida pela população negra no Brasil - seja através da perpetuação da educação monocultural trabalhada na escola, pois inserida neste sistema e sem muitos conhecimentos embasados para a reversão desta situação, a consequência era a reprodução -, ou através de um pensar limitado que, de alguma forma me fez enxergar o problema racial no Brasil por uma ótica simplista, pois durante algum tempo, quando imaginava “se eu, negra, consegui trilhar uma trajetória bem sucedida, por que outros não poderiam conseguir também?”. Neste período eu não tinha consciência sobre a complexidade da questão. Porém, fui salva pela desconfiança e pelo desconforto mediante os fatos, motivadores para ação em prol da mudança. Confesso que me assustava perceber, todos os anos, a grande quantidade de alunos negros evadidos da escola, vítimas do excesso de reprovação e, taxados como incapazes de desenvolver aprendizagens. Da mesma forma, verificar o “preconceito de cor” vindo dos colegas professores, quando estes afirmavam sua incapacidade para trabalharem com alunos, por eles definidos como “escurinhos”, “insubordinados”.

Ainda na busca por formação qualificadora ao desenvolvimento de um trabalho pertinente às demandas contra o racismo, dentro do espaço escolar, recebi com grande euforia a notícia sobre a implantação da Lei nº 10.639/03, instituindo o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino da educação básica. Mas, ao contrário do que imaginava, a oferta de cursos voltados à capacitação dos professores sobre a questão não foi ampliada. Ao menos na rede de ensino da qual faço parte, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, não existiram cursos de formação continuada, promotores de debates que instigassem o aprofundamento de conhecimentos sobre a temática, já que, a partir da lei, o trato pedagógico sobre a questão racial seria obrigatório.

Como professora regente nos anos iniciais do ensino fundamental, função que exerço até hoje, continuei à busca de fundamentação teórica capaz de enriquecer minha prática por conta própria e, após o término do curso de Pedagogia, precisei desenvolver um grau de autodidatismo para a questão. Trabalhando em escolas da rede de ensino público carioca – onde atuo há dez anos -, tive a oportunidade de, por um curto período, exercer a função de Coordenadora

Pedagógica, atuando mais próxima da prática dos professores em uma escola específica, afastada da periferia, mas que recebia alunos de comunidades pobres e majoritariamente negras. Esta experiência me possibilitou vivenciar o despreparo dos profissionais para lidar com a temática e a recusa de muitos à aceitação de um currículo valorizador da diversidade, especialmente em relação à cultura negra, de matriz africana.

Em muitos casos, quando não havia possibilidades de fugir do tema, as abordagens eram feitas de forma a reproduzir estigmas e estereótipos sociais, sem contar com as manifestações explícitas de preconceito e racismo. Lembro-me de ouvir profissionais expressarem, sem pudor, que o trabalho em escolas “mais brancas” era mais prazeroso, ou mesmo, a incredibilidade no potencial dos alunos negros - mesmo quando estes demonstravam capacidade e saberes valorizados pela escola-, através de frases como: “ele é pretinho, mas é inteligente...”, “nossa, não imaginava que aquele menino (negro) conseguiria...”. Outra preocupação foi constatar que o quesito mérito é utilizado de forma irresponsável, sem considerar o histórico de vida marginalizada que assola a população negra.

Enfim, todas estas experiências só contribuíram para minha percepção sobre o quanto se faz necessária a construção de ações contrárias a esta lógica perpetuadora da opressão vivida pelos indivíduos descendentes dos povos africanos no Brasil, que invade o meio escolar, ganha força dentro dele, e retorna ao meio social contribuindo à reprodução de ações discriminatórias e racistas. A escola não tem conseguido agir de forma eficaz para o fim desta problemática. Ao contrário, favorece ações preconceituosas que partem do seu interior. Cotidianamente, poucos são os educadores discutindo a problemática racial de forma didática, por despreparo ou omissão, combatendo o pensamento que há décadas se hospeda no imaginário social, responsável pela exclusão e marginalização dos negros em território nacional.

De volta à sala de aula, sentia que o curso de Pedagogia e os estudos autônomos que realizei não foram suficientes à instrumentalização necessária para trabalhar as relações raciais em sala de aula, de forma didaticamente correta. Em muitas ocasiões me vi sem saber como remediar efetivamente situações corriqueiras, que não devem ser tratadas de forma simplista, como, por exemplo, as ofensas de cunho racial entre os alunos. Percebia a necessidade de elaborar um projeto pedagógico voltado à abordagem dos elementos que configurassem a negritude, exaltando-os e, possibilitando construir uma identificação dos alunos negros, maioria

nas turmas, com os conteúdos trabalhados nas aulas. Sabia que ao se sentirem representados nas salas de aula, o desempenho, tão valorizado pela escola, seria alcançado pelos alunos marginalizados.

De forma complementar, o silêncio sobre o debate da questão racial na escola causava-me estranhamento, pois mesmo com uma Lei em vigor amparando a Educação das Relações Étnico-Raciais, complementada por Diretrizes Curriculares relacionadas à questão, as equipes pedagógicas ignoravam essas informações, recusavam-se a colocá-las em prática. As ações por mim praticadas nas aulas ainda se mostravam imaturas e superficiais, em certa medida, pois, diante de debates muito específicos, especialmente quando a questão religiosa entrava em cena, eu não conseguia avançar, pois, faltavam-me conhecimentos específicos.

Submersa nesta aflição, busquei por um curso de Pós Graduação, *lato sensu*, proposto a debater a questão racial e, então, tive a oportunidade de cursar a especialização voltada ao debate sobre as Relações Étnico-Raciais na educação, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca– CEFET/RJ. Através destes estudos específicos - que funcionaram como um “divisor de águas” em minha vida profissional, pessoal e acadêmica -, construí aprofundamentos teóricos favoráveis à compreensão que a população negra no Brasil sofre com o acúmulo de perdas históricas, iniciadas com a negação à sua humanidade, passando pela escravidão e, agravando-se com o modelo político-econômico capitalista, que ao dividir a sociedade em classes, alocou o grupo negro na hierarquia social mais baixa.

Além disso, aprendi que a negação fervorosa em relação à existência da discriminação racial na nossa sociedade, replicada no meio escolar, de forma sutil ou não, é resultado de um mito, denominado democracia racial, que impede ou retarda a realização de ações concretas contra a intolerância, o racismo, possibilitando a exclusão dos indivíduos com ancestralidade africana, inibindo-os da participação em diferentes espaços sociais, configurando-se como uma dívida histórica que precisa de reparação. O racismo e o preconceito racial resistem no Brasil por intermédio de sua dissimulação, apoiado no mito da democracia racial que torna o debate sobre a discriminação um campo minado, repleto de conflitos, denunciando o que Florestan Fernandes chamou de “preconceito de ter preconceito” e, dificultando a superação do pensamento racista.

Conforme fui aprofundando os estudos, aos poucos consegui construir práticas favoráveis à afirmação da identidade negra, especialmente na infância, respaldada pelos debates nas aulas do

curso de pós graduação e, tendo como principal objetivo o combate a estigmas, estereótipos que afetam os indivíduos negros e sua cultura, agindo negativamente para a autoconfiança e autoestima, principalmente das crianças.

A partir dos resultados positivos alcançados, passei a defender a educação formal como um importante instrumento facilitador à superação do pensamento racista, já que, é no espaço escolar que a ação educativa pode agir em prol da valorização e respeito às diferenças étnico-raciais, preparando os indivíduos, desde a infância, para este fim. A escola constitui-se como espaço favorável à elaboração do conhecimento e local propício para formação de mecanismos que combatam ações racistas, discriminatórias e preconceituosas, contribuindo com a formação de cidadãos conscientes da sua identidade e valorizadores dos aspectos culturais, inerentes à população brasileira, diversa e multicultural.

Melhor embasada, teoricamente, procurei aprofundar a compreensão sobre a possibilidade de práticas educativas favoráveis à afirmação negra, a partir de um viés científico, almejando “elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica” (GATTI, 2002, p.10). Foi então que ingressei no curso de Mestrado em Educação, objetivando investigar práticas pedagógicas elaboradas com a intenção de valorizar e afirmar a identidade dos indivíduos negros, desprovidas de improvisações, mas empenhadas em reeducar as relações étnico-raciais entre negros e brancos, com apoio de metodologias positivas, à medida que “fortalecem entre os negros e despertam entre os brancos a consciência negra” (BRASÍLIA, 2004, p.16), configurando uma estratégia educativa para a valorização da diversidade.

Neste sentido, a ideia de fazer a pesquisa surge com a constatação de que vivemos em uma sociedade racista, discriminatória para os indivíduos, a partir do critério “raça” / cor, gerando a exclusão de uma considerável parcela da população brasileira - cuja maioria é representada por negros -, do acesso irrestrito a bens sociais, capazes de oportunizar condições igualitárias, dentro da dinâmica sócio/econômica vigente. A superação desta condição não pode deixar de lado a importância do conhecimento e, os processos educativos formais, vivenciados no interior das escolas, poderão auxiliar nessa evolução, pois a ação educativa se apresenta como

ponto de partida e chegada (GATTI, 2002) para a construção das relações étnico-raciais, contribuindo para um novo imaginário social.

CAPÍTULO I

DETALHANDO A PESQUISA

1.1. Propósitos da Pesquisa...

Na história brasileira, pouco espaço foi dado para que os negros conseguissem ascender socialmente através da aquisição de conhecimentos legitimados pela sociedade e que circulam no espaço escolar. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, analisamos leis, decretos e correntes de pensamento pedagógico que, à época do pós-abolição, circularam na história da educação brasileira e, não encontramos a preocupação com a inserção dos indivíduos “recém libertos”, ao modelo de educação oficial. Ao contrário, percebemos a ocorrência de ações favoráveis ao reforço do preconceito racial, a partir da não legitimação dos aspectos inerentes à negritude, configuradores da cultura afro-brasileira.

Contrariando o esperado como resultado da ação educativa, ainda hoje observamos a negação da identidade negra e dos seus elementos constituidores, reforçando hierarquias e gerando ausências fomentadoras, em muitos momentos, do afastamento dos estudantes negros do espaço escolar. Da mesma forma, para os que nele permanecem a consequência é o não reconhecimento de sua própria identidade, tornando-os vítimas da discriminação de cunho racial. O movimento produzido pela escola, desmedido em esquecer, apagar ou negar a autenticidade peculiar aos negros, torna-se convidativo à incorporação de elementos eurocêntricos por aqueles comumente depreciados.

Outrossim, percebemos os resultados negativos que tais fatores geram ao campo social, no qual a população negra ainda enfrenta dificuldades para alcançar direitos justos, garantidores de um caminhar cidadão digno. Acompanhamos, a partir destes propósitos, a marginalização de aspectos culturais afrodescendentes e o menosprezo à sua importância na construção do cenário sociocultural brasileiro, reforçando a ideologia do branqueamento e, conseqüentemente, acarretando prejuízos à humanização do indivíduo com ascendência africana.

Diante deste quadro de exclusão, o aparecimento da Lei nº 10.639/03 no cenário político-educacional do Brasil cede espaço a preocupações relacionadas ao modelo de educação escolar valorizador dos aspectos étnico-raciais que impregnam os espaços educativos oficiais. Por isso,

faz-se necessária a mudança no ensino e debate acerca do racismo no Brasil, com a merecida importância à cultura de bases africanas nas instituições escolares de todo país, já a partir dos primeiros anos da educação básica, na tentativa de fazê-la respeitada e considerada no imaginário social. Somente a partir desta compreensão social é que o negro, no Brasil, poderá viver sem apontamentos estigmatizados que interferem no seu deslocamento civil.

Por essa razão, indicamos relevância na construção de uma pesquisa que no campo da Educação investigue os pilares nos quais se fortalecem a perpetuação do pensamento racista dentro das escolas, analisando o pensamento pedagógico influenciador das ações discriminatórias forjadas no cotidiano escolar, que colaboram com a opressão da identidade afro-brasileira, ocultando-a enquanto conteúdo significativo para o processo ensino e aprendizagem e, ignorando as determinações presentes na legislação antirracista vigente, da mesma forma com os procedimentos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das Relações Étnico-Raciais (2004).

Logo, pensamos em produzir uma investigação geradora de credibilidade científica, capaz de produzir significado para o mundo acadêmico, da mesma forma como para a necessidade social, não nos distanciando da concretude que se faz presente na dinâmica cotidiana, aqui, especialmente, a escolar (GATTI, 2002). Para tanto, pretendemos caracterizar o movimento que impossibilita a construção de práticas educativas com apropriação da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes dentro da escola, pois defenderemos que, apenas a partir de uma rotina aberta ao diálogo intercultural, haverá visibilidade ao preconceito e à discriminação racial, aos quais se fazem entranhados no imaginário nacional, porém mascarados através do mito da democracia racial e, somente assim, favoreceremos a uma futura transformação no pensamento social, com potencial para superação da ideologia racista ainda vigente.

Foi na tentativa de responder à questão: “Como são, ou não, tecidas as práticas educativas antirracistas a partir das orientações presentes na Lei nº 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano das escolas públicas?”, que analisamos a construção histórica do racismo no Brasil, relacionando o pensamento social brasileiro, sobre a questão, às práticas pedagógicas presentes na estrutura e dinâmica escolar das instituições públicas educacionais do município do Rio de Janeiro, tendo como perspectiva construir uma pesquisa objetivando:

- Compreender os pilares para desvalorização da condição humana dos africanos e afro-brasileiros em território nacional, assim como a ocultação e menosprezo a aspectos relacionados à sua identidade.
- Descrever a construção do pensamento racial brasileiro.
- Relacionar o processo de exclusão vivenciado pela população negra, especialmente em relação à educação escolar oficial, até os dias de hoje, à ideologia racial em evidência no período pós-abolição, mas ainda vigente.
- Investigar o papel das Políticas-Públicas no processo de ocultação e/ou valorização da população de origem africana no sistema educacional oficial.
- Questionar os limites, assim como analisar as possibilidades de efetivação da legislação antirracista.
- Verificar a apropriação da Lei nº 10.639/03, assim como das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.
- Identificar ações pedagógicas que instiguem, ou não, um pensar crítico a respeito da diversidade étnico-racial em favor da valorização e afirmação da história, cultura e identidade negra.
- Debater dados verificados no campo, à luz de uma Pedagogia Antirracista.

Desta maneira, pensamos no quanto este trabalho de pesquisa poderá contribuir com o repensar sobre a práxis² educacional direcionada à valorização dos negros, promovendo o reconhecimento da importância desta população à configuração da identidade nacional brasileira, que é multicultural³. Procuramos conduzir debates sugestivos à transformação do real, relativo a ações cotidianas reprodutoras da lógica preconceituosa e discriminatória contra o negro no Brasil.

² Segundo Oliveira (2006), o conceito de práxis está ligado a duas perspectivas que, embora diferentes, também estão relacionadas: a verdade cotidiana dentro da escola, e o campo subjetivo, composto pelas concepções que orientam as ações pedagógicas.

³ Conforme destaca Munanga (2008/2010), nas sociedades modernas, abertas a transformações, a unidade cultural não se confirma, posto que as manifestações culturais passam a ser fruto de hibridismos. Assim sendo, uma nação que promove a comunicação entre as culturas, promovendo a diversidade cultural, poderá ser denominada como multicultural.

1.3. Caminhos Metodológicos...

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, assumimos o caráter interdisciplinar deste paradigma (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998), promovendo reflexões a partir das contribuições trazidas pelas perspectivas: histórica, política, social e pedagógica, para então desenvolvermos as categorias analíticas Racismo, Preconceito Racial, Discriminação, Mito da Democracia Racial e Antirracismo. Seguindo esta orientação, compreendemos que o campo educacional necessita dialogar com outros campos em prol da promoção de análises completas e incessantes a respeito de um tema específico, como o caso dos estudos sobre o Racismo e seus desdobramentos no âmbito da educação, onde não há como deixarmos de lado as contribuições de áreas como História, Sociologia, Antropologia, entre outras (BRANDÃO, 2002).

Além disso, procuramos ultrapassar as limitações e o isolamento da pesquisa no campo social, promovendo uma investigação contempladora da historicidade humana, compreendendo as diferentes culturas e tempos em um só espaço, possibilitando a percepção sobre o local e o global como mutáveis e permanentes, já que instituições e estruturas analisadas correspondem a ações humanas objetivadas. Desta forma, remetemo-nos a comungar bases epistemológicas com a metodologia a ser aplicada e, neste caso, optamos pela base teórico-metodológica compreensiva que busca inferir sobre a realidade, interpretando a ação social como resultado do comportamento humano e, também, fruto do diálogo entre indivíduos (MINAYO, 2008).

Destacamos o enfoque fenomenológico utilizado, a partir da análise sobre as representações apresentadas pelos entrevistados no decorrer da pesquisa. Para esta escolha, consideramos o fato desta linha de condução metodológica apreciar a subjetividade como compositora das manifestações sociais, que em sua existência agregam a relação entre vida presente e relação intersubjetiva. Além disso, nosso entendimento empírico sobre a realidade ponderou concepções como situação, experiência biográfica e estoque de conhecimento, manifestados pelos entrevistados e, apreendidas como alicerce para sua atuação na sociedade (IDEM; IBIDEM).

Primeiramente, objetivando uma apuração precedente sobre o problema abordado, a pesquisa teórica nos ofereceu conhecimentos sobre a criação científica existente, através da análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre a temática racial. Estes materiais

nos possibilitaram analisar os estudos pertinentes à construção da ideologia racial no Brasil, assim como seus desdobramentos em áreas que interferem no pensamento pedagógico brasileiro, culminando nas práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Igualmente, foi importante a análise de documentos que delineiam a ação pedagógica na rede educativa em apreciação e, assim, dissecamos materiais oficiais como as Orientações Curriculares, Descritores Bimestrais de Habilidades e, Cadernos de Apoio Pedagógico, direcionados aos alunos nas escolas.

Após o levantamento bibliográfico sobre a temática e estudo deste, optamos por demarcarmos nossa investigação a partir da estratégia por seleção, ou amostragem, para então passarmos à próxima etapa, a escolha dos métodos para coleta de dados (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2007). Delineamos nosso olhar na tentativa de formar um campo delimitado, e neste momento, iniciou-se nossa busca aos espaços escolares. Organizamos uma amostra para a consulta ao nosso campo de pesquisa, voltando nosso pensamento às escolas pertencentes à Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pois, ao escolhermos esses espaços como *locus* de investigação optamos por explorar a maior rede educativa da América Latina, formada por 1.064 escolas (divididas para o atendimento do 1º segmento do Ensino Fundamental, 2º segmento do Ensino Fundamental, Educação Especial, Creches), situada no segundo maior município negro do Brasil e o maior município negro do estado do RJ, abrigando as menores taxas de desenvolvimento para esse grupo populacional (PAIXÃO, 2003), responsável pela organização de espaços destinados ao oferecimento de educação laica e gratuita, com caráter integrador e inclusivo para toda população. Vejamos então, a configuração do nosso campo de pesquisa.

1.3.1 Delimitando a investigação: a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A rede municipal de educação carioca está dividida em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) espalhadas por todas as regiões da cidade do Rio de Janeiro, as quais são responsáveis pelo apoio técnico-pedagógico às unidades escolares. Para nossa pesquisa, organizamos um grupo como modelo, já que não seria necessário consultar todas as escolas da rede selecionada, pois a intenção seria investigar como são feitas as abordagens sobre as questões

raciais nos espaços de educação formal voltados ao atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro critério considerado para o delineamento da pesquisa refere-se à faixa etária do público atendido nas escolas, pois, como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais⁴ visam instituir o debate antirracista em toda a Educação Básica, sendo instigado a partir de três disciplinas específicas – Literatura, História e Artes -, pensamos em desvendar como isso é praticado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituído por turmas do 1º ao 5º ano de escolarização, com faixa etária entre 6 e 10 anos de idade, além das distorções idade/série, atendidas pelos professores ditos “polivalentes”, já que estes precisam desenvolver conhecimentos e habilidades pertencentes a todas as áreas do conhecimento. Vale ressaltar que, em geral, estes profissionais possuem a formação mínima exigida - o Ensino Médio Normal, que habilita para o Magistério nos anos iniciais -, ou, em atendimento ao que precede a LDB 9.394/96 em seu Art. 62, a habilitação para os anos iniciais, alcançada através dos cursos de Licenciatura com graduação plena em Pedagogia.

Assim, os primeiros anos de escolarização no Ensino Fundamental tornaram-se nossa prioridade para análise, devido a este segmento ser apontado por pesquisadores da temática, como carente em relação a práticas que se proponham a desfazer estigmas e estereótipos contra os negros (GOMES; GONÇALVES e SILVA, 2006; OLIVEIRA, 2006). E, uma das causas para esta realidade relaciona-se à formação dos profissionais que atuam nesta etapa do ensino, já que, os cursos de Pedagogia, principais responsáveis pela formação do profissional para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não possibilitam o domínio amplo e profundo de categorias relacionadas aos conhecimentos específicos de cada área específica do conhecimento, “dando-lhe apenas uma visão limitada e superficial dos referidos campos de conhecimento, impedindo-lhes de circular com liberdade e consequentemente de descobrir o potencial desses campos para incorporar os estudos raciais” (OLIVEIRA, 2006, pp. 47 – 48). Os campos aos quais Oliveira (2006) se refere são Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática e Geografia, que devem ser trabalhados pelos educadores nos anos iniciais, porém, apenas os professores a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, possuem habilitação a

⁴ Documento que instrui ações pedagógicas contrárias à reprodução da ideologia racista, no âmbito da educação básica, instituído a partir da Resolução nº1 de 17/06/2004.

partir de uma formação específica, adquirida nos cursos de graduação, em cada uma dessas áreas do saber.

Ao priorizar as turmas que compõem os primeiros anos do ensino fundamental buscamos examinar como acontece o desenvolvimento de conteúdos que dizem respeito à formação da população e identidades brasileiras, nesta fase do processo ensino-aprendizagem. Nosso propósito seria perceber como a História da população africana é abordada, analisando se há relações positivas com a formação da população afrodescendente no Brasil. A pretensão voltou-se para a observação sobre a forma como no espaço escolar acontece, ou não, a ruptura “com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas e que tem sido adversos a africanos e afrodescendentes, por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais” (GONÇALVES e SILVA, 2010, p. 42). Acreditamos que a perspectiva de trabalho avessa à reprodução de representações depreciativas contra o negro, iniciada já com o público infantil, possibilitará à criança desenvolver atitudes e valores como sujeito social contrário à homogeneização de pensamentos e comportamentos, portanto, respeitoso e valorizador da diversidade que compreende os indivíduos, especialmente em território nacional.

Diante desta perspectiva, nossa investigação no campo foi desenhada na expectativa de encontrarmos escolas públicas municipais, engajadas no desenvolvimento de práticas positivas ao debate racial, mesmo a partir de embasamento empírico, pois a ideia seria destacar as possíveis formas de abordagem como possibilidade de ação, exemplos a serem seguidos e/ou aperfeiçoados. Estas práticas pedagógicas deveriam dialogar com as sugestões apontadas pelas Diretrizes Curriculares (Resolução CP/CNE nº1, 17/06/2004), de forma consonante à metodologia por elas descrita como positiva, pois acreditamos que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 172). Por essa razão, nossa pretensão foi averiguar formas afirmativas da inclusão do negro no espaço escolar, agregando todos os elementos que lhe são inerentes, combatendo pensamentos racistas e preconceituosos, na intenção de formar cidadãos atentos, respeitosos e valorizadores da diversidade humana.

1.3.2. Caminhos da Pesquisa: as constatações no campo

Sob a posse dos dados legais que dinamizam aspectos curriculares na rede de ensino escolhida para análise, estávamos aptos a perceber como acontecem as relações entre as determinações sistêmicas, no âmbito da SME/RJ e, as práticas pedagógicas nos espaços educativos. Sendo assim, partimos à coleta dos dados e, então, decidimos abordar o campo delimitando as escolas que poderiam compor nossa pesquisa. Era do nosso conhecimento o fato de, para pesquisa seguir adiante, antes de tudo, precisaríamos da aceitação dos dinamizadores das escolas, pois eles precisariam concordar em contribuir com a pesquisa.

Por essa razão, o reconhecimento do campo se deu através de conversas preliminares com pessoas do espaço escolar, que poderiam nos transmitir informações importantes sobre as práticas desenvolvidas nestes locais, focalizando as dinâmicas específicas deste âmbito. Decidimos consultar, inicialmente, os diretores e/ou coordenadores pedagógicos de cada unidade, por representarem oficialmente os espaços, esclarecendo-os sobre propósitos da pesquisa para então seguir, ou não, com a exploração através das questões para análise, dependendo da aceitação dos profissionais. A partir de questionários direcionados a estes representantes dos espaços educativos, averiguamos como ocorre a apropriação da Lei 10.639/03 nos espaços de ensino-aprendizagem, buscando a compreensão destes sobre a Lei e das Diretrizes, através da efetivação das orientações constantes nos documentos legais, pela escola. Tínhamos o propósito de encontrar ações pedagógicas em acordo com práticas educativas antirracistas, para então analisá-las, pois entendemos que “a educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania” (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

Elencamos seis escolas localizadas na região de Jacarepaguá, zona oeste da cidade. O que determinou a escolha destas escolas foi o fato de estarem localizadas em comunidades com grande população negra⁵, ocupando os mais baixos índices de desenvolvimento social na cidade, como apontado pela pesquisa desenvolvida através do Instituto de Urbanismo Pereira Passos, em

⁵ Segundo dados da Prefeitura do Rio de Janeiro (2008), a região de Jacarepaguá abrigou o maior número de Engenhos de Açúcar, durante o período colonial, o que acarretou o recebimento e concentração de milhares de escravos africanos nesta área. Após a abolição da escravidão, muitos dos descendentes desta população mantiveram-se residentes neste local, habitando, especialmente, moradias irregulares, que se transformaram em favelas.

2008. Estes dados nos fizeram crer na possibilidade do debate racial ser mais frequente nas escolas localizadas nesta região e, então, partimos à investigação com as seguintes indagações iniciais:

1. “Como as relações raciais são desenvolvidas no espaço escolar?”
2. “A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares são reconhecidas pelas equipes como determinações importantes ao desenvolvimento da prática pedagógica?”
3. “Há espaço para o debate racial a partir do currículo institucional?”
4. “Há menção para o debate antirracista no Projeto Político Pedagógico das escolas?”.

Com isso, realçamos que nossa intenção foi averiguar qual o impacto da Lei no cotidiano das escolas públicas, que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que, para esta etapa da averiguação, elegemos as entrevistas qualitativas como opção metodológica para o alcance dos dados empíricos, pela possibilidade de agregarmos à pesquisa pontos de vista sobre os fatos, neste caso, sobre a construção de práticas educativas antirracistas na escola, já sabendo o que deveríamos perguntar e a quem fazer as perguntas, de acordo com os pressupostos de Gaskell (2007). Justificamos a escolha da coleta de dados a partir de entrevistas, pois ao contrário dos questionários, aquela forma de aproximação permite a abordagem profunda de temas complexos, podendo ser complementada com as entrevistas semiestruturadas (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Abordamos nossos entrevistados, em alguns casos individualmente e, em outros, coletivamente, oferecendo o esclarecimento pertinente sobre os propósitos e a importância da pesquisa, porém procurando deixá-los à vontade para manifestar suas opiniões sobre racismo, discriminação e preconceito racial na escola, de forma livre. Na verdade, em alguns casos, as entrevistas transformaram-se em conversas sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais nas escolas, e ainda, sobre o entendimento destes relacionado ao tema da pesquisa. Os dados coletados foram anotados em nosso “caderno de campo”, espaço também utilizado para registrar informações relevantes sobre o contexto de cada local sondado. Com explicações prévias sobre todos os procedimentos dispensados e necessários à configuração de uma pesquisa científica, não observamos constrangimentos dos entrevistados referentes às etapas desenvolvidas.

Nossa ideia foi partir dos relatos ao estudo dos fatos, por intermédio das observações. Porém, não obtivemos resultados positivos na primeira etapa da investigação, já que, além da recusa de algumas escolas em colaborar com a pesquisa, sem a autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação, outras assumiram não realizar trabalhos consonantes aos nossos propósitos investigativos. Já nas consultas iniciais percebemos como seria difícil ter respostas positivas do campo, porque as negações foram imediatas, denunciando o desconhecimento da Lei ou, a falta de dedicação necessária à sua implementação.

Nos três primeiros espaços selecionados, os representantes – diretores - não demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa, descartando a possibilidade de auxílio imediato. As alegações foram falta de informação oficial sobre a pesquisa e, a falta de tempo para o desenvolvimento de questões que não representavam a *prioridade da rede educativa* em análise. Em outras três escolas elencadas, os profissionais responsáveis pelos espaços demonstraram-se solícitos e interessados em contribuir com a pesquisa, de alguma forma.

Indicamos que os procedimentos e a pesquisa em si, serão apresentados no quinto capítulo deste trabalho dissertativo, já que, em alguns espaços conseguimos avançar com a sondagem, passando à fase formal da pesquisa, lançando mão das entrevistas semiestruturadas.

Durante tratamento dos dados alcançados, optamos por expandir a análise no decorrer da investigação, desenvolvendo uma ordem recíproca entre os dados coletados e a enunciação teórica gradual dispensada e, priorizando a realidade constatada durante a averiguação dos fatos (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

1.4 O esboço científico: apresentando a pesquisa

Optamos por construir capítulos que trouxessem em suas primeiras linhas, considerações nossas sobre o problema desenvolvido em cada seção. E assim, a Introdução procura situar o leitor sobre todas as questões inspiradoras deste trabalho. Em seguida, apresentamos a pesquisa, elencando elementos que a constituem da mesma forma como os vínculos teórico-metodológicos que a sustentaram.

Objetivando desvendar os pilares mantenedores do pensamento racista na esfera social, edificamos o segundo capítulo partindo de uma perspectiva histórica, com recorte no período pré-

aboliconista e evoluindo ao pós-abolição, agregando contribuições teóricas de Skidmore (1976), Munanga (2008), Silva Filho (2006), entre outros, para adquirirmos compreensão sobre a configuração do racismo enquanto ideologia. Nesse sentido, dissertamos sobre fenômenos que fortaleceram, e ainda avigoram o pensamento racista no cenário mundial, entre os quais destacamos a justificativa para a escravização da população africana através da inferiorização deste grupo em virtude de uma possível maldição (a Maldição de Cam), a degenerescência do mestiço, o ideal de branqueamento, a valorização da mestiçagem (enquanto caminho ao branqueamento) e o mito da democracia racial.

No terceiro capítulo, sentimos a necessidade de complementar a pesquisa investigando a temática a partir do campo político, pois este interfere diretamente na construção da visão educativa de uma sociedade. A partir das aspirações políticas, passamos à investigação da legislação educativa e a influência desta na educação voltada à inserção do negro na sociedade, até chegarmos à Lei nº 10.639/03 e sua importância à educação nacional, especialmente em relação aos negros e mestiços. Neste texto, que constitui o segundo capítulo do trabalho, utilizamos os estudos de Dias (2005), Felipe & Teruya (2007), Siss (1999) e outros, especialistas na questão racial, ou não, mas agregando estudos favorecedores à apreensão sobre a conjuntura sociopolítica que abrange a questão. Aqui, foi importante perceber quais os obstáculos dificultam a efetivação da legislação antirracista nos espaços públicos de ensino. Do mesmo modo, neste capítulo terceiro, foi importante uma análise documental referente a leis e pareceres que concernem ao campo educacional, regulamentando-o, como as leis que definem diretrizes e bases à educação em território nacional, além da Lei 10.639/03, inspiração para nosso trabalho. Deixamos a análise da Resolução CP/CNE nº1, 17/06/2004 para o capítulo seguinte.

Com a aquisição dos dados históricos que possibilitaram a assimilação da estrutura social e do cenário político no qual a questão racial se desenvolveu, evidenciamos as influências da ideologia racista nas políticas educacionais e seus reflexos perante a educação escolarizada, realçando a responsabilidade desta no processo de fortalecimento e perpetuação do racismo. Logo, analisamos o processo de escolarização da população negra, a partir da Primeira República, passando pelas congruências entre políticas educacionais e a inserção dos ex-escravos ao sistema educacional brasileiro oficial.

Não poderíamos deixar de destacar a importância que tiveram organizações do movimento negro na busca pela superação da exclusão vivenciada pelas populações afrodescendentes, constatando a sua influência sobre a conquista de espaço nos locais oficiais pelo grupo inferiorizado através da legislação, inclusive na promulgação da Lei nº 10.639/03. Neste momento, foi importante recorrermos a um pequeno estudo quantitativo com análise dos dados referentes à exclusão da população negra dos espaços escolares, além dos índices que demonstram a exclusão vivenciada por esta coletividade na esfera socioeconômica, amparados nos estudos de Paixão (2003; 2007). Aqui cabe ressaltar que o estudo com base na sociologia compreensiva, comporta análises quantitativas, quando estas representam a complementação das informações para pesquisa (MINAYO, 2008).

Avançando com as indagações, atingimos nosso campo referencial para análise sobre os desdobramentos da questão racial, a educação que se materializa na escola, e aqui passamos à investigação sobre os mecanismos que alicerçam a construção do conhecimento escolar. Explorando os pilares que influenciam as práticas pedagógicas tecidas no cotidiano, deparamo-nos com a forma pela qual está estruturado o currículo escolar oficial, quais os conhecimentos valorizados e, aqueles tratados como do outro lado da linha abissal⁶ (SANTOS, 2010), por isso, marginalizados, e, foi nesse contexto, que encontramos o conhecimento produzido pela população negra, ainda não representada na escola. No quarto capítulo, procuramos justificar o debate racial dentro das escolas, destacando-o como uma reparação histórica que visa refazer a narrativa produtora da desumanização, a qual não pode continuar em perpetuação. Recorremos aos estudos de autores engajados no debate racial à luz da Pedagogia, como Gomes (2003; 2005; 2006; 2007), Gonçalves e Silva (2010), Gonçalves (2009), Cunha Jr. (2008), Oliveira (2006); autores que abordam estudos sobre currículo como Silva (2007) e Sacristàn (1996); além de Santos (1996; 2010) que nos auxilia na percepção sobre a hierarquia do saber oficial; na intenção

⁶ O sociólogo Boaventura de Sousa Santos, ao refletir sobre o pensamento moderno, salienta que há uma linha divisória diferenciando e separando a realidade social de forma radical. De um lado da linha está o “visível”, aceito e regulamentado, já do outro lado da linha, acontece o desaparecimento da realidade, considerada então como inexistente. Ao atingir o pensamento moderno, ocorre a divisão dos conhecimentos e, ocupando o lado de cá da linha, residirão aqueles fundados em argumentações sempre visíveis, como a teologia, a filosofia, entre outras ciências de validade universal. Já do outro lado da linha, estará a invisibilidade dos conhecimentos com base popular, entendidos como intuição e subjetividade, por isso, irrelevantes. A partir desta ótica, podemos classificar as linhas globais como abissais, à medida que são eliminadas as realidades postas do outro lado da linha. Vale destacar que, este outro lado da linha é composto pela área colonial, sub-humanizada (SANTOS, 2010).

de destacarmos a diversidade, a cultura e a identidade como bases fundamentais ao repensar pedagógico, agora com caráter antirracista. Foi importante também, dialogarmos com a legislação regulamentadora do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para então, prosseguirmos à análise dos dados no campo de pesquisa.

No quinto capítulo, apresentaremos os caminhos que nos levaram à escolha do campo seguido por sua exposição, prosseguindo ao processo da pesquisa, e então, exibimos os dados constatados progredindo à sua análise. Optamos por retomar, neste capítulo, ao detalhamento sobre o processo de investigação realizado, esmiuçando processos citados na descrição metodológica. Com base em todas as questões abordadas no fluir do trabalho, relacionamos a ideologia social, construída no decorrer da história, às práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, salientando o seu distanciamento perante o que prega a legislação antirracista.

Nas considerações finais, fechamos nosso trabalho dedicando-nos às impressões sobre o constatado no campo escolhido, produzindo análises baseadas no referencial teórico suporte para esta dissertação descrevendo o que poderiam ser aproximações e destacando distanciamentos entre o propagado pela legislação antirracista e o que de fato acontece no cotidiano escolar.

CAPÍTULO II

O PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO E A TRAJETÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL: DESVENDANDO OS PILARES DA EXCLUSÃO

A história não é coisa do passado a ser decorada, ela informa e forma quem somos nós no presente e quais os papéis que devemos desempenhar na sociedade atual (CUNHA Jr, 2008, pp. 107-108).

A partir desta citação, iniciaremos o estudo sobre a exclusão social do negro na sociedade brasileira, recorrendo a registros oficiais sobre a História do nosso país, que poderão nos facilitar compreender o porquê ser tão difícil reverter a condição marginal oferecida à população de origem e ascendência africana, ainda nos dias de hoje. Verificaremos a construção histórica de conceitos atualmente cristalizados em nossa sociedade e que interferem nas ações educativas construídas no espaço escolar, favorecendo a opressão dos negros neste território político-pedagógico, constituindo-se como empecilhos para a ascensão de renda e posição social do negro no Brasil atual.

Assim, podemos destacar a ideologia racial brasileira como uma das responsáveis pelo processo de exclusão vivenciado pelos negros, até os dias atuais, na esfera socioeconômica do Brasil. Partindo-se de uma análise sobre a condição desses indivíduos no período que antecedeu a abolição e após o sistema escravista, constatamos ações que, desde então, impedem esse grupo de ter sua dignidade respeitada, fazendo com que seja alocado à margem da sociedade e tendo rebaixada, até mesmo, sua condição humana.

Nesse contexto, averiguamos condutas sociais hegemônicas responsáveis pela perpetuação do pensamento que desconsiderou o direito à plena cidadania àqueles que se encontravam na condição de escravos ou libertos. No Brasil, durante os séculos XV a XIX - período de escravização de indivíduos africanos e afrodescendentes -, verificamos a instauração de um pensamento discriminatório que se fortalece após a abolição do regime escravista e espalha-se por diferentes esferas sociais, legando à condição de excluídos sociais aos que não mais precisariam viver como “mercadorias”, através da inferiorização de sua humanidade.

A partir desta análise, poderemos compreender como o pensamento educacional brasileiro foi influenciado por ideologias discriminatórias e preconceituosas ao longo da história, gerando prejuízos à trajetória escolar dos indivíduos de origem e ascendência africana. Estes danos são visíveis na estatística educacional brasileira, até os dias de hoje, quando podemos constatar que são sempre negros (mestiços, pardos, pretos) os ocupantes das mais baixas posições relacionadas aos anos de escolarização e níveis de desempenho escolar. É o que podemos confirmar ao entrarmos em contato com pesquisas de Paixão (2008), onde se denuncia as taxas de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, correspondendo a 14,4 milhões, dos quais 32% representam brancos e, 67,4% relacionam-se a negros.

Faz-se necessário salientarmos que a educação escolarizada no século XXI, ainda não conseguiu agir em prol da reversão da condição inferior na qual os negros são mantidos no cenário social, já que, ao contrário, legitima ações que enaltecem padrões de desenvolvimento cultural próximos ao europeu, minimizando a importância das influências africanas sobre a formação da população brasileira. Desta forma, após o movimento de democratização ao acesso à educação oficial, a escola, enquanto espaço de convívio social obrigatório, garantido por lei, continua a perpetuar o pensamento valorizador da unidade cultural que implica em valores e comportamentos alheios à diversidade étnico/racial/cultural característica do país, e que se manifesta no espaço escolar, mesmo através do seu discurso de valorização à diversidade.

Por essa razão, neste capítulo, buscaremos a compreensão sobre o processo de formação da ideologia racista no Brasil, por acreditarmos que esta é uma das responsáveis pela opressão da população negra nos diferentes espaços sociais, fortalecendo a exclusão através dos sistemas educativos oficiais. Mais adiante, caberá averiguarmos as interfaces entre o pensamento racial brasileiro e a educação escolarizada, durante o período compreendido entre meados do século XIX e o século XX, auge da construção do pensamento racista responsável pelos malefícios que até a atualidade perseguem os negros⁷ neste território.

⁷ Definiremos como negros, neste trabalho, toda população que, de acordo com a classificação realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode ser denominada como afrodescendente, afro-brasileira, pretos, pardos ou “mulatos” (mestiços). Escolhemos essa classificação como referência à população descendente dos africanos, por acreditarmos que assim englobaremos aspectos configurados para além da cor da pele e, além disso, consideramos “negro” como uma categoria que na esfera social corresponde aos desprestigiados, vítimas de variadas formas de opressão, por ocupar a posição de “não branco”.

2.1. Passos à formação da ideologia racial brasileira

De acordo com estudos feitos pelo historiador Thomas Skidmore (1976), a questão da raça, no Brasil, não ocupou o centro dos debates durante a intensificação do movimento em prol da abolição dos escravos. Há registros de que, a partir de meados do século XIX, tornou-se urgente o alcance de reformas legislativas e institucionais no país, para que este conseguisse encontrar um caminho capaz de fazê-lo alcançar o progresso – tendo como referência, as sociedades ocidentais europeias, modelo de civilização à época. Mas, o sistema escravista, naquele momento, se fazia um empecilho a esta conquista. O Brasil era visto por seus intelectuais como um país atrasado em comparação com os países europeus ou aos Estados Unidos, no sentido de que, em território nacional, ainda se faziam rudimentares o desenvolvimento das esferas econômica, política e social. Consonante a isto, acrescentava-se o fato de ele ser o único país que ainda insistia no modelo escravista como base de sustentação à economia agrícola. Também era pejorativa a visão dos pensadores europeus em relação ao Brasil e à América Latina, principalmente pela influência da população negra sobre estas nações, pois, apoiados em diferentes correntes de raciocínio negativas à negritude, o pensamento ocidental creditava inferioridade aos indivíduos africanos (SKIDMORE, 1976).

Sofrendo influências do pensamento social, o cenário cultural brasileiro também ignorou a importância da população de origem e ascendência africana para o Brasil, já que, durante a década de 50 do século XIX, é correto afirmar que o negro ocupava papel coadjuvante neste cenário, sendo visto como figura inferior pelos autores e intelectuais à época, que não concediam destaque, em suas obras, aos homens livres de cor⁸, recebendo da literatura romântica – exaltadora do indianismo e, naquele momento em destaque -, tratamento carregado em estereótipos, aparecendo apenas em “papéis-padrão, como “o escravo heroico”, “o escravo sofredor”, “a bela mulata”” (IDEM, IBIDEM).

No decorrer do século XIX, o Brasil foi influenciado por correntes de pensamento que, advindas da Europa e dos Estados Unidos, exerceram peso sobre as tomadas de decisões políticas

⁸ Negros ou Mestiços; Não brancos. Segundo Guimarães (2008), alguns anos antes da abolição, o termo “negro” era interpretado de forma pejorativa, sendo usualmente substituído pelo termo “preto”, que passou a ter significado mais neutro. Durante o pós-abolição, a terminologia “negro” apresentou sentido ofensivo, sendo denominada a escravos. Já o termo “preto”, referia-se à cor, desconsiderando a posição social. Desta forma, a denominação “homens de cor” referia-se ao termo “preto”, sendo empregada especialmente à população liberta, afrodescendente.

e econômicas, culminando em um levante favorável à abolição. Doutrinas como o positivismo, o evolucionismo e o materialismo⁹, instigaram o movimento abolicionista, que muito se curvou à opinião estrangeira, principalmente de ingleses e franceses (SKIDMORE, 1976). Como destaca o historiador em estudo, foi a influência do pensamento estrangeiro, em tom de censura em relação ao que acontecia no Brasil, que instigou a ação de abolicionistas e, também, promessas do governo, tendo como representante à época D. Pedro II, quanto ao fim do sistema escravista.

Devemos destacar a ambiguidade que rondou o movimento abolicionista, no que se refere ao preconceito racial. Enquanto alguns dos abolicionistas almejavam uma população mais branca, destacando o fator étnico como preocupante, outros, também favoráveis a esta conquista, defendiam como lema do movimento, a não existência de preconceito racial na sociedade brasileira. Nas entrelinhas dos discursos, era possível perceber o quanto os negros, escravos ou libertos, eram vistos como inferiores por aqueles que tutoravam o fim do sistema oficial escravista, já que, mesmo defendendo a existência de harmoniosa convivência entre as raças no Brasil, não raras vezes, os mesmos deixavam transparecer que os negros deviam gratidão aos seus senhores, defendendo praticamente uma conduta de submissão dos oprimidos em relação aos seus opressores, como expresso na opinião de um dos mais importantes abolicionistas, Joaquim Nabuco, destacada a seguir: “a escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor, falando coletivamente, nem criou, entre as duas raças, o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos” (NABUCO¹⁰, 1883 *apud* SKIDMORE, 1976, p. 39).

À época de meados do século XIX, a elite intelectual brasileira já havia cristalizado a ideia da não existência do preconceito de raça no Brasil e a veiculação dessa noção foi possibilitada pelo fato de, em território brasileiro, a questão da raça não ter sido levada ao centro

⁹ Podemos definir o Positivismo como uma corrente filosófica de pensamento, desenvolvida por Augusto Comte no século XIX, propondo a sobreposição dos valores científicos sobre os demais (teológicos ou metafísicos), defendendo verdades positivas na garantia de maior unidade à definição dos fenômenos universais, gerando um Estado autoritário em prol do alcance de uma ordem social harmônica (RIBEIRO JR, 1982). O materialismo é a teoria de exaltação da matéria, opondo-se ao idealismo e ao metaficismo. O evolucionismo consiste em uma teoria que julga o nível de progresso e desenvolvimento de um indivíduo ou de uma sociedade, valorizando o considerado mais avançado, a partir de critérios pré-estabelecidos. O etnocentrismo está diretamente associado ao evolucionismo principalmente por não acreditar que o "outro" pode ser importante também (ROCHA, 1988).

¹⁰ NABUCO, Joaquim. *O abolicionista*. (Londres, 1883), pp. 114-15 e 252-53.

dos debates no momento de discussão sobre o fim da escravidão, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos. E, os abolicionistas, em geral, almejavam o branqueamento da população, por considerarem que apenas desta forma, o Brasil conseguiria formar uma nação civilizada, a partir da influência genética considerada mais sadia.

A estratégia apresentava cunho “evolucionista”, intermediada pela imigração europeia, que substituiria a mão de obra escrava negra, ao mesmo tempo em que auxiliaria, de forma mais veloz, o branqueamento da população em território brasileiro. Os favoráveis à abolição apresentavam uma visão mais simplista sobre a escravidão – o que não diminuiu seu potencial preconceituoso e discriminatório -, acreditando que com o término do regime escravista, a sociedade brasileira alcançaria patamares superiores no cenário político-econômico internacional, creditando à supremacia branca, por eles defendida fervorosamente, a função de colaborar com o alcance da ascensão tão almejada (SKIDMORE, 1976).

Aqui, podemos afirmar que uma das justificativas para a forma de pensar o negro de modo inferiorizado em sua condição humana, decorre da certeza, construída nos primeiros anos da escravidão, de que os negros africanos eram indivíduos amaldiçoados e, por isso deveriam ser escravizados, como forma de redenção. Esse pensamento recorreu ao apoio religioso, sendo valorizado pela Igreja Católica a partir do mito camítico surgido entre os hebraicos (MUNANGA, 2009b) e, compartilhado por aqueles que desejavam a manutenção, na categoria de submissos, os negros africanos. À população de pele escura advinda do continente africano foram atribuídas características negativas, com base na representação europeia para as cores, na qual “a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza” (IDEM, p. 29).

Com base nisto, a Igreja Católica passa a associar o preto à perversão, ao esconjuro celestial, reforçando o valor negativo com a eficácia de uma provável maldição que assolava a população de alguns países africanos, conhecidos como povos Camitas, em referência a uma passagem bíblica do Antigo Testamento. Neste livro, é narrado um acontecimento envolvendo Noé e seus três filhos, entre eles Cam, que teria visto seu pai nu e, por isso, fora expulso de casa e condenado à escravidão eterna e, da mesma forma, seus descendentes. Para a Igreja Católica, os negros africanos seriam povos descendentes de Cam e, por isso, seriam escravizados, pois essa população apresentava-se como fruto da “Maldição de Cam” (SILVA FILHO, 2006).

Assim, a cor negra – cientificamente explicada pelo excesso de pigmento escuro na pele, a melanina – passou a ser associada a um mal, castigo. A partir desta lógica nasce e é sustentada a teoria do embranquecimento, pois a negatividade atribuída à pele escura constitui o ponto de partida para branquitude ser destacada como o caráter distintivo mais positivo da natureza humana, atribuindo a este fator, todas as conquistas e legados da humanidade. Como justificativa ao desejo de acabar com a população negra, a teoria do embranquecimento conquista espaço no Brasil com a peculiaridade de almejar alterações na característica epitelial dos brasileiros, em até três gerações. Sustentou-se, neste território, a noção de que haveria a redenção da população através do seu progressivo clareamento, como bem expressado no quadro pintado por Modesto Brocos em 1895 e reproduzido a seguir:

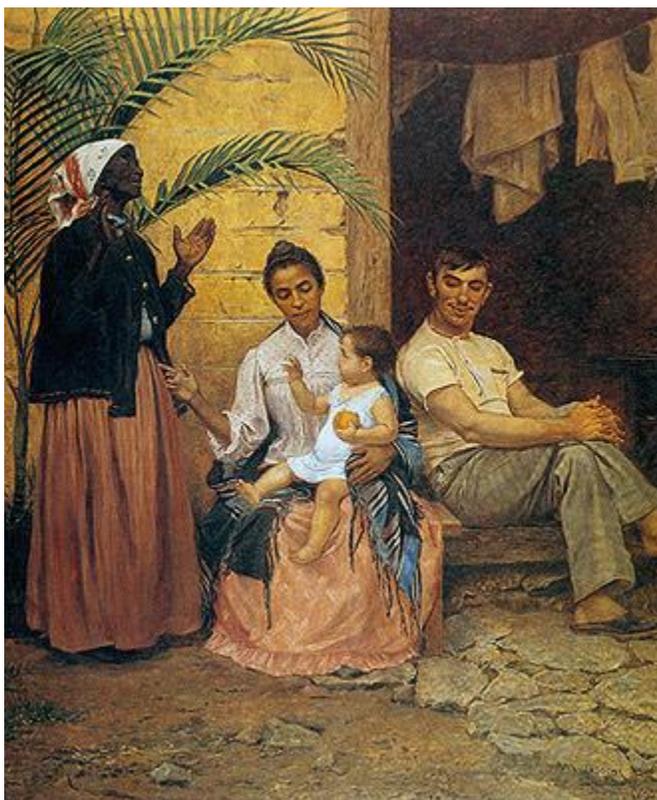


Imagem 2.1 – A Redenção de Cam

A partir dessa pintura podemos traduzir a intenção da elite brasileira, de sucumbir vestígios do negro na população, através da mestiçagem, intensificada com a participação de imigrantes europeus, no território nacional. Na imagem, colocando-se as mulheres e a criança como foco para análise, interpretamos que a mestiçagem, agora com caráter positivo, cumpriria a

função pela qual fora projetada, ou seja, podemos dizer que o embranquecimento seria perceptível a partir da terceira geração, apagando da história brasileira vestígios da influência negra africana em sua formação.

No seio deste debate, fortaleceram-se aspirações eugenísticas que inferiorizavam todas as “raças” / etnias diferentes da branca, como também foram averiguadas em relação aos chineses – sugeridos como força de trabalho em substituição aos escravos libertos -, considerados inferiores devido a sua etnia asiática. A curiosidade em relação a este fato está na compreensão que os abolicionistas tinham em relação à supremacia branca, creditando ao branqueamento positividade à construção da nação brasileira inclusive aqueles que poderiam ser classificados como mestiços (filhos de brancos e negros), como o caso de José do Patrocínio, importante abolicionista brasileiro (SKIDMORE, 1976).

Esse contexto serviu para desmascarar a ideologia impulsionadora do pensamento abolicionista, pois embora existisse a negação oficial sobre o preconceito em relação à “raça” /cor, diante do debate instaurado foi possível perceber que a motivação para o movimento centrava-se na “vigorosa adesão à ideia de um Brasil, paulatinamente, mais branco” (SKDIMORE, 1976, p. 43).

Como justificativa ao poderio político e econômico dos países europeus, que naquele momento se encontravam cada vez mais fortalecidos - especialmente em consequência de uma política liberal estruturada -, as explicações raciais são relacionadas à conquista do poder. Emerge assim, o raciocínio em defesa da hereditariedade e do fator climático como mecanismos geradores de poder político e econômico, estabelecendo uma hierarquia na qual os países europeus do norte eram posicionados em nível superior aos demais, principalmente em relação àqueles com clima tropical e população de pele mais escura, pois, imaginava-se que “... os europeus do Norte eram raças “superiores” e gozavam do clima “ideal”. O que, por certo, implicava em admitir, implicitamente, que raças mais escuras ou climas tropicais nunca seriam capazes de produzir civilizações comparativamente evoluídas” (IDEM; IBIDEM; p. 44).

Nessa efervescência de desenvolvimento do pensamento racial europeu, nasce a doutrina que até os dias de hoje influencia algumas sociedades, especialmente a brasileira, apoiada por um conjunto de opiniões preconcebidas e fortalecida a partir da valorização de diferenças biológicas entre os indivíduos, hierarquizando-as de acordo com sua ancestralidade racial e, por essa razão,

denominada de *racismo*. Esse pensamento, introduzido por pensadores europeus, durante o século XIX, influenciou a formação da ideologia racial brasileira, onde ganhou maior destaque quando relacionado à população negra e a seus descendentes, classificados então como inferiores, de menor valia humana, a partir do pensamento racial que foi se construindo, apoiado em uma forma de pensar muito desenvolvida à época e característica dos cientistas americanos e europeus durante o período em destaque (MUNANGA, 2008).

A noção de *racismo*, aqui apresentada, constitui-se em uma abordagem que considera necessário a subdivisão dos indivíduos em raças, a fim de agrupar características da diversidade humana, classificando-os em superiores ou inferiores, de acordo com critérios histórica e ideologicamente construídos. Estes critérios são embasados por dados biológicos, religiosos, científicos e sociais, que possibilitam a subdivisão da espécie humana em categorias, determinadas por aspectos como a cor da pele, as características físicas e práticas culturais, configurando a noção de *raça*. Ainda de acordo com Munanga (2009), essa teoria deriva da soberba científica, que, por intermédio dos seus critérios de classificação, propagou a presença de hierarquia nas relações interpessoais, a partir da correlação entre características presentes no corpo (traços físicos, cor da pele, aspectos relacionados à estética), qualidades intelectuais, culturais, morais e integridade. O conceito de *raça* ganha importância significativa, funcionando como fonte de dominação e exclusão no interior dos grupos multirraciais contemporâneos, já que é fortalecido como conceito político e ideológico, mesmo que sua vertente científica seja controversa (MUNANGA, 2009b).

A partir desse pensamento, foram originadas diferenciações categóricas entre as diversas etnias, que mais adiante acabaram por posicionar o homem branco como superior aos demais, em decorrência de seus traços físicos, de sua cor de pele mais clara e, sua cultura vista como superior. Da mesma forma, serviram como justificativa para enaltecer a maior inteligência e sabedoria caucasiana, possibilitando-lhes dominar e dirigir outros grupos étnicos, em especial os negros, considerados primitivos e propensos a variadas formas de dominação e exploração, como se vê a seguir:

A hierarquização deu origem ao determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo científico ou racialismo. Essa hierarquização era considerada na época como uma ciência das raças, mas na realidade era uma pseudociência, porque seu conteúdo era mais doutrinário do que científico. Desde então, os comportamentos das pessoas começaram a ser julgados não em

função de suas qualidades e defeitos individuais, mas sim em função do grupo ou raça à qual pertenciam (MUNANGA, 2009, p.6).

Em meados do século XIX, pensadores como Gobineau, Kid e Le Bom, classificados como “darwinistas sociais”¹¹ por se apoiarem na teoria evolucionista de Charles Darwin para transformar as diferenças comportamentais, sociais e culturais, em objeto de estudos da ciência, propagavam a importância dos tipos raciais puros, compreendendo os cruzamentos, ou seja, a miscigenação, como um grande equívoco, gerador de degenerações raciais e sociais. Esse foi um importante passo na busca pela eliminação das raças tidas como inferiores, pois se projetou a intervenção na reprodução das populações através do processo de *eugenia*, uma espécie de darwinismo social que pretendia a formação de uma boa (*eu*) geração (*genus*), já que, a capacidade humana fora compreendida como fruto da hereditariedade (SCHWARCZ, 1996).

Mesmo na modernidade - após a comprovação científica de que os indivíduos não podem ser divididos em categorias raciais, já que estudos na área da genética humana constataram serem insuficientes as diferenças encontradas no patrimônio genético, não podendo propiciar organizações dessa ordem -, o racismo persiste, baseado na crença de que existem raças humanas puras e superiores às demais, favorecendo políticas de poder e pensamentos hegemônicos.

O racismo científico, defendendo uma hierarquia racial entre os homens, apoiado pelas teorias evolucionistas em evidência durante o século XIX, trouxe para o centro do debate a categoria raça, fortalecida ao longo da história e fazendo com que, até os dias de hoje, persista embasando práticas racistas cristalizadas na sociedade, especialmente através do preconceito e da discriminação contra a população negra (CAVALLEIRO, 2003).

A raça como atributo social é historicamente elaborada, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Em

¹¹ Após a publicação da obra de *A Origem Das Espécies* (DARWIN, 1859), autores que tratavam das diferenças raciais passaram a explicar o comportamento das sociedades humanas a partir de conceitos como seleção do mais forte, hereditariedade, entre muitos outros. Para justificar a dominação de um povo sobre outro, formaram-se inúmeros segmentos no pensamento social baseados na ideia da superioridade adaptativa natural de alguns povos. De acordo com estas noções, todas as diferenças humanas seriam biologicamente determinadas, justificando a superioridade biológica e cultural de determinados povos e, o atraso social de outros e, essa caracterização ficou conhecida como darwinismo social ou teoria das raças. Seguindo esta compreensão, haveria estágios evolutivos fixos, aonde em cada uma das etapas, os povos poderiam aprimorar suas características e, aqueles que não seguissem esse padrão, desapareceriam por “injunção natural”. Em acordo com o pensamento racial à época, a miscigenação estaria fora da ordem natural da evolução, cabendo às nações mestiças a degradação e corrupção moral (MASIERO, 2002).

outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos de reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, as dimensões distributivas na estratificação social (HASENBALG¹², 1981, p. 90 *apud* CAVALLEIRO, 2003, p. 22).

Ainda de acordo com Cavalleiro (2003), a ideologia racista constrói relações de poder ao promover a inferiorização de indivíduos em grupos raciais, atribuindo-lhes características negativas, a partir de critérios determinados pela cultura dominante, facilitando, a partir deste movimento, a sua dominação. Além disso, há duas formas distintas do racismo aparecer na sociedade, mas que, em alguns momentos, acabam complementando-se: o individual e o institucional. O primeiro refere-se a ações discriminatórias e preconceituosas relacionadas ao comportamento individual e é este que permite o reconhecimento/afirmação sobre a existência do racismo na sociedade. Já o racismo institucional corresponde às relações de poder na sociedade, reflete em desigualdades localizadas na estrutura das instituições do corpo social. Nesse último caso, a estrutura da sociedade é afetada quando alguns grupos raciais têm a sua participação no cenário social restringida.

Deste modo, como em uma cadeia cíclica, o preconceito decorrente do racismo se propaga, podendo aparecer multifacetado, mas sempre apoiado em estereótipos construídos com o intuito de hostilizar grupos de indivíduos, especialmente através da negação a sua humanidade. Como consequência, produz-se o estigma que cede espaço à discriminação, e esta, especialmente quando de cunho étnico-racial¹³, desconsidera os saberes e potencialidades dos indivíduos em grupos tratados como “diferentes”, agindo em prol da sua exclusão nas esferas social, educacional e profissional (CAVALLEIRO, 2003).

Desta forma, instauraram-se o preconceito e a discriminação raciais voltados aos negros no Brasil, fomentando o imaginário social da população com ideários racistas, que culminaram no oferecimento de condições subalternas para este grupo populacional, ao colocá-lo na posição e

¹² HASENBALG; C. A. *Perspectivas sobre raça e classe*. Rio de Janeiro, 1981. (Mimeo).

¹³ De acordo com Ferreira (2000), o termo étnico-racial agrega a possibilidade dos indivíduos compartilharem a herança comum advinda de um grupo particular, tanto em relação a especificidades biológicas (raça), quanto culturais (étnico). Nas palavras de Oliveira (2006), guiada pelos estudos de Munanga (2004), “raça é um conceito morfobiológico e etnia é sociocultural, histórico e psicológico” (p.45).

classe dominada, fato que se perpetua até os dias de hoje, a partir da desvalorização de sua cultura e negação à sua humanidade.

2.3. A mestiçagem como problema à formação da nação brasileira

Embora influenciados pelo pensamento racial que se constituiu a partir da ciência europeia, os brasileiros conseguiram caminhar na discussão sobre a ideologia racista de forma diferente dos americanos e dos outros latino-americanos, pois aqui o debate foi pautado pela definição do processo de mestiçagem e na importância que ele teria à formulação de uma identidade nacional, já que de uma forma geral, buscar-se-ia a supremacia racial branca pelo processo de *eugenia*¹⁴ (MUNANGA, 2008).

Podemos nomear então, como “ideal de branqueamento” a política que surge como adaptação do racismo brasileiro às proposições do darwinismo social desenvolvido na Europa e nos EUA, devido à composição demográfica do país, onde os negros representavam o maior contingente da população. Esse processo, firmado a partir de classificações inicialmente reguladas por estudos biológicos, que interferiram diretamente na organização social das nações, em especial a brasileira, possui característica peculiar, já que o processo de mestiçagem como base para o debate racial no Brasil possibilitaria o alcance de uma população branca, considerada superior por aqueles que a perseguiram.

O avançado processo de mestiçagem, no qual a população brasileira já se encontrava no século XIX, iniciado no período colonial e intensificado com a escravidão africana, impossibilitava a instauração de um sistema segregacionista, como bem desenvolvido na parte norte dos Estados Unidos, onde se fazia a separação entre as raças classificadas como “superior” ou “inferior”. Porém, essa mistura racial, característica do Brasil, incomodava os pensadores sociais daquele período, pois, como afirma Skidmore (1976), “o Brasil, no entanto, era há demasiado tempo uma sociedade multirracial para que uma segregação estrita, em linhas birraciais, pudesse ser praticável” (p. 45). Esse fator não era visto com bons olhos por aqueles que defendiam a conquista de uma sociedade brasileira “eugênica”.

¹⁴ Processo caracterizado pela busca da genética branca, considerada superior às demais.

Nesse contexto de busca pela *eugenia*, o desenvolvimento do racismo brasileiro foi influenciado pelas ideias do diplomata francês, o conde Joseph Arthur Gobineau, que veio explorar suas teorias racistas neste território, já que desprezava a população local, por considerá-la marcada pela miscigenação. É através desta forma de pensar que surge a noção de degenerescência¹⁵ genética do mestiço brasileiro, pois Goubeineau creditava todos os “males” encontrados no Brasil à mistura entre brancos, negros e índios. Sobre isso, nos esclarece Munanga (2008):

O desenvolvimento das culturas depende, segundo os doutrinários do racismo, da pureza da raça. Por outro lado, o declínio de uma cultura explica-se facilmente pela degenerescência que a mistura das raças provoca. Goubeineau e seus discípulos eram contra a democracia, principalmente porque ela encorajava o cruzamento geral dos elementos raciais. Sustentaram que tal hibridismo teria por consequência uma falta de harmonia no organismo físico e uma instabilidade tanto mental quanto emotiva (p.40).

Munanga (2009b) destaca que uma falsa especulação científica, corrente no século XIX, propagou que uma união entre mulheres brancas com homens negros, ou o contrário, seria “ordinariamente estéril e, se fecundada, o ser gerado seria incapaz de desenvolver-se normalmente, tanto no plano físico como no moral” (p. 39), legando o estereótipo de fraqueza física e moral aos mestiços.

Antes do fim da escravidão, é válido ressaltar que os intelectuais brasileiros já se manifestavam sobre a mestiçagem no Brasil, influenciados pela ciência ocidental europeia e americana. Podemos destacar Sílvio Romero (*apud* SKIDMORE, 1976) como o pensador brasileiro precursor da reprodução do “darwinismo social” em território nacional, já que elegeu teorias deterministas sobre o meio como elemento chave para suas críticas à miscigenação e à formação da população brasileira. Este pensador acabou por perpetuar as teorias racistas vigentes na Europa, defendendo a hierarquia entre as raças e, legando a negros e índios o patamar mais baixo nessa divisão.

Romero considerava os brancos portugueses inferiores em comparação aos demais povos brancos, por serem de origem “greco-latina”, o que fadava certo grau de inferioridade à

¹⁵ De acordo com Munanga (2008), quando a palavra “degenerado” é utilizada para se referir a um povo, representa diminuir o seu valor, em decorrência destes não possuírem mais o mesmo sangue, agora qualitativamente modificado em virtude das alterações provocadas pela mestiçagem.

população brasileira. Dizia ele que a população formada ao Norte do continente americano exercia superioridade sobre os brasileiros, devido à colonização neste território ser comandada por ingleses e alemães, superiores em sua escala etnográfica. Aos índios, ele destinava à classificação etnográfica mais baixa, com baixo nível cultural; e mais abaixo ainda, encontravam-se os africanos, por ele considerados como incapazes. O encontro e mistura dessas três raças, produziu, segundo ele, uma “sub-raça mestiça e crioula, distinta da europeia” (ROMERO, 1888 *apud* SKIDMORE, *op. cit* p.51).

2.4 - A consolidação do pensamento racista com o fim do sistema escravista

Com o término oficial do sistema escravista no Brasil, em 1888, os intelectuais brasileiros se viram com a necessidade de constituir uma identidade nacional (MUNANGA, 2008; SKIDMORE, 1976). Porém, um novo grupo populacional se configurara como empecilho a essa conquista, os ex escravos negros na condição de libertos e em busca de cidadania. Para a elite intelectual à época, essa população constituía uma influência negativa, dando continuidade ao pensamento racial que se formara antes da abolição. Podemos afirmar que esse processo culminou com a alocação da população negra no Brasil à margem da sociedade, tendo diminuídas e até desconsideradas sua cultura e sua humanidade.

Àquela época, final do século XIX e início do século XX, a preocupação da elite intelectual era formar uma identidade étnica única para o Brasil e, para isso, a questão da raça tornara-se o cerne da questão nacional, visto que:

O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo (MUNANGA, 2008, p.49).

A exclusão socioeconômica dos indivíduos negros libertos no espaço brasileiro se deu por intermédio de uma complexa classificação multirracial determinada por características fenotípicas (cor da pele, tipo de cabelo, traços físicos...), configurando-se racista nas entrelinhas, em detrimento à hierarquização das diferenças biológicas entre os indivíduos, a partir da sua ancestralidade racial. Sobre esse aspecto, Munanga (2008) chama atenção para o fato de ser

levado em consideração, no caso do fenótipo enquanto critério, a aproximação do indivíduo a características negróides ou caucasóides em maior ou menor intensidade. Ou seja, quanto mais próximo ao fenótipo branco, o indivíduo seria alocado em uma escala superior da mestiçagem. Esse modelo de ideal de branqueamento foi batizado por Oracy Nogueira como “preconceito de marca ou de cor”, diferente do “preconceito de origem” veiculado na sociedade americana (MUNANGA, 2008, p.49).

Mais uma vez, em contraposição ao regime segregacionista americano - no qual se considerava a ascendência como fator decisivo à distribuição da população na hierarquia étnica organizada -, no Brasil, privilegiavam-se detalhes físicos, o que não afastava a importância da questão de origem para o determinismo racial neste território, fazendo com que os mestiços, com maiores chances de ascensão social, buscassem dissimular sua ancestralidade. Sobre isso, Skdimore (1976) destaca que:

Pode-se dizer que o mulato foi a figura central da “democracia racial” brasileira, por ter escalado permissivamente – embora com limitações ao cume social mais elevado. Os limites sociais da sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais “negróide”, menos móvel) e do grau de “brancura” cultural (educação, maneiras, riqueza) que era capaz de atingir. A bem sucedida aplicação desse sistema multirracial exigiu dos brasileiros uma apurada sensibilidade a categorias raciais e às nuances de aplicação. Provas da tensão geradas por essa movente rede de linhas de cor podem ser encontradas no volumoso folclore brasileiro sobre o mulato “falso” (p.56).

Entre os fatores favoráveis à construção do sistema multirracial no Brasil, podem ser destacados: os homens “de cor” livres, antes do fim da escravidão (beneficiados pelas leis que antecederam a abolição, ou que conquistaram a liberdade pela compra da sua carta de alforria), conseguindo inserção social e, em alguns casos, destaque nos setores considerados importantes àquela época; o fato de a escravidão ter sido explorada em todo o território nacional; taxas de reprodução reduzidas relacionadas à população escrava, em relação aos brancos e mestiços, após a abolição; alteração na proporção de negros no país, instigada pela imigração europeia, principalmente em estados do sul e centro sul do país. Tudo isso contribuiu para a construção de uma pirâmide pluralista que classificava os indivíduos - de acordo com suas características físicas (raciais) e sua ocupação na sociedade, especialmente -, tendo como objetivo final o branqueamento da população.

Skidmore (1976) destaca que essa iniciativa surtiu efeito, pois analisando a composição étnica da população entre os anos de 1890 e 1950, através do recenseamento oficial daquele período, constata-se o fenômeno do “branqueamento da população”, através do aumento significativo de brancos, em relação a negros e mestiços, no período analisado. Como explicativa ao elevado quantitativo de brancos em relação a negros e mestiços, o historiador relaciona o grande número de imigrantes europeus que passaram a ocupar o território brasileiro, além da baixa natalidade entre a população negra – em virtude do desequilíbrio sexual causado pelo fim do tráfico negreiro -, e a alta mortalidade desses mesmos indivíduos, como consequência da precária condição de existência possibilitada a este grupo.

Afirmando esse movimento, merece destaque a imigração branca europeia, com início em 1890, pois tal processo era visto com animação pelos brasileiros que reforçavam sua ideologia racial através da aceitação ao seu clareamento, objetivando, por intermédio da miscigenação, o gene então considerado mais forte, o branco.

(...) durante o período alto do pensamento racial - 1880 a 1920 - a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas ideias de que a raça superior – a branca - acabaria por prevalecer no processo de amalgamação (SKIDMORE, 1976, p. 63).

Neste cenário, podem ser destacados autores brasileiros como Sílvio Romero – que já se destacara antes da abolição -, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, João Batista Lacerda, Manuel de Oliveira Lima e Oliveira Viana, como intelectuais racistas, que tinham em comum a preocupação de buscar uma única identidade étnica para o país, embora com diferentes pontos de vista, já que

todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo (MUNANGA, 2008, p. 49).

Para estes, então componentes da elite intelectual, tornou-se fundamental encontrar um modelo homogêneo capaz de negar a diferença étnico-cultural, tendo a miscigenação como

caminho para o branqueamento, à proporção que se destruía a identidade étnica e racial daqueles pertencentes ao grupo dos dominados. O medo da população negra no Brasil justificava-se pelo fato de os intelectuais, naquele momento, acreditarem que aqueles representavam “uma ameaça ao futuro da raça e da civilização brancas no país e que o processo de branqueamento ofereceria o melhor caminho para aplacar essa ameaça sem conflitos” (MUNANGA, 2008, p. 103).

Esse processo de etnocídio consolidou o racismo no Brasil, de forma sutil e dissimulada ao não projetar o confronto, como descrito no trecho a seguir:

Não há perigo [...] de que o problema negro venha a surgir no Brasil. Antes que pudesse surgir seria logo resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com raras exceções)... acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevaência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começa a ocorrer. Quando a imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar, irá, pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção (VERÍSSIMO¹⁶, 1899 *apud* SKIDMORE, *op. cit* p. 90).

De acordo com Cunha Jr (2008), o modelo de nação, ideologicamente imposto a ser perseguido, fica estabelecido entre as décadas de 30 e 40, já no século 20. É neste período que “a unidade nacional é forjada pelo ideal de sociedade mestiça na sua base e de destinos europeus nos seus propósitos. A cultura seria purificada pela ciência e o povo embranquecido paulatinamente pela mestiçagem” (p. 82-83). Os grupos dominantes, de origem eurocêntrica, pretendiam apagar as bases africanas da identidade nacional, hipocritamente referenciando a mestiçagem das três raças - o que se firmou como hábito em território nacional -, porém, ignorando a cultura africana e as identidades afro-brasileiras (IDEM, IBIDEM).

Havia medo, por parte da elite intelectual, de que a identidade negra triunfasse e, por isso, seria importante a sua desconstrução. O estímulo ao processo de miscigenação, através da imigração europeia, serviu para evitar futuros conflitos raciais, garantindo o domínio sobre o comando do Brasil ao segmento branco da população. Esse processo, juntamente com o mito da democracia racial, contribuiu para a não conscientização da população oprimida de aspectos

¹⁶ VERÍSSIMO, José. Artigo no *Jornal do Comércio*, 4 dez. 1899.

relacionados à sua cultura, o que enfraqueceu a construção de uma identidade própria afirmativa aos negros no Brasil (MUNANGA, 2008).

O processo de embranquecimento ganha sustentação no próprio negro, que acaba assimilando os valores culturais do branco, já que, para conseguir espaço social, aquele reafirma sua condição de dominado, aproximando-se das características culturais do branco e, conseqüentemente, negando as suas de origem, o que passa a ser perceptível em atitudes simples da vida cotidiana, como o modelo de vestimenta, a alimentação consumida, os hábitos sociais (MUNANGA, 2009b).

2.5. Década de 30, século XX, um novo olhar sobre a mestiçagem: a Democracia Racial no pensamento social brasileiro

Contrariando autores que consideravam a mestiçagem um mal à sociedade brasileira, a partir da década de 30, já no século XX, começam a ganhar espaço as ideias do sociólogo Gilberto Freyre, propagando através do livro *Casa Grande e Senzala*, pensamentos que enumeravam as benfeitorias possibilitadas pela mistura das três raças (brancos, negros e índios) no Brasil, indicando que essas viviam em uma relação harmoniosa, de respeito às diferenças, sem preconceito. Embora a ideologia racial de Oliveira Viana tenha apontado uma igualdade e harmônica convivência entre os diferentes grupos étnicos no Brasil, o que nos permite identificar este pensador como o primeiro defensor da democracia racial, foi Freyre quem contribuiu para o reconhecimento da importância que a mestiçagem tivera na formação da sociedade brasileira, e enxergava na mestiçagem um fator positivo, ao passo que proporcionava não apenas mistura entre as “raças”, mas também entre culturas, permitindo a *mestiçagem cultural* (MUNANGA, 2008, p. 76).

... ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto de degenerescência, o autor de *Casa Grande e Senzala* permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural (IDEM, IBIDEM).

De acordo com Souza (2006), a obra de Gilberto Freyre – *Casa Grande e Senzala* -, trouxe ao Brasil outra visão sobre as relações raciais, apoiada na compreensão de que

... o preto não era intrinsecamente pior e a pretensão racista de que a miscigenação resultava em degeneração era pura tolice. O racismo científico sai de cena e surge agora um Brasil sem discriminação racial, “moralmente superior” aos países mais desenvolvidos que reprimiam sistematicamente as minorias raciais tais como os Estados Unidos e a Alemanha nazista (p. 228).

Porém, não podemos perder de vista que, também por influência desse pensamento, fortaleceu-se uma inverdade, um mito, o “mito da democracia racial”, fazendo-se pensar que, no Brasil, o encontro e o cruzamento das diferentes raças e etnias¹⁷ favoreceram o desenvolvimento de um povo despido de preconceitos, convivendo numa relação harmônica independentemente do seu grupo étnico ou social de origem. Essa noção dissimulou as desigualdades construídas pelas elites dirigentes, alienando os grupos dominados em relação a sua condição de excluídos, ao mesmo tempo em que possibilitou ganhar espaço, no país, ações preconceituosas favoráveis à perpetuação do racismo, subalternizando cada vez mais a população negra, à medida que condenou e não instruiu para a luta contra fatos então considerados inexistentes. No entendimento de Guimarães (2002), “a democracia racial seria apenas um modo cínico e cruel de manutenção das desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros, acobertando e silenciando a permanência do preconceito de cor e das discriminações raciais” (p. 109).

Alicerçado por esse modelo de pensamento, fortaleceu-se o preconceito racial no Brasil, não permitindo ideologicamente a criação de mecanismos contrários à exclusão naquele momento consolidada e, até os dias de hoje, estabelecida. A esse fator também se atribui a dificuldade para o alcance de uma sociedade brasileira realmente justa e igualitária, no sentido de possibilitar condições para o desenvolvimento humano, garantindo a toda sua população acesso irrestrito aos seus variados níveis, visto que “encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos

¹⁷ De acordo com Gomes (2005a), o conceito de *raças* pode ser definido como “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas” (p.49). Já a *etnia* é classificada, pela autora, como “um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios” (BOBBIO, *apud* GOMES, 2005a, p.50).

se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 2008, p. 77).

Toda essa forma de pensar acarretou duras consequências para os negros no Brasil, pois embora não tenhamos vivido um sistema oficial de *apartheid*¹⁸, esse grupo populacional teve a participação e sua integração na esfera socioeconômica limitadas, ao mesmo tempo em que foram dissimuladas pelo processo, atualmente compreendido como “mito” da democracia racial, dificultando movimentos contrários à condição de exclusão a qual foram submetidos.

¹⁸ Política de segregação racial vigente na África do Sul, entre os anos de 1948 e 1994.

CAPÍTULO III

A ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: DA IDEOLOGIA RACISTA AOS PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA ANTIRRACISTA

O racismo brasileiro, com raiz sócio-histórica, acabou enraizando-se em várias áreas sociais, produzindo como efeito a exclusão do povo negro. Combatê-lo e eliminá-lo requer, antes de tudo, o reconhecimento da sua existência, o que exige a desconstrução de mitos, como a democracia racial, além de estereótipos que mancham a imagem do negro como indivíduo. Não enxergamos outra forma para a desconstrução da discriminação vivenciada pelo negro na sociedade brasileira, que não seja através da Educação. Nas palavras de Gomes (2002), “a educação pode ser entendida como um amplo processo constituinte da nossa humanização e que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, entre outros” (p.01), sendo assim, a escola representa o espaço no qual somos instruídos e repartimos além de habilidades escolares, valores, crenças e hábitos, e da mesma forma, preconceitos.

A escola brasileira esteve avessa à causa negra, durante um longo período e, até hoje a questão ainda enfrenta resistências neste território. Os espaços escolares, enquanto instâncias sociais, também foram afetados pelo pensamento racial brasileiro. Como instrumento que exerce força simbólica sobre a sociedade, a educação escolar, através do alto patamar hierárquico que ocupa na esfera social, não esteve isenta da pressão imposta pela ideologia racial brasileira, impactada em sua estrutura e organização, durante os séculos XIX e XX. Em território brasileiro, para os negros, sempre existiram restrições que os impediam ao acesso e permanência nos espaços formais de ensino, local onde são debatidos e construídos os conhecimentos aceitos e valorizados pelo meio social.

Influenciados por ideários racistas que culminaram em pressupostos preconceituosos, os intelectuais organizadores do sistema educacional brasileiro não se preocuparam em reparar a opressão experienciada pela população negra antes da abolição, como também após o fim do sistema escravista, quando medidas para inserção do indivíduo negro na sociedade poderiam ter partido da iniciativa escolar. Ao contrário, neste espaço educativo, o processo de perpetuação da

exclusão e diminuição da condição humana destes indivíduos esteve sempre presente e, muitas vezes, reforçado por práticas discriminatórias.

Os altos índices de desigualdade racial encontrados hoje começaram a ser desenhados nas primeiras décadas do século XX, quando a ideologia do branqueamento já estava popularizada, tendo a escola apresentado forte influência sobre isso. Por meios dos livros didáticos, à época, denominados “livros de leitura”, a fábula das três raças era apresentada, exibindo a fundação do Brasil, a partir de uma hierarquia entre brancos, índios e negros, onde o branco ocupava o lugar mais alto e o negro o mais baixo (MÜLLER, 2009).

Será a partir de fins do século XX, que medidas de âmbito educacional começarão a aparecer, na tentativa de corrigir mazelas vinculadas contra a população negra, no espaço escolar, e que atingiram proporção social. Vejamos então as etapas deste processo.

3.1. A Ideologia Racista e seus reflexos sobre a Educação Escolar dos Negros

A educação dos negros, no Brasil, esteve sempre à parte das grandes discussões sobre o modelo ideal de educação a ser oferecido à população brasileira. Diluída em um discurso de cunho liberal francês que propaga a igualdade entre todos, o que justifica um modelo educacional padrão, a opressão sofrida pelos negros (africanos ou afrodescendentes) nos espaços educacionais em território nacional, foi sempre tratada com minimalismos ou desconsiderada. Ao que parece, não houve a intenção de se promover a inclusão da população negra, recém liberta, na sociedade estabelecida após o fim do sistema escravista, pois aquela ainda era vista como um estorvo, um mal que com o tempo desapareceria do cenário nacional, através da valorização da mestiçagem, vista como um caminho para o alcance do branqueamento.

Mesmo durante a Primeira República (1889-1930), quando a educação passou a ser percebida como possibilidade para o alcance do desenvolvimento do país, os negros foram mantidos distantes das intenções de inclusão, ou seja, a elite intelectual que orquestrava um novo plano de educação não pensava em inserir aqueles que compunham o cenário populacional brasileiro e que, durante séculos, foram alijados do acesso ao ensino formal.

A escola pública brasileira, nos primeiros anos do século XX, começa a aparecer como de fundamental importância à formação do cidadão brasileiro e da nação, cujo objetivo era o de

alcançar a homogeneidade cultural. As explicações culturais para a existência do Brasil e do povo brasileiro começam a ser debatidas, mesmo em pequena escala, a partir da divulgação dos estudos de Gilberto Freyre, na década de 30, quando são apresentadas as contribuições do povo africano e afro-brasileiro à construção do país. Porém, não podemos esquecer que estes estudos também foram responsáveis pela propagação do mito da democracia racial, gerando a dissimulação de uma sociedade harmônica (MÜLLER, 2009).

De acordo com Cruz (2005), até a década de 60, época de expansão nas vagas das escolas públicas, são poucos, ou quase nulos, os registros sobre a trajetória escolar dos negros, nos espaços legitimados, indicando a destruição das fontes históricas a respeito dessa população, pelo processo de dominação. Por outro lado, a autora destaca que a invisibilidade fadada aos negros nas pesquisas que retratam esse período histórico brasileiro, de crescentes níveis de instrução, indica a pouca relevância atribuída pelos pesquisadores aos estudos sobre o processo de apropriação dos negros aos saberes formais instituídos, traduzindo a forma menor como esses indivíduos eram compreendidos pelos intelectuais à época. Estes simplesmente desconsideraram que havia um grupo considerável de indivíduos, que teve acesso negado aos padrões formais para aquisição dos conhecimentos referendados durante um longo período da história brasileira e, naquele momento, buscavam cumprir todos os procedimentos que os incluíam na categoria de cidadãos.

Devemos ressaltar que camadas negras da população brasileira, através da organização em movimentos, buscaram aproximação com o sistema escolar, por entenderem que, através da apropriação dos saberes valorizados naquele espaço, poderiam alcançar a liberdade, quando no período imperial, ou durante os primeiros anos republicanos, ao usufruírem da cidadania, embora esta tenha sido conquistada apenas no papel. Houve esforço por parte da população não mais escravizada em adquirir os saberes formais legitimados, mesmo com a ausência de políticas públicas que os amparassem no sistema oficial, obrigando-lhes a construir suas próprias escolas (CRUZ, 2005). Desta forma, alguns grupos negros conseguiram atingir níveis de instrução, através da frequência em espaços de educação por eles construídos.

Desde o Império, a população negra buscava pelo acesso aos saberes escolarizados. Porém, sua participação fica mais evidente a partir da década de 50, no século XIX, através de dados que

comprovam serem falsas as afirmativas que decretam a incapacidade dessa população para vivenciar experiências escolares e sociais com sucesso (IDEM, IBIDEM).

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CRUZ, 2005, p. 29).

Essa afirmativa ganha veracidade quando averiguamos a presença de intelectuais negros na história brasileira, a partir do período republicano, comprovando o domínio da escrita por alguns integrantes da população excluída, permitindo-lhes fazer parte de espaços antes de domínio apenas dos brancos (IDEM, IBIDEM).

A educação oficial do negro ficou renegada nas primeiras décadas do século XX, visto que esses indivíduos não eram bem vindos ao processo de reformulação político-econômica que o Brasil atravessava, guiado por uma ideologia racista. Os reflexos desta ausência ainda serão sentidos no século XXI e, isso pode ser observado a partir da análise do Censo Demográfico 2000, articulada por Marcelo Paixão (2003), aonde percebemos que a média de anos de estudos dos negros correspondia a 3,35 anos, enquanto a dos brancos equivalia a 4,57 anos e, outras categorias (índios, amarelos...) 3,93 anos. Em relação à taxa de analfabetismo funcional da população, de 15 anos ou mais, segundo os Grupos de Cor/Raça no Brasil, os negros compreendiam 36,1% e os brancos 20,8%, do todo analisado.

Em uma sociedade como a brasileira, movimentada pelo poder de consumo, aqueles que não o têm são obrigados a sobreviver em condições precárias. Neste caso, aos negros foram reservadas condições indignas, fato que pode ser observado diariamente na prestação de serviços nas áreas da saúde, da educação, do transporte e de tantos outros bens necessários à dinâmica da vida de qualquer grupo social, até os dias de hoje.

Acreditamos que, por intermédio de debates sobre as causas e consequências da situação de desigualdade social e humana, característica da população negra, ocorrerá a conscientização

das futuras gerações em prol das transformações necessárias à valorização do ser negro, minimizando ou até apagando a força que o racismo representa à lógica excludente da sociedade.

Quanto ao pensamento pedagógico brasileiro, este não fomentou o debate sobre a integração social dos indivíduos negros, favorecendo a legitimação da situação excludente e discriminatória que envolve esta população especialmente a partir da Primeira República, já que não promoveu a integração social dos negros após a constatação de ações favoráveis à perpetuação da discriminação racial que exclui e marginaliza este grupo oprimido até à atualidade, afastando-os do acesso e permanência na dinâmica dos estudos, interferindo negativamente em sua trajetória escolar.

3.2. O imaginário de nação e o papel da escola pública na Primeira República: havia espaço para a educação dos negros no sistema oficial?

Os negros na condição de libertos, em busca da sua cidadania, foram submetidos a um processo de marginalização iniciado nos últimos anos da Monarquia e fortalecido ao longo da República, já que, o alcance de uma nação bem sucedida estava condicionado ao processo de branqueamento, ou seja, o ser negro contrariava o modelo de cidadão brasileiro almejado naquele momento. Reproduzia-se o pensamento ocidental que classificava os negros como seres primitivos, dotados de uma humanidade inferior (MUNANGA, 2009).

Na História, relacionam-se, de forma direta, os percursos trilhados pela educação e a sociedade. A forma social de pensar, guiada por ideários preconceituosos e discriminatórios, atingiu a educação brasileira, principalmente no que tange à educação pública, visto que a intenção era de “pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transformasse numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século” (NAGLE, 2001, p. 135).

No período compreendido entre os anos de 1889 e 1930, denominado Primeira República¹⁹, o ideário do liberalismo político e econômico passou a orientar o sistema social brasileiro, fazendo com que os pensadores da instrução pública nacional enxergassem na escola

¹⁹ Período da História do Brasil compreendido entre a Proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930.

um espaço institucional e político adequado à construção de um modelo econômico baseado no europeu, pois “um ambiente propício de constante luta pelo poder é um local favorável às possibilidades de proporcionar transformações políticas, sociais e econômicas em um país” (FELIPE & TERUYA, 2007, p. 114).

Com base nisto, a educação escolar, direcionada às classes populares, ocupou o centro do debate, especialmente no início do século XX, por ser considerada como um caminho para a ascensão social dentro do ideal liberal político e econômico que assolava o Brasil naquele período, pois:

(...) os signatários do Manifesto Republicano tinham a convicção de que a educação escolar levaria o Brasil rumo ao desenvolvimento econômico para se equiparar às nações européias como França e Inglaterra. Seria a solução para a transformação evolutiva almejada pela sociedade brasileira, pois o progresso prometido pelos republicanos viria pela prática do voto dos alfabetizados. A frequência à escola, portanto, deveria formar o homem progressista e adequado aos tempos modernos, para transformar o súdito em cidadão ativo (FELIPE & TERUYA, 2007, p.115).

Até aqui, evidencia-se a falta de espaço para a integração do grupo detentor de uma cultura que àquele momento estava classificada como inferior. Na verdade, o desejo era que houvesse desaparecimento das culturas negras, posto que, na condição de primitivas, impediam a evolução política e econômica do país. Para isso, a instituição escolar, naquele momento, foi usada de forma a integrar o imigrante à nação, já que este traria a “salvação” para o Brasil. No entanto, o que se percebeu foi uma considerável presença dos descendentes desses indivíduos nos espaços públicos educativos, em maior proporção que os oriundos do território brasileiro (FELIPE & TERUYA, 2007).

A preocupação foi fazer com que a população negra se miscigenasse com os imigrantes brancos, possibilitando o desaparecimento daquelas características determinantes à sua degenerescência e inferioridade, como acreditavam os intelectuais à época. Ou seja, não havia interesse algum na integração do negro à nova identidade nacional configurada após o estabelecimento da República, visto que:

... a escola pública, no ideário republicano de teor nacionalista e patriótico, tinha o objetivo de forjar o ideal de homem brasileiro e formar uma identidade nacional, o ex escravo ficou à margem desse processo de constituição da identidade nacional brasileira no início do século XX. A escola pública em sua

gênese não contemplou o negro brasileiro e o Estado não viabilizou a sua inclusão durante o período de 1889 a 1930 (IDEM, IBIDEM, p. 119).

A não inserção do negro no espaço escolar é reflexo do pensar da elite brasileira sobre aquela população, considerada cognitivamente incapaz. Além disso, o foco político concentrava-se no fazer com que aqueles perdessem suas características étnicas, passando à condição de cidadãos apenas os descendentes dos mestiços em futuras gerações, quando as características, tão desprezadas, começariam a desaparecer. Como destaca Müller (2008):

A construção da nação no Brasil teve uma peculiaridade que não se ajusta aos modelos clássicos. Aqui, estabeleceu-se em termos simbólicos a diferenciação entre o 'brasileiro', o 'estrangeiro', e o 'brasileiro inferior'. Os programas escolares de história pátria e de moral e cívica reproduziam a história oficial e conferiam a negros, indígenas e mestiços o mesmo papel subalterno e inferiorizado que lhes era dado por boa parte de nossas elites intelectuais e políticas. Heróis, inteligentes, capazes, eram os brancos. Negros e indígenas eram 'selvagens', 'atrasados', 'degenerados', dotados de todos os vícios. A cor da pele, de atributo simplesmente biológico, assume um conteúdo cultural, social e moral, num imenso conjunto de qualificativos inferiorizantes. Esse processo aconteceu principalmente com os fenotipicamente negros, ou de pele mais escura, que não podiam de alguma forma disfarçar sua origem racial (p. 116).

Embora poucas sejam as informações registradas sobre a educação da população negra, durante o período da Primeira República, Felipe & Teruya (2007) apontam que, através de jornais organizados pelos indivíduos negros ou por relatos advindos dos primeiros integrantes do movimento negro no Brasil, foi possível reconhecer tentativas de resistência à exclusão que lhes fora imposta. Antes mesmo do fim da escravidão e do sistema republicano ser oficializado, já havia ocorrências que apontavam para o sucesso intelectual de alguns negros, libertos, seja por legislação anterior à abolição, pela conquista de sua alforria, ou mesmo, daqueles que viviam em quilombos. Contudo, registros revelam que, durante a República, a proporção de negros em destaque no campo intelectual esteve sempre inferior à quantidade de brancos que conseguiram êxito na mesma área, ou pelo menos o seu registro.

Após a abolição da escravidão negra, verificou-se uma total falta de investimentos intermediados por políticas públicas que garantissem a inclusão dos ex escravos na sociedade. Ao contrário, os negros tiveram que desenvolver sua trajetória educacional em paralelo ao sistema oficial de educação, seja pela necessidade de alcançar a libertação durante o Império ou pela

vontade de gozar a cidadania na República, o que fez acirrar nessa população a aspiração por uma educação escolar legitimadora da sua cidadania brasileira. Há registros de que, em estados do nordeste do país e em São Paulo, ocorreram movimentos para conscientização da população negra através da criação de escolas voltadas para esse grupo étnico no início da República, firmando-se apenas na tentativa de alcançar vaga em escolas públicas, a partir da década de 20 (FELIPE & TERUYA, 2007).

3.3. Escola X População Negra: caminhos de desencontros nas políticas públicas e a força dos movimentos sociais

A educação escolar é um agente de grande importância à construção e conquista da cidadania, possibilitando, além de uma formação plena para o desenvolvimento de um sujeito histórico, a movimentação crescente dentro da estrutura social que valoriza níveis ocupacionais e de renda, os aspectos diretamente atrelados à posição alcançada pelo indivíduo na esfera econômica, por intermédio do mercado de trabalho. Sendo assim, não podemos ignorar sua importância para a inserção dos diferentes grupos raciais brasileiros neste processo, excluindo ou colocando à margem aqueles que ideologicamente foram taxados como inferiores. Neste caso, merece especial atenção a população negra no Brasil.

De acordo com Siss (1999), foi recente a instauração de uma política educacional estatal efetiva em território brasileiro. Esse dado pode explicar o baixo percentual da população que, na década de 20, do século XX, encontravam-se alfabetizadas, apenas 25%. A esta época, somente a classe dirigente tinha acesso garantido à aprendizagem letrada, o que ocasionava a exclusão, de grande parte da população brasileira, do processo educacional. Em relação à população negra, esta ocupava espaço representativo no grupo dos excluídos, pois fora vítima do poder exercido pelos escravocratas e pela oligarquia rural, recebendo contemplação a partir de um modelo de instrução voltado ao atendimento das necessidades técnicas, que precisavam de atendimento imediato, em virtude das demandas de trabalho, como o cultivo das plantações, especialmente o café.

O primeiro Ministério Público, voltado ao planejamento da educação brasileira, foi instituído durante o governo presidencial de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que tivera Francisco Campos como o primeiro ministro. Neste momento, o

cenário era nacionalista, voltado à valorização dos produtos internos em substituição ao modelo econômico baseado na importação. Esta tendência decorreu da crise econômica de 1929, que favoreceu ao Brasil investir em diferentes setores da economia. Através deste ministério, então responsável pelo cuidado aos assuntos educacionais, aparece, pela primeira vez, o caráter legal obrigatório da educação gratuita (SISS, 1999).

Os ativistas negros, não satisfeitos com o tratamento oferecido aos ex escravos, dinamizaram e engajaram-se em movimentos organizados, buscando o alcance de notoriedade, facilitando a conquista das suas reivindicações. Na luta pela reversão da condição a qual era oferecida educação aos descendentes de africanos em território brasileiro, não podemos deixar de comentar a importância que tiveram as organizações negras, por acreditarem no direito e acesso ao ensino escolarizado como o mais importante caminho à integração destes indivíduos na sociedade, oportunizando-lhes dignidade humana.

É neste contexto que, no início do século XX, nasce o primeiro jornal integrante da Imprensa Alternativa Negra (IAN), chamado *O Propugnador*, e caracterizado como jornal negro por ser um importante veículo para a divulgação dos anseios almejados por este grupo populacional. Foi através deste veículo de comunicação que se deu a primeira menção à educação do povo descendente dos africanos, no final da primeira década do século XX, trazendo informações sobre aulas oferecidas a alunos de diferentes origens raciais, como fazia a Irmandade Nossa Senhora do Rosário, a única a oferecer, em diferentes turnos, educação para os negros.

As organizações negras²⁰ efetivaram importantes ações voltadas à educação da sua população, principalmente na década de 1930 e, a IAN promoveu o conhecimento sobre a atuação de organizações lideradas por ativistas negros no campo educacional, especialmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro (à época, capital da República), como também em cidades do interior fluminense e paulista. Os jornais ligados a IAN emitiam análises sobre a importância da educação para o alcance de ascensão social pelos ex escravos (SISS, 1999).

Todo esse processo se configurou em estreita relação com os debates político, econômico e social que se faziam naquele momento. Não obstante, a busca por novos modelos educativos voltados à população brasileira que atendessem aos anseios de formação para época, também

²⁰ Centro Cívico Palmares, Clube Negro de Cultura Social, Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, Frente Negra Brasileira.

influenciou o pensar sobre uma educação que contemplasse os negros em busca de inserção social. Com o advento do movimento *Escola Nova* no Brasil, uma educação voltada para o atendimento da população negra, a partir da década de 1920, ganhará maior aclamação. Sobre isso, destaca Siss (1999):

(...) será, porém, no final da década de 1920 que a presença dessas análises se tornará uma constante. Agora esses jornais e suas organizações além de conferirem ênfase à educação e ao aumento do capital educacional do grupo racial afro, há um forte apelo ao comparecimento dos membros desse grupo à escola como o atestam os inúmeros artigos e editoriais encontrados nesse período na IAN. É importante observar-se que esse período de efervescência em favor da educação do povo afro coincide com um dos períodos importantes da História da Educação no Brasil: será a partir de meados da década de 1920 que o “*entusiasmo pela educação*” e o “*otimismo pedagógico*”, cujo ânimo arrefecera nas duas primeiras décadas da República, agora voltará à cena (pp. 64 – 65).

No embalo deste novo modelo político pedagógico, nasce em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), com importante papel na propagação da pedagogia escolanovista. Podemos destacar, entre as atividades com grandes proporções organizadas pela instituição, as três Conferências Nacionais de Educação, que aconteceram em capitais brasileiras entre dezembro de 1927 e setembro de 1929. Porém, embora de peso significativo à educação nacional, essas conferências não se comprometeram com a questão negra, deixando de lado o debate sobre o analfabetismo desta população. Juntando-se a isto, em 1926, a Revisão Constitucional não contribuiu para reversão da condição educacional da população inferiorizada (SISS, 1999).

Mas, apesar desse fato, a busca por uma educação escolarizada que atendesse à população negra tornou-se mais intensa, e necessária, durante a reconfiguração do cenário educacional, pois se fazia urgente que este grupo de cidadãos estivesse integrado, ascendendo socialmente, mesmo que a existência de qualidade neste processo fosse nula, pois era interesse das autoridades a conquista de afirmação e integração ao cenário moderno vigente e “na Velha República, ser moderno era sinônimo de ser liberal. Ser liberal implicava a crença na educação como demiurgo nacional” (IDEM, IBIDEM, p. 66).

Será nesse contexto que a liderança negra questionará a forma precarizada como acontecia a inserção do seu grupo racial na estrutura social e, reconhecerá a influência que a ausência de formação escolarizada exercerá sobre sua alocação no patamar mais baixo da hierarquia social. Desta forma, o grupo social negro conscientizou-se sobre fatos que davam conta da sua atuação

naquela sociedade - como sua exclusão de participação política ativa, a espoliação dos seus direitos sociais, bem como o cerceamento de seus direitos civis, incentivando a luta por uma educação capaz de ampliar sua socialização -, da mesma forma que promoveria a construção de uma “identidade positiva”²¹, a partir da esfera escolar (SISS, 1999).

O período entre 1907 e 1937 ficou marcado como aquele no qual a liderança negra e suas organizações agiram, favoravelmente, à melhoria do nível educacional dos marginalizados, atuando nas brechas deixadas pela ausência de uma política educacional implementada pelo Estado até então, o que favoreceria todos os grupos populacionais brasileiros. Havia a preocupação de que as escolas fossem frequentadas por filhos e pais, com o objetivo de oferecer instrução a todos e, neste processo, a Frente Negra Brasileira (FNB) – criada em São Paulo em 1930, espalhando-se depois por outros estados brasileiros -, teve importante contribuição, já que divulgava e lutava por esta conquista.

A FNB, integrando o movimento negro nacional, promoveu a veiculação do periódico *A Voz da Raça*, que se destacava como um importante meio de comunicação à (re) educação, formação e preparação para a vida. Escolas primárias, cursos ginasiais, secundários, comerciais e de alfabetização dos adultos foram elaborados e mantidos pela FNB, dinamizados por professores mantidos pelas lideranças negras ou organizações, porém nomeados pelo Estado. Destacamos então, a falta de comprometimento deste em relação à educação das minorias, pois os principais responsáveis pelo sucesso do plano de estudos esboçado, os professores, não contavam com o apoio administrativo-financeiro do Estado, que se eximia das suas responsabilidades perante o grupo profissional (SISS, 1999).

Uma importante contribuição da FNB foi o Liceu Palmares, que mesmo sem dispor de estrutura física adequada para suas dependências, atendeu alunos negros e brancos, brasileiros ou não, sem necessidade destes se associarem à sua organização de origem. Não atrelados à educação escolarizada, a Frente Negra criou e manteve cursos profissionalizantes que integravam o departamento de Artes e Ofícios, oferecendo cursos à noite e aos finais de semana (IDEM, IBIDEM).

²¹ Para Ferreira (2000), o indivíduo negro carrega uma identidade marcada pela herança de negação à tradição africana que a compõe, o estigma por seu passado escravo, além de ser visto como objeto de trabalho. Estes elementos compõem uma identidade negativa que aos negros foi legada e, ainda hoje os persegue.

Sobre o movimento escolanovista, podemos dizer que este foi de grande importância na reconfiguração dos problemas educacionais no Brasil, através de uma proposta de educação ativa, voltada ao desenvolvimento das potencialidades da criança, respeitando-a como um ser capaz de aprender na/para a ação, formando-a sem constrangimentos, pela liberdade, rompendo assim com um modelo tradicional de educação, em vigor até aquele momento, no qual se instigava a passividade. Assim, uma impressão inicial daria conta de que a *Escola Nova* favoreceria a educação da população negra, mas esse novo modelo educativo a ela não foi oferecido. Após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a IAN denuncia a nova exclusão vivenciada pela população negra, ao sê-la negada uma educação escolar digna, de respeito, especialmente à sua ancestralidade e a valorização da sua participação na construção histórica do país. Siss (1999) nos alerta que a Imprensa Alternativa Negra manteve as denúncias sobre a discriminação e preconceito voltados aos negros na escola, especialmente vindas dos professores, feitas com transparência e apontados como um dos principais motivos para a evasão escolar dos alunos. Entre várias denúncias, podemos destacar:

Ainda há grupos que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (SILVA²², 1934 *apud* SISS, 1999, p. 70).

Ou ainda:

O sentimentalismo envenenado das nossas escolas, com suas referências mais ou menos tolas ao “pretinho Benedito” com os elogios das raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos. É preciso, porém, que o negro tenha coragem de afirmar-se pois não há motivos para temores, tudo o que existe no Brasil é obra do negro. Sem o negro não haveria o Brasil, logo, o negro tem que ser respeitado aqui dentro e quando não o quiserem respeitar ele deve reagir (FELICIANO²³, 1933 *apud op. cit.*).

Não podemos deixar de citar outras organizações que se configuravam como espaços para luta contra o racismo, divulgando a cultura negra, a partir da formação de uma elite intelectual

²² SILVA, Olimpio Moreira da. O que foi a Raça Negra. *A Voz da Raça*, nº 32, 1934, p. 2.

²³ FELICIANO, José Bueno. O negro na Formação do Brasil. *A voz da Raça*, nº 14, 1933, p. 04.

negra. Destacam-se, neste propósito, o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a Associação Cultural do Negro (ACN), que tiveram entre as suas lideranças o intelectual negro Abdias do Nascimento, entre outros, auxiliando na construção do posicionamento racial definido, àquele período (SISS, 1999).

3.4. A Legislação Educacional: ranços e avanços no processo de invisibilidade, inclusão/exclusão da população negra

Em meio a disputas sobre a direção dos investimentos em educação – investimentos públicos em escolas privadas confessionais e /ou escola pública para todos sob a tutela do Estado -, após treze anos de entrada do projeto original no Congresso Nacional (data de 1948 as primeiras notícias sobre o projeto da lei no Congresso), em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a Lei nº 4.024/61, trazendo, como fim secundário, a condenação a qualquer manifestação preconceituosa, seja de classe ou de raça. À época, era intenso o movimento pela democratização da escola pública, da mesma forma como as organizações negras almejavam a melhoria na qualidade de vida da sua população, especialmente através da conquista de espaço nas escolas.

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita (DIAS, 2005, p.53).

Embora a questão da raça estivesse citada na nova regulamentação educacional, esta se fazia apenas um recurso discursivo, pois o tema nunca ocupou a centralidade do debate. Mesmo com o reconhecimento pelos educadores da dimensão racial, esta continuou a ser tratada de forma minimalista, como sempre o fez a elite brasileira, detentora do poder político e econômico. Podemos, então, justificar esse comportamento relacionando-o às influências que a ideologia racial exerce sobre a educação, pois mesmo com a defesa de uma escola que cedesse espaço para “todos”, a população negra permaneceu alijada do processo de inclusão e, o fato era mascarado com auxílio do mito da democracia racial.

Os ajustes advindos à complementação da LDB 4.024/61, através das resoluções 5.540/68 e 5.692/71, embora tenham promovido mudanças significativas na organização escolar brasileira, estas não promoveram grandes alterações em relação à questão da raça, como o fez a Lei nº 4.024/61 (DIAS, 2005). Este fato também se justifica pelo momento político a qual se encontrava o Brasil à época, vivendo em intensa ditadura. A repressão não permitiria debates profundos para aprovação de leis, principalmente quando o tema não se fazia de grande interesse. Por essa razão, pode ser vista como uma conquista, a manutenção do trecho no qual se condena o preconceito racial. Sobre esse momento de tensão vivido no Brasil e sua influência na luta pela educação dos negros, Santos (2005) adverte:

Não devemos esquecer que no período da recente ditadura militar brasileira, de 1964 a 1985, ocorreu um grande refluxo nos movimentos sociais, especialmente entre 1964 e 1977. As organizações sociais negras não desapareceram por completo (ANDREWS, 1998), de vez que ainda havia muitas entidades negras em atividade em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros estados, mas esse período não foi dos mais propícios para a militância negra antirracista, pelo menos para aquela de orientação explicitamente mais política, como a que emergirá em 1978. Na realidade, no auge da ditadura militar nem no campo acadêmico houve liberdade para se pesquisar e/ou discutir a questão racial no Brasil (p. 24).

Durante a década de 1970, o debate sobre a inclusão do negro ao sistema escolar passou a considerar que a população descendente dos africanos encontrava dificuldades para efetivar sua inserção na educação formal. Essa condição acarretava danos à sua cidadania, considerando-se o valor que a escolarização tivera na elevação social de negros e mestiços que até então haviam conseguido destaque. O debate começa a questionar, então, os motivos que levavam à negação ao acesso e as possibilidades de reversão dessa condição. Percebe-se então, uma abordagem indevida sobre a história dos negros e mestiços, a partir de estereótipos e preconceitos, veiculados especialmente através dos livros didáticos, ignorando a importância que tiveram os espaços de luta negra e suas lideranças, além da falta de reconhecimento à História da África (SISS, 1999).

Infelizmente, ainda hoje é uma realidade essa forma de apresentação que desvaloriza a história, a cultura e a participação dos negros africanos na configuração do país, caracterizando um modelo de abordagem eurocêntrico, por não reconhecer os indivíduos negros como portadores de história e cultura específicos. Mais uma vez, devemos destacar a importância que tiveram as organizações do movimento negro na busca pela não homogeneização dos brasileiros pelo modelo teórico metodológico que, através dos currículos escolares, notoriamente,

desvalorizava a importância da população africana, e seus descendentes, à construção da História do Brasil, afastando estes indivíduos de sua origem, na tentativa de “embranquecê-los”. Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), juntamente com os Agentes de Pastoral Negros (APN), elaboraram uma proposta de reforma curricular aos sistemas de ensino, a partir da inserção de conteúdos positivos às culturas presentes no Brasil, além de considerarem ter fundamental importância modificações na formação inicial e continuada dos profissionais do ensino (IDEM, IBIDEM).

A partir dos I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação (1984 e 1985), iniciam-se as primeiras movimentações para a inserção da História da África ao currículo do ensino de História, da mesma forma como passa a ser debatida a inserção de metodologias e conteúdos capazes de combaterem o racismo, auxiliando a construção de uma identidade para a criança negra. Esses foram os primeiros passos à conquista de uma educação antidiscriminatória que possibilitasse a inserção dos alunos negros e, pela primeira vez foi feita menção a uma pedagogia antirracista.

Na década de 1980, ganhou espaço a Pedagogia Interétnica, elaborada por acadêmicos na Bahia, na Universidade Federal do estado, propondo estudos e pesquisas para criação de ações educativas de combate ao racismo e ao preconceito racial veiculados pela escola, através da reformulação dos currículos de todos os graus de ensino, na tentativa de possibilitar o resgate à cultura negra através da educação escolar. Durante o Seminário Educação e Discriminação de Negros (em 1987), promoveu-se uma intensa análise crítica sobre aspectos considerados relevantes à mudança no modelo educativo a ser oferecido, especialmente à população negra, como os conteúdos dos livros didáticos, a formação de professores, a construção de uma identidade para criança negra e análise do seu percurso escolar (SISS, 1999).

A sintonia entre o meio acadêmico e o movimento negro, durante a década de 80 no século XX, fortaleceu áreas de pesquisa como os pares “Raça e Educação” e “Multiculturalismo e Educação”. Isso favoreceu os debates sobre a inserção de aspectos mais aprofundados relativos à raça, na nova LDB, que à época já estava em discussão (SISS, 1999; DIAS, 2005).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 – estabelecida em momento de grande abertura política e, com a participação da sociedade civil, que passa a criminalizar o racismo -, oficialmente tivemos reconhecidos o caráter multicultural e pluriétnico da população brasileira.

Porém, Siss (1999) destaca o fato de nossa lei maior não trazer a devida referência às políticas reparatórias voltadas à população negra, através das ações afirmativas, o que, para o autor, evidencia a maneira exótica como o Estado compreendia a população negra, preocupando-se apenas com a divulgação e promoção de aspectos culturais folclorizados (música, dança, culinária), deixando de incentivar políticas geradoras da redistribuição de bens e poder, capazes de diminuir a desigualdade entre brancos e negros. Ao se referir à constituição vigente, o mesmo autor critica o caráter generalista atribuído à população negra e suas características, destacando:

Se a constituição, ao afirmar o caráter multicultural e a diversidade étnica de nossa sociedade, confere ênfase às “populações indígenas”, legitimando assim a luta do movimento indigenista, nessa mesma proporção ela não reconhece as lutas e as reivindicações do Movimento Negro Nacional que desde sempre postula o reconhecimento da igualdade de direitos, o respeito à diversidade em geral e às culturas de origem africana em particular. Qualquer leitor dessa Constituição pode concluir, sem maiores esforços, que, excetuando-se a população indígena nacional, o restante da população brasileira é culturalmente homogêneo e racialmente branco. Explica-se assim uma tentativa de reduzir-se constitucionalmente à invisibilidade o segmento populacional afro-brasileiro. Tal é a letra e tal o “espírito” dessa carta constitucional (SISS, 1999, pp. 79 - 81).

Amparado pela nova Constituição instituída, os intensos debates para a formulação de uma nova legislação educacional foram transversalmente atingidos por acontecimentos que instigavam a luta por conquista de espaço na LDB para as questões raciais, na tentativa de se romper com o mito da democracia racial que afetava diretamente as questões educacionais. Nessa lógica, as manifestações que seguiram ao Centenário da Abolição, em 1988 e, aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, com a Marcha Zumbi dos Palmares²⁴, em 1995, acirraram os debates sobre temas como as ações afirmativas e políticas antirracistas (DIAS, 2005).

A questão racial não esteve perceptível nos projetos encaminhados pelos representantes²⁵ dos professores à formulação da nova LDB. Nestes, foi possível constatar apenas, como referência às causas raciais, menção à utilização da língua materna pelas populações indígenas,

²⁴ Ação de protesto que levou cerca de 10 mil negros à capital federal, Brasília, para entregar ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento com reivindicações contra o racismo, defendendo a cidadania da população descendente de africanos no país.

²⁵ Educadores progressistas efetuaram debates durante a XI Reunião Anual da ANPED e, na V Conferência Brasileira de Educação, em 1988. Após, apresentaram texto sem a menção à condenação ao preconceito racial, presente no título I que trata sobre os fins da educação. Os mesmos mantêm o foco nas questões relacionadas à classe, na igualdade e unidade nacional (DIAS, 2005).

em território nacional, e o uso de metodologias próprias para a aprendizagem por esta população. O texto aprovado para a nova legislação educacional, a Lei 9.394/96, carece de uma abordagem específica contemplando a população negra com as suas especificidades, ao contrário do que acontece com a população indígena, que passa a contar com regulamentação específica, através de diretrizes, para sua educação. Mas este fato já deve ser comemorado, pois simboliza uma importante conquista para o trato dos aspectos étnico-raciais (DIAS, 2005).

Sobre as questões que envolvem o tema raça, em comparação a LDB 4.024/61, a Lei 9.394/96 troca a condenação ao preconceito racial, presente na lei de 1961, por uma referência à liberdade e tolerância, constantes em seu Art. 3, inciso IV, o que consideramos um retrocesso, na medida em que aborda a questão de forma mais abrangente, sem dar a devida atenção às particularidades que abarcam a temática racial. O mesmo não acontece no Art. 26, parágrafo 4, da LDB de 1996, quando este traz um avanço em relação à Lei 4.024/61, ao fazer orientações para o ensino da História do Brasil. Este artigo reflete uma conquista do movimento negro, através das pressões feitas aos parlamentares para que considerassem a importância das culturas e etnias que contribuíram com a formação da população brasileira, recebendo atenção especial os indígenas, africanos e europeus (IDEM, IBIDEM).

Não podemos deixar de citar a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com referência a temas que deveriam ser trabalhados transversalmente nas escolas e, entre os seus volumes, a inclusão do tema Pluralidade Cultural, abordando a diversidade racial brasileira de forma positiva. Esse material, mesmo não sendo uma determinação legislativa, pois se tratam de parâmetros, apresenta-se como uma consequência da Lei 9.394/96 em relação à temática racial, já que, mesmo não recebendo a atenção merecida na lei, a temática foi citada e despertou o desconforto naqueles que não se viram contemplados com a mesma, especialmente os intelectuais e educadores negros. Para o Ministério da Educação, o volume dos PCNs que trazem caminhos para a abordagem da Pluralidade Cultural nas salas de aula brasileiras, representa “uma das ações do Ministério da justiça em prol das políticas de igualdade racial” (DIAS, 2005, p. 58).

Porém, os PCN's trazem um novo dado para o debate sobre as relações raciais na escola: o despreparo dos professores, em virtude da falta de debates sobre o tema na formação inicial destes profissionais, que acabam optando pela abordagem de outros temas transversais, como ética ou cidadania. Além disso, Silva Jr. (2002) questiona a forma como a diversidade é inserida

no debate escolar, através da transversalidade, sem a obrigatoriedade, deixando seu caráter fundamental de lado e, principalmente, ignorando o fato de que a má compreensão sobre a diversidade humana, em território brasileiro, acaba gerando a desigualdade.

Até aqui, observamos que a questão racial só adquire espaço no cenário legislativo nacional, a partir do envolvimento do movimento negro organizado que, mais recentemente, é apoiado pelos elementos da sociedade civil e representantes das comunidades acadêmicas. Este cenário é marcado por tensões que refletem a forma como a questão racial é compreendida na sociedade, ainda muito influenciada pela falsa ideia de oportunidades e condições igualitárias para todos os indivíduos desenvolverem sua cidadania, em decorrência do mito da democracia racial, ou, quando a questão racial é minimizada pelo discurso que a dilui nos problemas de classe, desconsiderando-se a invisibilidade e a opressão sofrida pela cultura negra, desde o período da escravidão.

3.4.1. Consequências da negligência à educação dos negros no Brasil

Com o aperfeiçoamento das leis educacionais e com a preocupação de se oferecer um modelo educacional que integrasse cada vez mais indivíduos, foi notório o aumento da escolarização dos brasileiros. Porém, a trajetória escolar de brancos e negros não trilhou a mesma curvatura, em caminhos para o acesso, permanência e conclusão dos estudos, fato gerador da marginalização do grupo vítima da discriminação, do racismo e preconceito. Na medida em que não foram pensados modelos educativos capazes de integrar a população negra a partir da valorização da sua cultura, ou mesmo quando esta integração não fazia parte das prioridades, estes não conseguiam inserção no mercado de trabalho formal, já que não dominavam as habilidades por esta esfera exigidas. Como consequência, tivemos um aumento nas desigualdades em relação à renda, tendo como os representantes do menor nível, a população negra (SILVA Jr., 2002).

Ainda segundo Silva Jr. (2002), a partir dos dados presentes no PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) divulgado em 1982, foi possível concluir que as chances dos negros em completarem os primeiros anos de estudo, ou permanecerem sem instrução, seriam três vezes maior, comparando-se com os brancos e, estes, teriam maiores oportunidades de acesso ao ensino superior. Essas informações auxiliam a compreensão sobre o quanto a população negra está

vítima da condição de exclusão para qual foi submetida, desde o final do século XIX, quando se deu o término do modelo escravocrata.

Sobre a influência da organização do sistema escolar brasileiro no processo de opressão dos negros em território nacional e que ainda hoje se perpetua, podemos dizer que:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO²⁶, 1978, p. 95 *apud* SILVA Jr., 2002, p.23).

Com isso, percebemos que a escola, enquanto uma das esferas institucionais articuladoras da dinâmica social que se configura, precisa inverter a lógica eurocêntrica que desprivilegia a diversidade, contribuindo para sua perpetuação em desigualdades. É preciso que a instituição escolar tome para si a responsabilidade perante a construção de uma articulação social equitativa, onde as diferenças sejam compreendidas como elementos inerentes à natureza humana, devendo, portanto, serem valorizadas, ao contrário do que acontece, quando são utilizadas como elementos articuladores para as desigualdades.

3.5. Passos à consolidação de uma ideologia antirracista: A Lei nº 10.639/03

Lei é uma ordenação da razão para o bem comum, promulgada por aquele que tem o cuidado da comunidade (São Tomás de Aquino).

²⁰ NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio: Paz e Terra, 1978.

Após um longo período de negação e de falta de reconhecimento, as políticas nacionais começaram a demonstrar avanços em relação à busca por uma educação antidiscriminatória, de valorização aos negros, com a criação de mecanismos que identificam e reconhecem o valor que estes representam à sociedade e que devem ser abordados obrigatoriamente nos espaços escolares. Trata-se do documento que altera a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, e instituiu, em todo território nacional, incluindo nos currículos oficiais das Redes de ensino, a obrigatoriedade do estudo e ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes na Educação Básica, a Lei nº 10.639, assinada em janeiro de 2003, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

O referido documento simboliza um marco no combate ao preconceito e uma vitória para todos que há tempos lutam e acreditam no enfrentamento do racismo partindo da conscientização da população, advinda da educação, ou seja, os grupos ligados ao movimento negro e os representantes das comunidades acadêmicas, sendo resultante da articulação entre estes diferentes agentes sociais que acreditavam na importância da medida (LIMA, 2009).

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 aparece no cenário educacional brasileiro como um passo para o oferecimento de educação equitativa e democrática que se constitui como um direito de todos, ao regulamentar as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), com intuito de “cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas” (UNESCO; MEC, 2008, p.15).

De acordo com o relatório apresentado pelo Grupo Interdisciplinar organizado pelo MEC/SEPPIR (2008), as alterações na LDB 9.394/96 em seu Art. 26A, determinadas pela Lei 10.639/03, vão além de sugestões que permeiem modificações na inclusão de novos conteúdos no currículo escolar. Surgem exigências para um novo pensar acerca das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, com propostas de alcance para novas práticas de ensino, a partir do repensar a respeito das condições disponibilizadas para aprendizagem e os objetivos da educação oferecida no âmbito escolar.

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças

resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (MEC; SEPPPIR, 2008, p.10).

Após a instituição da lei, respaldando a efetivação de uma educação antirracista e, contribuindo para a efetivação de uma educação democrática, a LDB 9.934/96 apresenta as seguintes alterações em seus artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro - Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o 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.

§ 2ª - 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 Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Com a Lei 10.639 sancionada em caráter de política pública, o passo seguinte será no sentido da sua efetivação, cabendo aos estados, municípios e órgão federais construírem dispositivos legais que garantam a sua real implementação, com apoio da sociedade civil. A partir de agora, o espaço escolar poderá abrir caminhos para a oposição aos rumos da História, na tentativa de inverter a lógica social vigente, segregacionista e discriminatória, respaldando-se no ato educativo. Nas palavras de Pereira & Silva (2007), a reformulação das práticas educativas, apoiadas na formação adequada dos professores, que poderão contribuir com a inserção de novos conteúdos no currículo escolar, desfazendo a lógica hierarquizante que privilegia o conhecimento de base europeia, constituirá o “embrião de uma profunda revolução cultural no país” (p. 61).

A lei, em questão, traz a possibilidade de mudança na escolarização dos negros no Brasil, dando fim à sequência que promoveu o alijamento destes indivíduos, não pretendendo a inversão nas posições das prioridades e privilégios, mas oportunizando o conhecimento da nossa História, a partir de outra ótica, identificando injustiças e desumanizações que a muitos foi nociva (CARVALHO; SILVA; PASSOS, 2007).

Apoiados na legislação, pretendemos alcançar um novo paradigma para o trato pedagógico das relações étnico-raciais, contribuindo assim para a reconstrução do imaginário social, a partir da democratização de uma história negada, marginalizada, que agora será recontada, dando margens a sua valorização. Para que isso se concretize, todos os membros da sociedade deverão estar envolvidos com a causa, evitando o seu enfraquecimento, militando pela valorização e respeito às diferenças que nos identifica, pois:

... a questão não pode ser reduzida às vontades particulares e à adesão de um professor ou outro, de uma escola ou outra, mas antes requer de todos nós e, principalmente, dos planejadores e gestores, um esforço de reflexão aprofundada sobre o que é ser e viver em uma sociedade plural, multirracial e multicultural” (IDEM, p. 99).

O alcance de novas perspectivas educacionais com margens a gerar influências diretas na organização social brasileira, embora amparados pela Lei 10.639/03 e pelas modificações promovidas na LDB 9.639/96, deverá antes enfrentar resistências, pois, como enfatizam Pereira & Silva (2007) “há quem questione a oportunidade e justeza da lei, desconsiderando-a como medida necessária à qualidade da educação” (p.61). Por isso, destacamos que a Lei 10.639/03 precisa ser compreendida pela sociedade brasileira como um passo institucional em favor da promoção da igualdade racial, caracterizando-se como política de Estado, o que ultrapassa os limites de um mandato governamental (BRANDÃO, 2007).

Não se trata, portanto, de uma política do governo Lula, pois, como já foi explicitado neste trabalho, o movimento que culminou em sua promulgação, antecede ao ano de 2003. É preciso que haja esclarecimentos à população e, especialmente, formação aos profissionais²⁷ que atuam no ensino-aprendizagem, para que todos entendam a importância desta lei ser efetivamente exercida, e não só por ser uma determinação legal, mas, principalmente, por possuir valor impar e colocar em cheque “mitos e ideologias e aponta para a necessidade de construção de perspectivas não hierarquizantes de relação entre as diferenças inscritas no tecido social” (IDEM, p. 36). Cabe, então, refletirmos sobre os entraves para efetivação de uma educação antirracista, democrática e plural, baseada nos pressupostos da Lei em questão.

²⁷ Refiro-me a profissionais porque, no espaço escolar, todos possuem função educativa. Então, do porteiro ao servente, todos precisam estar capacitados para o debate étnico-racial, preparados para mediar conflitos desta ordem, e instruírem para convivência respeitosa e harmônica perante a diversidade racial.

3.5.1 Desafios à Lei 10.639/03

Ao consultarmos o Dicionário Jurídico Brasileiro (SANTOS, 2001) encontramos a seguinte definição para palavra “Lei”:

Norma, regra, princípio constante, prescrição legal; domínio, poder, mando; regra de Direito ditada pela autoridade estatal e tornada obrigatória para manter, numa comunidade, a ordem e o desenvolvimento; norma pela qual o agente usa os meios necessários, reagindo e repelindo agressão a direito seu ou de terceiro (p. 175).

Sendo assim, as leis constituem regras jurídicas formuladas e aprovadas após processo normativo estabelecido pela Constituição Federal vigente, que consiste em discutir, votar, aprovar, sancionar, promulgar, publicar e pôr em vigência, as determinações expressas no documento legal. Juridicamente, uma lei só assume valor após a promulgação pelo Presidente da República em exercício e, logo a seguir, são encaminhados à publicação em Diário Oficial, com o propósito de manter cientes sobre sua existência e validade, todos em território nacional, garantindo assim a sua obrigatoriedade. O descumprimento de uma lei deve culminar em sanções, quando esta se torna obrigatória, ou seja, estabelecida em âmbito jurídico (RIBEIRO, 2011).

Após a aprovação de uma lei, independente do seu conteúdo, espera-se pelo imediato cumprimento das suas determinações. Podemos afirmar que uma lei atingiu efetividade social, após passar pela concretização, materialização e realização em sua jurisprudência, não bastando apenas sua existência, mas sim, a concretização da validade e eficácia, gerando deferência por parte da sociedade (IDEM, IBIDEM). Neste caso, cabe ao poder judiciário, com apoio do Ministério Público em instância federal e/ou estadual, fiscalizar e garantir a ordem jurídica, atendendo aos anseios da sociedade, defendendo o interesse público, zelando pela aplicabilidade das leis.

Porém, especialmente no Brasil, há uma cultura de desrespeito e desprezo aos atos legais. A transgressão ao legislativo em nossa sociedade é tratada com brandura e possibilitando a prática do famoso “jeitinho brasileiro” - ato de driblar a lei ou simplesmente ignorá-la -, que já se destaca como uma das características da identidade, de parcela de nossa sociedade.

Assim, a Lei nº 10.639/03²⁸ surge com a possibilidade de ser interpretada como “mais uma lei”, entre muitas no Brasil, fadada ao descumprimento, correndo riscos de não ultrapassar os limites do papel. Essa possibilidade é agravada pelo teor legal que a compõe, já que a temática racial é tratada com hipocrisia pela sociedade brasileira, respaldada pelo pensamento fundamentado em um mito, a democracia racial. Desta forma, o fato da educação antirracista precisar do apoio de uma lei, induz à incredibilidade e desconfiança social deste viés educativo, especialmente por aqueles que não apreciam “tocar a ferida” da estrutura social, racista, no Brasil.

Precisamos ressaltar que uma Lei, como a 10.639/03, exige para sua real implementação, a impressão de esforços maiores que o habitual, pois está em jogo o resgate de uma história velada, negada, responsável pela subordinação, subalternização e marginalização de indivíduos. E, além disso, esta Lei mexe com a possível reconstrução do imaginário social, refutando pilares que sustentam os valores construídos na ideologia racista brasileira. Gomes (2006) assinala que a sociedade brasileira, como um todo, deverá solidificar como ação efetiva, a igualdade social e o respeito às diferenças, apoiada por uma postura ética e profissional que partirá dos profissionais da educação, no intuito de tornar o conteúdo da Lei permanente, posto que:

Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial (p. 33).

A legislação antirracista exhibe a mobilização dos movimentos sociais pela inversão na ordem social, o engajamento de indivíduos abarcados na luta pela transformação social e, por isso, desmascara seu fundamento nas práticas em processo. A fiscalização do seu exercício exige total empenho, não só do poder público, como também da sociedade civil, que precisa receber esclarecimentos sobre os propósitos e a importância da Lei, incluindo a temática que esta abrange (CARVALHO; SILVA; PASSOS, 2007).

Embora esta legislação seja fruto de lutas abraçadas pelos movimentos sociais em prol da conquista de qualidade na educação, com liderança especial do Movimento Negro Brasileiro, é

²⁸No ano de 2008, o governo federal promulgou a Lei 11.645/08 acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos currículos nacionais.

possível percebermos que o racismo, o elitismo e o etnocentrismo ainda constituem paradigmas fortalecidos no modelo educativo nacional, sustentados pela “maior parte da intelectualidade brasileira, dos pensadores na área da educação e de responsáveis institucionais pela formação de educadores, pelas formulações curriculares e pelas políticas didático-pedagógicas que se materializam nos sistemas de ensino e nos cotidianos escolares” (PEREIRA & SILVA, 2007, p. 61).

Neste caso, nos referimos não só aos desafios políticos, já bem esboçados, e que incluem todos os trâmites legais oferecendo regulamentação e orientação à prática da lei – determinações que a partir de agora serão prescritas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de resoluções e pareceres -, mas também aos desafios advindos do meio acadêmico (IDEM; IBIDEM).

Assim, surgem fortes empecilhos à efetivação da Lei 10.639/03, pautados no mau hábito de alguns brasileiros que insistem em ignorar determinações legais, juntamente com a incredibilidade no teor da legislação, justificada pelo falso pensamento da democracia racial. Somado a isto, duas modalidades de racismo que envolvem as ações afirmativas – como podemos nomear o amparo legal à garantia de oportunidades iguais, especialmente àqueles que há séculos carregam o fardo da discriminação racial -, presentes na política nacional: o racismo institucional que se estende aos sistemas de ensino e, o racismo individual, manifestado pelos profissionais que atuam nesses sistemas. Especificamente neste último caso, a resistência à lei fundamenta-se na formação histórica da sociedade brasileira, muito influente na formação dos profissionais de ensino, construída sem debates profundos acerca da temática racial, mantendo o peso da validade universal sobre conhecimentos produzidos no continente europeu branco-ocidental (CARVALHO; SILVA; PASSOS, 2007).

Sendo assim, sobre as barreiras a serem ultrapassadas pela Lei 10.639/03, Pereira & Silva (2007) destacam como um dos principais desafios, o patamar acadêmico. Este envolve questões de face filosófica, desestabilizando os pilares consagrados do saber a partir do reconhecimento da história ocultada, reescrevendo conceitos de Cultura e História, para (re)conceituar a História e Cultura Afro-brasileira. E, isso, envolve assumir a existência de uma questão racial no Brasil, fruto de uma deformação na construção da sociedade, que inseriu e fortaleceu as desigualdades raciais, reproduzidas e apoiadas em artifícios sociais, políticos e institucionais (IDEM; IBIDEM).

A proposta de mudança nos pilares do saber oficialmente aceito, reconceituando positivamente a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, implica em uma questão que dificulta a efetivação das recomendações expressas na lei antirracista, já que, as estruturas dos sistemas de ensino permanecem erguidas em pilares racistas. Neste caso, cabe falarmos sobre a formação dos educadores, aqueles que estarão à frente das iniciativas favoráveis a reconstrução da ideologia racial, no cotidiano escolar. Estes se inserem no patamar político-prático-pedagógico relativo ao debate antirracista. A diversidade étnico-cultural, ainda se constitui como área pouco investida durante a formação inicial dos educadores, persistindo sua ausência na educação continuada, ou, fase de desenvolvimento profissional do educador, como destacam Gomes & Gonçalves e Silva (2006).

É possível verificarmos que o debate sobre temática racial não foi incluído nos currículos dos cursos para formação de professores a partir de ações sistematizadas, especialmente àqueles voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, fazendo com que os conteúdos propostos pela Lei 10.639/03 não estejam contemplados na formação dos profissionais da Educação Básica. Isso inspira, diretamente, o desempenho dos profissionais que precisarão tornar o debate sobre a diversidade étnico-racial uma constante no cotidiano escolar. Como nos chama à atenção Müller (2009), “é preciso enfrentarmos sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Não é tão eficaz porque os professores que nela atuam não foram preparados para entender e trabalhar a diversidade na sua prática educativa” (p. 34). Nestas condições, concretiza-se mais um empecilho à efetivação valiosa de práticas consonantes com o combate aos estigmas, estereótipos e preconceito que geram a discriminação e desigualdades raciais.

Outra questão influente neste processo está relacionada à hegemonia cultural construída, desde o século XIX, em território nacional, responsável pela negação aos aspectos étnico-culturais de negros e índios, predispondo a posição dos não brancos na base da escala social, além de refletir no insucesso escolar destes sujeitos. Todo este processo triunfou refletindo na exclusão sociocultural daqueles que advinham de uma matriz cultural diferente da europeia, contando também com o respaldo da ideologia firmada sob a orientação da falsa democracia racial.

A falseta sobre o suposto paraíso racial brasileiro apenas começa a ser desmascarada no período entre 1950 e 1970, a partir de evidências empíricas advindas de estudos sobre as relações raciais e desigualdades sociais, culminando na adoção de um novo modelo de pesquisa sobre a modalidade social, denunciador da perpetuação das desigualdades entre brancos e não brancos. Ao tecer uma análise sobre os resultados dessas pesquisas, Müller (2009) sinaliza que:

... independentemente dos ciclos econômicos vividos pelo país, a situação da população negra não apresentava melhora digna de nota. Para os pesquisadores que estudavam as desigualdades raciais no Brasil, o negro brasileiro vivenciaria um processo específico de segregação social baseado em sua condição de raça, que comprometeria a própria cidadania (p.38).

E esta condição influenciava diretamente o tratamento recebido pelos negros no espaço escolar, repercutindo em tratamento diferenciado e no estereótipo negativo, atribuído pelos professores, ao desempenho daqueles indivíduos (IDEM; IBIDEM).

Por isso defendemos que no cenário escolar, o combate ao racismo deve vir acompanhado pela formação adequada dos profissionais que ali atuam, especialmente os professores, que deverão receber uma formação para além de técnicas eficientes à mera transmissão de conteúdos, ou, explanações informativas sobre o assunto. Vale ressaltar a importância do apelo afetivo/emocional que cerca a questão, pois:

... o racismo não é um ideário que se sustenta racionalmente. Ele se alimenta dos sentimentos, muitas vezes inconscientes. Racismo e preconceito racial são modos negativos de ver pessoas ou grupos raciais que possuem características físicas diferentes daquelas dos que se consideram maioria ou que se consideram “melhores”, “superiores”. Aí entram como características que marcam: a ‘cor’ da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios, etc (MÜLLER, 2009, pp.42 – 43).

Outro empecilho à implementação da Lei 10.639/03 aloja-se no novo modelo educacional em propagação nos sistemas de ensino. Trata-se, segundo Gentili (1996) de uma pedagogia da exclusão, baseada em um projeto hegemônico que produz a legitimação de um novo senso comum, veiculado pelo bloco dominante na sociedade, o neoliberalismo. Atualmente este modelo constitui-se em uma forte estratégia de poder que influencia as políticas educacionais, especialmente através de um dos seus principais pilares, a meritocracia.

Dentro deste modelo, a questão da qualidade passa a ser uma premissa e, nesta lógica, a educação sofre com uma crise de qualidade que tem como causador os problemas encontrados,

em sua grande maioria, na própria escola pública, que carece de serviços e servidores eficientes, pois são improdutivos os administradores e as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços. O problema educacional passa a ser interpretado como uma ineficácia gerencial, que culmina em problemas ditos de “iniquidade”, como evasão, repetência, analfabetismo, entre outros. A solução será a criação de um mercado educacional, como forma de garantir a equidade²⁹, a partir de práticas que promovam o triunfo do mérito e esforço individual, que serão devidamente recompensados com a criação de um sistema de prêmios aos eficientes (GENTILI, 1996).

No modelo neoliberal, tanto o êxito quanto o fracasso social passam a ser também da responsabilidade dos indivíduos, pois dependem de opções individuais. O mérito e o esforço individual devem ser a escolha dos indivíduos, pois só assim conseguirão triunfar, contrariando a aceitação passiva do *status quo* imposto pelo poder estatal. Sendo assim, todas as mazelas sociais passam a ter o indivíduo como causador, pobreza passa a ser de responsabilidade dos pobres, desemprego como responsabilidade dos desempregados e, por que não³⁰, o racismo e a discriminação racial, passam a ser consequência do baixo potencial de defesa daqueles que deles são vítimas, os negros. E, nesta linha de pensamento, a escola estruturada a partir de uma lógica neoliberal, deixará de lado o debate racial posto que este é um problema do indivíduo, especialmente daqueles que não possuem mérito para alcançar o êxito diante dos desafios impostos pela sociedade.

Com isso, o trabalho docente perde a sua mobilidade em sala de aula, passando a servir apenas a projetos descontextualizados recebidos pelas escolas e a obrigatoriedade do alcance de metas na busca por melhores resultados, que são traduzidos apenas em números, estatísticas, a fim de classificar e hierarquizar os espaços educativos, dentro do sistema de premiação, passa a ser a prioridade.

²⁹ Vale destacar que no sistema neoliberal, o que era chamado de igualdade, passa a ser denominado como equidade, correspondendo a um discurso que pretende garantir condições de desenvolvimento social e econômico com os mesmos níveis de condições, contrariando a necessidade que em outros tempos fora fundamental, ou seja, igualar os comportamentos humanos.

³⁰ Embora o autor escolhido para contribuir com o nosso debate não trabalhe diretamente com as questões raciais, optamos por escolhê-lo por considerar pertinentes à nossa temática as reflexões tecidas por ele e relacionadas à opressão social e desigualdades decorrentes do modelo econômico neoliberal, às consideradas “minorias”.

Especialmente na rede de educação analisada nesta pesquisa, percebemos a associação de mecanismos ideológicos como, a política neoliberal, o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento, influenciando e desestimulando qualquer tipo de ação pedagógica discrepante do propagado “comum a todos”. As políticas neoliberais interferem nas estruturas sociais, reforçando o individualismo em detrimento da coletividade e, defendendo a meritocracia, que destaca os “mais capazes”. Como no Brasil, a crença na igualdade de condições para o desenvolvimento da cidadania é o pensamento mais propagado, desconsiderando principalmente aspectos raciais, a meritocracia neoliberal respalda a noção de que os mais preparados ou capazes conquistem seu espaço.

O sistema neoliberal também influenciará a formação dos professores que serão preparados para o atendimento de demandas imediatistas, como a reprodução de técnicas ou, como expõe Azevedo (2011), os professores devem estar preparados para auxiliar aos alunos na descoberta de macetes que os permitam alcançarem bom desempenho nas avaliações internas e externas, que passam a ser o propósito da educação de moldes neoliberal. Assim, assuntos que não são prioritários devem ser deixados de lado, neste caso, especialmente, o debate sobre as questões que envolvem o respeito e a valorização da diversidade, já que aqui cabe o discurso “somos todos iguais”.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história... (MUNANGA, 2009, p. 35).

Entendemos como dever da educação institucionalizada formal prover e se dispor à busca por mecanismos e práticas que favoreçam a reversão da condição excludente, iniciada no período escravista e vigente até os dias de hoje no Brasil - ao que se refere a aspectos culturais, sociais e econômicos -, na qual se encontram os indivíduos negros em comparação com os brancos.

A partir da Lei 10.639/03, abre-se espaço para o debate racial dentro do espaço escolar, de forma a respaldar o trabalho que por alguns já era feito ou estimular a realização por aqueles que ainda não se encontram comprometidos com o tema. O que se espera é um movimento pedagógico engajado na busca pela reversão das condições subalternas às quais foram submetidos os afrodescendentes na educação nacional, após mais de um século sem medidas efetivamente institucionais preocupadas em integrar esta população, respeitando suas identidades étnico, racial e cultural.

A educação constitui um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASÍLIA, 2004, p.07).

Complementando os anseios para efetivação da lei antirracista no cotidiano das escolas brasileiras - especialmente públicas, voltadas para toda população e que atendem a maioria dos oprimidos sociais -, torna-se imprescindível o engajamento social dos educadores que precisarão agir para além do simples cumprimento de processos escolarizantes, pois a pretensão agora é a conquista de conhecimentos apoiada na reeducação das relações sociais e étnico-raciais, estimulando saberes e ações políticas dos povos tiranizados por organizações culturais tidas como superiores (GONÇALVES e SILVA, 2010).

Em se tratando de educação escolar, o racismo e a desigualdade entre brancos e negros, tão enraizados em nossa sociedade, não podem ser desconsiderados, na tentativa de afastar ações educativas que destinam à cultura negra uma interpretação exótica e folclórica, pois só assim construiremos uma posição política perante o patamar racial na educação (GOMES, 2003), como advertido nas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, ao assinalar que este enfoque educativo “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASÍLIA, 2004, p. 14).

Neste caso, acompanhamos a necessidade das políticas públicas transformarem-se em ações, alicerces para práticas pedagógicas éticas comprometidas com o oferecimento da formação cidadã, despidas de limitações preconceituosas e discriminatórias, para então alcançarmos o patamar social, através da representação de indivíduos conscientes da sua história e valorizadores de sua ancestralidade, tendo o direito à prática cotidiana da diversidade, respeitado. Como bem destaca Gonçalves e Silva (2010), as “políticas públicas são formuladas e implantadas com o intuito de promover aperfeiçoamentos na sociedade, garantir e proteger direitos, corrigir distorções, incentivar avanços” (p. 39), e assim esperamos que funcione a efetivação da Lei 10.639/03, amparando novos percursos para a construção de uma sociedade realmente democrática.

Todo este movimento não poderá estar dissociado de um documento guia, orientador e inspirador de ações voltadas ao tratamento positivo à diversidade humana. Neste caso, referimo-nos ao currículo escolar que passará por uma reconstrução de paradigmas, onde serão considerados aspectos sociais e culturais que garantem à diversidade destaque como característica de humanização, corroborando o aparecimento de manifestações intelectuais diversas.

A complexidade que envolve a ligação entre currículo e diversidade, como destaca Gomes (2007), supera qualquer devaneio poético relacionado ao elogio ou discriminação das diferenças. A grande questão para as instituições que oferecem educação escolarizada será considerar as diferenças humanas como particularidade do nosso gênero, desenvolvendo o convívio respeitoso e valorizador desta característica, a partir de uma posição ética e desprovida de ordens prioritárias, ou seja, reconhecer a não existência de indivíduos melhores ou piores quando comparados uns com os outros, especialmente quando o fator determinante para este preceito

considerar a origem étnico-racial do cidadão. Faz-se necessário o acolhimento de todos na escola, e que esta possa considerar as contribuições dos diversos povos para a formação da sociedade global, sem classificá-los em padrões de inferioridade ou superioridade, mas contribuindo para formação de uma sociedade pautada pela justiça e solidariedade (GOMES, 2007; GONÇALVES e SILVA, 2010).

Cumprido, então, analisarmos as variantes imprescindíveis à reconstrução do trato pedagógico das relações étnico-raciais, na perspectiva de garantir à população negra no Brasil, o acesso a um modelo educacional inclusivo a todos os integrantes da sociedade e, por isso, valorizador da africanidade ou negritude que constitui o povo brasileiro.

4.1. Por que trabalhar relações raciais na escola?

É comum à sociedade brasileira o convívio com o diverso, principalmente quando este se vincula a aspectos culturais e identitários, guiando costumes, comportamentos e expressões. Não há como ignorarmos estas manifestações, pois elas aparecem socialmente, em espaços comuns de convívio e, a escola, atualmente, destaca-se como o principal local por onde todos, ou a maioria, dos indivíduos circulam desde os primeiros anos de vida. É inegável a responsabilidade da escola quanto ao trato pedagógico da heterogeneidade que constitui os indivíduos e se abriga em seu interior.

O espaço no qual outrora esteve fechado à população negra, hoje, precisa descobrir mecanismos para sua reparação, pois os renegados daqueles tempos voltam amparados pelos movimentos sociais, especialmente a organização negra, além de respaldados por uma legislação fortalecida como política pública nacional. Assistir a população negra cada vez mais ocupando espaços consagrados do saber, significa a conquista de um território precioso, que se fez omissa durante muito tempo e, por isso, não pode continuar a ignorar e perpetuar a desvalorização dos mais que visitantes, agora, também, “donos da casa”.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASÍLIA, 2004, p. 15).

É insubstituível a tarefa da escola quanto à propagação de culturas e, como destaca Gonçalves (2009), “é função estratégica da escola a reprodução cultural. A transmissão da cultura de uma geração a outra se dá no interesse de continuidade de uma sociedade dada” (p.93) e, neste caminho, já se faz antiga a demanda por discussões que pretendam reverter conflitos de ordem racial que afetam as relações humanas no cotidiano social e, em uma de suas instâncias, o espaço escolar. Por isso, defendemos a escola como espaço oportuno à construção de uma visão social despida de preconceitos, capaz de promover práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, não as transformando em desigualdades.

Para superação das ideologias racistas e o alcance de modificações em favor da valorização das diferenças étnico-raciais devemos perseguir contrariamente às representações negativas sobre o negro, em um processo iniciado nos primeiros contatos do indivíduo com o meio social diversificado, de forma sistemática, ou seja, durante toda a infância. Nesse caminho, acredita-se que somente através da apropriação da legislação antirracista, intermediada por estudos sobre o seu conteúdo e, com a tomada de posicionamento político por parte dos profissionais do ensino é que surgirão práticas escolares cotidianas forjadoras de uma educação comprometida com a inserção e promoção da população negra, afastada das influências eurocêntricas (GOMES, 2003).

A educação não possui fins em si mesmos, uma vez que seus objetivos incidem sobre a organização social. O organismo educacional é intrínseco, extenso e, por isso, como expõe Gomes (2005):

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas do intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... (p. 154).

Assim, ao investigarmos a educação das relações étnico-raciais, observamos que se trata de um novo pilar para reconstrução das ideologias em curso, buscando ações civis voltadas à integração da população negra enquanto produtora de conhecimentos, recuperando as qualidades humanas que outrora lhe foram retiradas, da mesma forma como suas características individuais, as quais, de acordo com Munanga (2009), configuram-se como aspectos de caráter diferencial,

essenciais ao exercício da plena cidadania. Sendo assim, a construção de uma educação antirracista almeja enegrecer o modelo educativo formal, agregando conhecimentos que acolham e integrem os indivíduos, a partir da relevância que todos os povos representam à humanidade, em favor de uma sociedade imparcial, justa.

Ao falarmos em enegrecimento, compartilhamos as ideias de Gonçalves e Silva (2010), quando esta faz referência à forma peculiar como os negros interagem com o mundo, a troca, a comunicação entre negros e brancos que não singulariza as origens étnico-raciais, pois que, ao contrário, ultrapassa a presunção daqueles que se veem como supremos, e o encolhimento dos conduzidos ao sentimento da subalternidade. À vista disso, ultrapassamos a mera mudança de eixo epistemológico, pois:

O propósito é romper com significados produzidos em perspectivas eurocêtricas e que têm sido adversos a africanos e afrodescendentes, por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais. O esforço para enegrecer a educação e, por conseguinte, a sociedade visa reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios e de mentes que tentaram reduzir a constructos europeus, (...) o jeito de ser, viver, pensar dos povos por eles colonizados (GONÇALVES e SILVA, 2010, p. 42).

Os indivíduos negros sempre estiveram subordinados a um modelo de aprendizagem voltada aos anseios do colonizador, ou seja, a memória e a história do seu povo foram ignoradas e, em contrapartida, os valores culturais da população branca lhes foram impostos (MUNANGA, 2009). Portanto, ao desenharmos um modelo educativo antirracista, a prioridade recai sobre a correção das omissões remotamente praticadas, tendo como meta a edificação de uma identidade positiva aos sujeitos negros. Poderíamos, então, dialogar com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1996), quando este chama à atenção para necessidade de construirmos um “projeto educativo emancipatório”, oportuno à correção de omissões praticadas e, que interferem na ordem social vigente. Creditamos à pedagogia antirracista, o potencial para corrigir a subalternidade legada à população negra, tendo como premissa “recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 1996, p.17).

Neste contexto, o conhecimento passa a ocupar a centralidade das motivações que incidirão sobre ações e, caberá para a escola decidir sobre o modelo de conhecimento mais adequado à nova perspectiva antirracista e emancipatória que se faz necessária. Pensando em

uma reestruturação curricular, aonde os oprimidos tenham voz, dois paradigmas modernos³¹ do conhecimento colocam-se como adversos, a saber: o conhecimento regulação - historicamente desenvolvido nas instituições escolares, construindo o trajeto entre um suposto caos (não saber, um estado hegemônico de ignorância) `a ordem (forma de saber hegemônico) -, e o conhecimento emancipação – aonde o trajeto inicia-se no ponto de ignorância (colonialismo) e avança até o ponto do conhecimento (solidariedade) (SANTOS, 1996).

Partindo de uma concepção antirracista, que almeja a reconstrução do pensamento contínuo na sociedade, o conhecimento que advém da população negra não pode continuar marginalizado em nome de uma ordem colonial. A solidariedade precisa triunfar em negativa à “neutralização epistemológica” que gera a “neutralização social e política” nociva aos oprimidos sociais, neste caso, aos negros. O conhecimento emancipação deve, seguindo esta lógica, ganhar espaço edificando debates sobre a diversidade cultural nos sistemas educativos, a partir do currículo escolar, consolidando uma pedagogia do conflito desestabilizadora do modelo epistemológico de conhecimento dominante (IDEM, IBIDEM).

Cabe, então, falarmos sobre o aprendizado proveniente do ensino oficial da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, na busca pelo aprofundamento de conhecimentos próprios para os negros, e o diálogo com percepções abalizadas sobre o mundo para não negros, compelindo colaborativamente com a solidificação de uma sociedade mais democrática, na qual a relutância à tirania é perseguida coletivamente, desvendando características diversas de um povo numa atitude política, contestadora de um arquétipo eurocêntrico negativo à importância do continente africano, e suas derivações, para a humanidade (GONÇALVES e SILVA, 2010).

Neste sentido, podemos nos apropriar da legislação de combate ao racismo, no âmbito da educação oficial, já que esta surge na política educacional nacional como uma ação afirmativa, fazendo referência aos caminhos favoráveis à superação do quadro de opressão vivenciado pela

³¹ Santos (2005) destaca que a modernidade é um paradigma envolto em riqueza e complexidade, podendo ter variações em seu âmago, ou, desenvolvimento paradoxal, tendo sua base nos pilares da regulação e da emancipação. O autor adverte que a regulação constitui-se pelos princípios: do Estado (Hobbes), do mercado (Locke e Adam Smith), e da comunidade (Rousseau). Já o pilar emancipação apoia-se nas três lógicas racionais defendidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva (artes e literatura), racionalidade cognitiva-instrumental (ciência e tecnologia) e, a racionalidade moral-prática (ética e direito). O arquétipo da modernidade busca a harmonia entre regulação e emancipação, racionalizando a vida coletiva e individual e, juntando-se à práxis social na tentativa de conciliar valores sociais possivelmente inconciliáveis, como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade (IDEM; IBIDEM).

população de ancestralidade africana, oportunizando a busca por práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para a exaltação da cultura negra, combatendo estigmas e estereótipos socialmente construídos. Com esta medida, a legislação de combate ao racismo nas escolas propõe uma inversão na lógica vigente, ao colocar “os africanos e afrodescendentes como protagonistas da história, como seres pensantes e não apenas reativos aos movimentos da história comandados pelos europeus” (CUNHA JR., 2008, p. 83).

É preciso que haja um movimento contrário a improvisações, comum quando tratamos a questão racial no espaço escolar. Ações antirracistas devem ser propositalmente elaboradas e, neste patamar se inserem as questões relacionadas ao planejamento pedagógico, uma das bases do currículo escolar definido como “o itinerário percorrido pelos profissionais da educação com a participação parcial ou total dos estudantes, com o propósito de garantir-lhes a formação educacional definida de preferência coletivamente...” (OLIVEIRA, 2006, p. 46), na intenção de eliminarmos a discriminação racial da educação. Podemos recorrer aos escritos presentes no parecer, caminho para a consolidação da ação pedagógica antirracista:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASÍLIA, 2004, p. 15).

A inserção de uma lógica pedagógica aberta ao diálogo intercultural, capaz de ampliar as vivências cotidianas a partir do estreitamento das relações entre escola e sociedade, é imprescindível e, esse modelo de abordagem educativa implica uma educação problematizadora para a compreensão do real, entendendo o indivíduo como construtor de sua própria história em busca da transformação social. A partir dessa perspectiva, o educando constitui-se como foco da ação educativa, envolvido em investigações e discussões coletivas na busca pela produção do conhecimento. A prática social é o ponto culminante do processo educativo, visto que a produção do conhecimento sugere reflexão crítica sobre a ação e a favor dela (OLIVEIRA, 2006).

Ao pretendermos a reconstrução de um imaginário social e a realização desta conquista, a partir das instituições que oferecem a educação oficial, não há como desconsiderar o saber que

divulga a diversidade como inerente aos seres humanos. Distinguimo-nos em relação a gênero, culturas, idades, experiências, raça/etnia, além de outras especificidades que passarão pelo convívio contínuo dentro da escola, lugar social propício ao encontro das diferenças constituidoras dos indivíduos. Não há razão para serem ignorados, os debates voltados à denúncia de um erro, socialmente construído, sobre o entendimento das diferenças e baseado em uma suposta inferioridade relacionada a algumas singularidades. A simples exposição de ideias sobre a variedade do gênero humano deve ser superada por discussões embasadas sobre a diversidade humana, contemplando, sobretudo, o currículo escolar, posto que este, nas palavras de Gomes (2007), “não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos (...) possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas” (p.23).

O currículo escolar, então, passa a ser o foco da transformação que oportunizará a escola edificar ações próprias para a desconstrução, além da não reprodução de ideologias raciais que inferiorizam aspectos da negritude muito presente na população brasileira.

4. 2. A dimensão curricular abarcada em novas propostas à educação brasileira

Compreender o currículo escolar como o conjunto de experiências e práticas concretas, superando a noção de meras abstrações e ideias, auxilia ao melhor entendimento sobre as relações de poder nas quais estão envolvidos os sujeitos concretos que articulam esta instância política e pedagógica. O conhecimento escolar é atravessado pela produção política que cerca o esquema curricular, produzindo ações e efeitos materializados em discursos formadores de indivíduos.

Por isso, aos docentes cabe desenvolver a clareza sobre o fato da diversidade não ser acrescentada como mais um elemento curricular, mas sim, assinalando os diferentes conteúdos organizados em áreas do conhecimento, selecionando e produzindo o curso escolar em prol da efetiva função pedagógica que preza pela abundância das características próprias de um indivíduo e da diversidade cultural em tempo real, tanto na escola, quanto na sociedade. Apenas assim construiremos práticas pedagógicas e currículos que ultrapassam concepções românticas sobre a diversidade cultural, já que se expressam contrariamente à ordem colonizadora e dominadora (GOMES, 2007), caminhando no sentido da emancipação social.

Os sujeitos envolvidos com o processo educativo serão o centro de todas as intenções da escola, dentro da ideia de educação escolarizada. O foco deve sair dos conteúdos, sem negar a importância deste conhecimento escolar, porém, contemplando valores éticos que pautem o respeito às diferenças nas relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a partir da revisão de posições, préstimos, representações e convenções que dizem respeito aos sujeitos na escola.

Assim, é na perspectiva de garantir a melhor forma para o trato antirracista e, com a intenção de promover a valorização e o respeito à identidade negra brasileira, que o Conselho Nacional de Educação (CNE), baseado na determinação da Lei 10.639/03, instrui os currículos escolares nacionais à inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, através da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, privilegiando o ensino desta temática sob a perspectiva dos descendentes dos negros africanos escravizados neste território. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) surgem como um passo inovador, orientando os sistemas educacionais brasileiros para a Educação nas Relações Étnico-Raciais e, pretendendo alcançar a justiça social e histórica, contrariando o modelo de nação desenhado e almejado por intelectuais de diferentes linhas de pensamento³², que ao longo da história brasileira agiram em favor da diminuição da influência exercida pelos africanos e afro-brasileiros na história (CUNHA Jr., 2008). Então, sobre estas Diretrizes Curriculares podemos afirmar que:

... oferecem uma resposta à necessidade de aprimoramento das políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas. Constitui, também, uma resposta à demanda da população afrodescendente para que o Estado assuma políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história em acordo com as disposições da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001), documentos internacionais de que o Brasil é signatário. Dessa forma, no que diz respeito à educação, o país dá um performático avanço na direção de uma mudança qualitativa no seu sistema de ensino (UNESCO; MEC, 2008, p.13).

³² Podemos afirmar que os positivistas e os marxistas exerceram forte influência sobre a inferiorização da causa negra no Brasil. Os primeiros por pretenderem medir o valor científico das sociedades amparados em conceitos evolucionistas de inferioridade ou superioridade dos indivíduos e, nesta escala, o darwinismo social apoia a posição desprivilegiada destinada aos negros. Já os segundos, de acordo com Oliveira (2006), em sua versão ortodoxa, limitavam as relações de poder às chamadas “classes sociais”, impossibilitando a eliminação de relações raciais verticalizadas.

O debate sobre a História Africana e sua importância na formação da nação brasileira, embora se traduza em um tópico fundamental para a compreensão da História Geral e do Brasil, foi ignorado nos currículos nacionais, devido ao preconceito e ao não conhecimento da história dos grupos africanos, já que o interesse era dominá-los, escravizá-los ou colonizá-los. Negar a sua história configura-se como uma forma de controle social e ideológico, que durante muito tempo serviu à construção da identidade brasileira sem influências de conteúdo racial (LIMA, 2009). Por esse motivo, a nova ótica para o ensino-aprendizagem determinada pela Lei 10.639/03, vigorando para toda educação básica, simboliza resistência ao *status quo*, e um combate político ao paradigma eurocentrado dominante, pois “... para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica dialogar com visões de mundo e *ethos* distintos, tão valiosos quanto os de que são originários, a fim de que se venha a construir, em colaboração, a sociedade justa e democrática que aspiramos” (GONÇALVES e SILVA, 2010, p. 44).

A determinação para o ensino da História Africana e Afro-brasileira passa a exigir outro olhar a respeito do território africano, antes ignorado, marginalizado ou folclorizado pelo ensino escolar, na perspectiva histórica. Neste curso, o intento é concretizar mudanças efetivas nas práticas educativas, que agora deverão problematizar as relações étnico-raciais, desfazendo o naturalismo que atravessa a questão, partindo para sua dimensão histórica, cultural e social (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010). A população africana deve ser compreendida pelos alunos como um povo de história e cultura, influente à organização das nações, especialmente a brasileira, pois, assim, daremos passos à desconstrução da História ensinada através da percepção eurocentrada que, por muito tempo e, ainda hoje, funciona como guia para o aprendizado da questão, sub-representando os africanos e seus descendentes brasileiros.

Assinalamos os dizeres de Cunha Jr. (2008), quando este destaca que este novo protótipo educativo oportuniza um ensino da História favorável à formação ética, moral e cidadã dos alunos, sem negligenciar a importância dos educadores, assim como a de todos aqueles que pensam e concretizam a educação escolarizada. O objetivo é desmistificar a função escolar para a mera propagação dos conteúdos aglomerados ao longo da história, sem vinculá-los à verdade que constitui a sociedade brasileira.

É preciso ceder espaço para uma compreensão de escola cuja incumbência é debater temas incorporados ao processo de construção da sociedade brasileira, a qual perpassam dimensões éticas, identitárias, de diversidade e relações raciais, assim como outras, ultrapassando os limites de conteúdos escolares, já que aquelas são inerentes à constituição humana. Sem dúvida, a concretização dessas perspectivas depende de investimentos na formação dos educadores, inicial e continuada, adequada ao preparo para a identificação e repúdio às práticas racistas concretizadas no cotidiano escolar, a partir de uma concordância embasada sobre as características do racismo no Brasil, dando-lhe suporte para a manutenção do debate antirracista ao longo de todos os períodos didático-pedagógicos, sobrepondo-se a momentos pré-determinados (GOMES, 2005b).

O parecer do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASÍLIA, 2004), é bem claro quanto aos seus propósitos, consistindo em uma:

política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (IDEM, p. 10).

E com base nessas afirmativas, cabe debatermos sobre as concepções que agora deverão guiar o desenho curricular onde a História Africana e Afro-Brasileira tenham visibilidade.

4. 2. 1. O caminhar para construção de um currículo antirracista.

Reafirmando o que diz Sacristàn (1996), o currículo escolar traduz-se em partes da cultura de uma sociedade, selecionadas a partir de critérios específicos - entre os quais, podemos destacar o saber culturalmente hegemônico -, além de ser constituído por uma cultura específica do espaço escolar, direcionando as práticas educativas tecidas nestes locais institucionais.

Ainda segundo o autor, anteriormente citado, o currículo regula as práticas que envolvem a dinâmica escolar, distanciando-se de uma seleção natural, já que prescreve a coletividade do cidadão e a organização escolar. Pensado assim, este documento apresenta incumbência que

ultrapassa os limites dos fins declarados, exibindo-se como guia para toda dinâmica educativa, especialmente em sistemas educacionais universalizados, inspirados em bases culturais próprias e coordenadas à sua regulação prévia, tendo como exemplo organizações pré-existentes. Um currículo pode ser redefinido a partir de diferentes elementos determinantes, por isso, é comum às intenções curriculares declaradas serem reproduzidas de forma distinta no currículo real (op. cit).

Os conteúdos curriculares passam a ser um artefato cultural com uma forma singular, um conjunto de práticas que se vão montando à medida que vai avançando a escolaridade. Aparato escolar e mecanismo curricular são indissociáveis hoje em dia. As mudanças em um desses elementos levam ou reclamam modificações coerentes no outro. Os docentes, como pessoas dedicadas à prática em um contexto institucional e curricular, são, ao mesmo tempo, intérpretes dessa “cultura pedagógica” recebida que é o currículo, configurador de instituições e de seus reprodutores. A cultura moldada pelos currículos constitui um quadro e um conjunto de significados para a socialização dos alunos, mas não o será menos para o comportamento profissional dos docentes (SACRISTÁN, 1996, p. 36).

Diante disso, podemos chamar o currículo de acontecimento cultural das instâncias escolarizantes, congruente às causas institucionais e profissionais, decodificando o modelo de conhecimento viável a ser comunicado pelas instituições, a partir de decisões racionais dominantes. Ele interfere e influencia a relação dos educadores com os alunos, na medida em que regula as práticas desenvolvidas por ambos, pois induz comportamentos e formas de perceber o espaço escolar (IDEM, IBIDEM).

Afirmamos que durante muito tempo, os debates sobre construção do currículo escolar no Brasil caminharam de forma a desenhar um modelo nacional único, pouco respeitoso à multiplicidade formadora do país. E, nosso currículo foi o parâmetro para um sistema educacional silenciado, corroborando com uma política que almejava o fortalecimento da nação, desconsiderando sua heterogeneidade constituinte, pregando a “igualdade” no sentido de uniformidade a qualquer preço, fazendo a escola ignorar a diversidade presente na sociedade, impondo estereótipos e lidando de maneira desigual, consolidando preconceitos e discriminando as diferenças presentes em seu interior. Essa é a visão etnocentrada da humanidade difundida pela escola e, é desta maneira que esse mesmo espaço contribui para sustentação das desigualdades sociais, pois, diante das relações de poder existentes, mesmo sabendo da pluralidade que caracteriza a existência humana, ignora o diverso insistindo no discurso da homogeneidade, principalmente relacionando-o a aptidões e habilidades categoricamente aceitas, penalizando os

grupos étnico-raciais em virtude da diversidade explícita que carregam, sustentando-os como vítimas de uma disparidade social naturalizada (GOMES, 2006).

Silva (2007) nos adverte acerca das teorias críticas do currículo escolar, as quais, em um dado momento, influenciadas pelos Estudos Culturais³³, voltaram-se à importância de tratar questões relacionadas às desigualdades e poder, que tocam o campo educacional. Seguindo para além dos aspectos relacionados às classes sociais e atingindo quesitos de raça e etnia, problematizando o currículo como “racialmente enviesado” (IDEM, p. 99), o currículo com perspectiva crítica atentou para os conhecimentos que ocupavam o núcleo da organização do curso voltada aos grupos étnico-raciais tidos como minorias³⁴. De acordo com o autor, o debate sobre essa temática começa a aparecer no campo curricular a partir de suas conexões com os quesitos conhecimento, identidade e poder, compreendendo como conteúdo curricular todos os ritos presentes no contexto escolar. Sobre as narrativas presentes na estrutura curricular da escola, esclarece o autor:

Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2007, pp. 101-102).

Logo, a teoria crítica posiciona o currículo como narrativa étnico e racial, deixando de lado abordagens simplistas sobre o racismo para tratá-lo a partir de sua perspectiva histórica e política, questionando as diferenças e a diversidade. Edificar um texto curricular crítico e antirracista, concentrado em ultrapassar a análise de atitudes individuais para focar em debates psicológicos

³³ Conforme expressa Silva (2007), os Estudos Culturais constituem um campo teórico de investigação, com origem inglesa e dedicado a analisar fenômenos relacionados à cultura e manifestações populares, a partir de perspectivas teóricas marxistas ou pós-estruturalistas, preocupando-se em perceber indagações conectadas à cultura, significação, identidade e poder. Este modelo teórico metodológico pode ser diferenciado das disciplinas acadêmicas tradicionais em virtude de um claro envolvimento político, já que, “as análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.” (SILVA, 2007, 134).

³⁴ Ferreira (2000) destaca como ironia o fato dos afrodescendentes sofrerem discriminação e serem considerados minoria, já que este grupo compõe mais da metade da população brasileira.

intrínsecos ao racismo que envolve razões institucionais, discursivas e históricas, evita abordagens essencialistas sobre a questão racial (IDEM, IBIDEM).

À proporção que acrescentamos o viés étnico-racial na busca por caminhos próprios à constituição de uma escola estruturalmente igual para todos, já que este é um direito social e constitucional, também estamos na defesa de um currículo apreciador da multiplicidade na qual estará inserido, pois, um modelo curricular único e seguido por todos, não contempla as demandas características de cada particularidade, além de gerar opressão de identidades e culturas. Não podemos perder de vista que o currículo ultrapassa os limites de planos abstratos, pois é dinamizado por indivíduos e práticas concretas, ou seja, está mergulhado em ligações sociais e de poder, sendo fruto de um processo de produção (GOMES, 2006; SILVA, 1995).

Ao analisarmos a produção escolar ao longo dos séculos, nos deparamos com representações estereotipadas e distorcidas da população negra, produzidas pelo grupo com poder para construir essas representações. Porém, na perspectiva de um modelo educativo de combate ao racismo, tal qual a lógica curricular vigente que necessita de inversão, faz-se urgente a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a disseminação de positividade relativa à identidade negra e, por isso, devemos caminhar no sentido de transformar as ações educativas institucionais cotidianas (GOMES, 2006).

Traçando uma organização curricular que modifique a condição negra propagada pela História, estaremos contribuindo para um modelo educacional atento às questões étnico-raciais e, assentado no paradigma antirracista necessário à educação brasileira. As práticas curriculares demarcadas pelo debate étnico e racial buscam reverter o raciocínio que posiciona o negro como maior vítima dos preconceitos e consequentes dificuldades socioeconômicas, comuns em países que gozam o sistema político-econômico capitalista. A partir do resgate da positividade que cerca a sua História e a de seus ancestrais, a população negra vivenciará um aprendizado democrático, fundamentado em práticas pedagógicas efetivas à transformação da sua trajetória escolar, com reflexos posteriores no espaço social, estimulando as diferenças e edificando autonomia (IDEM; IBIDEM).

Gonçalves (2009) realça que o currículo é produto de identidades produzidas no trato civil, por isso é dinamizado com base em relações de poder e, neste caso, prevalecem as forças hegemônicas que recontam, relatam e simbolizam suas próprias menções, minimizando as do

oposto, alocado, então, na categoria do “diferente”. Com a introdução da História e Cultura Africana nos currículos nacionais, respaldado pelas determinações da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares (BRASÍLIA, 2004), busca-se reverter o trato autoritário que serviu como pilar para construção da sociedade brasileira.

Essa mesma autora adverte que esta medida tende a beneficiar a todos os brasileiros, pois não estamos almejando uma simples permuta no foco da questão, passando de uma perspectiva etnocêntrica para a afrocêntrica. Na verdade, todas as medidas à reboque da lei apontam a ampliação do centro curricular, introduzindo todas as diversidades compositoras da sociedade. À escola, caberá o cuidado para trazer ao cotidiano toda contribuição advinda dos diferentes povos, sem hierarquizá-los e, esta tarefa é da responsabilidade de todos aqueles que pensam e praticam a educação escolar no cotidiano. Apenas assim, será possível a construção de um espaço *locus* para valorização e respeito das diferenças, eliminando o preconceito e a discriminação racial.

4.2.2. Diversidade e cultura, diferença e identidade – parâmetros para uma escola antirracista

A escola, enquanto direito social, deve perceber a diferença como característica inerente aos seres humanos e, pedagogicamente, tentar ponderar a diversidade a partir do repensar sobre práticas e conteúdos escolares. Vários apontamentos são feitos pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes, entre os quais devemos destacar a dimensão cultural que envolve os estigmas e estereótipos legados à população negra. O indivíduo negro, especialmente no Brasil, sofre com abordagens racistas de apelo cultural, que discriminam a cor da sua pele, características físicas e também sua forma de vestir, suas danças, sua religiosidade e seu cabelo. A prática pedagógica que se dispuser a valorizar a identidade negra deverá considerar esses aspectos na definição da sua abordagem. Embora o Brasil seja um país de muitas culturas, visto que possui uma população miscigenada espalhada pelo seu vasto território, as classificações hierárquicas, responsáveis pela desvalorização de algumas dessas culturas, não se justificam, ou mesmo sua negação, como ocorre com a cultura negra. Isso gerou fragmentação de identidades e destruição de autoestimas (GOMES, 2003).

O primeiro momento da discriminação sofrida pelo indivíduo negro acontece quando este ainda é criança, na fase escolar e, relaciona-se à negação da diversidade cultural na qual tecem

suas teias de relação. A instituição escolar ainda é constituída por bases preconceituosas e discriminatórias, que ignoram as diferenças, mesmo de forma escamoteada, amparada pela retórica da igualdade. Modelos de positividade relacionados à cor negra não estão presentes no cotidiano escolar, tendo como consequência o silenciamento da cultura negra, como sinalizam Abramowicz; Oliveira; Rodrigues (2010):

(...) um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola (...) a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos (p. 85).

É comum ao espaço escolar, a circulação de um forte discurso que homogeneíza os indivíduos, desconsiderando as peculiaridades inerentes às culturas e aos diferentes grupos sociais. Trata-se de uma paridade e, de acordo com Gomes (2006) "... a aceitação ingênua do discurso da igualdade, sem o mínimo de reflexão e questionamento sobre a real situação educacional dos diferentes segmentos sociais e étnicos da população, pode incorrer em uma série de equívocos e confusões" (p.30). Ainda de acordo com a autora, a escola deve ser dinamizada de forma a garantir o direito social de todos e, é nesta medida que ela deve ser igual. Porém, deve estar garantida a promoção de um currículo diverso, que leve em conta as diferentes visões de mundo que se encontram no interior dos espaços educativos, fortalecendo o currículo como espaço de produção em detrimento à mera visão de consumo que o cerca (IDEM; IBIDEM).

A escola é um aparelho reprodutor das ideologias dominantes que circulam na sociedade e, desta forma, não podemos deixar de citar o pensamento pautado nas bases da dita democracia racial que induz a compreensão de uma sociedade brasileira capaz de conviver com as diferenças de forma harmônica, pois, "sendo a escola a instituição que reproduz as estruturas de classe, ela também reproduz as ideologias e culturas dominantes. Desse modo, as culturas dos grupos dominados não se encontram representadas na escola" (GONÇALVES, 2009, p.94).

A força do mito da democracia racial instiga a resistência dos espaços educativos para a efetivação de uma educação pautada em pilares antidiscriminatórios e, esse pensamento, camufla a não aceitação da diversidade. O tratamento igual oferecido para todos dentro da escola, na verdade, revigora a negação e desvalorização de identidades, através da supervalorização dos conteúdos interpretados como universais, de base eurocêntrica e fortalecedores do ideário de

branqueamento, que historicamente negou cidadania à população afrodescendente. Os prejuízos enfrentados pelo grupo humano negro, em decorrência desta forma de agir/pensar, ultrapassam os muros da escola, sendo tonificados na esfera social, como nos diz Cavalleiro (2001), “é um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades” (p. 143).

Ao pensarmos na importância da dimensão cultural neste cenário, não podemos ignorar que ao campo educativo carece descobrir caminhos e métodos adequados para o ensino das características culturais da população negra, a fim de superarmos o longo processo de inferiorização legado a estes indivíduos no Brasil. E, falar em uma cultura caracterizada como negra é reportar-se a um conjunto de sentenças referendadas pela matriz africana, afro-brasileira, construída pela população em diáspora e escravizada no Brasil, e que neste território recriou o jeito de habitar produzindo expressões de base ancestral, mesmo imersos em infortúnios, fruto do sistema escravagista. Devemos destacar que este conjunto de manifestações expressivas só passou à categoria de cultura, após a escravidão (GONÇALVES, 2009).

Acerca do entendimento de diáspora, podemos concordar que esta é uma noção importante quando refletimos sobre as manifestações culturais distantes da África, já que:

refere-se à dispersão dos afrodescendentes e africanos e, conseqüentemente, de suas culturas mundo afora. Por meio das diásporas, iniciamos um processo de criação, invenção e recriação das tradições africanas, visando a reprodução dos laços de identidade, cooperação e solidariedade entre africanos e seus descendentes. Na verdade são diásporas. No Brasil chegam africanos que foram carregados para fora de suas terras pelo escravismo colonial. As diásporas tem uma grande importância para a África, assim como para as Américas. A elas se somaram, a partir da segunda metade do século, os seus rumos mais novos na Europa Ocidental. Por meio dessas redes de interação, esses povos preservaram marcas visíveis das culturas africanas. Nasceram, assim, os laços culturais que unem o povo negro (IDEM, IBIDEM, p. 96).

Sendo assim, não podemos negar a influência, quase determinante, do escravismo, pois “é na memória da escravidão e na experiência do racismo e do terror racial que se funda politicamente a identidade cultural dos negros no Ocidente” (op. cit., p.97). Foi à luz de uma economia colonial, escravocrata, custeada pelo tráfico negreiro, que se fundou a matriz cultural afro-brasileira.

Esses fatores não podem ser desconsiderados pela escola pública, que deve evitar deixar cair na essencialização ou folclorização, a riqueza cultural de ancestralidade africana, viva em seu interior e tão importante na construção cultural do Brasil (GOMES, 2003). Ou mesmo, a escola não pode deixar que atos preconceituosos, avessos à riqueza cultural formadora do país, continuem enraizados na sua estrutura, acabando com a autoestima de crianças e jovens negros ou fazendo com que estes se formem desprovidos de raízes identitárias. A educação institucionalizada precisa dar fim à hegemonia eurocêntrica, cedendo espaço para que os indivíduos negros tenham suas tradições culturais de matriz africana, respeitadas e debatidas de forma antidiscriminatória, desfazendo noções de inferioridade/ superioridade, que atingem padrões estéticos tão valorizados na sociedade pós-moderna.

Ao pensarmos em combater o racismo, concordamos com Gomes (2002) quando esta destaca que os espaços formais de ensino “interferem na construção da identidade negra” já que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (p.40). Com base nesta noção, pensamos que os debates a serem abordados no espaço escolar devam coincidir com os anseios para formação de indivíduos valorizadores da sua identidade étnico-racial. A partir disso podemos questionar as condições oferecidas pela escola para construção de uma autoimagem positiva pelo negro.

A construção de uma identidade negra positiva é prejudicada pelas ações desrespeitosas, fortalecidas e reproduzidas dentro das escolas, e que pouco valorizam a cultura negra e a importância desta à formação da sociedade brasileira atual. Segundo Cavalleiro (2003), “a identidade resulta da percepção que temos de como os outros nos veem” (p. 19) e, ao deparar-se com uma percepção negativa em relação à sua individualidade, embasada em preconceitos, estigmas, estereótipos que resultam em condutas discriminatórias, o indivíduo negro tende a negar suas raízes, internalizando sua suposta inferioridade, principalmente ao perceber que são os aspectos da identidade branca os valorizados. Nesta lógica, fica dificultado o reconhecimento e a consequente valorização da cultura e identidade negra por todos os membros da sociedade, pois, na condição de não legitimada, torna-se difícil fazer com que os próprios indivíduos pertencentes a este grupo construam e / ou assumam sua identidade étnico-cultural, criando identificação e valorizando a sua história.

Sousa (1983) destaca que o negro, desde muito cedo, é obrigado a incorporar o arquétipo branco, hegemônico na sociedade e, por isso, referendado pela escola. A ideologia do embranquecimento permanece assombrando a organização social, almejando que os cidadãos alcancem os maiores níveis de brancura, representados pelo êxito veiculado socialmente e convertidos em aceitação. E isso afeta um ideal de ego³⁵ projetado em favor da brancura e que destrói a negritude. O preconceito de cor no Brasil, mantém a preponderância branca e obriga ao negro a se apropriar do protótipo branco nas relações sociais, fazendo com que se constitua assim, “a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação” (IDEM, IBIDEM, p. 23).

É preciso pensarmos na forma com a qual a miscigenação é exaltada no Brasil, sob o viés do afastamento de todas as características que compõem a caracterização negra, a começar pela cor da pele, perseguida por grande carga de estereótipos. Assim, a discriminação sofrida pelo negro pode acontecer consciente ou inconscientemente e, em muitos momentos naturalizada, aparecendo comumente a partir de narrativas populares, não combatidas na escola, mas sim, reproduzidas, em virtude da propagação de inversões históricas, irregularidade nos fatos e inverdades, ou seja, desqualificando a humanidade dos povos africanos em diáspora (FERREIRA, 2000).

(...) a identidade da pessoa negra traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afro-descendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberta e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor (IDEM, IBIDEM, p. 41).

Nossa identidade é estabelecida a partir dos vários processos aos quais se envolvem nossas diferenças. Não construímos nossa identidade de forma isolada, ao contrário, através do diálogo, interior e exterior, negociamos suas características a partir das relações interpessoais. A identidade é fruto de um processo ativo e sucessivo, deliberado pela totalidade de práticas políticas influenciadas por uma cultura construída historicamente, de vultos mais amplos. A construção identitária não é um processo estático, visto que se relaciona a alterações nas referências base para compreensão da realidade, que pode ser influenciada pela cultura. Falar em

³⁵ O ideal de ego está relacionado à estrutura psíquica do sujeito, tendo conexão com a Lei e a Ordem, pertencendo ao domínio simbólico, ocupando o espaço do discurso. *Ver Sousa (1983)*

identidade é tratar sobre individualidade, que envolve concretude, tempo e história em âmbito social (FERREIRA, 2000).

O espaço escolar não pode negligenciar a estes detalhes. É sua função pensar em práticas pedagógicas que favoreçam a busca pela igualdade racial, de forma ideológica, oportunizando a ascensão do negro enquanto cidadão que interage socialmente sem apontamentos discriminatórios, preconceituosos ou estereotipados. O combate ao pensamento racista, a partir do espaço escolar, já está favorecido e respaldado pela Lei 10.639/03 e pode ser concretizado através do reconhecimento da cultura dos africanos e afro-brasileiros, ou mesmo com a apresentação da “radicalidade da cultura negra” (GOMES, 2003, p. 75) pelos professores em suas aulas.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira indica pontos que precisam de desenvolvimento na escola, amparados por debates que fujam a superficialidade, mas que almejem reverter impressões equivocadas sobre as características negras. Porém, como bem evidencia o parecer que as institui:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASÍLIA, 2004, p. 26).

Esperamos, com isso, que o espaço escolar venha (re)criar formas de agir consonantes ao esboçado nesta legislação, oportunizando a concretização de uma reparação histórica, importantíssima aos rumos sociais da nação brasileira, visto que o almejado é a plena condição para o desenvolvimento cidadão de todos os indivíduos em território nacional. Assim, nos compete indagar o espaço escolar para analisar como vem acontecendo a implementação da legislação de combate ao racismo, cujo objetivo principal consiste em desconstruir a marca e o clichê negativos que limitam o desenvolvimento social da população negra no Brasil.

CAPÍTULO V

A LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO: SOBRE AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIA

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura de Souza Santos

Em tese, as escolas públicas constituem-se como espaços defensores de uma formação cidadã, democrática e antidiscriminatória em relação a culturas e aos indivíduos. Por essa razão, concluímos que estes seriam os locais mais apropriados para o alcance de dados, análise e debates sobre a valorização do debate étnico-racial, especialmente quando pensamos em seu papel de acolher a maioria dos estudantes negros na cidade do Rio de Janeiro, já que estes indivíduos também formam o grupo populacional com a menor faixa de renda, compreendendo o maior público das escolas públicas brasileiras na atualidade.

Acreditamos que ninguém nasce preconceituoso ou racista, pois esses conceitos são adquiridos ao longo da formação humana cidadã, ou seja, constituinte do indivíduo com direitos e deveres perante a sociedade, tecida a partir das trocas sociais que acontecem em diversos espaços aos quais temos acesso no decorrer da vida. Como defende Gomes (2003), “é por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações” (p. 170), por isso a escola configura-se como um destes principais meios, pois permite o contato com a diversidade humana, além de ser o espaço que nos acolhe por um longo período da vida, podendo ser denominado como um dos principais espaços de formação humana/cidadã ao qual frequentamos, considerando-se também a sua responsabilidade oficial com a questão.

Por essa razão, saber como essa formação é desenvolvida com aqueles que estão em fase inicial da consolidação de conceitos e atitudes cidadãs será de grande importância ao replanejamento político-pedagógico institucional, e local, desenvolvido no interior das unidades educativas, a saber, que formar indivíduos atentos à antidiscriminação necessita ter como foco o desenvolvimento do trabalho desde os primeiros anos da educação formal.

5.1. A questão curricular nas escolas públicas cariocas

Com base na análise dos documentos que sedimentam a rede de ensino pesquisada, além de informações colhidas nas conversas com educadores nos espaços educativos atrelados a esta estrutura, constatamos que, a partir do ano de 2009, as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro passaram a seguir as Orientações Curriculares para o ensino das disciplinas específicas, que compõem o núcleo comum nacional determinado pela LDB 9.394/96 (Art. 26). Em relação às turmas dos anos iniciais, o núcleo comum é composto pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes ³⁶ e, as orientações curriculares foram construídas de forma a atualizar o Núcleo Curricular Básico Multieducação – currículo oficial da rede estudada-, considerando-se as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, determinadas pela Secretaria de Educação Básica – SECAD-MEC; o apoio de consultores especialistas em cada área específica; a participação e contribuição de professores especialistas em cada área e, regentes na rede educativa (RIO DE JANEIRO, 2009). Estas orientações foram estruturadas a partir de objetivos, conteúdos e habilidades relacionados, aos quais devem ser desenvolvidos em bimestres específicos, seguindo com sugestões de atividades que contemplam a parte prática da ação pedagógica, direcionados a cada ano de escolaridade.

Outro dado importante para nossa pesquisa relaciona-se ao fato desta rede educativa testar a eficiência da organização curricular aplicada, através de provas únicas, voltadas a todos os anos de escolaridade, com o propósito de aferir se os objetivos expressos nas orientações são atingidos, tendo como principal propósito “medir” a qualidade da educação carioca, já que o *slogan* da atual administração pública da cidade é “promover um salto de qualidade na educação carioca”. Estas avaliações, aplicadas bimestralmente, com data única para realização em todas as escolas pertencentes à rede, funcionam como o maior instrumento de regulação das aprendizagens desenvolvidas nas escolas, almejando a unificação no “padrão de qualidade” das mesmas, desconsiderando-se o contexto social que abriga cada um dos mais de 1.000 espaços educativos. E nesta perspectiva a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, produz,

³⁶ Embora o ensino das Artes seja um componente curricular obrigatório, em todos os níveis da educação básica, como estabelece o Art.26, parágrafo 2º, apenas no ano de 2012 é que a Rede de Educação carioca passa a incorporar, gradativamente, este ensino no currículo dos anos iniciais fundamental.

também bimestralmente, descritores de habilidades como base para o que será cobrado nas avaliações, complementando os conteúdos determinados nas orientações curriculares de cada ano de escolaridade.

Neste sistema, de forte apelo neoliberal em defesa de um currículo único e hegemônico, a partir do entendimento singular sobre qualidade, que transfere práticas empresariais para o campo educacional (GENTILI, 1996), todos os profissionais são induzidos a desenvolverem, no cotidiano escolar, o trabalho indicado pelos documentos que compõem a base para a organização das avaliações, ou seja, as orientações curriculares que compõem o currículo oficial da rede e os descritores de habilidades a serem alcançadas pelos alunos.

Complementando este modelo político-pedagógico de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, as escolas recebem apostilas denominadas “Material de Apoio Pedagógico”, entregues bimestralmente a cada aluno nas turmas, trazendo exercícios em conformidade ao que estabelecem os documentos-base para a realização das avaliações padronizadas, mensuradoras do desempenho individual dos alunos, compondo um padrão de avaliação condizente com as políticas de avaliação nacional, à medida que produzem resultados possíveis de serem tabelados em um sistema avaliativo em larga escala, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³⁷ - IDEB.

Até aqui, percebemos como o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas municipais do Rio de Janeiro está comprometido com a difusão de um modelo único para o conhecimento a ser construído na tentativa de atender ao que exigem as avaliações internas, e externas, estas relacionadas ao governo federal (MEC) em atendimento às exigências dos órgãos internacionais reguladores da qualidade na educação do Brasil. Isto é, o modelo de educação priorizado é aquele que afere e classifica saberes, substituindo o protótipo inclusivo e democrático, pelo meritocrático, cedendo espaço à exclusão daqueles que não aprendem, hierarquizando os que

³⁷ Índice criado pelo MEC em 2007, cuja finalidade é medir a qualidade das escolas, em cada rede de ensino, tendo como base o desempenho dos estudantes nas avaliações organizadas pelo INEP – SAEB para unidades da federação e, Prova Brasil para os municípios -, juntamente com a taxa de aprovação de cada escola dentro de uma rede de ensino, o fluxo escolar. Os índices são apresentados à sociedade a partir de uma escala que varia de 0 a 10, e são medidos em intervalos de dois anos, tendo metas estabelecidas para estados e municípios, com a finalidade de alcançar o correspondente ao índice da qualidade de ensino dos países desenvolvidos, ou seja, o padrão 6, até o ano de 2022.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article

podem, ou não podem aprender como destaca Azevedo (2011), acarretando a perpetuação de prejuízos aos já vítimas de um modelo educativo excludente, pois “em uma sociedade marcada pela desigualdade como a nossa, meritocracia é consagrar o mérito para quem já o tem e excluir os empobrecidos e discriminados” (IDEM, p. 02).

De forma a desconsiderar o contexto social e político no qual estão inseridos, além de ignorar fatores históricos responsáveis pela exclusão a qual muitos destes indivíduos estão submetidos, como no caso da população negra, a rede municipal de educação do Rio de Janeiro ignora suas diferenças compositoras através dos alunos que a constitui, reproduzindo a política ideológica que preza o controle e centralização dos conteúdos, através de um currículo hegemônico com apelo mercantil (AZEVEDO, 2011). E, diante deste modelo, a tarefa dos professores é desenvolver as habilidades que serão cobradas nas avaliações, internas e externas, deixando de lado a responsabilidade com a formação cidadã e integral, que perpassa todas as áreas do conhecimento, já que agora o currículo preza a construção de habilidades básicas (IDEM, IBIDEM).

Como forma de garantir o sucesso do seu modelo educativo implementado, é coibindo os profissionais, atores diretos na busca pelo sucesso educativo que os dirigentes da educação carioca criaram um sistema de premiação, aonde, através das avaliações aplicadas aos alunos, habilidades pré-determinadas e desenvolvidas passam por uma quantificação, e estas geram a atribuição de uma nota para cada escola, classificando-a entre as demais, para então premiar os profissionais atuantes naquelas com maiores índices de desempenho.

Em conformidade com o que expressa Gentili (1996), o modelo educacional em vigor na cidade do Rio de Janeiro promove uma reforma escolar com parâmetro na lógica mercadológica, guia para o delineamento da sua política educacional, utilizando-se da avaliação das escolas a partir de rigorosos critérios de qualidade, dinamizando uma lógica que premia ou castiga a produtividade e a eficiência.

Por conseguinte, os princípios que “medem” o processo ensino-aprendizagem nas escolas cariocas geram a limitação do trabalho docente às determinações impostas pelo conjunto de materiais que respaldam o modelo político-pedagógico instituído. Como poderemos analisar mais adiante, os professores acabam se queixado sobre a necessidade de cumprirem o que está

estabelecido, inclusive hierarquizando conteúdos e áreas do conhecimento, pois, as avaliações são pautadas em conteúdos referentes à Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, nos anos iniciais, inibindo o desenvolvimento de conteúdos relacionados a outras áreas.

E essa forma de controle sobre as habilidades, que devem receber prioridade para o desenvolvimento, concretiza-se através do “Material de Apoio Pedagógico”, que compreendem as áreas do conhecimento acima destacadas. Como desenvolver conhecimentos não contemplados pelos materiais enviados pela SME/RJ? Há espaço para o trato sobre a diversidade? Como debater sobre a diversidade se o currículo proposto não é diverso? Diante de um quadro neoliberal, onde o alcance do mérito social passa a ser compreendido conforme uma estratégia individual, compreendendo o êxito ou o fracasso como consequência de ações individuais (GENTILI, 1996), de que forma tratar as questões relacionadas ao preconceito e a discriminação racial dentro das escolas?

Diante destas questões, percebemos que antes de abordar os espaços educativos, seria relevante explorar as determinações curriculares emanadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ. Assim, começaremos a análise sobre os dados alcançados em nossa pesquisa de campo, a partir da averiguação das determinações legais, especialmente relacionadas à organização curricular, prescritas pela SME/RJ. Uma das primeiras providências, para análise da possibilidade do debate racial acontecer nos espaços escolares escolhidos, foi averiguar como está organizado o currículo escolar oficial, a partir da questão: “Como está organizado o currículo deste sistema de ensino?” À vista destas constatações, analisaremos as adaptações produzidas, ou não, por cada unidade escolar.

Partimos, então, para a análise das orientações curriculares³⁸ rastreando aonde haveria menção direta ou indireta à possibilidade do desenvolvimento do debate antirracista. Nosso olhar esteve mais atento às áreas³⁹ de História, Geografia e Língua Portuguesa, pois a primeira é indicada como fonte para o desenvolvimento dos conhecimentos e debates sobre a população

³⁸ *Fonte:* RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2009, pp. 17, 21, 26, 31,38.

³⁹ Devido o ensino das diferentes Artes ainda não estar devidamente oficializado para os anos iniciais, nesta rede educativa avaliada, no momento da nossa pesquisa, optamos por desconsiderar as Orientações desta área do conhecimento.

africana e afro-brasileira, tanto na Lei 10.639/03, quanto na LDB 9.394/96, em seu Art. 26. Além disso, o estudo do continente africano e suas influências na configuração do território brasileiro, a partir dos campos da História e da Geografia, de acordo com Anjos (2005):

... configura-se uma necessidade de recuperação e resgate dos fragmentos de informações e referências que possam permitir a construção de um perfil das culturas africanas e do negro brasileiro na estruturação territorial e no desenvolvimento do Brasil. Nesta direção, estabelecer e reconhecer outras perspectivas para uma compreensão do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo, constitui pressuposto básico para traçar um contexto mais adequado do papel das culturas negras na configuração espacial do território e do povo brasileiro. Preconizamos que essas questões estruturais são fundamentais para se compreender, ter respeito e valorizar as diferenciações étnicas e culturais existentes no país (p. 167).

Atualmente, o ensino da História preconiza a escolha de conteúdos - por aqueles que participam diretamente da montagem curricular -, que deverão ser ensinados e aprendidos a partir de um posicionamento crítico em relações às estruturas de poder, atentando para o conhecimento histórico a partir da desnaturalização das práticas sociais, da relativização das verdades veiculadas e, da negociação da produção de diferentes identidades, no intuito de produzir a cidadania crítica (RIO DE JANEIRO, 2009).

A Geografia, como área responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos sobre o Espaço Geográfico, contextualizando aspectos culturais, políticos, econômicos e históricos, poderá promover debates significativos em favor da diversidade, contribuindo para um olhar apurado em relação ao território africano. Nesta medida, torna-se fundamental o estudo de aspectos geográficos e históricos relacionados ao território africano, que interferem na configuração do povo e território brasileiro.

A escolha de Língua Portuguesa justifica-se pelo fato de, nos anos iniciais, existir maior enfoque no desenvolvimento da leitura e, a Literatura Infantil é desenvolvida atrelada a área destacada. Objetivávamos assim, encontrar a indicação de leituras favorecedoras ao debate étnico-racial, por abordar a questão diretamente, esclarecendo mitos a respeito da ancestralidade africana, ou, destacando a figura do negro de forma positiva, como indivíduo atuante na sociedade, despidido de estereótipos, que lhes são geralmente relacionados.

Realçamos que a Literatura voltada aos estudantes na faixa etária compreendida entre 6 e 10 anos, por isso denominada Literatura Infantil, apresenta-se como uma importante área para a abordagem das questões raciais, pois

o texto literário é um espaço plural, aglutinador de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento de identidades. Constituídos a partir de tempos/espacos históricos, trazem as marcas desses elementos, amalgamadas com o pensar, o sentir, o saber e o fazer dos homens “escritos” da época, sob a ótica dos escreventes (PESSANHA; BRITO, 2006, p.136).

A partir de livros da Literatura Infantil, podem ser forjados debates antirracistas que favorecerão a elevação da autoestima dos alunos negros, assim como o respeito e a dignificação da identidade e cultura afro-brasileiras por aqueles que a ela não pertencem. Para isso, o professor precisará dispor de visão crítica na análise do material que será utilizado nesse movimento, selecionando textos que não reforcem o preconceito racial, em muitas ocasiões, camuflado na literatura que se destina ao público infantil, visto que “o contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os /as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra” (CAVALLEIRO, 2001, p.154).

O texto literário que se sugere trabalhar compreende a afirmação e exaltação dos indivíduos negros, contrariando constantes estigmatizações ou discursos eugenistas, pois “o discurso literário brasileiro, em consonância com várias cadeias discursivas, tais quais os discursos político, o religioso, o medicinal e outros, traz em seu bojo uma gama de estereótipos do negro” (PESSANHA; BRITO, 2006, p.142).

É comum encontrarmos a representação de conceitos discriminatórios, através da linguagem verbal ou ilustrativa, que difundem o preconceito racial e, muitas vezes, impedem que as crianças negras valorizem sua ancestralidade, passando a almejar o alcance da identidade branca, já que neste material “o ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferioridade, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal” (SANTOS, 2001, p.99).

Na tentativa de permitir à criança negra criar identificações com os personagens que aparecem nas histórias infantis, possibilitando que, através deles, estas se reconheçam e se

localizem no espaço/tempo histórico, o professor comprometido com a temática antirracista privilegiará livros que exaltem a cultura negra, assim como sua história, ou aspectos referentes ao seu padrão de comportamento. Desta forma, o determinismo discriminatório, presente na Literatura – infantil ou não -, através da marginalização dos personagens afrodescendentes, que desde o período colonial aparecem caricaturados, será substituído pela exaltação ao ser negro, visto que é invertido o esquema, onde “Ele (o negro) era o Outro, ou seja, aquele sobre o qual recaíam críticas ou defesas paternalísticas, dando voz ao Eu Negro, que tece a sua história e a de seu povo, sem deformações culturais e sem o véu de hipocrisia dos colonizadores” (PESSANHA; BRITO, 2006, p.138).

Porém, após as primeiras análises, constatamos que em Língua Portuguesa, não há qualquer tipo de menção ao debate étnico-racial, nos cinco anos de escolarização analisados (1º ao 5º anos), pois os objetivos, conteúdos e habilidades dispostos nas orientações curriculares, visam apenas o estudo de aspectos técnicos da nossa língua, assim como, o desenvolvimento técnico de habilidades relacionadas à leitura, sem indicação direta à leitura de livros da categoria Literatura Infantil.

Seguindo com nossa análise, partimos à área de História, aonde encontramos nas Orientações Curriculares da área de História (RIO DE JANEIRO, 2009)⁴⁰, entre outros assuntos a serem abordados, a menção direta ou indireta à possibilidade do desenvolvimento do debate étnico-racial nos cinco primeiros anos do processo ensino-aprendizagem, correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental⁴¹.

A partir desta análise, verificamos que há, ao menos no papel, a intenção curricular na promoção do debate amplo sobre as diferenças constituidoras dos indivíduos, especialmente aquelas peculiares ao contexto social brasileiro, com atenção especial às causas negra e indígena, o que passa a atender às recomendações expressas na Lei 11.645/03, que complementa a Lei 10.639/03, acrescentando ao Art. 26 da LDB 9.394/96, o estudo da História e Cultura Indígena,

⁴⁰ Os quadros referentes às Orientações Curriculares encontram-se na seção “Anexo 2” deste trabalho.

⁴¹ Encontraremos, nos três primeiros anos do ensino-aprendizagem, as denominações “período inicial”, “período intermediário” e “período final”, pois a rede de ensino carioca esteve organizada em Ciclos de Formação, que compreendiam os três primeiros anos de escolarização, até o ano de 2009, quando foram instituídas as Orientações Curriculares analisadas. Atualmente, são consideradas como referência às etapas do ensino, anos de escolaridade.

ao currículo nacional. Além disso, as sugestões de atividades procuram atender às orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), a partir de dinâmicas que favorecerão a compreensão, respeito e valorização das diferenças étnicas, além da utilização de materiais reconhecidos por especialistas na análise da questão, pela eficiência na abordagem sobre o assunto, como os pertencentes ao projeto “A Cor da Cultura”⁴².

Conforme a nossa proposta inicial, seguimos a análise das Orientações Curriculares⁴³ presentes na área de Geografia e, neste trecho do documento, identificamos a possibilidade de aprofundamentos no debate racial apenas em duas etapas do ensino, no 1º e 4º anos, por haver menção ao debate sobre as diferenças sociais e culturais presentes na sociedade, instigando uma convivência harmoniosa entre os indivíduos (*vide anexo 2*). Foi possível percebermos a ênfase no debate sobre as diferenças, na tentativa de naturalizar a questão. Aspecto positivo, visto que esta é uma dimensão importantíssima à desnaturalização do preconceito e a discriminação que nascem da não compreensão das diferenças inerentes aos seres humanos.

Outro fator positivo relaciona-se à sugestão do trabalho a partir do (re)conhecimento legal, possibilitando aos alunos a compreensão sobre direitos e deveres inerentes a todos os indivíduos, sendo este um ponto comum entre os cidadãos brasileiros, configurando nossa principal semelhança em termos políticos e legais. O pesar refere-se ao fato deste debate estar

⁴² O projeto “A Cor da Cultura” surgiu em 2004 enquanto um projeto social com o objetivo de valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro e reconhecer a contribuição da população negra à sociedade brasileira dando visibilidade a sua história não associada à escravidão. Trata-se de uma parceria entre o Canal Futura, o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras, visando unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afrobrasileiro. O kit do programa é composto por 03 cadernos para professores com dicas de utilização do conteúdo; Glossário – Memórias das palavras; CD Gonguê – A herança africana que construiu a música brasileira; 01 jogo educativo – Heróis de todo mundo. 08 fitas VHS - Nas fitas estão reunidos episódios produzidos por cinco séries do Canal Futura especialmente para o projeto A Cor da Cultura. São eles: Livros Animados (3 fitas, com 10 episódios), Nota 10 (1 fita, com 5 episódios), Mojubá (2 fitas, com 7 episódios), Ação (1 fita, com 4 episódios), Heróis de Todo Mundo (1 fita, com 30 heróis). Há uma versão em CD room. (Fonte: SILVÉRIO, Valter Roberto. Avaliação do Programa “A cor da Cultura”. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/pagina/O%20Projeto>. Acesso em: 23/04/2009).

Todas as escolas municipais do Rio de Janeiro, a partir de 2007, receberam os CD ROOM com o material, independente da aderência e participação direta no projeto, através de uma parceria entre a TV ESCOLA e o MEC, que possibilitou a distribuição do material.

⁴³ Fonte: RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2009, p. 7 e 21.

indicado apenas em duas etapas da escolaridade referente ao primeiro segmento do ensino fundamental.

De outra forma, percebemos a incoerência que cerca esta questão na rede educativa municipal carioca, pois, ao mesmo tempo em que o trato pedagógico sobre a questão racial, a partir de diálogos sobre a diversidade, aparece incluído no currículo oficial da rede, as mesmas abordagens não constam como habilidades a serem desenvolvidas nos descritores bimestrais recomendados, e enviados às escolas no período de realização das avaliações (segundo relatos dos próprios professores) mesmo que de forma indireta. Logo, isto representa a não averiguação do tema nas avaliações bimestrais e, a consequência gerada reflete na não sistematização do assunto no cotidiano, já que, também não aparecerá no “guia”, apostilas que devem ser trabalhadas pelos professores durante os bimestres, ou seja, não será “cobrado”. A escola propaga o discurso do respeito à diversidade, mas não promove o debate e o combate à desigualdade/exclusão.

Entretanto, de uma forma geral, as escolas consultadas, por intermédios dos seus representantes - diretores e coordenadores pedagógicos -, demonstraram poucos conhecimentos sobre a Lei e suas Diretrizes Curriculares, assumindo a não efetivação destas nos espaços educativos.

5.2 Ações pedagógicas no interior das escolas

Nesta seção nos dedicaremos ao relato e análise sobre os dados alcançados a partir das entrevistas realizadas com docentes, coordenadores pedagógicos e diretores, dos espaços selecionados. Seguem então, particularidades sobre esta fase da pesquisa, com ressalva para a forma com a qual optamos por citar as escolas e os profissionais nelas atuantes. Escolhemos denominar as escolas com letras e, os profissionais através da função/cargo ocupado no espaço, na tentativa de garantir o anonimato das partes.

- Escola A – Composta por 14 turmas, das quais, 10 são dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, as demais, da Educação Infantil. A coordenadora pedagógica foi quem nos atendeu e, demonstrou-se interessada na questão, já que, segundo ela: *os aspectos culturais, que integram as pessoas, independente da cor, sexo ou religião, precisam ser trabalhadas na escola.*

Porém, a profissional reconheceu que naquela escola a temática não era “sistematizada”, ou seja, não havia o esboço de um trabalho específico sobre o tema, até porque, *esta não é uma recomendação feita pela SME*, destacou a coordenadora. Após essa síntese geral sobre o trabalho da escola, ela sugeriu que conversássemos com a professora responsável pela Sala de Leitura, pois naquele espaço havia muitos livros infantis enviados pelo MEC, que poderiam introduzir o debate sobre a diversidade.

Voltamos outro dia à escola, quando poderíamos encontrar a professora responsável pelo espaço dedicado à leitura e, enquanto no pátio aguardávamos pela profissional, nos defrontamos com uma cena inusitada. Havia uma turma de alunos no pátio, encerrando o recreio. A professora da turma os reunia para levá-los à sala de aula, quando, de repente, duas alunas se desentenderam. Indagadas sobre as razões da discórdia, uma das meninas gritou: *Ela me deu um soco professora!* A professora, então, foi tirar satisfação: *Por que você fez isso? Sabe que isso não se faz!* A outra menina, negra e com cabelos cacheados, também gritou em resposta à professora: *Ela vive me chamando de cabelo duro, e joga o cabelo na minha cara quando passa perto de mim!* As causas para o desentendimento eram relevantes, e mereciam abordagem adequada. Porém, este não foi o entendimento da professora, que após uma pausa, respirou fundo e respondeu, utilizando tom de ironia: *Ah, minha filha, isso é muito fácil de resolver: é só você fazer uma escova marroquina no cabelo, dá um belo corte, que nunca mais ela mexe com você!* Assim, deu um basta na confusão e levou as crianças para sala de aula.

Esta cena nos fez pensar na afirmação de MÜLLER (2009) sobre a posição dos professores em relação ao racismo no interior das escolas: “o professor atua na produção e na reprodução do racismo, seja por omissão e desconhecimento, seja porque ele compartilha o imaginário racista que existe na sociedade brasileira, embora desconheça em que medida ele/a, professor/a faz parte desse imaginário” (p. 41). Assinalando que não são todos os professores a apresentarem esse tipo de atitude, inferimos que a referência positiva que afeta o imaginário dos indivíduos, inclusive os professores, relaciona-se a ideia de branquitude, opondo-se à negatividade relacionada à negritude.

Seguindo o nosso objetivo naquele espaço, fomos então conversar com a professora da Sala de Leitura e, a mesma informou sobre a não intencionalidade do trabalho voltado ao debate racial, pois *não pretendia incentivar a divisão entre negros e brancos entre os pequenos*, pois o

seu trabalho buscava ressaltar a igualdade, porque ela *trabalha com seres humanos*. A professora contou que uma das histórias enviadas pelo MEC, com maior potencial para exploração, é a contida no livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém. Um livro que conta a história, de forma poética, sobre uma menina negra, de longos cabelos crespos, que inicialmente não os aprovava e não sabia como lidar com toda aquela cabeleira. Ela resolve então pesquisar o porquê daquela característica e descobre sua relação com o continente africano. A partir daí, Lelê, a personagem, passa a imitar os penteados usados pelas mulheres africanas, à medida que começa a admirá-las e a se admirar. Como destaca a sinopse do livro, “Lelê descobre sua história e a beleza da herança africana.” (BELÉM, 2007).

Um livro que facilitaria o trabalho acerca da desconstrução de estereótipos e estigmas, que dificultam a exaltação da beleza negra, permitindo a muitas crianças identificarem-se com a personagem Lelê para, a partir de então, fortalecer sua identidade étnico-racial, foi utilizado pela professora para reforçar os estereótipos socialmente construídos, pois, segundo o relato entusiasmado da mesma, após a leitura do livro, ela sugeriu que os alunos desenhassem bonecas parecidas com a personagem, acrescentando esponja de aço na representação dos cabelos. Após este relato, indagamos sobre a comparação que ela mediou, ao representar os cabelos da personagem com palha de aço e, após alguns instantes demonstrando surpresa – não identificamos se pela pergunta ou, pela reflexão feita depois de instigada naquele momento -, a professora respondeu enfaticamente: *crianças são inocentes, não demonstram crueldade sem serem instigadas para isso!*

Realmente, a professora não estava totalmente equivocada, pois, sabemos e defendemos que o preconceito, especialmente racial é ensinado desde a infância. Porém, devemos destacar a falta de criticidade ou, sensibilidade à questão, quando a profissional não percebe que a sua proposta de trabalho acaba instigando a compreensão preconceituosa dos pequenos alunos sobre os fatos. Provavelmente, esta professora branca, nunca sofreu com estereótipos ou situações preconceituosas, reconhecidas, durante a sua vida.

- Escola B – Uma escola composta por 17 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de 2 turmas descritas como de Realização⁴⁴, 6 turmas de Educação Infantil, 6 turmas de Educação Especial. A coordenadora pedagógica nos atendeu, relatando-nos que a antiga professora responsável pela Sala de Leitura na escola era quem costumava trabalhar *coisas sobre samba e cultura negra*, porém esta profissional não atuava mais na escola. Os professores das turmas são instigados a trabalharem de acordo com as demandas da SME e, as Salas de Leitura, atualmente, devem seguir um projeto único encaminhado pela rede de ensino, que, segundo a profissional, não incluem debates sobre relações raciais. Todavia, a coordenadora destacou que sempre há trabalhos expostos na escola quando à época do aniversário da abolição da escravatura, ou, próximo ao dia da consciência negra, pois são datas comemorativas importantes á História do Brasil. A coordenadora destacou a sua percepção sobre os fatos, destacando que os professores em atuação naquele espaço, *não possuem embasamento para debater o assunto* e, além de tudo, *todos os alunos da escola são negros, minimizando a ocorrência de atitudes racistas no espaço*.

- Escola C – A diretora geral da escola se disponibilizou a nos atender e, esta demonstrou não ter muitas informações sobre a Lei 10.639/03, já que, uma das suas primeiras falas foi: *esse assunto é mais para o 2º segmento...* Referindo-se aos anos finais do Ensino Fundamental. Esclarecidas as questões legais que subsidiam o debate antirracista no interior das escolas, independente da modalidade ou nível de ensino, a diretora nos permitiu conversar diretamente com os professores. Reunimos quatro profissionais e os indagamos sobre a aplicação das recomendações da Lei em suas práticas, estes também demonstraram poucos conhecimentos sobre a legislação, além de indiferença à temática na escola, através de frases como:

Quando começa um xingar o outro de macaco, eu corto logo: você já se olhou no espelho? Aqui, quase todo mundo é preto! (Professor 1)

Outro dia uma aluna veio me dizer que a outra a estava xingando de preta fedorenta e, eu logo disse: vamos parar com isso, gente! Isso é falta do que fazer... – E mudei logo o assunto, para a coisa não se estender. (Professor 2)

Aqui tratamos todos iguais, branco, preto, amarelo... Não tem essa aqui, não! Se a gente dá muita atenção pra isso a coisa se estende e aí ninguém consegue dar aula...”(Professor 4)

⁴⁴ Turmas organizadas para corrigir a distorção idade x série. Nelas, há um currículo específico, voltado ao desenvolvimento da alfabetização, com conteúdos referentes às áreas Língua Portuguesa e Matemática. As aulas são programadas, com data e tempo especificados para acontecerem.

A terceira professora a se manifestar sobre a questão, demonstrou interesse em trabalhar o tema, mencionando conhecimento sobre alguns vídeos pertencentes ao material “A cor da cultura”, porém, alegou não conseguir levar o trabalho adiante em virtude do excesso de projetos e determinações encaminhadas pela SME/RJ às escolas. Além disso, a professora alegou não ter formação suficiente para tratar a questão e, a rede de ensino não minimiza esta lacuna.

Nestes dois espaços, percebemos a tentativa de minimizar os problemas consequentes do preconceito racial que já assola os pequenos indivíduos. Verificamos o senso comum referente à questão racial, internalizado no pensamento social, impedindo a construção de debates aprofundados sobre o tema entre os professores e, de acordo com Müller (2009), isso recorre do processo de formação dos profissionais de ensino, que apresenta como traço mais forte “seu *ethos* mais caro, a ilusão de que trata a todos os alunos de igual maneira” (p. 43).

Mediante o não alcance de relatos que evidenciassem uma prática pedagógica antirracista, resolvemos, então, ampliar nossa fonte de consulta. Assim, selecionamos as quatro sub-regiões de mais fácil acesso, levando-se em consideração à distância e a circulação de transportes. Logo depois, selecionamos dez escolas, localizadas em cada uma das quatro CREs selecionadas, mantendo como critério o público atendido pelas mesmas, pois o foco para análise permaneceu nos primeiros anos do ensino fundamental.

Nestes espaços, a pesquisa teve caráter de sondagem, sem qualquer trato formal, pois apenas a partir do que fosse constatado, seguiríamos aos aspectos formais de investigação, considerando-se também a disponibilidade dos participantes ao prosseguimento da pesquisa. Porém, mais uma vez nos deparamos com a ausência do debate racial, planejado, nas unidades escolares responsáveis pelo oferecimento da educação formal nos primeiros anos de escolarização. Com isso, nossa primeira etapa da pesquisa apresentou os seguintes dados:

Escolas Seleccionadas para Consulta	49 ⁴⁵
Escolas que Aceitaram Participar da Pesquisa	35
Escolas que assumiram desconhecimento (direto) sobre a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes	08
Escolas que assumiram tratar o tema apenas esporadicamente, reprimindo desentendimentos de cunho racial	13
Escolas que apresentaram alguma proposta de trabalho focando o tema “História da África”	02
Escolas que assumiram não realizar trabalhos a partir da Lei 10.639/03	12

Quadro 5.1 – Dados da Pesquisa

As duas escolas que mencionaram a abordagem do tema “África”, no período da Copa do Mundo, em 2010, precisaram ser analisadas com maior aprofundamento, tendo como norteador, a percepção sobre a necessidade de erradicar estereótipos historicamente referidos à África. Após uma análise mais detalhada sobre este processo, a partir do aprofundamento da conversa com a coordenadora pedagógica de um dos espaços, foi possível perceber o trato simplista sobre o continente africano, desprovido de abordagens voltadas à questão racial ou, sobre a valorização das riquezas e importância deste continente à construção da sociedade brasileira, sendo a base para o trabalho desenvolvido, o reconhecimento dos animais africanos, além das bandeiras de alguns países localizados no continente. A outra escola assumiu que o tema África poderia ser abordado pela professora da Sala de Leitura, e apenas por ela, especialmente à época da semana da Consciência Negra, já que este espaço dispõe de livros infantis abordando o assunto. Neste caso, não conseguimos contato com a professora citada, pois a mesma precisou se ausentar da unidade escolar durante um longo período.

A partir do insucesso nesta primeira etapa, resolvemos consultar os representantes da Secretaria Municipal de Educação e estes, para nossa surpresa, embora afirmassem o

⁴⁵ Dentre as escolas selecionadas para análise, onze não aceitaram participar da fase de sondagem, alegando problemas internos, ou, exigindo a autorização prévia emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ). Como não estávamos na fase formal da pesquisa, optamos por desconsiderar essas escolas.

As escolas escolhidas pertenciam a seguinte divisão regional, de acordo com a organização das CREs no Rio de Janeiro: 9/ 7^oCRE, 10/ 5^o CRE, 10/3^oCRE, 10/6^a CRE, 10/ 4^o CRE.

desenvolvimento de trabalhos em escolas da rede a partir da Lei 10.639/03, não souberam/quiseram nos apontar em quais espaços isso acontecia. Através das redes sociais – espaço muito utilizado pelos dirigentes da educação municipal do Rio de Janeiro para diálogo com toda população, atualmente -, conseguimos contato com a Secretária de Educação em exercício, que nos garantiu ser a Lei 10.639/03 muito trabalhada na rede. Contudo, esta transferiu o diálogo para subsecretária que, demonstrando poucos conhecimentos sobre a questão, indicou o contato com um representante do setor responsável pela Lei na secretaria e, partimos então para o contato com este representante. Em princípio, este afirmou haver muitas escolas na rede trabalhando com a Lei, porém não soube informar uma específica, pedindo tempo para averiguar tal questão. Após esse primeiro e único contato, não conseguimos mais comunicação com este representante que passou a não atender mais nossas investidas, deixando recados alegando que a realização de uma pesquisa na rede precisaria passar pela aprovação de um comitê responsável pela avaliação do projeto. Em virtude do prazo por eles especificado para a avaliação, decidimos prosseguir com a investigação e regularizar os trâmites burocráticos junto à secretaria quando encontrássemos a prática antirracista em conformidade com as determinações da Lei em foco na pesquisa.

Após muitas dificuldades encontradas para a realização da pesquisa na rede de educação selecionada e, com mais esta frustração em relação à prática da Lei na educação carioca, resolvemos ampliar o campo de análise e focar a atenção em atitudes dos professores, independente do projeto da escola, optando por averiguar as iniciativas individuais de profissionais sensíveis à temática. Seguindo com a expectativa de encontrarmos, ao menos, o esboço de uma ação educativa voltada à desconstrução do preconceito e discriminação racial, preocupada em integrar a população negra a partir da valorização de aspectos da sua identidade, optamos por focar a busca nos professores da rede municipal carioca, almejando alcançar práticas individuais que merecessem destaque pelo cunho antirracista. A forma pensada como mais simples para alcançarmos estes profissionais foi através das redes sociais e, mais uma vez, recorreremos aos fóruns de debates viabilizados pelas redes sociais, lançando a indagação sobre como os profissionais estão encaminhando o debate racial a partir das recomendações feitas pela Lei. Entretanto, também nestes espaços não obtivemos sucesso, tendo o silêncio como resposta.

Não houve pronunciamentos sobre a prática antirracista, mas sim, manifestações desinformadas sobre a proposta da Lei⁴⁶.

Como última alternativa, optamos por abordar nossos contatos pessoais, na expectativa de encontrarmos algum professor que trabalhasse o estabelecido pela lei de combate ao racismo nas escolas. Enviamos 15 questionários semiestruturados (Anexo 1) para contatos pessoais e, obtivemos a resposta de 3 profissionais. Destes, apenas 1 desenvolvia trabalho consonante à Lei, porém, com alunos da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio noturno. Embora o trabalho deste profissional tenha despertado o nosso interesse de investigação, especialmente por ir além das adequações exigidas pela Lei, optamos por manter o foco inicial, que eram trabalhos desenvolvidos com turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade. Aqui, vários motivos para o não trabalho embasado nos preceitos da Lei foram mencionados, entre os quais, pouco embasamento sobre o tema; falta de necessidade em abordar a questão; ou, a política adotada pela rede carioca de ensino no momento, que não cede espaço à diversidade; ou diziam tratar o tema de acordo com as demandas, ou seja, sem a necessidade de um projeto específico, mas sim com a repreensão às manifestações agressivas de cunho racial.

Diante dos resultados apresentados em nossa pesquisa, percebemos que a escola pública brasileira, enquanto aparelho ideológico reprodutor do sistema social vigente, ainda é influenciado pelo pensamento monocultural, que tem no modelo europeu o ideal. Nesse contexto, aqueles que manifestam um comportamento culturalmente distinto do padrão referenciado são percebidos como indolentes, ou, aculturados. Dentro deste modelo, a população negra é a maior vítima, já que, em virtude da sua ascendência africana, historicamente inferiorizada, sua cultura e identidade estão alocadas no patamar mais baixo da hierarquia humana, histórica e socialmente construída, sendo os indivíduos com ancestrais neste território percebidos como desprovidos da cultura tida como “civilizada” e esteticamente apropriada.

Aqui, nos remetemos, aos dizeres de Santos (2010) e associamos a constatação acima descrita ao pensamento abissal, visto que a cultura afrodescendente está alocada do outro lado da linha, no invisível, sub-humanizado. E, nesta conjuntura, formam-se as práticas excludentes e

⁴⁶ Uma professora afirmou não trabalhar com os pressupostos da Lei 10.639/03, alegando que o conteúdo da mesma foi substituído pela Lei 11.395/2008. Após informá-la sobre o caráter complementar desta última lei, indagamos sobre a forma como esta era trabalhada pela professora, porém, não obtivemos resposta.

opressoras que invadem o espaço escolar, e nele se fortalecem, agredindo a identidade cultural dos negros ao não valorizá-los como cidadãos detentores de uma cultura plural, com origem ancestral repleta de valores, hábitos e significados próprios, providos de riqueza incomparável e sabedoria imensurável.

A sociedade brasileira sustenta ações discriminatórias e excludentes voltadas os negros, nos espaços sociais legitimados, desconsiderando a condição cidadã destes indivíduos, inibindo-os de usufruírem, efetivamente, da “equidade” propagada nas leis, especialmente na carta magna brasileira. Infelizmente, a escola contribui para essa condição, ignorando seu papel de socializar e promover a circulação de saberes diversos, constituindo-se como espaço apropriado para desconstrução de preconceitos, estigmas ou estereótipos sobre as diferenças humanas.

Cumpre, então, refletirmos sobre aspectos encontrados no espaço escolar durante a pesquisa que interferem na construção de uma educação antirracista e, aos quais denominaremos como ausências e resistências.

5.3. Escola pública e a afirmação da diversidade: descompasso entre o ideal e o real

Defronte as constatações, voltamos a refletir sobre o papel da escola pública diante da diversidade alojada em seu interior. O processo de exclusão dos negros na sociedade apresenta raízes históricas, de cunho ideológico, que permanecem vivas na contemporaneidade. Sendo a escola o local para reprodução do imaginário social, podemos dizer que neste espaço há o fortalecimento dos pilares mencionados, como notamos na pesquisa, contribuindo para a condição de subalternização, há séculos imposta aos indivíduos negros, especialmente no Brasil.

Acreditamos na escola enquanto local estratégico para o trabalho em prol da superação das ideologias racistas difusoras de representações negativas sobre o negro, pois neste espaço circulam saberes e informações diversificadas que contribuem com a formação cidadã dos indivíduos. A escola pode inverter sua lógica excludente, que tem os negros como maiores prejudicados, para agir favoravelmente ao alcance de modificações para valorização das diferenças étnico-raciais. Destacamos a importância das práticas educativas valorizarem a perspectiva cultural, caminhando para além de ações simplistas e alcançando a dimensão de “respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às

particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p.75).

Na educação escolar brasileira, o racismo refletido na desigualdade socioeconômica entre brancos e negros, não pode ser desconsiderado e, cabe aos mediadores do processo educativo a busca por ações que afastem o tratamento exótico e folclórico atribuído à cultura negra, enquanto conteúdo a ser sistematizado no espaço educativo, avançando para a abordagem da questão racial a partir de um caráter político dentro da educação no Brasil (IDEM, IBIDEM).

Na verdade, com um modelo educativo voltado às perspectivas neoliberais, onde o respeito à diversidade é fortalecido enquanto retórica, dificulta-se o desenvolvimento de ações pautadas na valorização das diferenças culturais, que estão presentes na escola. Os professores são induzidos à reprodução de conteúdos, nem sempre adequados ao contexto ao qual serão apresentados, em nome de uma equidade fictícia, que teima em tratar como iguais àqueles que não o são. Desse modo, dificulta-se ainda mais a construção de debates relacionados à temática racial no cotidiano dos primeiros anos de escolaridade, pois se agregam empecilhos como o pensamento pautado na democracia racial, a falta de preparo dos educadores e, a responsabilidade individual diante das mazelas sociais que assolam alguns indivíduos, especialmente a discriminação racial e todas as suas consequências. Dialogando, mais uma vez, com Santos (1996; 2010), não podemos deixar de concordar que a população africana em diáspora encontra-se do outro lado da linha, como se não tivessem saberes e, a escola vem reforçando esse pensamento abissal, ao priorizar os conhecimentos regulação, ao interpretar a diversidade de saberes como representativos do caos e ignorância, tendo em vista uma ordem pré-determinada, compreendida como o verdadeiro conhecimento. Assim, são fabricadas as hierarquias do conhecimento reproduzidas através do currículo escolar, acarretando omissões e ausências nos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, em relação, especialmente, à cultura negra. A insatisfação com este modelo deve nos levar à tentativa de superação sobre o pensamento colonial, gerando o conhecimento emancipação, capaz de inverter a lógica excludente dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o eurocêntrico representa mais que o diverso...

Nosso trabalho teve a intenção de acompanhar como o espaço escolar está reagindo à promulgação da Lei 10.639/03, a partir de um recorte sobre a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo como medida as escolas que desenvolvem o processo ensino-aprendizagem com os anos iniciais do ensino fundamental. Nesses espaços, certificamos o não desenvolvimento de ações condizentes à efetivação de um modelo educativo oficial preocupado em desfazer conceitos equivocados sobre a diversidade constituidora dos grupos humanos, em especial, referimo-nos à população de origem e ascendência negra africana.

No diálogo com o espaço escolar, percebemos continuidade à reprodução do modelo monocultural, de inspiração eurocêntrica, desqualificando os que não se ajustam ao perfil defendido como adequado. Mesmo após as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) exemplificarem ações que podem ser desenvolvidas dentro da escola, o currículo escolar ainda é desenvolvido a partir de uma lógica vertical, que desconsidera saberes locais, e presa por conteúdos tidos como universais.

Através da nossa pesquisa, verificamos que o discurso da “igualdade” ainda pauta a organização das ações pedagógicas, com prejuízos à diversidade própria e configuradora do seu interior, que acaba menosprezada. Essa igualdade regula a escolha de conteúdos e temas a serem abordados, a partir de uma lógica padronizadora, que dita os conhecimentos “ideais” e socialmente valorizados. Assim, o visto como “ideal” se sobrepõe ao real e, nesse movimento, os conhecimentos classificados como inferiores ou desnecessários, são alocados à margem nos currículos e, as características culturais da população com ancestralidade africana, compreendidos como de “minorias” e menor importância, deixam de receber a abordagem adequada, especialmente nos primeiros anos de educação escolar.

Mesmo com a população negra apresentando menor taxa⁴⁷ de anos dedicados aos estudos, como salienta Paixão (2009), não identificamos, permeando o imaginário educativo dos espaços analisados, um propósito de reparação em relação aos séculos de supremacia cultural branca que favoreceram o fortalecimento do racismo e a consequente exclusão dos indivíduos negros dos espaços formais de ensino. Ao contrário, percebemos a reprodução indiscriminada desse movimento.

A partir das escolas consultadas identificamos os pilares culturais hegemônicos que respaldam mecanismos de controle, perpetuando lógicas simbólicas que definem categorias superiores e inferiores de representações construídas ao longo da História, que condicionam ou regulam as ações e comportamentos dos indivíduos. Assim, as omissões observadas nos espaços educativos formais garantem a homogeneidade do sistema social, muitas vezes reforçando representações equivocadas sobre as práticas culturais africanas e afro-brasileiras, agindo em prol da condição marginalizada da população negra.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros (CAVALLEIRO, 2003, p. 19).

Desse modo, dificulta-se o fortalecimento do ser negro perante a sociedade, pois, enquanto não legitimados, os próprios indivíduos pertencentes a este grupo étnico-cultural, evitam assumir sua história. Ainda mais urgente torna-se a efetivação da legislação que regulamenta a educação antidiscriminatória, capaz de corrigir abordagens educativas equivocadas, passando a valorizar o espaço que a História e Cultura afro-brasileira merecem no currículo nacional.

⁴⁷ No Brasil, as taxa que apontam a escolarização da população correspondem a uma média de 4,5% para brancos, 3,30 para negros, 3,9 para outras raças/etnias, segundo dados do IBGE, interpretados por Paixão (2009).

Nesse caminho, acredita-se que somente através da apropriação da já mencionada legislação, intermediada por estudos sobre o seu conteúdo e, com a tomada de posicionamento político por parte dos educadores é que surgirão práticas cotidianas promotoras de um currículo comprometido com a inserção e promoção da população negra, afastado das influências eurocêntricas.

É preciso oferecer aos alunos, negros e brancos, uma formação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial e, isso precisa acontecer não apenas em datas comemorativas específicas, com pequenos projetos soltos, desconexos, como comumente observamos nas escolas, mas sim durante todo o processo de aprendizagem. Desta forma, compartilhamos o pensamento de Gomes (2003), quando esta destaca que agindo diferentemente da forma acima descrita daríamos passos à construção de um currículo multicultural, contrariando o etnocentrismo e preservando valores democráticos, culminando na desnaturalização das diferenças étnico-raciais a partir de práticas pedagógicas contrárias à discriminação racial.

Não há dúvidas de que o Brasil pode ser definido como um país de muitas culturas, visto que realmente possui uma população miscigenada espalhada pelo seu vasto território. Porém, isso não ameniza as classificações responsáveis pela desvalorização de algumas dessas culturas, ou mesmo sua negação, gerando fragmentação de identidades e destruição de autoestimas, como ocorre com a cultura negra. E, ao definirmos um conjunto de práticas, hábitos, costumes, características comportamentais e posicionamento político ideológico como aspectos de uma cultura classificando-a como “negra”, significa construir uma adjetivação que

(...) possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79).

Esses fatores não podem ser desconsiderados pela escola, especialmente a pública, que deve evitar a essencialização ou folclorização da riqueza cultural de ancestralidade africana, viva em seu interior e tão importante na construção cultural do Brasil (IDEM, IBIDEM). Ou mesmo,

ainda a escola não pode deixar que atos preconceituosos, avessos à riqueza cultural formadora do país, continuem enraizados na sua estrutura, acabando com a autoestima de crianças e jovens negros ou, fazendo com que estes sejam formados desprovidos de raízes identitárias.

A educação institucionalizada, que se materializa na escola, precisa dar fim à hegemonia eurocêntrica, cedendo espaço para que os indivíduos negros tenham suas tradições culturais de matriz africana, respeitadas e debatidas de forma antidiscriminatória, desfazendo noções de inferioridade/ superioridade, que atingem padrões estéticos tão valorizados na sociedade pós-moderna.

O alcance de mudanças na estrutura curricular das escolas deve ser perseguido por todos aqueles que almejam a inversão nos papéis sociais estabelecidos, negando a manutenção das posições de dominado e dominador, que ditam as relações na sociedade.

A diversidade étnico-racial não pode mais ser vista simplesmente como um entre outros desafios a ser superado pelos educadores, pois se constitui como uma responsabilidade social que exige dos cidadãos brasileiros uma tomada de posição perante os sujeitos da educação, capaz de valorizar tanto as semelhanças quanto as diferenças, na garantia de um projeto educativo e social democrático (GOMES; SILVA, 2006).

A principal forma de resistência que a escola pode manifestar é a insistência no pensar os indivíduos como iguais, não no sentido do direito constitucional, mas no apelo a bases identitárias idênticas. O discurso “Aqui são todos iguais”, recorrente na fala dos representantes nos espaços educativos, além de guia para as políticas educacionais voltadas ao território nacional, reflete a busca por uma homogeneização impossível de ser alcançada, mas que, ao ser perseguida com afinco gera a perpetuação da exclusão, já em níveis exorbitantes, e na qual os grupos considerados minorias, por resistirem à padronização cultural em vigor, são as principais vítimas, como o caso dos negros no Brasil. O discurso que alimenta uma falsa igualdade, na verdade, encobre o preconceito, a discriminação e auxilia a reprodução de mazelas sociais que dificultam a equidade social, pela qual toda população tem direito, mas que é cotidianamente negada aos que se demonstram “diferentes”.

Em conformidade a este modelo de pensamento, acompanhamos limitadas ações contra-hegemônicas favoráveis à formação e a afirmação de conceitos e valores antidiscriminatórios,

intermediados por atividades escolares adequadas e pertinentes à desconstrução da ideologia racista viva na sociedade brasileira. Além disso, configura-se como uma atitude de resistência para uma situação que é exaustivamente denunciada, por intermédio de pesquisas voltadas à questão de exclusão e fracasso escolar, e também, por um olhar mais crítico e sensível à restrição social a partir de um recorte que inclua cor e representações culturais.

Acreditamos que esta é uma consequência dos meandros relacionados à temática racial no Brasil, já que, os pilares sobre os quais o pensamento racista foi fortalecido, interferem na garantia dos direitos e o respeito à cidadania da população negra, regulamentando ações no campo social e influenciando o pensamento pedagógico manifestado nas escolas. Depreendemos na História caminhos trilhados concernentes à exclusão social desta população, emergindo a partir do pós-abolição, e funcionando até os dias de hoje, especialmente ao constataremos a conservação da maioria desses indivíduos a mercê de mazelas sociais.

Creditamos parte dessa responsabilidade à formação ideológica que subvaloriza a ascendência negro-africana em detrimento à supervalorização das origens branco-europeia, culminando no menosprezo a aspectos culturais e identitários da população negra, pretensiosamente rejeitada e mantida como vítima das desigualdades, além de transformada em alvo para estereótipos e discriminações, ocasionando a ruptura com sua identidade étnico-cultural.

A perpetuação da exclusão social sofrida pela população negra leva os menores índices de desenvolvimento a este grupo e é amparada pelo pensamento regulado nas bases da dita democracia racial, indutora de uma percepção equivocada sobre a sociedade brasileira quanto à convivência mediante a diversidade, pois o difundido e aceito como discurso oficial constitui uma falácia afirmativa à convivência harmônica entre os indivíduos perante as diferenças étnico-raciais, tendo como suporte essencial a comparação com as sociedades declaradamente racistas.

Na verdade, esse processo serve para camuflar a negação da multiplicidade, edificando a busca pela homogeneidade populacional, através do ideário de branqueamento, que perversamente desqualifica as particularidades do conjunto de pessoas afrodescendente. Este cenário racista, mascarado, ainda dificulta o estabelecimento de medidas contrárias à ideologia preponderante, adversa à heterogeneidade, permitindo o prolongamento e avigoreamento de atos

discriminatórios, já sedimentados na esfera civil, empurrando para a margem do processo social os indivíduos negros, à proporção que estes são percebidos como menos humanos.

Vimos que toda essa forma de pensar e agir influencia o campo educativo e causa danos às políticas educacionais acarretando um processo de elitização branca influente ao pensamento pedagógico brasileiro, que se demonstra pouco preocupado em incluir e valorizar os conhecimentos sobre a importância da população africana em diáspora na construção do Brasil, assim como, nega os saberes destes dentro das escolas.

Com a abertura ao debate questionador do lugar ocupado pelos negros na sociedade brasileira, impulsionado pelos movimentos sociais, conferimos crescentes movimentações para a realocação daqueles na sociedade dividida em classes para que deixem de ter lugar cativo no patamar mais desprestigiado dessa organização. Essa movimentação influenciou a busca por um modelo educativo preocupado em colaborar com a inversão de valores racistas, promotor de um modelo educativo democrático, no qual a diversidade étnico-racial do país esteja contemplada, intermediada por políticas de ações afirmativas que no início deste século XXI atingem aos vários níveis de ensino.

Destacamos a positividade da Lei 10.639/03, como um marco para o alcance do pensamento antidiscriminatório na educação básica, inspirando a reparação de danos causados à população negra e, colaborando para construção de uma futura nação antirracista no território brasileiro. A promulgação dessa legislação constrói um caminho para que a lógica do sistema seja alterada, tendo na educação o principal aliado à reversão de predicados excludentes impregnados no pensamento social, favorecendo o debate antirracista a partir do interior das escolas, em prol da valorização de aspectos identitários e culturais com ancestralidade africana.

A inexistência de um modelo pedagógico comprometido em desestabilizar o pensamento racista na sociedade, e que é sustentado pela falta de apoio e iniciativa dos sistemas educacionais, nos sugere estar este debate ainda à margem da escola e, desta maneira, ficam inviabilizadas alterações significativas no juízo social, pois a consciência racial precisa se desenvolver a partir dos primeiros anos de vida e convívio civil, com o risco de legarmos à educação antirracista um caráter apenas corretivo e não formador, como é a intenção. Nesse sentido, pensamos que os espaços educativos precisam dar voz a uma pedagogia baseada na *Sociologia das Emergências*, preocupada em qualificar a diversidade de saberes dos indivíduos, em contraponto à dissipação

de experiências como atualmente é reproduzido através da *Sociologia das Ausências* (SANTOS, 2007).

Defendemos a relevância na desconstrução da hierarquia dos conhecimentos, pois elas ditam padrões culturais e legitimam saberes com base em pilares ideologicamente construídos e, historicamente consagrados. Enquanto a regulação do saber estiver viva na escola, como reflexo do que circula pela sociedade, não avançaremos à realocação social do negro e, por isso, o papel de destaque das instituições oficiais de ensino, que embora não sejam os únicos espaços para construção de conhecimentos, talvez configurem o principal para muitos que nele convivem. Além disso, compartilhamos com a percepção de Paulo Freire (1996) quando este destaca a relação dialógica entre sociedade e educação, e defendemos uma tomada de posição política por parte dos mediadores do processo ensino-aprendizagem em prol da mudança nas relações sociais estabelecidas a partir do espaço escolar, já que este é responsável pelo oferecimento de formação cidadã, ética e democrática.

Ressaltamos como essencial um modelo de formação, inicial e continuada, voltado aos profissionais do ensino e que abarque o debate sobre o preconceito racial, em suas diferentes áreas e formas de manifestação, orientando estes à construção de alterações em suas práticas cotidianas, inspirando modificações estruturais, sistêmicas. Quanto às redes de ensino, especialmente a analisada neste trabalho, precisa existir o compromisso dos governantes com a garantia de apropriação sobre a Lei antirracista pelos educadores, além de medidas institucionais, como a alteração no propósito da ação educativa, permitindo assim que as Diretrizes Curriculares para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004) sejam efetivadas.

Concluimos indicando a necessidade de continuidade das pesquisas acadêmicas para o acompanhamento da implementação da Lei 10.639/03, com especial atenção aos primeiros anos de escolarização, pois o racismo também se manifesta nesse nível do desenvolvimento humano, como apareceu em nossa pesquisa. À organização civil deve acompanhar esse problema social que não é só dos negros, mas de todos os brasileiros, requerendo ações que ultrapassem os limites das medidas atenuantes, necessárias, mas não suficientes para equalizar o acesso às oportunidades para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N.L (Orgs). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 75 – 96.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AZEVEDO, José Clóvis de. Meritocracia: o novo nome da exclusão. In: *Anais do III Encontro Nacional das Escolas em Ciclos/VI Encontro das Escolas em Ciclos do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2011.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, PP. 17 - 36.

BELEM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2007.

BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992, p. 449.

BRANDÃO, André. Afirmção da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice R (org). *Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007 [Coleção Sempre Negro – vol. 2].

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed.Loyola, 2002.

BRASIL. *Lei n° 9.394*. Ministério da Educação, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei n° 10.639* “Que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática – História e Cultura Afro – brasileira – e, dá outras providências”. Ministério da Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASÍLIA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação, Distrito Federal, Outubro de 2004.

BROCOS, Modesto. *A Redenção de Cam*. Óleo sobre tela, 1895. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=obra&cd_ver_bete=2830&cd_obra=3281. Acesso em: 04/04/2010.

- CANDAU, Vera Maria (org). *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 112-120.
- CARVALHO, Carlos Roberto de; SILVA, Luciane Nunes da; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Algumas reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. *Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, pp.59-86.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. Educação Anti-Racista: Compromisso Indispensável para um Mundo Melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, pp. 141 – 160.
- CRUZ, Mariléia dos S. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, pp. 21 – 33.
- CUNHA JR, Henrique. História e Cultura Africana e os Elementos para uma Organização Curricular. In: BARROS, José F. P; OLIVEIRA, Luiz F; CANEN, Ana (orgs). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, pp. 81 – 128.
- DIAS, Lucimar R. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 a Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, pp. 49 - 62.
- FELICIANO, José Bueno. O negro na Formação do Brasil. *A voz da Raça*, nº 14, 1933, p. 04.
- FELIPE, Delton A; TERUYA, Teresa k. O Negro no Pensamento Educacional Brasileiro Durante a Primeira República (1889 – 1930). *Revista HISTEDBR on line*, n. 27. Campinas, set. 2007, pp. 112 - 126.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, PP. 64 – 89.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, Plano Editora, 2002.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás T. da; GENTILI, Pablo (Orgs). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?* Brasília: CNTE, 1996, pp. 09-49.

GOMES, Nilma L. Educação e identidade negra. In: *Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão*. Belo Horizonte, POSLIT/cel, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n.9, dez/2002, pp. 38 – 47.

_____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23. Rio de Janeiro, Maio/Agosto 2003, pp.75 – 85.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o Racismo na escola*. 2ªed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de A.; SILVÉRIO, Walter R. (Orgs) *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, pp. 21 - 40.

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. B. O Desafio da Diversidade. In: GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. B (Orgs). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Maria Alice R. “Diversidade: a cultura afro-brasileira e a lei 10.639/03”. In: SOUZA, Maria Elena V. *Relações Raciais no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Rovel, 2009, pp. 91 – 106.

GONÇALVES e SILVA, P. B. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N.L (Orgs). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 17 – 54.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à USP-Ed.34, 2002.

_____. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

HASENBALG, C. A. *Perspectivas sobre raça e classe*. Rio de Janeiro, 1981. (mimeo).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, PP. 91 – 113.

LIMA, Mônica. *Enfrentando os desafios: a história da África e dos africanos no Brasil na nossa sala de aula*. Rio de Janeiro. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 04/04/2009.

MASIERO, André Luis. "Psicologia das raças" e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicol. cienc. prof*, Brasília, v.22, n.1, mar. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14148932002000100008&ln=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jan. 2012.

MEC/SEPPPIR. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MÜLLER, Maria Lúcia R. *Educadores & alunos negros na Primeira República*. Brasília: Ludens; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

_____. Formação de Professores e Perspectivas para a Implantação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena V. *Relações Raciais no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Rovellet, 2009, pp. 31 – 46.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade nacional versus identidade negra*. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

_____. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. Texto Organizado para o Curso de Pós Graduação à distância PENESB/UFF. Niterói: 2009 (Mimeo).

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

_____. Educação e Diversidade Cultural. In: OLIVEIRA, Iolanda; MÜLLER, Tânia M. P.(Orgs). *Cadernos PENESB*, nº 10. Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF, pp. 37-54, Jan/Jun. 2008/2010.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionista*. Londres, 1883, pp. 114-15 e 252-53.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Iolanda. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. *Cadernos Penesb*, nº 7. Niterói, EdUFF, pp.42-67, Nov. 2006.

PAIXÃO; Marcelo. *Desigualdades Raciais no Estado do Rio de Janeiro: um panorama através dos indicadores do Censo 2000*. (2003). Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br>. Acesso em: 12/11/2009.

_____. Desigualdades de cor ou raça no Acesso ao Sistema de Ensino. In: PAIXÃO, Marcelo (Org). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil [2009-2010]*.

PEREIRA, Amauri M; SILVA, Joselina da. Três faces do desafio acadêmico à Implementação da lei n. 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, Maria Alice R (org). *Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007 [Coleção Sempre Negro – vol. 2].

PESSANHA; Marcia M. J; BRITO; Maria C.E. “A Literatura Brasileira e o Papel do Autor/Personagem Negros”. *Cadernos Penesb*, nº 7. Niterói, EdUFF, 2006, pp. 135 – 163, Nov. 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos *Índice de desenvolvimento social – comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Abril/2008.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2009, pp. 17, 21, 26, 31,38.

RIBEIRO, Bruno Servello. O Excesso de Leis e sua Inefetividade Social. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9332>. Acesso em jan/2012.

RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ROCHA, Everaldo P. G. *O que é etnocentrismo*. 5ªed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro, 1888.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; Azevedo, José C. de; SANTOS, Edmilson S (Orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp.34-56.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; Azevedo, José C. de; SANTOS, Edmilson S (Orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp. 15-33.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S; MENESES, Maria P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SANTOS, Washington dos. *Dicionário Jurídico Brasileiro*. Belo Horizonte : Del Rey, 2001.

SCHWARCZ, Lília K. M. Usos e Abusos da Mestiçagem e da Raça no Brasil: Uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-ásia*, n. 18, 1996, pp. 77 – 101.

SILVA, Olimpio Moreira da. O que foi a Raça Negra. *A Voz da Raça*, nº 32, 1934, p. 2.

SILVA, Tomaz T. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. São Paulo: Vozes, 1995,

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

SILVA FILHO, José Barbosa. História do Negro no Brasil. *Cadernos Penesb*, nº 7. Niterói, EdUFF, 2006, pp. 102 – 134, Nov. 2006.

SILVA JR., Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Avaliação do Programa “A cor da Cultura”*. [200?]. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/pagina/O%20Projeto>. Acesso em: 23/04/2009.

SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, Maria Alice R (org). *Educação e Cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, pp. 63 – 86.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Neusa S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Maria Elena Viana. A Ideologia Racial Brasileira na Educação Escolar. *Cadernos Penesb*, nº 7. Niterói, EdUFF, 2006, pp. 215 – 250, Nov. 2006.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

UNESCO; MEC. *Contribuição para Implementação da Lei 10.639/2003*. Brasília, 2008.

VERÍSSIMO, José. Artigo no *Jornal do Comércio*, 4 dez. 1899.

ANEXO 1 – Questionário Semiestruturado direcionado aos Representantes dos Espaços Educativos e Professores

- 1) VOCÊ CONHECE A **LEI Nº 10.639/03-MEC**, QUE ALTERA A LDB 9.394/96 (LEI DIRETRIZES E BASES) E ESTABELECE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MESMA, INSTITUINDO A OBRIGATORIEDADE DO **ENSINO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO?**

()SIM ()NÃO

EM CASO POSITIVO, CONTINUE A RESPONDER AS PERGUNTAS ABAIXO:

- 2) **COMO VOCÊ FICOU SABENDO DA LEI?**

() ATRAVÉS DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO AO QUAL ESTÁ VINCULADO(A)

() ATRAVÉS DA DIVULGAÇÃO PELA MÍDIA TELEVISIVA OU IMPRESSA.

() ATRAVÉS DE CURSOS DE FORMAÇÃO

() ATRAVÉS DE CONVERSAS COM GRUPOS NO TRABALHO

() OUTROS

- 3) **EXPRESSE SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL?**

- 4) **ESSA LEGISLAÇÃO INFLUENCIA SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS?**

()SIM ()NÃO

- 5) **EM CASO POSITIVO, DESCREVA DE QUE FORMA ISSO ACONTECE:**

Obrigada pela colaboração!

Luciana Guimarães Nascimento

ANEXO 2 – Orientações Curriculares: Áreas Específicas (História e Geografia)

Orientações Curriculares – História - Ciclo – Período Inicial

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	BIMESTRES				HABILIDADES	SUGESTÕES
		1º	2º	3º	4º		
Reconhecimento da existência de diferenças entre as pessoas e os vários grupos sociais a partir da situação do cotidiano escolar.	Semelhanças e diferenças entre os grupos sociais da comunidade: ricos e pobres, brancos, negros e indígenas, homem e mulher, entre outras.		X			- Perceber que o respeito às diferenças como expressão do reconhecimento dos direitos de cada um.	Aproveitar a hora da rodinha para observar as diferenças existentes no grupo. Confecção de bonecos considerando-se a diversidade étnico-racial presente na nossa sociedade.

Orientações Curriculares – História - Ciclo – Período Intermediário

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	BIMESTRES				HABILIDADES	SUGESTÕES
		1º	2º	3º	4º		
Reconhecimento do tratamento diferenciado de pessoas e o preconceito que essa atitude representa, a partir de situações do cotidiano	Semelhanças e diferenças entre os grupos sociais da comunidade: ricos e pobres, brancos, negros e			X	X	Perceber a diversidade como condição essencial para uma convivência construtiva e solidária.	Confecção de bonecos considerando-se a diversidade étnico-racial presente na

escolar.	indígenas, homem e mulher, entre outras.						<p>nossa sociedade, com a utilização de diferentes materiais.</p> <p>A partir de músicas, movimentos e sons tomar contato com diferentes manifestações de outras culturas, notadamente as de origem indígena e africana.</p>
----------	--	--	--	--	--	--	--

Orientações Curriculares – História - Ciclo – Período Final

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	BIMESTRES				HABILIDADES	SUGESTÕES
		1º	2º	3º	4º		
Reconhecimento da existência de discriminação e preconceito, a partir de reflexões sobre situações do cotidiano escolar.	O sentido dos conceitos de: classe social, etnia, gênero, religiosidade, sexualidade, entre outros.			X	X	<p>Reconhecer a dimensão negativa dos vários tipos de preconceito, a partir da observação das práticas do dia-a-dia.</p> <p>Identificar as</p>	<p>Confecção de bonecos considerando-se a diversidade étnico-racial presente na nossa sociedade, com a utilização de diferentes materiais.</p> <p>Propor a</p>

				X	X	<p>diferenças entre discriminar e acolher.</p>	<p>dramatização de vivências que envolvam o preconceito.</p> <p>A partir de músicas, movimentos e sons tomar contato com diferentes manifestações de outras culturas, notadamente as de origem indígena e africana, identificando as que ocorrem na sua comunidade.</p> <p>Consultar, também, o documento “Um ensino para a inclusão social de todos”, publicado no DO, nº 186, de 17/12/2008.</p>
--	--	--	--	---	---	--	--

Orientações Curriculares – História – 4º ano

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	BIMESTRES				HABILIDADES	SUGESTÕES
		1º	2º	3º	4º		
Reconhecimento da existência de discriminação e preconceito, a partir de reflexões sobre situações do cotidiano escolar.	Valorização e respeito a semelhanças e diferenças entre os grupos sociais: classe social, etnia, gênero, religiosidade, sexualidade, entre outras.	X	X			Desenvolver a auto estima, afirmando a positividade das diferenças individuais e de grupos a partir da valorização da história familiar dos alunos, das pessoas da escola, da localidade e/ou do bairro.	Organização de painel com fotos e/ou autorretratos das crianças da turma: “Somos todos diferentes, cada um é cada um”.
			X	X	X	Reconhecer a existência de discriminação e preconceito, a partir de reflexões sobre situações do cotidiano escolar.	Confecção de álbuns com fotos e/ou desenhos dos familiares dos alunos da turma.
				X	X	Compreender a existência da diversidade étnica entre brancos, negros e índios, reconhecendo	Organização de glossário com palavras de origem africana e/ou indígena que são comuns em nosso idioma. Selecionar em materiais impressos e/ou na internet

						todos esses segmentos sociais como produtores de cultura.	símbolos e outros elementos das culturas afro e indígenas. Organizá-los em um cartaz.
--	--	--	--	--	--	---	---

Orientações Curriculares – História – 5º ano

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	BIMESTRES				HABILIDADES	SUGESTÕES
		1º	2º	3º	4º		
Percepção e compreensão das diferenças e das desigualdades sociais como coisas distintas, embora possam estar diretamente relacionadas.	Diferenças sociais x desigualdades sociais.		X	X		Destacar as diferentes contribuições de outras culturas, notadamente as indígenas e africanas, reconhecendo a sua importância para a história da Cidade do Rio de Janeiro.	<p>Buscar informações sobre as contribuições de indígenas e africanos, visando à organização de cartelas para um jogo tipo “trilha”, com obstáculos que abordem o assunto.</p> <p>Narrativas de contos africanos e/ou indígenas, seguidas de dramatizações das mesmas. (Sugestão: os materiais do projeto “A cor</p>
			X	X	X	Caracterizar as diferentes formas de discriminação: contra mulheres, religiões e opções sexuais enquanto expressão da desigualdade social.	

							da Cultura”)
							<p>Explorar através de diferentes linguagens, como a pintura, dramatização, música etc., a influência das diferentes contribuições culturais de africanos e indígenas na formação da nossa identidade social.</p> <p>Explorar em notícias de jornais manchetes relativas a diferentes formas de discriminação, criando pequenos textos em duplas com a opinião dos alunos e/ou organizando mural com os trabalhos.</p>
Utilização de diferentes fontes	Fontes orais e fontes escritas.			X	X	Reconhecer a importância da	Buscar elementos da

de informação visando leituras críticas.						expressão oral nas culturas indígenas e africanas como componentes significativo para a construção da identidade do povo brasileiro.	influência africana nos sons e ritmos presentes na comunidade. A partir de narrativas de lendas de origem africana e/ou indígena, perceber como a visão de mundo dessas culturas chega até nós.
--	--	--	--	--	--	--	--

Orientações Curriculares – Geografia – Período Inicial

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	BIMESTRES				HABILIDADES	SUGESTÕES
		1º	2º	3º	4º		
Reconhecimento, por parte das crianças de que, como seres sociais e sociáveis, junto com outros seres, podem (re)construir os seres espaços, num processo cotidiano e histórico, é a construção do	Diferenças sociais e culturais.	X	X			Agrupar pessoas por sexo, idade, tamanho e cor.	Discutir com a turma: somos todos iguais ou somos todos diferentes? Como viver bem em grupo, em comunidade?

<p>“eu coletivo”, onde a família, a comunidade, a escola e o bairro são fatores sociais de suma importância, pela proximidade com a vida cotidiana dos estudantes.</p>		X	X			<p>Comparar pessoas por sexo, idade, tamanho e cor.</p>	<p>Fazer gráficos com as características da turma (idade, sexo, altura, cor dos olhos, etc.) e discutir as diferenças. Depois, fazer um texto coletivo a partir da frase “Podemos concluir que...”.</p>
--	--	---	---	--	--	---	---

Orientações Curriculares – Geografia – 4º ano

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	BIMESTRES				HABILIDADES	SUGESTÕES
<p>Reconhecimento do outro como um agente também construtor de espaços e de relações pessoais e sociais que podem ser estabelecidas no ambiente.</p>	<p>Diferenças sociais e culturais.</p>	1º	2º	3º	4º	<p>Identificar situações de preconceito social ou racial.</p> <p>Diferenciar traços culturais de grupos tais como indígenas</p>	<p>Fazer uma redação sobre os mais diferentes tipos de preconceitos que os estudantes sofrem no dia-a-dia e discutir, depois, o porquê disso.</p> <p>Leitura do livro “A constituição”</p>
				X	X		

				X	X	e negros. Interpretar frases ou pequenos textos relativos ao Estatuto da Criança e do Adolescente.	de Ziraldo. Debater com a turma direitos e deveres da criança e do adolescente, lendo o ECA e o Artigo 5º da Constituição Federal.
--	--	--	--	---	---	---	---