

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

Jorge Luís Rodrigues dos Santos

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO ESPAÇO ESCOLAR EM
MACAÉ: ANÁLISES DE UMA EXPERIÊNCIA.**

RIO DE JANEIRO

2013

JORGE LUÍS RODRIGUES DOS SANTOS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO ESPAÇO ESCOLAR EM
MACAÉ: ANÁLISES DE UMA EXPERIÊNCIA.**

Texto apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de mestre do curso de
Mestrado em Educação, linha de pesquisa
“Políticas Públicas”, Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora:
Profa. Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO

2013

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

JORGE LUÍS RODRIGUES DOS SANTOS

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO ESPAÇO ESCOLAR EM
MACAÉ: ANÁLISES DE UMA EXPERIÊNCIA.

Banca Examinadora

Rio de Janeiro, / /2013.

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Angela Maria Souza Martins
(membro interno) – UNIRIO

Professor Doutor Rolf Ribeiro de Souza
(membro externo) – UFF

Professora Doutora Iolanda de Oliveira
(membro externo) – UFF

DEDICATÓRIA

A todos (aqueles e aquelas) que nos antecederam na luta contra o racismo e a discriminação racial, e legaram-nos um compromisso com a busca da igualdade e equidade para a população negra brasileira;

Aos que no presente são os beneficiários imediatos das conquistas que estão sendo efetivadas, resultado destas lutas do passado;

Aos que no futuro terão o dever de manter estas conquistas, e não devem cessar na luta, até que a igualdade e equidade sejam uma realidade efetiva na vida e no cotidiano de todos os negros e negras do Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Que me concedeu vida, saúde, capacidade e inspiração, por Sua divina Graça e Bondade, e permitiu caminhar até aqui; a Ele, toda Honra, Glória, Gratidão e Louvor.

Aos meus pais, que me criaram e educaram;

Aos meus familiares, que me ampararam em diversos momentos desta caminhada;

A minha esposa Izabel, pelo amor, paciência, apoio, dedicação e incentivo; pelas renúncias diversas e pela compreensão nas ausências, que foram fundamentais para que esta jornada tivesse sucesso;

Aos meus filhos, Matheus e Rachel, que me serviram de estímulo, e a quem espero, possa servir de exemplo na luta por uma sociedade mais justa para todos, especialmente para os negros e negras;

A minha tia Edna Rodrigues, que me serviu de exemplo na caminhada rumo à academia, e pelo suporte em momentos difíceis de minha formação pessoal e educacional;

A minha orientadora Maria Elena Viana Souza, pela confiança, paciência e orientações muito valiosas, que permitiram construir esta pesquisa de maneira adequada e vitoriosa;

As professoras Iolanda de Oliveira, Angela Martins e ao professor Rolf de Souza, pelas contribuições que na banca de qualificação corrigiram a trajetória e melhoraram consideravelmente o resultado da pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, pelas preciosas trocas, discussões, reflexões e questionamentos, que suscitaram no decorrer das aulas das diferentes disciplinas cursadas durante o curso;

A todos os colegas da turma 2011 do mestrado em Educação, especialmente a Cristiane Fontainha, Cesar Santos e Etienne Abreu, pela amizade, cumplicidade e parceria acadêmica;

Ao professor Julio Cesar Tavares, por ter me iniciado nos Estudos da Diáspora Africana, e que acreditou no meu potencial acadêmico ainda no início da pós-graduação em Macaé;

Aos amigos e amigas do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), no qual atuei como bolsista e pude me aprofundar nos estudos sobre o negro no Brasil;

A professora Tania Muller, pela generosidade e carinho, além das valiosas orientações que foram de suma importância no início de minha jornada acadêmica;

Aos colegas do Laboratório de Etnografia e Estudos em Comunicação, Cultura e Cognição (LEECCC), do departamento de Antropologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), que me abrigou desde o início de minha trajetória na pós-graduação;

A professora Sonia Maria Santos, da Faculdade de Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA);
Aos militantes do Movimento Negro, em especial do Rio de Janeiro; particularmente as professoras Elisa Larkin Nascimento (IPEAFRO) e Jurema Werneck e Lucia Xavier (Criola) pelo apoio e referências que me permitiram participar de importantes eventos acadêmicos que foram importantes em minha formação acadêmica;

A Fernanda Felisberto e Heloísa Marcondes, da KITABU Livraria, pelos referenciais bibliográficos e fornecimento de literatura especializada e qualificada, que nutriram minha incessante busca por conhecimento na temática Africana e Afro-brasileira;

Aos professores Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, que semearam a discussão racial na Secretaria Municipal de Educação de Macaé, e que inspiraram, apoiaram e contribuíram com a realização desta pesquisa;

A Secretaria Municipal de Educação de Macaé, pela possibilidade de realizar o que inicialmente era um projeto de intervenção escolar e se transformou nesta pesquisa;

A professora Conceição de Maria Rosa, pela confiança depositada em meu trabalho, contratando-me quando assumiu a Subsecretaria de Educação na Saúde, Cultura, Esporte e Meio Ambiente, e onde está abrigado o Programa de Cultura Afro-brasileira;

A equipe de Orientadores Educacionais da Secretaria de Educação de Macaé, em especial as professoras Eronei Leite e Sonia Cardoso, pela receptividade e apoio no início do trabalho e a professora Leila Clemente responsável pela EJA, que acreditou, apoiou e investiu em nosso trabalho;

Aos professores da rede municipal de ensino de Macaé, com quem pudemos trabalhar durante todo este tempo, e foram fundamentais para a realização desta pesquisa;

Aos alunos e comunidades escolares da rede municipal de ensino de Macaé, que sempre nos receberam com carinho, respeito e interesse, a cada atividade realizada nas escolas;

A todos meus irmãos e irmãs em Cristo, em especial a classe de senhoras da Primeira Igreja Batista em Barra de São João, pelas constantes e essenciais orações intercessórias feitas em meu favor, desde o período de seleção para o mestrado, e que certamente têm chegado diante de Deus e me favorecido imensamente;

Ao meu “parceiro” professor Jorge Gonzaga Murtinho (Benzê), “amigo mais chegado que um irmão”, sócio deste trabalho, pela amizade, respeito, generosidade, parceria intelectual, apoio e suporte material, sem os quais não teria chegado até aqui; as críticas, reflexões, questionamentos, discussões, que fazemos continuamente, têm sido o combustível para que a minha luta não cesse, e a quem, (assim como a todos os outros e outras já citados anteriormente), externo a minha sincera e eterna gratidão.

EPÍGRAFE

“(…) Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para explorar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.

(Chimamanda Adichie: O perigo da história única)

Lembre sempre daquilo que aprendeu. A sua educação é a sua vida; guarde-a bem.

(Provérbios 4:13)

Preste atenção no que lhe ensinam e aprenda o mais que puder.

(Provérbios 23:12)

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar de que modo a Secretaria de Educação de Macaé desenvolveu uma estrutura para realizar o tratamento da lei 10639/2003 em seu sistema de ensino. Busca verificar se estas ações estão de acordo com o marco e referenciais legais, e que conforme exposto nas orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, busca cumprir uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial, correlacionando-a à faixa etária e a situações específicas de cada nível de ensino. Apresenta e analisa ações que foram desenvolvidas, no período compreendido entre 2009 a 2012, para alcançar os agentes presentes no espaço escolar (contemplando os diferentes níveis de ensino e as disciplinas) e verificar de que modo atendem (ou não) os referenciais legais. Chega-se à conclusão que as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Macaé, visando a implementação da Lei 10.639/2003, não atendem de modo pleno as determinações dos marcos legais.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Educação Étnico-racial; Identidade; Políticas públicas.

ABSTRACT

This research aims to examine how the Education Secretariat of Macaé has developed a framework to carry out the treatment of 106392003 law in its educational system. Search verify that these actions are in accordance with the legal principles, and marco and that as expressed in the guidelines and actions for the education of ethnic-racial relations, seeks to fulfill an educational policy that recognizes the ethnic and racial diversity, correlating to the age group and the specific situations of each level of education. Presents the actions that were carried out, for the period from 2009 to 2012, to reach the agents present in the school area (gazing the different school levels and disciplines) and check how meet (or not) the legal references. One arrives at the conclusion that the actions taken by the Education Department of Macaé, aiming at the implementation of the law 10.6392003, do not meet so full of legal determinations.

Keywords: 10.6392003 Law; Étnico-racial Education; Identity; Public policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A MOTIVAÇÃO E O DESAFIO DE ALIAR O CONHECIMENTO À EXPERIÊNCIA NA COMPREENSÃO DO RACISMO	10
--	-----------

CAPÍTULO 1

A BUSCA PELA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA, DA EQUIDADE E DA IGUALDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	29
--	-----------

1.1 – Entre a lei e o direito: a situação da população negra frente à justiça no Brasil	32
---	----

CAPÍTULO 2

A SITUAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: DESIGUALDADES HISTÓRICAS

2.1 - Panorama da desigualdade do negro na educação	40
---	----

2.2 – A Educação do negro: percursos e desafios	52
---	----

2.3 - Os marcos legais na prática educativa cotidiana	55
---	----

CAPÍTULO 3

A LEI 10.639/2003 E A SUA APLICABILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: A PRÁTICA DA LEI EM MACAÉ	59
--	-----------

3.1– Sobre a população negra de Macaé: a realidade de desigualdade e exclusão cotidianas	64
--	----

3.2 – A exclusão étnico-racial em Macaé: o retrato da desigualdade na educação	67
--	----

3.3 - A lei 10.639/2003 no município de Macaé: a implementação do Programa de Cultura Afro-brasileira (2009/2010).	69
--	----

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA: ARTICULAÇÕES, DIFICULDADES E DESAFIOS

4.1 – A realidade da lei 10.639/2003 em Macaé: a prática da lei no cotidiano escolar (2011/2012)	83
--	----

4.2 – Entre a lei e a prática: o que fazer para acontecer o que deve ser ?	89
--	----

4.3 - A construção de uma proposta pedagógica para Macaé: avanço ou retrocesso para o tratamento da questão racial?	90
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GRANDE DESAFIO: TRANSFORMAR A PRÁTICA E AVANÇAR NA EFETIVAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS CONQUISTAS.....	96
--	-----------

- Desafios institucionais;	100
----------------------------------	-----

- Desafios políticos;	101
-----------------------------	-----

- Desafios pedagógicos.....	101
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	105
--------------------------	------------

ANEXOS	112
---------------------	------------

ANEXO 1	113
---------------	-----

ANEXO 2	114
---------------	-----

INTRODUÇÃO

A MOTIVAÇÃO E O DESAFIO DE ALIAR O CONHECIMENTO À EXPERIÊNCIA NA COMPREENSÃO DO RACISMO

A minha iniciação e interesse pelos estudos em *educação racial* foram provocados por uma situação de discriminação racial sofrida no ano de 2002, em meu ambiente profissional (onde já atuava havia dezessete anos, sendo quinze deles ocupando cargos de gerência em empresas de porte do mercado de varejo nacional), quando fui impedido de ascender a um cargo de direção na empresa em que trabalhava como executivo (multinacional de grande porte, com presença global e uma das líderes em seu mercado de atuação) pelo fato de *ser negro*¹ – motivo alegado pela minha chefia direta para negar a minha promoção.

Este acontecimento revelou a minha *identidade racial*, até então irrelevante para mim e da qual não tinha consciência, pois achava que por ser *brasileiro* não seria *vítima de discriminação*, pois afinal vivíamos em uma *democracia racial*². Experimentei a ação velada do *racismo institucional*³. Em virtude deste fato e das consequências dele advindas nos anos que se seguiram, decidi então retomar meus estudos em Macaé, cidade localizada na região norte do estado do Rio de Janeiro, para onde havia me transferido como consultor independente em 2003, prestando serviços em meu antigo segmento profissional, enquanto preparava-me para ingressar, de modo definitivo, no ambiente acadêmico.

Tal interesse de mudança de área de atuação profissional deveu-se à constatação de que o racismo era um forte e cruel inimigo que atua cotidianamente sobre a população negra, de modo intenso e que não respeita a situação cultural, econômica, de gênero ou geração: ser negro é ser marcado para sofrer discriminação e ter uma caminhada marcada por exclusões, barreiras e limites. Busquei, então, aprofundar meus conhecimentos sobre a situação do negro no Brasil, e para tanto cursei, em 2007, o curso de pós-graduação em Estudos Culturais e Históricos da Diáspora e Civilização Africana, oferecido pela Fundação Educacional de

¹ **Negro:** O termo “negro/negra” será utilizado no texto considerando a categorização adotada pelo IBGE, agregando pretos e pardos sob esta denominação, que segundo Oliveira (2006c, p. 317), é “uma construção política ressignificada pelo Movimento negro a partir da década de 70).

² Segundo **Lopes** (2004, p.232) *democracia racial* é “expressão sob a qual se aninha a falsa idéia da inexistência de racismo na sociedade brasileira. Construída a partir da ideologia do luso-tropicalismo, procura fazer crer que, graças a um escravismo brando que teria sido praticado pelos portugueses, as relações entre brancos e negros, no Brasil, seriam, em regra, cordiais. Essa falsa idéia tem se revelado o grande obstáculo à conscientização do povo negro e ao enfrentamento do preconceito étnico-racial no país”

³ Segundo **Cashmore** (2000, p. 469,470) “embora possa ser descrito, num certo sentido, como crença ou ideias de indivíduos, em seu sentido institucional o racismo se refere às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões ou até mesmo sociedades inteiras. É anônimo à medida que os indivíduos podem negar a acusação de racismo e se abster da responsabilidade. (...) o racismo institucional é camuflado uma vez que suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis. O racismo é mascarado nos procedimentos das indústrias, dos partidos políticos, das escolas, etc.

Macaé (FUNEMAC)⁴. Como produto do curso de especialização, desenvolvi um projeto de *Educação Etnico-racial*, que visava à implementação da lei 10.639/2003⁵ nos espaços e currículos escolares. Este projeto foi apresentado à Secretaria de Educação de Macaé e à Subsecretária Conceição de Maria, também pós-graduada pela FUNEMAC, na turma de 2007, em Estudos Culturais e Históricos da Diáspora e Civilização Africana, que concedeu-me a oportunidade de atuar na Subsecretaria por ela dirigida, realizando a introdução da temática de Cultura Africana e Afro-brasileira, em atendimento a lei 10.639/2003, nos espaços escolares, como Monitor de Cultura.

Iniciando este trabalho em fevereiro de 2009, pude vivenciar qual era a real situação dos alunos negros nos espaços escolares da cidade de Macaé, que tornou-se para mim um “campo de pesquisa”. Percebi que o espaço educacional tem uma fundamental importância, a qual não havia dimensionado. A escola desempenha (ou deveria desempenhar) um papel importante no apoio ao indivíduo, seja pela melhoria na sua qualidade de vida, seja pela melhoria de renda, seja pelo acesso à educação formal, visando, desta forma, quebrar os ciclos geracionais de exclusão social. A este respeito, Jaccoud (2008, p.151) assevera:

A esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se numa porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social.

⁴ **FUNEMAC: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE MACAÉ** - A Funemac foi criada pela Lei nº 1369/1992, alterada pelas Leis nº 1753/97 e nº 1997/99. Suas finalidades precípua são: executar atividades na área de ensino superior, pesquisa e extensão; prestar apoio técnico a instituições públicas e privadas em programas e projetos específicos, objetivando o desenvolvimento integral do município de Macaé e Região.

Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/anuario/conteudo?id=2635>

⁵ **Lei 10.639/2003:** Promulgada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Através da formação escolar, e a partir da aquisição de habilidades e competências desenvolvidas neste espaço, serão possibilitadas as condições primárias para que os indivíduos possam ser adequadamente inseridos na sociedade, em particular a população negra, conforme observado por Jaccoud (2008, p.151):

(...) são expressivas as desigualdades entre brancos e negros nas diversas etapas da vida escolar. Os negros encontram-se em situação desfavorável em relação aos brancos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com indicadores mais elevados de repetência e de evasão. Em decorrência, mantêm taxas mais altas de defasagem escolar – inadequação entre idade e série – e abandono da escola, além de chegarem mais tarde e em menor proporção ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. As consequências se fazem sentir na forma de acesso ao mercado de trabalho, onde os jovens negros entram mais cedo do que os jovens brancos e em posições de menor demanda de qualificação.

A desigualdade de oportunidades nas sociedades contemporâneas, decorrentes especialmente da discriminação de gênero e raça, tem sido alvo de ações variadas, em particular na esfera educacional. Propostas de projetos e ações, e até mesmo a criação de um marco legal que visem reduzir ou eliminar esta situação e suas consequências são objeto de discussões e debates, sobre a sua pertinência e maneiras de garantir de modo justo e igualitário a sua aplicabilidade. Entretanto, a efetividade na implementação dos marcos legais já instituídos são ainda um grande desafio. A luta pelo atendimento pleno das demandas da população negra brasileira ainda enfrentam alguns obstáculos, que necessitam ser superados, conforme destaca Souza (2009, p. 8):

Apesar da promulgação da lei 10.639/2003 constituir-se em uma resposta às demandas do movimento negro e a todos aqueles que vêm lutando por uma sociedade brasileira mais democrática, a sua aplicação não tem sido uma tarefa fácil: muitas vezes os professores não se sentem motivados em cumprir leis que consideram vir de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com a questão e têm aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar nesse tema é tocar “na ferida”, preferindo o silêncio para “não provocar constrangimentos”.

A verificação da ocorrência cotidiana, na realidade dos espaços educacionais em que desenvolvia minha atuação pedagógica, daquilo que é relatado e descrito nas reflexões e produções acadêmicas sobre a presença da discriminação racial e suas consequências na trajetória escolar da população negra, motivaram-me a buscar o aprofundamento e ampliação de meus conhecimentos na temática, visando permitir uma maior compreensão das formas **por meio** das quais o racismo opera na trajetória de vida educacional da população negra.

No texto de Elias, “A sociedade dos indivíduos”, pude identificar diversas similaridades entre o referencial teórico e minha experiência de vida, que me auxiliaram na compreensão de muitas situações vivenciadas por mim.

(...) A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe.⁶

A abordagem do autor sobre as diferentes formas de constituição do indivíduo e a sua socialização, ajudou-me na melhor compreensão do tipo de sociedade que temos no Brasil. Uma sociedade em que as desigualdades acabam por serem produtos de uma estrutura social formada por diferentes indivíduos, que são iguais na sua origem nacional, língua, quando da formação do todo nacional, mas diferentes em suas particularidades e interesses individuais. Como bem destaca Elias (2009, p.23):

(...) assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis ou tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos sociedade.

A partir da vivência cotidiana e da percepção que desenvolvi durante minha vida nos espaços escolares, verifiquei que apenas implementar a lei não era suficiente. Exigia que eu fosse além, buscando fortalecer a compreensão da sociedade na qual estava inserido (e em especial do ambiente educacional) do direito à *igualdade*⁷ e a *equidade*⁸ que é legalmente

⁶ ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Parte 1, p.21.

⁷ **Igualdade**: - *sf* (lat *aequalitate*)_ 1 Qualidade daquilo que é igual; uniformidade. 2 **Conformidade de uma coisa com outra em natureza, forma, qualidade ou quantidade**. 3 Relação entre coisas iguais. 4 Completa semelhança. 5 Paridade. 6 Identidade. 7 *Polít* Identidade de condições entre os membros da mesma sociedade. 9 *p us* Equidade, justiça. **(grifos nossos)** Dicionário Michaelis, p.1125.

s.f. **Qualidade das coisas iguais. / Relação entre coisas iguais**: igualdade de dois números. / Qualidade do que é plano, liso: igualdade de um terreno. / **Princípio pelo qual todos os cidadãos podem invocar os mesmos direitos: igualdade política, civil.** / Uniformidade, continuidade: igualdade de ânimo. **(grifos nossos)** Disponível em : <http://www.dicionariodoaurelio.com/Igualdade>

⁸ **Equidade**: *Do lat. Equitas.* *s.f.* 1 **Disposição para se reconhecer imparcialmente o direito de cada um; equivalência; igualdade.** 2 Característica de quem ou do que revela senso de justiça, imparcialidade;

determinada, mas não é concedida à população negra; este tornou-se, desde então, em desafio e motivação pessoal (e profissional).

Inicialmente, desenvolvi a minha atuação em escolas de Educação Infantil, de modo a introduzir esta discussão com os alunos nos anos iniciais, acreditando poder desta forma, formar cidadãos isentos de preconceitos e sabendo conviver com as diferenças. Porém, estas crianças já estão inseridas em espaços e realidades sociais (família, comunidade) onde as práticas discriminatórias e racistas estão presentes. Ao chegarem ao ambiente escolar, já trazem visões de mundo fruto de sua convivência cotidiana, principalmente com adultos. Já começam a construir pensamentos e a desenvolver atitudes na sua relação com os “Outros”. A este respeito Oliveira (*apud* FLEURI, 2006, p.17) afirma:

(...) a percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto. Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica.

Após a experiência com a Educação Infantil, durante três meses, realizei oficinas sobre africanidade, em parceria com os demais monitores (capoeira, sala de leitura, reforço escolar, teatro, informática) e professores das turmas do 1º. ao 5º. anos. Identifiquei algumas situações de discriminação e preconceito, tanto por parte dos alunos negros como por parte dos agentes escolares em relação a estes. Ocorria entre eles uma certa *indisposição e impaciência* no trato, que provocavam constantes situações de conflito. Constatei a ocorrência no cotidiano do que Luiz, Salvador e Cunha Junior (1979, p.71) afirmam sobre a forma como se desenvolvem as relações entre professores e alunos negros no espaço escolar, quando destacam que:

A escola, vista como um instrumento de reprodução das relações sociais, tende a manter a superioridade do branco e a nossa inferioridade, pois, ideologicamente, a escola que possuímos é branca, de classe média. Os componentes ideológicos inculcados no raciocínio dos professores, principalmente primários, relegam as crianças negras e pobres à condição de problema. Estas crianças são estigmatizadas como rebeldes, incapazes, de aprendizados difíceis e providas de meio pernicioso. Todos os “problemas”

concentram-se na criança, nunca na forma de desenvolvimento da educação oferecida.

Procurei, então, com o auxílio da Orientadora Educacional atuante na escola, desenvolver, estratégias para tentar trabalhar esta questão e no horário de atividades realizado semanalmente, uma vez por mês, tratar da temática racial no espaço escolar. A apresentação do tema para os alunos e educadores, feita através de filmes, livros, e outras ações desenvolvidas em parceria com os demais monitores, bem como a inclusão de 2 horas/aula semanais para tratamento da questão nas turmas do 1º ao 5º anos - espaço este introduzido na carga horária com o auxílio da professora orientadora e concordância dos professores da escola - começaram a produzir algumas mudanças.

Alguns pais, que inicialmente mostraram-se avessos ao tratamento do tema no espaço escolar e que, de algum modo, impediam as crianças de participarem de algumas atividades, como as aulas de capoeira, por exemplo, começaram a perceber a temática africana como parte da cultura brasileira, uma herança constituinte de nossa identidade afro-brasileira. Os professores começaram a perceber uma melhoria no comportamento de alguns alunos *negros e afrodescendentes*, que apresentavam um comportamento ou retraído (baixa auto-estima) ou agressivo. Mais uma vez, percebemos a veracidade do que Luiz, Salvador e Cunha Junior (1979, p.71) afirmavam: *a criança não entende e não é entendida; portanto, ela é burra, e quando não, quando ela com esforço acima do normal vence o meio, é tida como diferente, como exceção. São sutis as formas pelas quais a discriminação racial se processa e se mantém na escola.*

Nas oficinas desenvolvidas, utilizando-se de materiais que pudessem mostrar aos alunos uma visão diferente sobre a África e a identidade negra, eles passaram a se perceber de maneira mais positiva, o que desencadeou uma melhoria nas relações entre os alunos e destes com os professores. Alterando-se as práticas educativas, a realidade também se altera. Os professores, recebendo informações sobre como trabalhar o tema, e podendo confrontar-se com algumas práticas discriminatórias que eles muitas vezes vivenciavam, começaram a tentar mudar estas práticas. Alguns comportamentos preconceituosos começaram a ser evitados, como a ocorrência de brincadeiras de mau-gosto e utilização de apelidos discriminatórios de natureza racial (neguinho, pretinho, entre outros). Os alunos tinham um nome e deviam reconhecer-se, identificarem-se, respeitarem-se uns aos outros, sabendo conviver com as diferenças.

O projeto, iniciado em 2009, transformou-se em um programa em 2010, que recebeu aporte de recursos da secretaria (humanos e materiais), o que me permitiu intensificar as ações

nos espaços escolares (e estudos na temática), além de participar de eventos e cursos que ampliaram e aprofundaram meu conhecimento em temas afins (diversidade), que acometem de modo majoritário e intenso a população negra e que estão presentes no espaço escolar. Mas afinal o que o que é ser negro no Brasil?

Elias (2009, p.48) destaca a possibilidade (e importância) da ocorrência de mudanças históricas, que surgem como *oportunidades que podem ser aproveitadas ou perdidas*, e que ainda, segundo ele, *pode depender seu destino pessoal imediato, ou de uma família inteira, ou ainda, em certas situações, de nações inteiras ou de grupos dentro delas*. A situação dos negros no Brasil encaixa-se bem nestas declarações de Elias, no atual momento em que se busca uma mudança em suas condições sociais (historicamente desfavoráveis e desiguais em relação à população não-negra), e sua adequada e equânime participação nos diferentes níveis e espaços sociais (políticos, econômicos, educacionais).

As ocorrências de situações de discriminação contra negros têm sido divulgadas pela mídia e permitem avaliar a falsa democracia racial existente no Brasil, assim como demonstrar a necessidade de intensificarem-se as ações, não apenas de caráter punitivo (na esfera jurídica), mas também de caráter educativo (através da plena implementação da lei 10.639/2003, por exemplo) e da adoção de políticas de ação afirmativa (política de cotas e de discriminação positiva, entre outras).

O imaginário racista da sociedade brasileira em relação aos negros independe do gênero ou idade. Homens e mulheres negros(as), quer sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, são vistos de modo humilhante, e até mesmo violento em algumas circunstâncias. Em diferentes espaços sociais, a identidade negra é considerada inadequada, invisível ou é destacada e ressaltada de modo a conferir uma visibilidade (normalmente negativa) à presença do negro em determinados ambientes.

A insuficiente presença de negros em situações e espaços de elevado status social demonstram o tratamento inadequado que é dispensado aos negros no Brasil. Entretanto, mesmo em espaços de menor status social e em situações cotidianas, a identidade negra é percebida de modo negativo. O tratamento violento e humilhante (físico e simbólico), a naturalização do preconceito e a naturalização do racismo é recorrente. A discriminação racial está arraigada no imaginário social da sociedade brasileira, a cultura do racismo é forte e persistente e o mito da democracia racial tem ainda grande influência na manutenção de práticas preconceituosas no cotidiano nacional.

Tentando conhecer as formas e os modos pelos quais o preconceito se apresenta nas relações sociais cotidianas no Brasil, o programa “Conexão Repórter SBT”⁹ realizou uma reportagem intitulada “No rastro do preconceito”. No desenvolvimento da matéria, ouviu diversos relatos e verificou que, (de acordo com uma das vítimas de discriminação racial entrevistadas, um advogado negro, que juntamente com seu filho foi discriminado por policiais militares em São Paulo) em situações de violência, o homem negro é o principal suspeito pela cor da pele.

Procurando constatar a discriminação em diferentes espaços e situações sociais, utilizando-se de dois atores (um negro e um branco), trajando as mesmas roupas, e submetidos às mesmas situações em idênticos espaços, a reportagem verificou, segundo o relato do repórter Roberto Cabrini, que *o racismo velado parece incorporado em boa parte do cotidiano da sociedade brasileira. Muitos discriminam, e sequer se dão conta disso*. Questionando um vendedor de uma loja de automóveis de luxo, que anteriormente havia discriminado o ator negro que demonstrara interesse em adquirir um automóvel à venda na loja, dispensando a ele um tratamento grosseiro e indiferente (ao contrário do tratamento dispensado ao ator branco, que estava trajado da mesma forma que o ator negro), Roberto Cabrini apresenta a seguinte pergunta: nesta reportagem, a gente está abordando também a questão do racismo, por exemplo, para você distinguir se uma pessoa pode ou não comprar o seu produto, que é um produto muito caro, a questão da cor dela faz parte da sua avaliação?

A resposta do vendedor é que *não, é indiferente*, e complementa, sobre o questionamento do repórter sobre se já havia realizado a venda de algum produto para um cliente negro: *não são todos os negros que têm poder aquisitivo, não é discriminação, é fato*. E a resposta do vendedor da loja ao repórter Roberto Cabrini, infelizmente, é algo que ainda é realmente fato: a existência de uma extrema desigualdade entre negros e brancos, principalmente na esfera econômica e que atinge a maioria da população negra.

A construção do racismo brasileiro tem uma natureza sócio-histórica. A realidade contemporânea é fruto de um processo que está enraizado em várias áreas da sociedade brasileira, tem muitas faces, e produz variadas consequências. A negação da sua existência acaba por dificultar o seu combate (e sua consequente eliminação). Acredita-se que homogeneizando a identidade nacional, impondo valores únicos e invisibilizando (e inviabilizando) a existência das diferenças, elimina-se o problema. O diferente (o outro) deve ser negado, assim como a sua história, seus valores, seus saberes. E negando-se, deve assumir

⁹ **Conexão Repórter SBT: No rastro do preconceito**. 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Sjj0nW-r0ng>. Acesso em: 20/07/2011.

a identidade hegemônica ou submeter-se aos que são superiores, por serem detentores da identidade ideal. Bernd (1994, p.24) declara:

(...) uma poderosíssima estratégia de negação do “outro” é justamente o silêncio. Deixar de registrar os feitos de uma comunidade é relegá-la ao esquecimento. O que não é evocado, deixa de existir. Assim, a escritura da história é feita, como sabemos, pelos vencedores, que passam a deter o controle da enunciação, elidindo (isto é deixando cuidadosamente de mencionar) tudo que poderia engrandecer o vencido.(...) Muitos dos preconceitos em relação aos negros têm sua origem nas negligências da história, que ou silenciou a participação heróica dos escravos em rebeliões e guerras ou minimizou essa participação, sendo sabido de todos que grande parte dos documentos relativo ao período escravista foram incinerados, para que não ficassem lembranças do que fora a “chaga da escravidão”

O racismo pode produzir, dentre as suas múltiplas consequências, a desigualdade, a inferioridade e uma situação de exclusão dos negros, em relação aos brancos. A definição de uma identidade racial é de extrema importância, tendo em vista as possíveis dificuldades e barreiras que esta identificação poderá causar para o seu portador. E esta preocupação, desde a proclamação da República, foi recorrente. Qual a identidade que se desejava projetar dos cidadãos nacionais? Qual é a verdadeira identidade do brasileiro? Que imagem ele faz de si ou quer que os outros percebam? Theodoro (1987, p.38) a este respeito assinala:

(...) falar de identidade é falar sobre cada um de nós... no ideal de pessoa, numa preocupação especulativa na busca constante que vivemos para ser pessoa, numa sociedade absolutamente contraditória como a nossa, *que nega a existência do negro e que diz que para o negro existir tem que ser branco, já que o negro no Brasil é educado para entender desde muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco*. Na verdade, para se afirmar como pessoa, o negro precisa se negar, mas como tem que ser ele mesmo, entra em contradição total. (grifos meus)

É urgente a necessidade de difundir a verdadeira imagem do negro: uma imagem de valor e de importância na construção do mundo moderno, particularmente no Brasil; demonstrar a participação dos afrodescendentes na formação da cultura brasileira que permitam aos negros identificarem-se positivamente e verem-se capazes de atuar de modo positivo na sociedade. Difundir, conforme afirma Munanga¹⁰ que:

A identidade negra não resulta da constatação da diferença fenotípica, da cor da pele, mas do conhecimento dos antecedentes históricos pelos quais os negros foram *violentamente retirados* de suas raízes e utilizados como *ferramentas, mão-de-obra*, e não como indivíduos com uma história e

¹⁰MUNANGA, Kabengele. **Aula Inaugural do Curso de Pós-Graduação em Estudos Culturais e Históricos da Diáspora e Civilização Africana**. Funemac : Macaé , 05 de Maio de 2007.

culturas ricas e de grande valor e influências, presentes na cultura brasileira. Por que as heranças e práticas de origem africana, bem como sua história, não foram incorporadas na educação brasileira ? Apesar de sua importância, a cultura africana não tem sido adequadamente reconhecida, necessitando pois da promulgação da lei 10.639, para que a *identidade negra* possa ser *valorizada*, desenvolvida e permeada na sociedade brasileira. (grifos meus)

Apresentar a África, sua história, bem como a sua importância para o Brasil, resgatar os aportes culturais africanos na construção da sociedade brasileira; ressaltar a existência de várias Áfricas, para além daquela tradicionalmente difundida, repleta de desigualdade, fome, misérias, doenças; ressignificar as imagens negativas que povoam o imaginário brasileiro, e difundir imagens de beleza e riqueza das Áfricas desconhecidas do nosso povo; é poder oferecer um novo paradigma do que é ser afrodescendente, e permitir a formação de uma consciência orgulhosa da riqueza do patrimônio afro-brasileiro. Nesse sentido, chamo a atenção para a importância de se buscar o conhecimento para conquistar reconhecimento. Ianni (2004), ao tratar da questão racial a relaciona ao funcionamento da sociedade:

A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Esse é o enigma com o qual se defrontam uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. Mais do que tudo isso, a questão racial revela, de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação.¹¹

As desigualdades presentes na sociedade, em todos os setores, acabam também presentes no ambiente escolar. A escola, cada vez mais, tem o papel de formar cidadãos conscientes e capazes de relacionarem-se adequadamente em uma sociedade cada vez mais marcada por diferenças multirraciais. E a questão racial, a discriminação, e o preconceito, de modo especial no Brasil onde *a ideologia do branqueamento*¹² e o mito da democracia racial

¹¹IANNI, Octavio. *Dialética das relações raciais*. In, *Revista Estudos Avançados*, v.18, n.50, São Paulo: jan./abr. 2004, p.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>. Acesso em 19/10/2011.

¹² Segundo Skidmore (1976, p.81) “a tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca).”

ainda estão presentes e continuam exigindo, de cada um dos agentes atuantes no espaço escolar, uma postura mais consciente e sensível neste aspecto.

A (re)construção (e aceitação) de uma identidade negra positiva são fundamentais para que possam ser realizadas importantes transformações na realidade da população negra do Brasil. Conforme descrito por Cuche (*apud* Souza, 2009, p. 74)

(...) a identidade é sempre uma negociação entre uma “auto-identidade” – definida por si mesma e uma “hetero-identidade” – definida pelos outros. A situação relacional é que vai legitimar, de forma positiva ou negativa, a auto-identidade. Ou seja, numa relação de força entre os grupos, a auto-identidade fica em desvantagem quando a hetero-identidade estigmatiza o grupo dominado. Essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um reconhecimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo que está ligado à interiorização de uma imagem construída pelos outros (hetero-identidade).

E Souza (2009, p. 74), ainda destaca que:

Essa explicação de Cuche nos permite melhor entender o preconceito do negro contra o próprio negro (...) Ora, se a “hetero-identidade” construída em relação a essa população a coloca sempre em desvantagem, por que valorizá-la? Ou seja, que motivos grande parte da população afro-brasileira tem para se autoidentificar positivamente se o que ela sente, presencia e vive, cotidianamente, são ações de desrespeito e desvalorização?

É importante o fortalecimento desta identidade (negra) pelo negro, desprezando a ideologia racista dominante que o vê como inferior, incapaz, bem como o seu reconhecimento pelo conjunto da sociedade; a valorização da *negritude*¹³ em contraponto a *branquitude*¹⁴, reivindica assim o direito a um espaço na estrutura social, econômica, cultural, educacional, da sociedade brasileira.

A representação, a valorização e reconhecimento cultural e a participação equitativa e igualitária da população negra nos diferentes níveis e espaços sociais ainda estão aquém do ideal, se for considerada a sua participação majoritária na composição populacional do país. A população negra brasileira ainda é vítima das injustiças econômica e cultural, que necessitam

¹³ **Munanga** (1986, p.53) define negritude como “o conjunto de traços característicos do negro no que se refere a comportamento, capacidade de emoção, personalidade e alma. É a afirmação do negro pela valorização de sua cultura (...) Ela é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro. Representa um protesto contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele, uma recusa a assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiramente de proclamar a originalidade da organização sócio-cultural dos negros para, depois, sua unidade ser defendida, através de uma política de contra-aculturação, ou seja, desalienação autêntica” (p. 56).

¹⁴ **Frankenberg** (*apud* BENTO e CARONE, 2009, p.71) define branquitude “como o significado de ser branco, num universo racializado: um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo”.

ser eliminadas. Para tanto, Fraser (2006, p.232) propõe que sejam realizadas mudanças nestas duas esferas (econômica e cultural) para tentar resolver estas injustiças, que são:

(...) o remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Embora esses vários remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “redistribuição”. O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas.

De modo particular, em Macaé, as desigualdades sociais existentes já são mapeadas pela Prefeitura Municipal, que desde 2001 através do Programa Macaé Cidadão¹⁵, vem realizando pesquisas domiciliares, visando conhecer as realidades/necessidades da cidade, a realidade na qual vive a população, e que ações devem ser priorizadas, de acordo com as demandas verificadas. As muitas informações recolhidas serviram de base para a elaboração de relatórios e projetos por parte do poder público. A análise sociológica da referida pesquisa, resultou no Livro “Exclusão étnico-racial: mapeamento das desigualdades étnico-raciais no município de Macaé”, de autoria do Sociólogo Luiz Fernandes de Oliveira, em 2005. Conforme destaca Amélia Augusta Guedes, Coordenadora Geral do Programa Macaé Cidadão, na abertura do referido livro (Oliveira, 2005, p.10), o trabalho tinha como um de seus objetivos a inclusão social, de modo particular, da população negra, procurando “sobretudo anunciar um novo tempo, uma nova era, voltada à dignidade da pessoa do afrodescendente”:

Ao pensar em africanidade, pensamos não somente em escravidão, mas nas grandes contribuições artístico, cultural, tecnológica e civilizacional dos africanos e seus descendentes no Brasil, que compõem cerca de 45% da população brasileira, mas infelizmente ainda estão associadas somente à marca da dor e do sofrimento. A história da África e a história do povo africano no Brasil precisam ser contadas e refletidas por todos nós. Somos frutos dessa história que além da face da dor, possui uma face especial, a

¹⁵**Coordenadoria Geral do Programa Macaé Cidadão:** Desenvolve pesquisas científicas necessárias ao conhecimento da realidade municipal, para subsidiar a elaboração de políticas públicas, além de ser um polo de análise sociológica destas investigações e disseminação de informações e ações necessárias ao desenvolvimento da cidadania. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/anuario/conteudo?id=2600>

cultura, os conhecimentos que abrangem diversas áreas e que nos transformaram num rico e invariável povo multi-étnico.

Atualmente, ocorreram mudanças na composição de cor ou raça declarada, na população em âmbito nacional. Dados do último Censo (2010)¹⁶, revelaram uma redução na proporção de brancos na população brasileira, que era de 53,7% em 2000 e passou para 47,7% em 2010, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Estes dados demonstram a participação majoritária da população preta e parda na constituição demográfica nacional. Em Macaé esta tendência também se verifica. De acordo com os dados do Censo 2010, se comparados ao dados de 2000, que apresentou também uma redução na proporção de brancos (-11,1%), e um aumento na proporção de negros (+ 2,6) e pardos (+ 8,5), que passaram a ser maioria da população do município (57,3%).

A discussão racial já vem sendo realizada em Macaé desde 2004, conforme declara Oliveira (2012, p.19):

Em Macaé, a discussão sobre as questões étnicorraciais e educação inicia-se a partir de 2004, com perspectiva e intenção de criar uma política pública voltada para as questões da igualdade racial na educação. Esta se expressava através da Coordenação de Cultura Afro-brasileira (CORAFRO), um setor da Fundação Macaé de Cultura da prefeitura de Macaé, que desenvolvia projetos culturais e de cidadania com afrodescendentes. Uma de suas propostas foi a organização de um curso de formação para os professores, atendendo à nova demanda educacional estabelecida pela lei 10.639/2003. Entretanto, a proposta não teve de início uma grande receptividade entre os gestores da Secretaria de Educação da época.

Podemos perceber que a preocupação de uma política de promoção da igualdade racial é proposta por um setor fora da esfera educacional, e não recebe apoio dos gestores da área da educação. Apesar disto, a iniciativa é levada adiante, como destaca Oliveira (2012, p.190):

Em função da iniciativa de dois professores de Sociologia, apresentei um projeto de trabalho com a comunidade e os professores da escola Maria Isabel Damasceno Simão. A partir da temática “Africanidade Brasileira”, proposta pela escola desde o início do ano, apresentei um projeto docente visando à construção da perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 na escola e na Rede Municipal.(...)

Concomitante a este processo, em outubro de 2004, a CORAFRO incorpora esta iniciativa e realiza um seminário que reuniu a Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial do Governo Federal (SEPPIR), diretores de escola, gestores municipais (também de municípios vizinhos), supervisores e coordenadores para discutirem a implementação da Lei

¹⁶ **Anuário de Macaé 2012. População por Cor ou Raça:** Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/anuario/conteudo?id=2479>

10.639/03. As repercussões das discussões realizadas no seminário chamaram a atenção da SEMED que, por iniciativa de alguns de seus gestores, convidou-me para discutir o tema. A partir desse convite, é que surge a proposta do projeto de “Africanidade Brasileira nas escolas de Macaé”.

A discussão da temática racial no espaço da Secretaria de Educação de Macaé acontece ao cabo da mobilização de setores sociais voltados para a implementação de ações destinadas a promoção da igualdade racial (englobando a educação) e do comprometimento político de docentes e gestores de uma unidade escolar, envolvidos com o cumprimento do marco legal. Deste modo inicia-se a primeira ação institucional na gestão educacional de Macaé, conforme expresso por Oliveira (2012, p.20):

O projeto foi apresentado formalmente em janeiro de 2005. Logo em seguida, foi realizada a primeira reunião oficial da SEMED com coordenadores pedagógicos, já incorporando o projeto de reestruturação curricular como uma das propostas de política educacional da SEMED. Nesta reunião, foram relatadas algumas propostas de ação imediata, e algumas metas a serem alcançadas. Dentro dessas metas, inauguramos em novembro de 2005, uma Pós-graduação *lato sensu* em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras para os professores da rede municipal.

As ações desenvolvidas no que diz respeito à implementação de uma política educacional para a rede, conforme proposto por Oliveira aos gestores da SEMED, acabaram não indo adiante, com exceção da oferta do curso de pós-graduação em 2007, na turma da qual iniciei a minha caminhada na educação e que me permitiu ter acesso ao sistema de ensino municipal, conforme relatado anteriormente, quando desenvolvemos uma nova proposta visando à efetiva implementação da lei 10.639/2003 em Macaé. Esta situação, de descontinuidade das ações relativas a implementação da Lei 10.639/2003 pelos municípios, é descrita no “Boletim de Políticas Sociais 19: acompanhamento e análise” (2011, p.308) do IPEA, que destaca:

(...) na área da educação, seis anos após a instituição legal da obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, somente 35% dos municípios brasileiros incorporaram a temática de raça ou etnia em seus processos de capacitação de professores. É possível aventar que, entre os demais municípios, tenham ocorrido capacitações promovidas pelos governos estadual ou federal ou ainda por meio de outros tipos de iniciativas. Contudo, se estas ações não são incorporadas pelo órgão municipal de educação, a temática não se institucionaliza e as iniciativas realizadas, por mais exitosas que sejam, tendem a se configurar como eventos pontuais e esporádicos.

Com bases nesses pressupostos, este estudo tem como objetivo principal analisar de que modo a lei 10639/2003, que conforme expresso nas orientações e ações para a educação

das relações étnico-raciais (2006, p.13), *busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino*, vem sendo implementada no sistema de ensino de Macaé, de acordo com o marco e referências legais. Para chegarmos a esse objetivo, buscaremos responder às seguintes questões de estudo:

- Como a secretaria de educação de Macaé desenvolveu uma estrutura para realizar o tratamento da lei 10639/2003, em consonância com o marco e referenciais legais (o parecer CNE/CP 003/2004¹⁷, a resolução CNE/CP/1/2004 e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais)?
- De que modo esta estrutura desenvolvia as suas ações, em articulação com as demais áreas e gestores existentes no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Macaé?
- Que ações foram desenvolvidas, no período compreendido entre 2009 a 2012, para alcançar os agentes presentes no espaço escolar (contemplando os diferentes níveis de ensino e as disciplinas) e de que modo atendem (ou não) os referenciais legais?

Acreditamos que para o adequado desenvolvimento da pesquisa, é necessário articular as abordagens quantitativa e qualitativa, que auxiliarão para melhor compreensão do trabalho. Através da etnografia¹⁸ dos espaços do sistema de ensino de Macaé, vislumbramos conhecer as práticas cotidianas presentes nas unidades escolares, e através desta aproximação, estabelecer modos de interação e investigação mais detalhados. Além da observação

¹⁷ Oliveira (2012, p.25) destaca que “os pareceres emitidos pelo CNE orientam e fundamentam as diretrizes que se apresentam em forma de resolução. Um parecer tem efeito de lei e serve para normatizar, deliberar ou assessorar as políticas públicas do MEC e as legislações em curso”.

¹⁸ FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** O autor apresenta a conceituação de etnografia segundo diversos autores, dos quais destacamos:

- Segundo Michael Genzuk (1993) *etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefactos, que ajudam a contar “a história”.*

- Segundo Hammersley (1990), o termo “etnografia” refere, em termos metodológicos, *investigação social que comporte a generalidade das seguintes funções:*

a) *o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;*

b) *os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;*

c) *a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);*

d) *o foco do estudo é um grupo não muito grande de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;*

e) *a análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de acções humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.* Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

participante, a realização de entrevistas (semiestruturadas) com os profissionais de ensino e estudantes envolvidos, bem como demais agentes presentes no espaço escolar, comunidade e familiares. Deste modo, através da observação, desenvolvemos uma aproximação com a(s) escola(s), o que propiciou o aporte de referências iniciais para o trabalho de registro etnográfico¹⁹; ao final das observações, a realização de entrevistas que permitiram o registro dos diferentes discursos dos envolvidos no processo de formação educativa e perceber os modos através dos quais estavam presentes (ou não) a discussão sobre a temática racial no sistema de ensino municipal. Desenvolvemos também uma análise documental e bibliográfica que complementaram/subsidiaram as análises das observações e entrevistas realizadas.

O campo da pesquisa foi o sistema de ensino do município de Macaé, onde atuamos na implementação do Programa de Cultura Afro-brasileira no período de 2009/2010 e temos participado de diversas atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, tais como palestras, oficinas e cursos oferecidos à comunidade escolar (agentes de ensino, professores e alunos) nos anos de 2011 e 2012.

A cidade de Macaé, em 2013, completa 200 anos. Transformada “Vila São João de Macaé” em 29 de julho de 1813, e tornada município desmembrado de Cabo Frio e Campos, em 25 de janeiro de 1814²⁰, é uma das cidades que mais desenvolve-se economicamente no cenário nacional, em virtude da indústria do petróleo²¹:

Com uma economia que cresceu 600% nos últimos dez anos – mais do que a da China – Macaé é uma cidade em constante evolução. Por conta do desenvolvimento da indústria do petróleo e gás, especialmente a partir da quebra do monopólio estatal, em 1997, a cidade hoje é bem diferente da vila de pescadores dos anos 70.

O crescimento da indústria do petróleo provocou o aumento populacional, com a chegada de gente de todo o país e do mundo para trabalhar em Macaé. A população triplicou – são 206.748 mil habitantes, de acordo com dados do IBGE, estimativa feita com base no Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Dez por cento da população é de estrangeiros. A Bacia de Campos – onde se localiza Macaé – é responsável por 80% da produção de petróleo e 47% da produção de gás natural do país.

¹⁹ **Oliveira** (2008, p.3,4) destaca que “considerando que qualquer ator social em seu contexto e em suas vivências interpreta sua experiência, o fazer antropológico implica interpretar interpretações”. Esse seria o meio de realizar o objetivo da antropologia, que é ampliar o universo do discurso social. Levando-se em consideração, por um lado, que os aspectos culturais, simbólicos e sociais no campo da educação podem ser pesquisados ou interpretados na perspectiva também de reconstrução de sentidos e significados, e que por outro, sabendo-se que os modos de viver, ver a vida e as relações de ensino-aprendizagem, não se apresentam de imediato ao observador, a experiência etnográfica pode contribuir para ampliação de um processo de reconstrução dos fatos observados e trazidos ao pesquisador por seus “nativos” da escola e sistemas de ensino. (...) Muitas vezes, o convívio no cotidiano é a única forma de penetrar no modo de vida de um grupo e sintonizar com os planos comunicativos em que se movem.

²⁰ **Anuário de Macaé 2012. Onde tudo começou.** Disponível em: <http://www.macaerj.gov.br/anuario/conteudo?id=2467>

²¹ **Anuário de Macaé 2012. Macaé: petróleo e desenvolvimento.** Disponível em: <http://www.macaerj.gov.br/conteudo?id=41>

Entretanto, a cidade que apresenta posição de destaque no cenário econômico nacional apresenta também grandes problemas²²:

Responsável por 85% da produção de petróleo e 47% do gás natural do país, o município fluminense de Macaé passou por uma verdadeira ebulição nas últimas décadas. Desde que a Petrobras se instalou por lá, a população -- que vivia principalmente da pesca e agricultura -- saltou de 30 para 200 000 habitantes, sem contar as 40 000 pessoas que visitam diariamente a cidade para trabalhar. A efervescência do petróleo trouxe empregos e royalties, mas ao mesmo tempo, as condições urbanas não suportaram e o município sofre hoje problemas graves de infraestrutura, inchaço educacional e poluição.

Os recursos provenientes da exploração de petróleo, paradoxalmente, não eliminam as graves desigualdades sociais existentes em Macaé, que é segundo Cadena e Costa²³ (2012, p. 20, 21) uma

(...) grande contradição que significa administrar uma cidade que detém um orçamento privilegiado, mas que não consegue acompanhar as demandas provocadas em seu território pela explosão demográfica, sendo marcada a ferro e fogo por uma segregação étnicorracial e espacial de grandes proporções, e um aumento exponencial das desigualdades sociais, da degradação ambiental e da criminalidade urbana.

A cidade de Macaé também é detentora de uma característica peculiar na sua composição populacional: a maior parcela de seus habitantes é migrante²⁴:

O fluxo migratório que atingiu o município de Macaé foi avassalador. O crescimento populacional do município, desde a década de 70, cresceu na ordem de 315,8%. Em 2010, segundo dados do IBGE, Macaé apresentava uma população de 206.728 habitantes, representando 0,1% do total de habitantes do Brasil, 24,3% da Região Norte Fluminense e 1,3% da população do Estado do Rio de Janeiro. Deste total, no município, mais de 42% eram migrantes.

O censo 2010 mostrou que 42,6% das pessoas residentes no município não nasceram neste e também que 83,2% são naturais do Estado do Rio de Janeiro, o que confirma o cenário já traçado pela pesquisa Domiciliar do Programa Macaé Cidadão, realizada entre 2006 e 2007, que mostrou que 52,2% das pessoas residentes eram migrantes e que o fluxo migratório para a cidade ocorreu acentuadamente dentro do próprio Estado.

²² Santos, a nova e estruturada Macaé. Revista Exame. Disponível em:

<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/santos-nova-estruturada-macaee-500124>

²³ CADENA, Alberto Silva; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Macaé, capital do petróleo: desenvolvimento econômico, desigualdades sociais e expansão urbana. Uma análise sobre as dimensões de renda, educação e saúde, com base nos resultados da Pesquisa domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2006-2007.**

Macaé/RJ: Prefeitura Municipal de Macaé / Coordenadoria do Programa Macaé Cidadão, 2012.

²⁴ Anuário de Macaé 2012. Demografia. Disponível em:

<http://www.macaee.rj.gov.br/anuario/conteudo/titulo/demografia>

Unidade Federativa	Total	%
Total	86 367	100,0
Acre	19	0,0
Alagoas	493	0,6
Amapá	16	0,0
Amazonas	100	0,1
Bahia	6 368	7,4
Brasília (Distrito Federal)	214	0,2
Ceará	912	1,1
Espírito Santo	5 006	5,8
Goiás	124	0,1
Maranhão	710	0,8
Mato Grosso	102	0,1
Mato Grosso do Sul	195	0,2
Minas Gerais	6 680	7,7
Pará	1 116	1,3
Paraíba	789	0,9
Paraná	482	0,6
Pernambuco	1 518	1,8
Piauí	348	0,4
Rio de Janeiro	54 522	63,1
Rio Grande do Norte	820	0,9
Rio Grande do Sul	513	0,6
Rondônia	70	0,1
Roraima	18	0,0
Santa Catarina	196	0,2
São Paulo	2 860	3,3
Sergipe	1 460	1,7
Tocantins	26	0,0
País Estrangeiro	683	0,8
Não informado	7	0,0

Fonte: Pesquisa Domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2006-2007

A análise da composição da população migrante residente em Macaé mostra a enorme diversidade cultural existente na sociedade macaense, e consequentemente a convivência intensa, no mesmo território, de pluralidades e diferenças.

Considerando o que expomos anteriormente, acreditamos ser adequada e relevante a pesquisa ora proposta em virtude de permitir analisar a construção e efetivação de uma política pública na esfera educacional, em particular a implementação da Lei 10.639/2003, em um cenário como o da cidade de Macaé, onde a estrutura social, cultural e racial é marcada por pluralidades, diversidades e diferenças, e que tornam-se portanto um desafio (e possível referencial) que pode servir para outras iniciativas desta natureza em cenários semelhantes.

A pesquisa está estruturada em seis capítulos.

Na introdução, pretendemos apresentar a motivação que nos conduziu para a realização da pesquisa. Nela desenvolvemos a análise sobre a questão da identidade negra no Brasil, o

que significa “ser negro” e as implicações/consequências da assunção desta identidade para os indivíduos negros. Descrevemos também a justificativa, objetivos, referenciais teórico-metodológicos e relevância da pesquisa.

No capítulo 1, realizamos uma análise do panorama jurídico e dos marcos legais (em escala global e local) sobre a questão racial e políticas de ação afirmativa, bem como apresentamos alguns dados sobre a situação da população negra na sociedade brasileira, em particular na esfera da educação. Essa análise se justifica por ser a lei 10.639/03 uma política de ação afirmativa.

No capítulo 2, apresentamos alguns dados sobre a situação da população negra na sociedade brasileira, em particular na esfera da educação.

No capítulo 3, desenvolvemos uma análise sobre a abordagem da questão racial no município de Macaé, e a implementação da Lei 10.639/2003 no período de 2009/2010.

No capítulo 4, desenvolvemos uma análise sobre as transformações ocorridas na gestão educacional em Macaé (em 2011, em virtude da mudança de secretário), e os impactos por ela causados na condução do programa de Cultura Afro-brasileira no período de 2011/2012

Nas considerações finais, apresentamos a nossa conclusão sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido.

CAPÍTULO 1

A BUSCA PELA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA, DA EQUIDADE E DA IGUALDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A questão racial está presente nas sociedades de modo marcante, desde pelo menos o século XV, e não são recentes suas influências nas relações e interações entre os diferentes sujeitos que delas fazem parte. Sua atualidade é fruto de sua capacidade de renovação e adequação aos contextos e interesses (de diferentes naturezas) nas mais diferentes estruturas sociais. Há décadas são realizados esforços em âmbito global, mais profundamente a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁵ em 1948, que em seu artigo II expressa que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de **raça, cor**, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (grifos meus).

A referida declaração ainda expressa no seu artigo VII, a respeito da discriminação racial que ²⁶:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Apesar das leis, convenções e tratados implementados e dos avanços sociais ocorridos globalmente, a persistência da discriminação racial, e suas consequências sobre as populações discriminadas permanecem. A cultura da discriminação, já enraizada nos diversos tecidos sociais, ainda permite que os portadores de uma marca fenotípica tenham um tratamento diferenciado, desigual e desfavorável, restringindo assim seus direitos em diferentes níveis (sociais, políticos, econômicos, educacionais, religiosos), e o reconhecimento de sua identidade negatizado.

A partir da segunda metade do século XX, muitas são as legislações que tratam do tema, entre as quais cabe destacar a “Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino” (UNESCO – 1960), e a “Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” (ONU-1965). Estas convenções já demonstram a gravidade

²⁵ **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948.** Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 23/03/2011.

²⁶ - *Idem, Ibidem*

do problema da discriminação racial e quão urgente são as ações que devem ser implementadas, visando a sua eliminação. Neste aspecto, Mello (2001, prefácio) declara:

A discriminação racial é um grave problema na sociedade internacional, que tenta combatê-la através da convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, concluída sob os auspícios da ONU, em 1966.
(...) Como se pode verificar a ordem internacional tem criado instrumentos que proíbem o racismo, como por exemplo, os Pactos de Direitos Humanos da ONU.

Em virtude das severas consequências decorrentes do colonialismo, e procurando corrigir as desigualdades por ele provocadas, é promulgada em 1965 a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, que busca atacar de modo específico e localizado, as práticas de segregação, discriminação e desrespeito aos direitos humanos de populações colonizadas, e de modo mais específico aos negros, em todas as partes do mundo. Nesta convenção, é definido de modo específico o conceito de discriminação, já no seu artigo I, que a descreve da seguinte forma ²⁷:

(...) a expressão "discriminação racial" significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

A igualdade de direitos é garantida pela legislação e qualquer ato discriminatório deve ser combatido. No tocante à igualdade, Boaventura Sousa Santos (*apud* Piovesan, 2006, p. 31) afirma:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

O Estado Brasileiro, assim como muitos outros no mundo, enfrenta transformações cotidianas em consequência de evoluções de naturezas diversas, em todos os espaços e contextos sociais. A criação de novos produtos e bens (culturais inclusive) exige uma ação não apenas promotora e difusora desta produção, mas deve também permitir o acesso e utilização destes bens e produtos, de modo igualitário, a todos os cidadãos, não esquecendo de resgatar, difundir e preservar todo o patrimônio já existente, de modo a enriquecer o seu acervo cultural.

²⁷ **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/lex81.htm>. Acesso em 23/03/2011.

Segundo a Constituição Brasileira, no seu artigo 3º²⁸, constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Entretanto, a questão da discriminação racial ainda não está completa e adequadamente resolvida em escala global. Infelizmente, no caso do Brasil em relação à “efetiva implementação” das legislações, convenções e tratados internacionais dos quais o país é signatário, o respeito aos preceitos legais ainda é incipiente nas práticas sociais cotidianas.

Conforme comentam Piovesan e Guimarães, em texto sobre a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial ²⁹:

(...) No entanto, este aparato normativo nacional é de cunho estritamente repressivo, o que indica que no Direito Brasileiro o problema da discriminação racial tem sido tratado apenas por meio da vertente punitiva e não da vertente promocional. Esta conclusão é agravada pelo fato da vertente punitiva ainda apresentar pouca efetividade, tendo em vista serem isoladas as decisões que condenam criminalmente a prática do racismo.

Piovesan e Guimarães constataam ainda, comentando o impacto no Direito Brasileiro dos aspectos centrais da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial no tocante a sua implementação, que³⁰:

Por sua vez, esta inefetividade reflete as resistências do próprio Poder Judiciário em implementar a legislação sobre a matéria, por razões de cunho ideológico (já que muitos ainda têm a falsa crença no mito da democracia racial brasileira) e, por vezes, pelo fato de ignorarem a existência do aparato normativo (mormente a legislação internacional) de combate à discriminação racial.

É fundamental estimular uma consciência jurídica crítica capaz de tornar efetiva a eliminação da discriminação racial, combinando estratégias repressivas e promocionais, que propiciem a plena implementação do direito à igualdade, com a crença de que somos iguais, mas diferentes e diferentes, mas sobretudo iguais.

Considerando a existência de discriminação racial nas sociedades, e as consequentes desigualdades por ela geradas, fizeram-se necessárias a adoção de medidas de caráter corretivo das desigualdades provocadas pela discriminação. Através destas medidas,

²⁸ **Constituição Brasileira.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 12/07/2007

²⁹ **PIOVESAN, Flávia; GUIMARÃES, Luis Carlos Rocha. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.** Disponível em:

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado8.htm>. Acesso em 23/03/2011.

³⁰ - *Idem, Ibidem*

denominadas ações afirmativas (ou discriminação positiva), busca-se preservar a efetivação da igualdade.

A adoção de políticas de ação afirmativa³¹ (ou de discriminação positiva) propostas no plano de ação de Durban (2001) destacam a urgente necessidade de sua implementação, em sociedades cada vez mais globalizadas (plurais e multiculturais), nas quais as populações negras encontram-se ainda em situação de desigualdade, exclusão e marginalidade. O Brasil, de modo específico, tem a sua atuação na luta contra a discriminação racial fortalecida a partir de Durban, e atravessa (contemporaneamente), um momento ímpar de sua história, no tocante à discussão de temas de grande importância para a maioria de sua população, que é negra.

Entretanto, existem resistências à ampliação e aprofundamento de políticas públicas de caráter afirmativo, em especial focadas na população negra brasileira. Argumentam, os que são contrários à adoção destas medidas, que o caso brasileiro é de natureza social, e que políticas universalistas seriam mais indicadas para o tratamento das desigualdades existentes. Porém, os indicadores sociais demonstram uma acentuada desigualdade na situação da população negra, nas esferas da educação e mercado de trabalho, em particular, que desmontam estas afirmações.

O governo brasileiro tem tomado medidas que visam à promoção da igualdade racial na sociedade brasileira. Reconhece a existência da discriminação racial na realidade cotidiana nacional e concorda que são necessárias medidas políticas focais que visem corrigir as desigualdades raciais existentes, que têm natureza histórica e impactam de modo significativo as condições de vida da população negra no Brasil.

Entre a lei e o direito: a situação da população negra frente à justiça no Brasil

As desigualdades sociais e econômicas no Brasil têm gênero e raça. Os negros e as mulheres (negras principalmente) têm sido atingidos diretamente e de modo intenso, e apresentam elevados índices que os colocam em desigualdade: maior desemprego, menor remuneração, menor nível educacional, maiores taxas de mortalidade, entre outros

³¹ Gomes (2001,p. 40) define ação afirmativa como (...) *um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.*

indicadores, demonstram a necessidade da implementação de políticas de ação afirmativa, focalizadas nestes sujeitos sociais.

Diversos indicadores sociais presentes na sociedade brasileira contemporânea demonstram que a população negra é detentora de condições de inferioridade e exclusão social, em relação à população branca, dentre as quais podem-se destacar:

(...) Entre 1986 e 2008 a Taxa de Fecundidade Total (TFT) de mulheres negras (48,8%) cai de forma mais acelerada que das mulheres brancas (36,7%), mas as negras se sujeitam com mais intensidade às laqueaduras. Quase 30% em idade fértil estão esterilizadas; brancas, 21,7%);

(...) Mulheres negras têm menor acesso aos exames ginecológicos preventivos: 37,5% nunca fizeram exame de mamas (brancas, 22,9%), 40,9% nunca fizeram mamografia (brancas, 26,4%), 15,5% jamais fizeram o Papanicolau (brancas, 13,2%)

(...) Cresce o peso relativo de Aids junto à população negra, especialmente no sexo feminino. Desde 2006, a taxa de mortalidade por 100 mil habitantes das negras é superior à das brancas. Letalidade da Aids é maior entre os negros;

(...) Mães de crianças negras têm menor acesso ao exame pré-natal (somente 42,6% fizeram mais de sete exames; no caso das brancas, 71%) e recebem atendimento menos cuidadoso no sistema de saúde, sugerindo a presença do racismo institucional. Por exemplo, mães que fizeram exame ginecológico até dois meses depois do parto: 46,0%, entre as gestantes brancas; 34,7%, entre as gestantes pretas e pardas;

(...) Mães de crianças negras têm maior probabilidade de falecer por mortalidade materna. Morrem por dia cerca de 2,6 mulheres afrodescendentes por causas maternas (mulheres brancas, 1,5 por dia).³²

Indiferentemente, quer sejam detentores de reconhecimento público, ou apenas pessoas comuns, negros e negras são portadores de uma marca racial que os torna sujeitos submetidos à exclusão, marginalidade, constrangimentos e violência, de todas as naturezas, demonstrando que o Brasil ainda não consegue promover e garantir um tratamento igualitário a sua população negra. Magistrados, artistas, esportistas, trabalhadores, de classe popular ou da elite econômica, a população negra é vítima de atitudes e práticas racistas. Neste sentido, Fraser (2006, p.235, 236) destaca que:

(...) entretanto, a raça, como o gênero, não é somente econômico-política. Ela também tem dimensões culturais-valorativas, que a inserem no universo do reconhecimento. (...) Um aspecto central do racismo é o eurocentrismo: construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o “ser branco”. Em sua companhia está o racismo cultural: a desqualificação generalizada das coisas codificadas como “negras”, “pardas” e “amarelas”, paradigmaticamente – mas não só – as pessoas de cor. Esta depreciação se expressa numa variedade de danos sofridos pelas pessoas de cor, incluindo

³² **AFROPRESS**. Analfabetismo entre negros é o dobro. Disponível em: <http://www.afropress.com/noticiasLer.asp?ID=2626>. Acesso em 26/04/2011.

representações estereotipadas e humilhantes na mídia, como criminosos, brutais, primitivos, estúpidos etc; violência, assédio e difamação em todas as esferas da vida cotidiana; sujeição às normas eurocêntricas que fazem com que as pessoas de cor pareçam inferiores ou desviantes e que contribuem para mantê-las em desvantagem mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar; a discriminação atitudinal; a exclusão e/ou marginalização das esferas públicas e centros de decisão; e a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias.

Analisando-se a profusão de informes e notícias, veiculados nos últimos anos, a partir da utilização de dados na categoria cor/raça, vimos demonstrado (no caso do Brasil) a profunda e intensa situação de desigualdade e exclusão racial, o que (longe do que se difunde), desconstrói a visão de democracia (e harmonia) racial, onde se veicula ser o Brasil um paraíso onde existe uma convivência harmônica entre os diferentes grupos raciais componentes da sociedade. Neste sentido, Ferreira (2002, p.71) observa que:

(...) no Brasil, o preconceito não é abertamente afirmado, dificultando a elaboração de leis que favoreçam sua reversão. A ideologia de que vivemos num país em que as diferenças são aceitas e valorizadas, ‘um verdadeiro exemplo para as outras nações’, encobre o problema. Em função disso, a população negra encontra-se submetida a um processo em que as condições de existência e o exercício de cidadania tornam-se muito mais precários com relação à população considerada branca. Em decorrência, a construção de uma identidade positivamente afirmada, requisito necessário para as pessoas se engajarem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais, torna-se um processo dificultado.

Há a necessidade, conforme proposto por Fraser (2007, p. 106), de superar o não reconhecimento, pois:

(...) o não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o consequente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria auto-afirmativa.

O fortalecimento da identidade negra pelo negro, desprezando a ideologia racista dominante que o vê como inferior, incapaz, e do seu reconhecimento pelo conjunto da sociedade, por meio de ações afirmativas, irá permitir a efetivação de ações de reparação/redistribuição. A valorização da “negritude” em contraponto a “branquitude”, reivindica, assim, o direito a um espaço na estrutura social, econômica, cultural, educacional, da sociedade brasileira.

E qual será o lugar ocupado pelos negros e negras na sociedade brasileira? Há um lugar determinado? Segundo Hasenbalg (1982, p.91) “uma organização social racista limita as

aspirações do negro.” E o lugar dos negros no Brasil, historicamente é um lugar de desfavorecimento e desigualdade, e neste aspecto Hasenbalg (1982, p.98) conclui que:

(...) transcorridos mais de noventa anos desde a abolição do escravismo, a população negra brasileira continua concentrada nos degraus inferiores da hierarquia social”. (...) Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual.

Passados quase trinta anos da afirmação de Hasenbalg, considerando-se os dados a respeito da situação da população negra do Brasil, colhidos e analisados por diferentes instituições de pesquisa (das esferas pública e privada), contemplando os mais diversos indicadores, verificamos a manutenção (ainda) da desigualdade entre brancos e negros. Por meio da utilização de dados de cor/raça, mesmo após a adoção de políticas públicas de caráter universalista pelo governo, que visavam eliminar as condições de desigualdade, constata-se que as mesmas não são suficientes para eliminar as consequências do racismo e de suas mais variadas formas de discriminação:

Violência³³

“(...) Efetivamente, de 2002 a 2008, para a População Total:

- O número de vítimas brancas caiu de 18.852 para 14.650, o que representa uma significativa diferença negativa, da ordem de 22,3%. (...) Já entre os negros, o número de vítimas de homicídio aumentou de 26.915 para 32.349, o que equivale a um crescimento de 20,2%.

(...) Os dados evidenciam que a vitimização negra entre os jovens acontece de forma semelhante, seguindo os mesmos padrões que no restante da população, mas ainda com maior intensidade.

- O número de homicídios de jovens brancos caiu significativamente no período 2002/2008, passando de 6.592 para 4.582, o que representa uma queda de 30% nesses seis anos.

- Já entre os jovens negros, os homicídios passaram de 11.308 para 12.749, o que representa um incremento de 13%. Com isso, a brecha de mortalidade entre brancos e negros cresceu 43% num breve lapso de tempo.

- Da mesma forma, se as taxas brancas caíram 23,3% (de 39,3 para 30,2) as taxas negras cresceram 13,2% no período.

- Com esse diferencial de evolução entre brancos e negros, a brecha histórica de vitimização negra se incentiva drasticamente no quinquênio:

- Em 2002, morriam proporcionalmente 58,8% mais negros do que brancos.

- Se esse já é um dado grave, em 2005, esse indicador sobe mais ainda: vai para 96,4%.

- E, em 2008, o índice atinge 134,2%.

Nota-se, por esses dados, que, para cada branco assassinado em 2008, morreram, proporcionalmente, mais de 2 negros nas mesmas circunstâncias. Pelo balanço histórico dos últimos anos, a tendência desses níveis pesados de vitimização é crescer ainda mais.

³³ **Mapa da Violência 2011 – Os Jovens do Brasil. Homicídios segundo cor/raça** p.19, 21. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/SumarioExecutivo2011.pdf>. Acesso em 14/12/2011

Desemprego³⁴ - Dados mostram barreiras contra mulheres negras

É para se comemorar a taxa de desemprego em 6,4%, a menor para o mês de maio desde 2002, mas quando olhamos com atenção os dados do IBGE chegamos à conclusão de que o mercado de trabalho brasileiro continua bastante desigual, discriminando mulheres, negros e jovens. Os números falam por si.

Enquanto a desocupação está em 6,8% entre as mulheres brancas, por exemplo, acima da média geral e da taxa registrada entre os homens com essa mesma cor de pele (4,2%), ela salta para 9,5% entre as mulheres pretas ou negras, segundo os dados do IBGE divulgados hoje.

Mas esses números podem ser ainda mais cruéis, quando olhamos para o desemprego entre as jovens negras de 18 a 24 anos de idade: subiu para 20% em maio - em abril, estava em 19,6%, mais do que o triplo da taxa média atual. No caso das mulheres brancas com a mesma faixa etária, está em 12,6%. Como se vê, as jovens negras têm bastante dificuldade para encontrar uma vaga de trabalho nesse exigente e contraditório mercado brasileiro.

A busca pela justiça³⁵ e pela equidade exigem uma promoção da igualdade, fruto do reconhecimento das diferenças. Apesar da promulgação de políticas de ações afirmativas pelo estado brasileiro, estas mostram-se insuficientes para promover o desenvolvimento e efetivação da igualdade e equidade dos negros na sociedade brasileira, em relação aos brancos.

Como é bem observado por Fraser (2007, p.103), “justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente”. Para Fraser, são necessárias pelo menos duas condições básicas para que se possa alcançar a justiça, por ela denominadas “condição objetiva da paridade participativa” e “condição intersubjetiva da paridade participativa”. Na “condição objetiva” ocorre a distribuição de recursos e bens materiais de modo a permitir a participação e independência dos beneficiados. Na “condição intersubjetiva”, ocorre uma valoração cultural, onde os padrões veiculados socialmente demonstrem respeito aos beneficiados e às suas contribuições, garantindo a estes iguais oportunidades para obtenção de estima social.

Fraser (2007, p. 119) considera ainda uma terceira condição, a “condição política”. Nela seriam considerados meios através dos quais fosse possibilitada a tomada de decisões em esferas que marginalizam pessoas e as excluem do acesso a espaços de poder político. A possibilidade de terem acesso a estes espaços aumentaria a sua representação e permitiria uma

³⁴ MANIERO, Valéria . **Dados mostram barreiras contra mulheres negras**. In, Míriam Leitão.com , 22.6.2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/miriam/posts/2011/06/22/dados-mostrar-barreiras-contra-mulheres-negras-388012.asp>. Acesso em 25/07/2011

³⁵ **Justiça:** *sf* (lat.justitia) **1 Virtude que consiste em dar ou deixar de dar a cada um o que por direito lhe pertence.** 2 Conformidade com o direito. 3 Direito, razão fundada nas leis. 4 Jurisdição, alçada. 5 Tribunais, magistrados e todas as pessoas encarregadas de aplicar as leis. 6 Autoridade judicial. 7 **Ação de reconhecer os direitos de alguém a alguma coisa, de atender às suas reclamações, às suas queixas, etc.** 8 **Poder de decidir sobre os direitos de cada um, de premiar e de punir.** 9 **Exercício desse poder.** (grifos nossos) Dicionário Michaelis, p.1211.

maior voz e participação na vida social. No caso do Brasil, considerando as três condições elencadas por Fraser, temos a seguinte situação da população negra, apresentada por Feres Junior (2004, p. 300):

(...) Em suma: 1) quase metade da população brasileira (pretos e pardos) sofre de mecanismos sociais de exclusão que não são remediados pela igualdade formal do direito; 2) há comprovação de desigualdade pronunciada entre brancos e não-brancos em nossa sociedade, expressa em diferenciais de renda, educação e ocupação; 3) essa desigualdade tem resistido á passagem do tempo e ao processo de modernização do sistema produtivo e das instituições políticas e sociais do país; 4) os cargos e posições de maior prestígio em nossa sociedade são quase exclusivamente ocupados por pessoas brancas; por fim, 5) a educação parece ser um momento chave de produção ou de reprodução dessa desigualdade. Dado esse estado de coisas, políticas de ação afirmativa parecem plenamente justificáveis. Ou seja, a ação afirmativa não só se encaixa perfeitamente na estrutura moral-normativa do Estado de Bem-Estar democrático, mas também se justifica quando examinamos o quadro social, político e econômico brasileiro.

É necessário, portanto, o aprofundamento das políticas (públicas e privadas) de ação afirmativa (Cashmore, 2000, p.31) que permitam o enfrentamento das consequências que provocaram condições de desigualdade e exclusão a estes sujeitos discriminados, e os coloque em condições de equidade e igualdade diante dos demais sujeitos sociais. Como descrito pelo IPEA (2011, p. 7)³⁶:

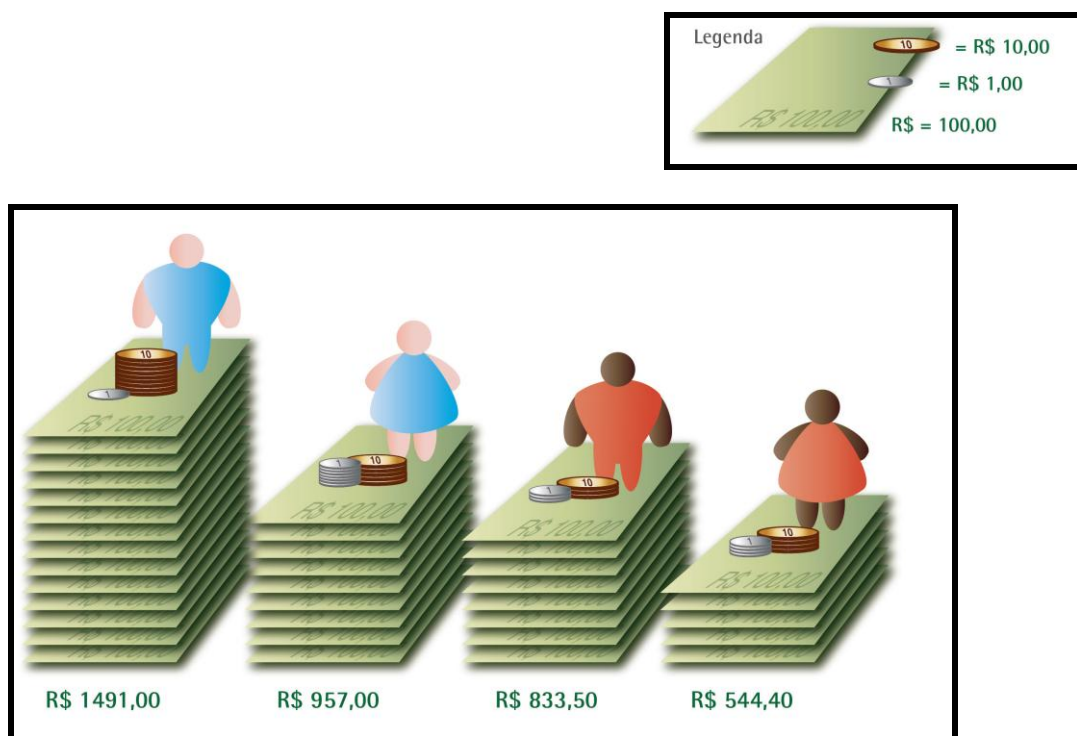
As desigualdades de gênero e raça são estruturantes da desigualdade social brasileira. Não há, nesta afirmação, qualquer novidade ou qualquer conteúdo que já não tenha sido insistentemente evidenciado pela sociedade civil organizada e, em especial, pelos movimentos negro, feminista e de mulheres, ao longo das últimas décadas. Inúmeras são as denúncias que apontam para as piores condições de vida de mulheres e negros, para as barreiras à participação igualitária em diversos campos da vida social e para as consequências que estas desigualdades e discriminações produzem não apenas para estes grupos específicos, mas para a sociedade como um todo.

E é ainda destacado pelo IPEA (2011, p.35) que:

Conquanto a população negra tenha experimentado aumento relativo da renda média *per capita* superior ao da população branca, a desigualdade permanece expressiva, pois se parte de patamares muito díspares. Os negros apresentam, em média, 55% da renda percebida pelos brancos em 2009; no entanto, em 1995, a razão de renda era ainda menor (45%). A pirâmide

³⁶ **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-4-ed.pdf>. Acesso em 04/03/2012.

social, esculpida pelas variáveis renda, sexo e raça, sofreu pequena alteração. Se, em 1995, os homens negros tinham rendimentos superiores aos das mulheres brancas, ao longo do tempo, passam a receber ligeiramente menos, tendência que se pronuncia a partir de 1999. Em 2009, a mulher branca correspondia 55% da renda média dos homens brancos; para os homens negros, o percentual foi de 53%. No entanto, as mulheres negras, em que pesem o aumento da renda e a redução da desigualdade, permanecem bem isoladas na base da hierarquia social (sua renda média equivalia a 18% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, em 1995, e chega a 30,5% em 2009). (...) Entre os 10% mais ricos, a participação da população negra, ainda que bastante inferior à branca, passou de cerca de 15%, em 1995, para aproximadamente 24% em 2009. Ainda assim, a distribuição racial da riqueza é incontestável, e a população negra segue sub-representada entre os mais ricos e sobre-representada entre os mais pobres: em 2009, no primeiro décimo da distribuição (10% mais pobres da população), os negros correspondiam a 72%.



Fonte: **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011, p. 34.

Silva (2012, p.68,69) analisando a situação da população negra no Brasil, a partir dos dados do Censo 2010 destaca:³⁷

Os negros no Brasil, considerando aqueles que se autodeclaram pardos e pretos, correspondem a 96,7 milhões de indivíduos – 50,74% dos residentes. Estes dados, do Censo 2010, consolidam a tendência de aumento da população negra, verificada pela PNAD. Nos dados da PNAD 2006, o

³⁷ SILVA, Tatiana Dias. **POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA DA ÚLTIMA DÉCADA (1999-2009)**. In, Situação Social Brasileira: monitoramento das condições de vida 2, Capítulo 4. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro_situacaosocial_capt04_pop_negra.pdf

contingente populacional negro ultrapassou o branco, e, em 2008, passou a representar a maioria da população. (...) Os dados desagregados por cor ou raça permitem analisar a situação da população em vários campos da vida social. Nesse sentido, como ilustra a tabela 1, verifica-se que, em diferentes dimensões, a população negra, apesar dos avanços dos últimos anos, permanece em situação muito mais vulnerável. Enquanto os negros enfrentam mais dificuldades de acessar o mercado de trabalho, uma vez ocupados usufruem de condições diferenciadas, sendo maioria em posições mais precárias, auferindo remuneração inferior – em média pouco mais da metade da população branca. Consequentemente, a mesma desvantagem é verificada no acesso à proteção social.

Indicadores sociais por cor ou raça (2009)				
Indicadores	Negros	Brancos	População total	Negros/brancos
Taxa de desemprego aberto (%)	9,10	7,10	8,20	1,28
Rendimentos médios reais recebidos no mês pelo trabalho principal (R\$)	465,10	802,98	621,22	0,58
Pessoas com renda domiciliar <i>per capita</i> menor que meio salário mínimo (%)	44,69	25,35	35,26	1,76
Taxa de homicídio (em 100 mil)	34,23	16,06	26,82	2,13
Cobertura direta e indireta da previdência pública básica na população em idade ativa (%)	49,07	63,09	55,88	0,78
Fonte: IBGE (2009); Sistema de Informações sobre Mortalidade. Ministério da Saúde (SIM/MS).				
Elaboração da autora.				

Em suma, a efetivação de políticas públicas que promovam a justiça, a equidade e a igualdade na sociedade contemporânea, em favor da população negra, necessitam ser ampliadas e aprofundadas, tendo em vista que apesar dos avanços, as desigualdades que atingem a população negra (em relação a população branca) persistem.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

A nossa única mancha foi à escravidão. Mas, como brasileiros, não podemos envergonhar-nos de uma culpa que não foi nossa. Aceitamos, sem remédio possível, essa desgraçada fatalidade e, quando pudemos debelá-la a redenção foi instantânea e radical. Ai de nós! O nosso erro e o nosso crime não foi, em si mesma, a escravidão. O nosso erro e o nosso crime foi a incapacidade dos governos, não permitindo que, libertando a raça mártir, lhe déssemos imediatamente a assistência da instrução e a organização do trabalho. Mas isso pode ser, e há de ser, se o quisermos, resgatado e reparado. Nunca é tarde para distribuir a justiça e para praticar o bem. E, se estamos aqui, se aqui nos esforçamos, é justamente para isso que trabalhamos.

*Olavo Bilac*³⁸

Panorama da desigualdade do negro na educação brasileira

Na construção da identidade nacional brasileira, a questão da raça foi de fundamental importância. O Brasil é uma nação multirracial e que teve o aporte de imigrantes de diferentes nacionalidades, quando do início da formação do Estado Brasileiro, em seus diferentes momentos históricos, como assinala Gomes (2005, p. 9,10):

Ao longo do século XIX, são vários os episódios – apesar das poucas narrativas da historiografia – em que a questão racial envolvendo libertos, africanos e “homens de cor” foi colocada em pauta. É possível recompor expectativas e projetos políticos tanto de escravos como de setores de homens pardos e negros letrados, mesmo na Independência e no período regencial. O temor da “africanização” determinou o fim do tráfico e os projetos de imigração européia. Paulatinamente, constituíram-se leituras políticas sobre os sentimentos de cidadania, mestiçagem, hierarquia e sujeição de vários setores sociais, nas quais a questão étnica e o discurso sobre a nação dialogavam. Mesmo sob silêncios estridentes. Ou no alarde de sua negação. Não aparecem necessariamente em movimentos coletivos, mas também individualmente ou, de forma invertida, nos projetos de políticas públicas de setores das elites. (...) Essa é uma história que ainda não foi escrita. A desigualdade não foi necessariamente inaugurada com a abolição. Ganhou contornos, marcas e argumentos econômicos e científicos.

Também neste sentido, Muller (2008, p. 23) observa que:

Raça foi o termo corrente para aludir-se à história, ao passado e à herança – tudo aquilo que deveria ser esquecido, corrigido e redimido em nome de um futuro eugênico para o país. A eugenia seria a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno que envolveria médicos, educadores e juristas.

Ora, na adaptação médica brasileira, negros e indígenas não eram somente inferiores, mas também sua miscigenação com o branco contribuía à degeneração da raça neolatina.

³⁸ Discurso de Olavo Bilac, p. 4 – Site da Liga de Defesa Nacional. Disponível em: <http://www.ligadedefesanacional.org.br/principal.htm>. Acesso em 25/05/2011.

A partir do início da segunda década do século XX, com a ampliação e aprofundamento dos discursos nacionalistas, a questão da mestiçagem passa a ter uma nova conotação: ela passa a ser vista de modo positivo. Conforme observado por Nagle (2001, p. 67):

(...) a pregação nacionalista centralizar-se-á na formação da consciência nacional. Com esse fim, procurou-se difundir um variado conjunto de idéias, noções e princípios, inicialmente para mostrar a inexistência de “povos irremediavelmente fracos” e demonstrar a falsidade de determinadas afirmações pseudocientíficas, segundo as quais a mestiçagem torna as raças incapazes.

A valorização da mestiçagem, entretanto, no que se refere à visão que se tem a respeito de negros e indígenas não é percebida de modo positivo pela sociedade brasileira. Conforme analisado por Souza (2007, p. 11) :

Porém, esse valor dado à miscigenação, não modificou as concepções negativas que existiram – e ainda existem – sobre o negro. Seria exatamente a “inferioridade do negro” que o faria sucumbir perante à “raça superior”. Criou-se, então, uma identidade nacional negativa pela suposta presença de uma “raça inferior” em nossa população.

A questão da identidade racial, apesar de parecer simples, é algo ainda de difícil definição na sociedade brasileira. Uma simples pergunta, “qual é a sua cor?”, pode, dependendo de quem pergunta, com que intenção e em que espaço social, obter respostas diferentes. O “fator cor” é algo que ainda é considerado incômodo para alguns, e a dificuldade de auto-identificação por parte da maioria dos brasileiros é contraditória. Schwarcz (2001, p.69,70) analisando a autodeclaração de cor a partir da PNAD realizada em 1976, que permitiu que cada entrevistado declarasse a sua cor, encontrou 136 definições diferentes de cor, o que demonstra a dificuldade do brasileiro definir qual é a sua cor. Qual a identidade do brasileiro? Que imagem ele faz de si ou quer que os outros percebam?

Esta situação acaba por se refletir na esfera da educação. O espaço escolar, diferentemente do que se pensa, não é um espaço neutro e isento de preconceitos e discriminações. A escola no Brasil, nas práticas educativas, conteúdos curriculares e relações desenvolvidas em seus ambientes e entre aqueles que nele transitam, acaba reproduzindo uma lógica de discriminação, fruto de uma hegemonia cultural de valorização da branquitude e desvalorização de padrões e valores culturais não-brancos. De modo particular, a cultura negra, fatos, personagens e suas contribuições na construção da sociedade brasileira são consideradas de menor valor, e até mesmo invisibilizadas. Dupret (2007,p.113), a respeito desta situação e suas consequências no imaginário social construído sobre os negros assevera:

Aqui vemos claramente a trajetória do imaginário social construído historicamente ao longo do tempo em que foi se instituindo o padrão negro como inferior, incapaz, destituído de valores éticos e estéticos. As referências principais sobre os negros contidas principalmente nos livros didáticos, propagandeavam cenas de escravidão, sofrimento, subserviência, que proporcionavam elementos para a construção de imagens com pouco ou nenhum apelo, consciente ou inconscientemente, para identificações.

Podemos verificar, tendo em vista esta situação de discriminação no espaço escolar, o quão difícil é para o aluno negro desenvolver relações positivas e significativas neste ambiente permeado por uma cultura racista. A escola passa a ser um ambiente de negação de sua identidade, desvalorização de sua cultura e subalternização de sua personalidade. A forma como a população negra está inserida no espaço escolar, nele se relaciona e a construção de sua trajetória neste ambiente, acaba por se refletir no seu desempenho, que historicamente, se comparado com o da população branca, é nitidamente inferior.

A análise histórica dos indicadores educacionais, comparando a situação de escolaridade entre negros e brancos, a partir da década de 1970 até os dias atuais, demonstra a manutenção de persistente condição de desigualdade, o que indica o forte impacto do componente racial na trajetória educacional da população negra.

A partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976, Hasenbalg (1982, p. 92) declara:

Outra dimensão das desigualdades raciais está constituída pelo acesso ao sistema educacional e às oportunidades de escolarização. Considerando-se as pessoas de cinco anos ou mais de idade na data de referência, a proporção de analfabetos entre os não-brancos (40%) é quase o dobro da dos brancos (22%). O grau de desigualdade educacional experimentado por pretos e pardos aumenta rapidamente quando são considerados os níveis mais altos de instrução. O grupo branco têm uma oportunidade 1,55 vezes maior que os não-brancos de completar entre 5 e 8 de estudo e uma oportunidade 3,5 vezes maior de cursar 9 ou mais anos de estudo.

Os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) na década de 80, realizada por Barcelos (1993, p. 15-24), indica a manutenção das desigualdades entre brancos e negros, e permite constatar novamente a presença e força do racismo na educação.

Tabela 2												
Indicadores do fluxo escolar no 1º e 2º graus, segundo a cor. Brasil, 1982												
GRAU E SÉRIE	REPETÊNCIA			PROMOÇÃO			EVASÃO					
							REPROVADOS			APROVADOS		
	BRANCA	PRETA	PARDA	BRANCA	PRETA	PARDA	BRANCA	PRETA	PARDA	BRANCA	PRETA	PARDA
1º Grau												
1ª série	32.1	40.2	36.8	64.3	53.3	56.2	0.7	0.8	1.3	2.9	5.7	5.7
2ª série	14.1	20.1	15.6	81.3	71.5	75.6	0.7	0.9	1.2	3.9	7.5	7.6
3ª série	11.6	16.4	12.0	80.9	70.9	75.6	0.8	1.1	1.3	6.7	11.6	11.1
4ª série	9.4	10.4	10.1	75.9	68.7	69.3	0.9	1.9	1.6	13.8	19.0	19.0
5ª série	17.5	19.7	17.8	70.4	62.2	67.0	1.5	4.0	2.0	10.6	14.1	13.2
6ª série	13.0	11.8	14.0	76.7	76.0	73.8	1.6	2.7	1.8	8.7	9.5	10.4
7ª série	11.0	7.6	11.0	78.8	79.9	76.6	1.4	0.4	1.4	8.8	12.1	11.0
8ª série	9.3	9.7	10.3	70.6	65.8	69.1	0.9	0.5	1.0	19.8	24.0	19.6
2º Grau												
1ª série	15.4	15.0	13.1	76.1	72.5	76.6	1.5	1.6	2.3	7.0	10.9	8.0
2ª série	7.3	9.8	7.1	84.6	77.0	80.7	2.2	2.1	2.4	5.9	11.1	9.8
3ª série	3.3	5.4	5.3	32.1	19.1	14.4	14.8	5.1	12.8	49.8	70.4	67.5
Fonte: PNAD, 1982												

A Tabela indica uma maior taxa de repetência e evasão de pretos e pardos, e uma menor taxa de promoção em relação aos brancos.

Os números presentes nas tabelas acabam por demonstrar a necessidade da adoção de políticas públicas de caráter afirmativo e especificamente focadas na população negra, como alternativa que viabilize uma mudança na situação de desigualdade em que a população negra se encontra, no tocante à sua trajetória educacional. A lei 10.639/03 foi uma delas.

Tabela 3				
Taxa de frequência à escola, segundo idade e cor Brasil, 1988				
IDADE	C O R			
	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA
7 anos	70.1	59.2	51.9	99.1
8 anos	89.3	79.2	71.2	100.0
9 anos	92.5	82.7	79.3	100.0
10 anos	94.4	86.7	85.8	100.0
11 anos	92.3	82.8	84.9	91.6
12 anos	88.2	76.7	81.6	98.4
13 anos	82.7	70.8	76.4	91.6
14 anos	73.0	61.8	68.5	80.0
15 anos	65.8	51.1	61.1	100.0
16 anos	56.1	45.0	51.3	94.7
17 anos	49.1	33.0	43.6	97.9
18 anos	37.4	29.6	32.4	67.1
19 anos	27.8	22.7	25.9	44.2
20 anos	24.5	15.9	20.5	40.1
21 anos	19.9	16.7	16.2	48.2
22 anos	16.2	8.9	12.7	42.0
23 anos	13.1	6.2	9.9	39.9
24 anos	10.8	6.9	7.6	13.0

Fonte: PNAD, 1988

A Tabela indica uma menor taxa de frequência de pretos e pardos, em relação aos brancos.

Tabela 4								
Taxa de alfabetização, segundo a faixa etária, sexo e cor Brasil, 1988								
FAIXA ETÁRIA	HOMENS				MULHERES			
	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA
até 9 anos	46.1	32.7	25.3	69.5	48.7	36.1	29.4	62.4
10 a 14 anos	90.7	74.6	70.8	100.0	94.0	83.0	80.0	99.2
15 a 19 anos	93.8	82.5	81.3	100.0	95.8	87.0	88.8	100.0
20 a 24 anos	93.6	81.9	80.9	100.0	95.5	86.7	86.0	98.6
25 a 29 anos	93.6	83.9	80.6	96.2	94.9	82.6	83.5	99.0
30 a 39 anos	92.8	75.8	75.4	99.2	91.8	77.3	75.1	99.3
40 a 49 anos	88.0	66.9	64.7	99.3	83.7	63.2	61.2	98.0
50 a 59 anos	83.0	58.4	60.3	100.0	77.5	49.1	49.7	93.7
60 a 69 anos	75.3	47.2	48.6	100.0	67.3	32.9	38.4	90.4
70 anos ou +	65.2	34.5	33.6	91.8	57.0	16.7	23.1	84.7
TOTAL	83.2	66.8	64.0	96.2	83.0	66.1	66.2	93.8

Fonte: PNAD, 1988

A Tabela indica uma menor taxa de escolarização de pretos e pardos (independente do gênero) em relação aos brancos.

Tabela 5											
Distribuição percentual da população por anos de estudo, segundo a faixa etária, a cor e o sexo Brasil, 1988											
FAIXA ETÁRIA E COR		ANOS DE ESTUDO/HOMENS					ANOS DE ESTUDO/MULHERES				
		SEM INS- TRUÇÃO	DE 1 A 4 ANOS	DE 5 A 8 ANOS	DE 9 A 11 ANOS	12 OU + ANOS	SEM INS- TRUÇÃO	DE 1 A 4 ANOS	DE 5 A 8 ANOS	DE 9 A 11 ANOS	12 OU + ANOS
Até 9 anos	Branca	66.3	33.6	0.1	0.0	0.0	62.8	37.2	0.0	0.0	0.0
	Preta	80.0	20.0	0.0	0.0	0.0	76.7	23.3	0.0	0.0	0.0
	Parda	81.6	18.4	0.0	0.0	0.0	77.6	22.4	0.0	0.0	0.0
	Amarela	31.6	68.4	0.0	0.0	0.0	53.9	46.1	0.0	0.0	0.0
10 a 14 anos	Branca	10.1	66.0	23.9	0.0	0.0	6.6	65.1	28.2	0.1	0.0
	Preta	26.0	66.9	7.1	0.0	0.0	20.2	69.0	10.8	0.0	0.0
	Parda	28.4	62.9	8.7	0.0	0.0	21.2	66.6	12.2	0.0	0.0
	Amarela	0.0	56.2	43.8	0.0	0.0	0.8	49.2	50.0	0.0	0.0
15 a 19 anos	Branca	5.8	30.9	46.6	15.9	0.8	4.0	28.6	46.1	19.9	1.4
	Preta	15.7	46.2	32.4	5.7	0.0	12.8	42.6	35.5	9.0	0.1
	Parda	16.4	43.3	34.4	5.8	0.1	10.1	41.3	39.0	9.3	0.3
	Amarela	0.0	2.3	49.3	45.1	3.3	2.1	2.1	38.8	46.9	10.1
20 a 24 anos	Branca	5.7	26.5	33.3	25.9	8.6	4.3	25.5	30.8	28.2	11.2
	Preta	16.4	36.8	32.7	13.4	0.7	12.3	37.7	32.1	16.6	1.3
	Parda	16.9	34.1	29.8	16.8	2.4	12.7	33.2	28.8	22.5	2.8
	Amarela	0.0	0.0	19.0	47.1	34.0	0.0	4.9	19.6	37.6	37.9
25 a 29 anos	Branca	6.2	27.3	29.3	23.2	14.0	4.8	28.9	27.2	24.6	14.5
	Preta	15.2	42.9	27.5	12.9	1.5	15.2	43.4	23.1	14.9	3.4
	Parda	18.7	35.3	26.6	16.5	2.9	15.3	36.8	24.8	18.9	4.2
	Amarela	3.8	5.5	20.6	36.0	34.1	1.0	5.3	4.2	43.9	45.6
30 a 39 anos	Branca	7.4	37.1	23.0	16.5	16.0	8.3	37.0	21.9	18.1	14.7
	Preta	25.1	43.1	20.4	8.2	3.2	21.9	44.3	19.8	10.1	3.9
	Parda	24.9	41.0	18.9	11.1	4.1	23.9	41.1	18.4	12.6	4.0
	Amarela	0.8	17.2	11.8	24.1	46.1	0.7	17.0	12.3	27.0	43.0
40 a 49 anos	Branca	13.4	46.7	17.0	10.2	12.7	17.3	45.7	16.8	11.3	8.9
	Preta	34.2	43.0	14.1	5.4	3.3	36.5	47.7	12.0	3.0	0.8
	Parda	36.8	43.3	11.9	5.1	2.9	38.8	40.5	12.2	5.8	2.7
	Amarela	0.0	30.7	21.0	25.6	22.7	2.6	44.6	24.2	10.6	18.0
50 a 59 anos	Branca	20.4	49.5	14.0	8.4	7.7	25.0	48.5	14.7	7.5	4.3
	Preta	44.2	38.8	12.1	3.5	1.4	51.6	35.9	9.9	1.7	0.9
	Parda	44.0	40.3	10.5	3.3	1.9	52.7	34.9	8.7	2.8	0.9
	Amarela	3.1	47.5	20.6	21.8	7.2	6.4	50.4	22.0	17.7	3.5
60 anos ou +	Branca	35.3	43.1	11.0	5.0	5.6	41.1	39.9	11.5	5.9	1.6
	Preta	62.9	29.0	5.9	1.5	0.7	76.1	21.3	2.1	0.5	0.0
	Parda	62.5	30.6	4.7	1.3	0.9	70.5	23.9	4.2	1.2	0.2
	Amarela	8.6	34.4	29.2	17.4	10.4	21.3	48.1	16.9	13.1	0.6
TOTAL	Branca	17.8	40.3	22.3	11.9	7.7	18.1	39.6	22.2	13.2	6.9
	Preta	34.5	41.7	17.1	5.5	1.2	34.9	41.5	16.3	6.1	1.2
	Parda	35.5	40.1	16.4	6.4	1.6	33.4	39.7	17.1	8.1	1.7
	Amarela	4.1	28.9	23.1	24.2	19.7	7.8	29.6	20.9	21.9	19.8

Fonte: PNAD, 1988

A Tabela indica uma menor taxa de anos de estudo de pretos e pardos (independente do gênero) em relação aos brancos.

Tabela 6				
Distribuição percentual da população de 7 a 14 anos por atraso escolar, segundo a idade e a cor Brasil, 1988				
IDADE E COR		ATRASO ESCOLAR		
		SEM ATRASO	ATÉ 2 ANOS	MAIS DE 2 ANOS
7 anos	Branca	81.7	18.3	0.0
	Preta	77.7	22.3	0.0
	Parda	69.3	30.7	0.0
	Amarela	99.1	0.9	0.0
8 anos	Branca	58.9	41.1	0.0
	Preta	34.0	66.0	0.0
	Parda	32.7	67.3	0.0
	Amarela	91.1	8.9	0.0
9 anos	Branca	49.6	48.9	1.5
	Preta	18.6	76.2	5.2
	Parda	21.3	71.0	7.7
	Amarela	92.5	7.5	0.0
10 anos	Branca	42.7	46.5	10.8
	Preta	17.2	54.9	27.9
	Parda	17.3	51.8	30.9
	Amarela	82.7	17.3	0.0
11 anos	Branca	38.0	45.3	16.7
	Preta	10.0	41.5	48.5
	Parda	14.7	41.1	44.2
	Amarela	56.2	43.8	0.0
12 anos	Branca	30.7	43.7	25.6
	Preta	7.8	36.7	55.5
	Parda	9.7	37.4	52.9
	Amarela	60.7	30.9	8.4
13 anos	Branca	27.4	43.8	28.8
	Preta	10.7	29.8	59.5
	Parda	8.9	31.4	59.7
	Amarela	57.4	42.6	0.0
14 anos	Branca	27.7	37.4	34.9
	Preta	6.1	21.3	72.6
	Parda	8.3	26.3	65.4
	Amarela	64.0	25.3	10.7
Fonte: PNAD, 1988				

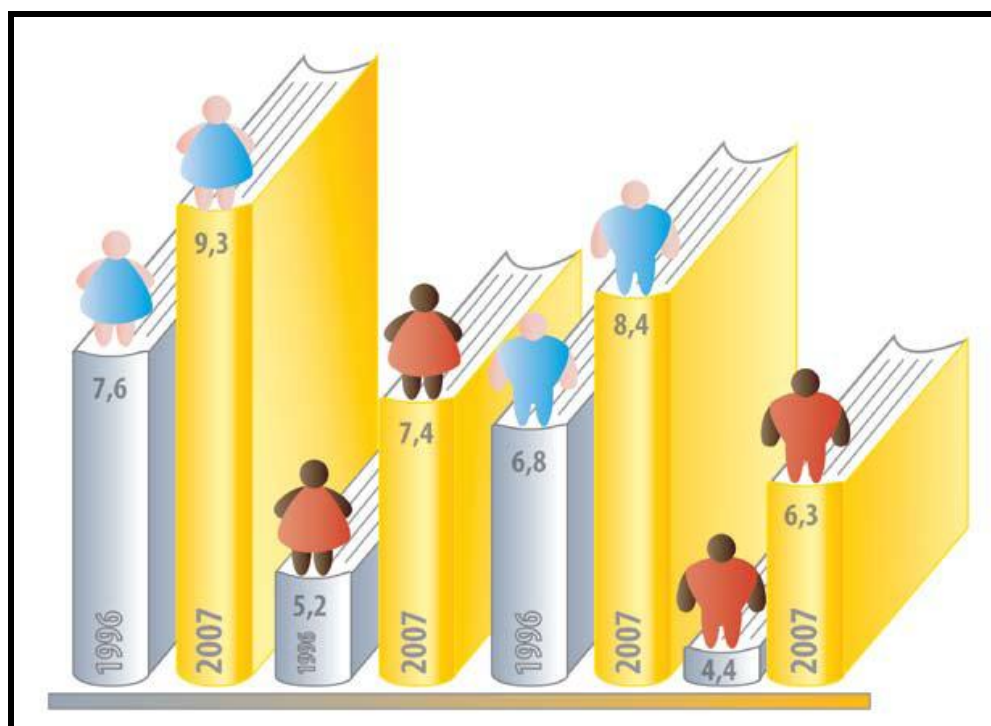
Após mais de uma década, e apesar dos avanços no que se refere às condições de acesso à educação, as diferenças entre os grupos permanece. A questão racial ainda provoca diferenças relevantes nos indicadores educacionais. Analisando os indicadores dos anos 90, Henriques (2001, p. 27.) constata (novamente) que as desigualdades existentes entre negros e brancos persistem e que permanecem quase que estáveis com o passar do tempo. A

desigualdade educacional sofrida pelos negros é quase que uma herança, transmitida entre as gerações. Ele declara:

Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós.(...) a escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se absolutamente estável entre as gerações.

No ano de 2008, foi elaborado um “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” pelo IPEA, onde são constatadas as condições ainda desiguais entre negros e brancos, no tocante aos níveis educacionais:

Educação
Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1996 e 2007



Fonte: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça / Luana Pinheiro ... [et al.]. – 3. ed. Brasília: Ipea: SPM: UNIFEM, 2008, p. 18

Podemos perceber, na tabela anterior, que homens e mulheres brancas apresentam uma situação educacional superior aos homens e mulheres negras. No referido estudo, são destacadas as seguintes considerações:

(...) A discriminação motivada por sexo e por pertencimento a um grupo racial encontra-se disseminada em diversos campos da vida social. No sistema educacional, seus impactos incidem na reprodução de estereótipos ligados às convenções sociais de gênero e de raça originando e reforçando uma segmentação sexual do mercado de trabalho e das ocupações sociais. Se para as mulheres os indicadores de acesso e permanência são, na média, superiores aos masculinos, no que se refere à dimensão racial, o sistema de ensino é marcado por desigualdades que incidem sobre o acesso e a permanência dos alunos/ as negros/as. Este elemento é bastante significativo, uma vez que a escolarização é indicada como necessária à constituição de melhores oportunidades sociais futuras.

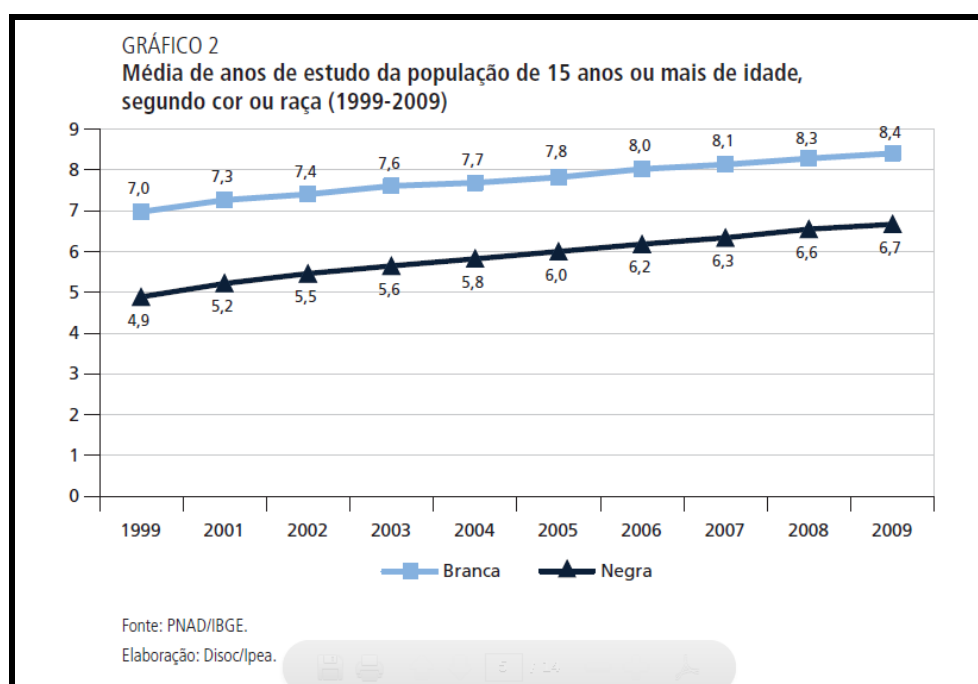
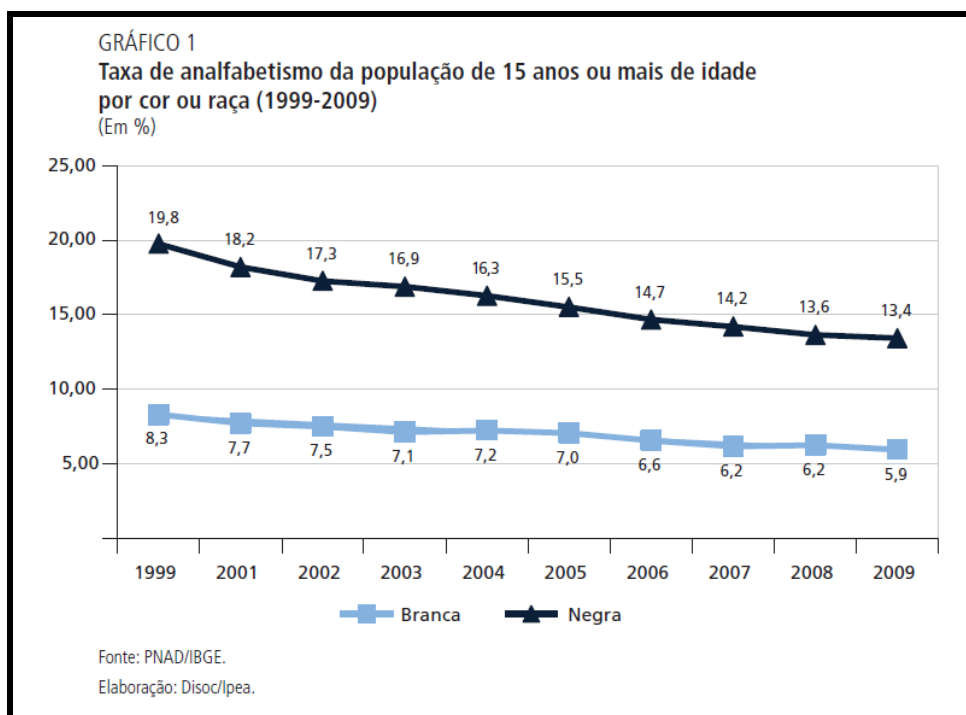
O estudo, apesar de demonstrar uma significativa melhoria nos anos de estudo da população negra, observa entretanto que:

(...) ao se analisar simultaneamente as clivagens de gênero e raça tem-se que a melhoria universal verificada neste indicador não só não foi capaz de reduzir as desigualdades, como produziu uma situação em que negros apresentavam, em 2007, média de anos de estudo inferior à verificada para brancos em 1993. Assim, enquanto a média de anos de estudo era de 7,1 para brancos e de 4,7 para negros no início do período acompanhado, em 2007, estes valores subiram para, 8,8 e 6,8, respectivamente. Uma redução de apenas 0,4 anos na desigualdade em um período acumulado de quinze anos.

Silva (2012, p.71) a respeito dos indicadores de analfabetismo e anos de estudo da população negra em comparação à população branca, no período de 1999-2009 destaca:

Para a população negra, é possível verificar relevante redução do analfabetismo na última década, um pouco superior à registrada para a população branca (gráfico1). *No entanto, se em 1999 a taxa de analfabetismo entre os negros equivalia a 2,38 vezes a taxa da população branca, em dez anos esta diferença experimentou pouco decréscimo (2,27).* De fato, a taxa relativa à população negra em 2009 era superior àquela correspondente à população branca no início da década de 1990 (10,6% em 1992).

(...) O gráfico 2 apresenta o aumento da escolaridade da população na última década. Nessa dimensão, ainda que persistam as assimetrias, o superior crescimento do indicador para a população negra permitiu reduzir as desigualdades raciais, com uma diminuição da razão de desigualdade de nove pontos percentuais (p.p.) na década. *Se em 1999 a média de anos de estudos da população negra correspondia a 70% da escolaridade da população branca, em 2009 passa a corresponder a 79%.*(grifos meus)



As taxas de reprovação, evasão e frequência da população negra são consideravelmente maiores em relação às taxas referentes à população branca, bem como o nível de defasagem série-idade. Podemos perceber, mais uma vez, a presença e influência do racismo no espaço escolar, reproduzindo uma desigualdade no ambiente que deveria permitir aos alunos adquirirem condições de superarem a desigualdade estrutural existente na sociedade, provendo-lhes de recursos intelectuais que facilitariam a sua mobilidade e ascensão social.

Esta situação de desigualdade educacional, verificada entre brancos e negros, vem se mantendo, e mostra-se resistente até mesmo após a adoção – ainda que de modo tímido – de ações de caráter afirmativo na área da educação. O Relatório de Desigualdades Raciais do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), da UFRJ, divulgado recentemente assinala³⁹:

A baixa escolaridade continua sendo uma das maiores mazelas do Brasil e é uma realidade mais constante para pretos e pardos do que para os brancos, segundo o Relatório de Desigualdades Raciais do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), da UFRJ.

Apesar da adoção por parte do governo de medidas que ampliaram significativamente a rede de proteção social no país e a implementação de políticas de caráter universalista (tão defendida por aqueles que são contrários à adoção de políticas de caráter focal - em particular em favor da população negra), os indicadores demonstram a manutenção de uma desigualdade de cunho racial, que medidas generalistas não dão conta de eliminar. E o relatório ainda destaca que:

(...) quando esmiuçados os indicadores das populações pretas e pardas, vê-se que o problema é ainda muito pior. Enquanto a média de anos de estudos das pessoas brancas com idade superior a 15 anos, que era de 5,2 anos em 1988, passou para 8,3 anos duas décadas depois, entre os negros do mesmo grupo etário o indicador passou de 3,6 para 6,5 anos em igual período. Com isso, a diferença entre os totais de anos de estudos de brancos e negros passou de 1,6 ano para 1,8 ano. Outro dado importante é que 55,3% dos jovens entre 11 e 14 anos cursam a série errada. Entre brancos, a parcela é de 45,7%, contra 62,3% de negros. - Os dados ajudam a criticar a tese de que há universalização da educação - afirmou Paixão.

A análise destes indicadores demonstra que, ainda que se consiga alcançar uma melhoria na qualidade da educação, de modo geral, é necessário que se adotem medidas que permitam o aumento dos anos de estudo e a eliminação da defasagem série/idade de negros e pardos, que é inferior a de brancos, e que se manifesta desde as séries iniciais, conforme observado no mesmo estudo:

(...) crianças negras também têm o pior desempenho escolar do país e sofrem com as condições mais precárias das escolas públicas. Ou seja, a escola ajuda a perpetuar a desigualdade. Isso porque 90% dos negros frequentam as escolas públicas. Este percentual cai para 80% entre as crianças brancas. (...) segundo o especialista do Ipea, Jorge Abrahão, o entorno social e econômico das famílias e a questão cultural também estão por trás das

³⁹ OSWALD, Vivian. Aumenta a distância na escolaridade. *In*, O GLOBO, 16/04/2011.

Disponível em : http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=8065. Acesso em 13/10/2011.

desigualdades. Abrahão afirma que não se pode ignorar ainda um viés de discriminação que permeia a sociedade.

O governo brasileiro tem tomado medidas que visam à promoção da igualdade racial na sociedade brasileira. Reconhece a existência da discriminação racial na realidade cotidiana nacional e concorda que são necessárias medidas políticas focais que visem corrigir as desigualdades raciais existentes, que têm natureza histórica e impactam de modo significativo as condições de vida da população negra no Brasil.

No âmbito da educação, em 2003 é promulgada a lei 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade da inclusão da temática da história e cultura afrobrasileira na educação. A educação é uma das áreas que recebe do governo uma particular atenção e o tratamento da questão racial é considerado importante, tendo em vista a situação desfavorável de grande parcela da população brasileira, causada por motivação racial.

O espaço escolar e a educação nele oferecida, passam a ter relevância nos discursos governamentais e para o governo. É a partir do tratamento da questão racial que poderão ser superadas as desigualdades sociais provocadas pelo racismo. Silvério (2009, p. 25, 26), analisando esta situação, destaca no Relatório de Gestão da SECAD em 2004, a seguinte declaração:

Muitos estudos confirmam que a questão racial é tratada, na escola, de maneira displicente, com a propagação de aspectos legitimadores do “status quo”, o que inibe a formação de uma identidade negra. O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que se refletem nas expectativas negativas sobre as possibilidades intelectuais dos/as negros/as, o que tem um enorme impacto no rendimento dos estudantes afrodescendentes.

Após a implementação da lei 10.639/2003, fez-se necessária a adoção de uma nova conduta na condução da educação no Brasil. A necessidade de resgatar a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira, valorizar os aportes culturais deles advindos, visibilizar fatos e personagens negros importantes e sua participação na história nacional, acabam por provocar mudanças não apenas nos agentes presentes no espaço escolar, mas também nos processos e práticas nele desenvolvidos. Conforme destaca Gomes (2007, p. 23,24):

Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a idéia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar.

(...) Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Devemos estimular o desenvolvimento de novas epistemologias, que contemplem a valorização, o reconhecimento e resgate das diferentes identidades presentes na sociedade brasileira. Promover o respeito às diferenças e eliminar os preconceitos e as desigualdades existentes, buscando a equidade e a igualdade, a partir do espaço escolar e das práticas educativas nele desenvolvidas.

A Educação do negro: percursos e desafios

A análise da história da formação das sociedades acaba por permitir o adequado entendimento dos modos e formas que acabaram por construir (e estruturar) as hierarquias e instrumentos que provocam a desigualdade a que são submetidos determinados grupos que nela convivem e que apresentam diferenças/diversidades (raciais, culturais, gênero), em relação ao grupo hegemônico e dominante e que atuam de modo significativo na produção, promoção e manutenção de desfavorecimento e exclusão. Sem o conhecimento destes dados e o reconhecimento da necessidade de reparação e promoção da equidade entre estes grupos, não se consegue quebrar a estrutura da desigualdade.

A história do negro no Brasil tem sido revista atualmente, o que tem provocado uma mudança no modo de compreender o seu papel na construção da sociedade brasileira. A releitura das imagens registradas e eternizadas através dos registros históricos (em textos e imagens) do “negro escravo”, “incapaz”, “dócil”, entre vários adjetivos a ele atribuídos, tem revelado que este “negro” na verdade desempenhou outros papéis.

A condição (violenta) de escravizado, as competências intelectuais (e saberes) destes “negros”, suas lutas e ações de resistência, bem como as contribuições culturais por eles legadas, começam a emergir das sombras da história. História que registra como esta população negra vem sendo excluída e marginalizada até os dias de hoje. Como bem destaca Franklin (1999, p.59), *ao examinar a história de um povo, devemos distinguir entre o que verdadeiramente aconteceu e aquilo que os que escreveram a história disseram ter acontecido. (grifos meus)*. Ainda, segundo Franklin (1999, p.24):

O estudo do passado pode significar muitas coisas para muita gente. Para alguns, significa que o esforço de reconstruir o que realmente aconteceu numa época anterior exige uma honestidade e integridade que transformam o estudo da história numa nobre iniciativa. Para alguns, significa que a busca de um passado utilizável proporciona orientação que pode ajudar a evitar os erros dos nossos antepassados.

A história do Brasil, no que diz respeito aos negros e sua participação na construção social, econômica e política do país, ainda esconde muitos fatos, personagens, que estão sendo resgatados através de estudos e pesquisas. Estas demonstram a forte influência do componente racial no desenvolvimento de políticas públicas que determinaram a situação de desigualdade da população negra na sociedade brasileira atual.

A situação de desigualdade e exclusão na qual se encontra a população negra brasileira é de natureza histórica, fundamentada no equivocado conceito da inferioridade biológica da raça negra, que apesar de estar negado cientificamente, provocou a situação de inferioridade e marginalidade de negros(as) na sociedade brasileira. Não faltam episódios e ações políticas desenvolvidas por parte do Estado brasileiro, que em diferentes momentos de sua história, negou a população negra o acesso igualitário e equânime aos bens e direitos que são assegurados nos textos legais, legando a população negra brasileira uma cidadania de segunda classe, marcada nos diferentes níveis e esferas da vida social por indicadores inferiores aos da população branca.

Desde o Império, e até os dias atuais, a situação da população negra em relação à educação é marcada por exclusões e desigualdades. Ações que impediam o acesso da população negra do espaço educacional já eram implementadas, conforme registrado por Siss (2003, p.14):

(...) o Presidente da província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do Império, ao decidir sobre o acesso às escolas públicas dessa Província, sanciona a Lei n. 1, de 4 de janeiro de 1837 que, no seu artigo 3º. Rezava o seguinte:

Art. 3º. São proibidos de frequentar as escolas públicas:

1º. Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.

2º. Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Ainda sobre a situação da educação deste período, Siss (2003. p.26) observa que “a educação pública, gratuita e universal não era uma das prioridades do império” e destaca que (2003. p.27):

O ensino básico não se situava no horizonte das prioridades das classes dirigentes desse regime, que na prática ignoravam a existência de brancos pobres e de africanos e seus descendentes, escravizados ou livres, sendo os últimos maioria visível e significativa na população brasileira ou, em outros termos, para uma população que totalizava 9.930.478 pessoas em 1872, o recenseamento nacional indicava que o total de homens e de mulheres livres “pretos” e “pardos” era de 4.425.428, enquanto os escravizados “pretos” e “pardos” somavam 1.510.806. (grifos meus)

Analisando os dados anteriores, verificamos que se somarmos a população livre e escrava “preta” e “parda”, teremos aproximadamente 60% da população (5.936.234), em situação de vulnerabilidade na sua condição educacional, excluída por ação do estado.

A mudança de regime (do Império para a República), contudo, não promove uma mudança na situação da população “preta” e “parda”. A maneira como a legislação nacional trata a educação, acaba por incluir um novo componente: o “racial”. A Constituição de 1934, em seu Capítulo II, Título IV, artigo 138b decreta ⁴⁰:

- Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:
 - b) estimular a educação eugênica;

O componente racial está agora inserido no texto constitucional, definindo que a união deverá estimular a “educação eugênica”, sustentada pela ideologia da “eugenia” que é “a ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana”, e que de modo geral prega a supremacia dos brancos em relação aos demais. No Brasil, baseado nesta ideologia, buscou-se o melhoramento dos indivíduos brasileiros através da mestiçagem, e do embranquecimento da população brasileira.

Esta política acaba por tornar o Brasil um país multicultural, que tem na sua composição racial as matrizes branca européia, negro-africana e indígena (dando origem ao mito das três raças fundantes da sociedade brasileira), sendo desta forma um país plural, em que (pelo menos teoricamente), não há uma diferença racial entre os brasileiros: somos todos frutos da miscigenação. Entretanto, esta afirmação está longe de ser verdadeira, do ponto de vista do reconhecimento de direitos e nas relações sociais variadas desenvolvidas entre estes “sujeitos raciais diferentes”. Como bem observa Siss (2003, p.99):

No caso brasileiro, porém, a luta dos afro-brasileiros pela conquista de direitos, de seu efetivo exercício, bem como pelo respeito à diferença, tem sido obstaculizada pela constante atualização do mito da democracia racial freyreana (...) Entretanto, como a pseudodemocracia racial brasileira só favoreceu àqueles que dela obtiveram vantagens sociais, econômicas e políticas (Gonçalves & Silva, 1998) e entre eles certamente não estavam os afro-brasileiros, serão estes que, no início do século, irão constituir-se em liderança negra organizada e contestarão o mito da democracia racial, organizarão marchas de protesto nas ruas de diversos estados do Brasil e lutarão pela conquista de seus direitos. Essa liderança afro-brasileira do início do século, ainda que buscasse a integração social pela chave do assimilacionismo, foi precursora do multiculturalismo brasileiro.

⁴⁰ - [Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 26/09/2007.

Os marcos legais na prática educativa cotidiana

A educação nacional é regida pela a Lei nº 9.394, sancionada em dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Parecer CNE/CEB nº 5/1997, aprovado em 7 de maio de 1997, está expresso que⁴¹(p.5):

A lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação "deliberar sobre diretrizes curriculares", a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa base comum nacional, por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, são de natureza ética/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas. (grifos meus)

O artigo 26 trata sobre a composição curricular dos ensinos fundamental e médio, e determina que além da base nacional comum, o currículo deverá ser complementado por uma parte diversificada, considerando-se para este fim as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB, art.26). Em 9 de janeiro de 2003, é incluído pela Lei nº 10.639 o artigo 26-A, que explicita um conteúdo curricular que deverá ser incluído obrigatoriamente no currículo da base comum da educação nacional o que segue:

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

§ 1o 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§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (grifos meus)

⁴¹ **Parecer CNE/CEB nº 5/1997.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323

A forma como (após 10 anos de sua sanção) a lei 10.639/2003 é vista e interpretada ainda é um tanto quanto incorreta. *Ela não é uma lei à parte da LDB – 9394/1996 – mas uma parte acrescida a esta no seu artigo 26 – o artigo 26-A.* Tampouco é uma lei que trata de modo particular e privilegiado do direito dos negros, e que interessa, portanto, somente a eles. O artigo 26-A da Lei 9394/1996 trata da inclusão de um componente curricular necessário à base comum da educação nacional, que estando excluído durante toda a história da legislação educacional brasileira, tem a sua inclusão com o acréscimo deste artigo. E este acréscimo tem como objetivo considerar “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, previstas no artigo 26. Deste modo, é de interesse de toda a sociedade brasileira, pois atende as suas diversidades, pluralidades, diferenças e especificidades. Gomes (2011, p. 70) ressalva a este respeito que:

Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Neste sentido, é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos nos contextos das desigualdades e como nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia. (grifos nossos)

Considerando o que é observado por Gomes, e avaliando a estrutura da sociedade macaense, marcada por um crescimento expressivo nas últimas três décadas em decorrência do desenvolvimento da indústria do petróleo (e as desigualdades provocadas por esta expansão já citadas anteriormente e verificadas por estudos do Programa Macaé Cidadão), podemos estabelecer um paralelo com o contexto que Norbert Elias retrata em sua obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (ambientado em “Winston Parva”), e que pode servir como parâmetro para as sociedades em geral. Macaé, assim como Winston Parva apresenta, conforme descrito por Elias (2000, p.19, 20)

(...) uma clara divisão em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders.

(...) Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os de outro? Que meios se utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos?

E Elias (2000, p. 21) continua a sua reflexão:

(...) que é que induzia as pessoas que formavam o primeiro desses dois grupos a se colocarem como uma ordem melhor e superior de seres humanos? Que recursos de poder lhes permitiam afirmar a sua superioridade

e lançar um estigma sobre os outros, como pessoas de estirpe inferior? Em geral, depara-se com este tipo de figuração no contexto de diferenças grupais étnicas, nacionais e outras já mencionadas e nesse caso, alguns de seus aspectos mais destacados tendem a passar despercebidos.

Percebemos que na dinâmica das sociedades a questão dos modos pelos quais se estabelecem as relações entre os sujeitos é de grande relevância; a maneira como “uns” se relacionam com “outros” são dependentes de variados fatores que vão definir como se darão essas relações, e a partir delas os lugares sociais, status, poder, bem como o acesso e posse de bens e recursos serão permitidos ou impedidos; determinarão em que condições estarão os privilegiados e quem serão os excluídos. A partir das identidades e das diferenças existentes entre “uns” e outros”, serão definidas categorias, que hierarquizarão o espaço social e estruturarão a realidade social. Neste sentido Silva (2009, p. 76):

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

As relações sociais se dão em diferentes espaços sociais (família, trabalho, escola) e as nossas identidades são construídas no convívio que desenvolvemos nestes grupos, que irão construir as nossas identidades e demarcar as nossas diferenças; estabelecerão quem somos, o que somos e como somos. A identidade e a diferença serão desenvolvidas nestas interações sociais e culturais. Serão resultado de um aprendizado das normas e dos códigos sociais e culturais. E a educação é também um processo que contribui para a formação da identidade e da diferença no espaço social. O espaço escolar e as relações que nele ocorrem também participam deste processo. A LDB 9394/1996 em seu artigo 1º reza que:

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A Educação (e a escola) tem, então, fundamental importância e podem contribuir no modo como os sujeitos sociais se vêem e se reconhecem, como bem observa Gomes (2011, p.87):

A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos. Por isso, é importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola básica está inserido em um contexto maior de luta pela construção de um Estado realmente democrático, com todos os conflitos que esse debate possa acarretar.

E o estudo sistemático da questão racial no espaço escolar deverá ser desenvolvido de acordo com os marcos legais estabelecidos nos diferentes instrumentos que orientam as ações educativas a serem desenvolvidas no território nacional. Dentre estes instrumentos, podemos destacar a Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de Junho de 2004, que

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

(...) Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

(...) Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e *têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.*

§ 1º *A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.*

§ 2º *O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.* (grifos meus)

A partir do estabelecimento de diretrizes, pareceres, orientações, busca-se permitir a organização dos sistemas de ensino, nos seus diversos níveis, para o desenvolvimento do tratamento da questão racial de modo ético, e adequado pedagogicamente.

CAPÍTULO 3

A LEI 10.639/2003 E A SUA APLICABILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: A PRÁTICA DA LEI EM MACAÉ

Na excepcional análise que fizeram sobre a forma de operar dos discursos raciais nos Estados Unidos, Omi e Winant argumentam que raça não é apenas “algo a mais” (algo que é adicionado) mas é parte constitutiva de muitas de nossas experiências cotidianas mais corriqueiras.

(...) Não é possível desconhecer as questões relativas à cor; como dizem os autores “opor-se à raça requer que nós a notemos e não que a ignoremos”. Apenas atentando para a raça é que podemos desafiá-la, “por reduzir de forma absurda a experiência humana a uma essência atribuída a todos sem nenhum respeito ao contexto histórico e social.

(Michael Apple, 2001, p.61)

A Lei 10.639/2003 é complementada por diversos outros referenciais legais que visam explicitar, delimitar e favorecer o pleno e efetivo cumprimento da referida lei. Dentre estes referenciais, destacamos o Parecer CNE/CP 003/2004 e As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O Parecer CNE/CP 003/2004, onde estão explicitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas páginas 3 e 4, expressa o que destacamos a seguir:

(...) Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

E ainda na página 6 do parecer é afirmado que:

(...) 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 inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. (grifos meus)

O cumprimento dos marcos legais é de suma importância, e neste sentido Souza (2011, p.5) destaca alguns aspectos relevantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em sua análise a respeito do que é apresentado no referido documento, primeiramente observa:

Como o próprio documento destaca “estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais”. Portanto, a alegação de que falta material específico e formação especializada para se trabalhar em prol de uma educação étnico-racial não se aplica às diretrizes em sua totalidade. Há várias pistas nesse material que já permitiriam ao professor fazer um trabalho inicial de sensibilização e conhecimento sobre a problemática racial.

O segundo aspecto destacado por Souza (2011, p.6) “refere-se à concepção histórico-epistemológica das diretrizes”.

Desde o seu início, o documento historiciza, fundamenta e contextualiza a criação da lei e o consequente estabelecimento das diretrizes. No item educação das relações étnico-raciais, chama-se a atenção para a necessidade de valorização dos alunos negros e não negros e dos professores. Chama-se a atenção, também, para a utilização do termo étnico-racial. Após destacar a concepção que o documento tem da expressão raça – “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros [...] nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje totalmente superado” – explica-se que o termo étnico é utilizado “devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.”

Souza (2011, p.6) observa ainda que vale destacar

(...) a necessidade de se desfazer alguns equívocos: a preocupação dos professores em designar seus alunos como negros ou como pretos sem ofensas; que os negros se discriminam entre si; que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro, a estudiosos do tema e não à

escola e que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento somente atingem aos negros. Todos esses equívocos estão bem fundamentados e qualquer professor leigo sobre a temática é capaz de entender – pode não concordar – tais equívocos.

A análise de Souza inicia fazendo referência ao conteúdo das diretrizes. Destaca que as diretrizes por si só, já constituem um material valioso, que deve ser explorado pelos professores. Elas abordam três princípios “que se desdobram em vinte orientações e encaminhamentos”. Iniciando pelo princípio da “consciência política e histórica da diversidade”, Souza (2011, p. 5) observa que “já no seu início, *conduz* (conduzir é o verbo utilizado no texto) para a igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos”. Mesmo o professor que não tenha o conhecimento profundo sobre História da África poderá implementar uma educação que contemple a temática étnico-racial, buscando adotar atitudes e realizar atividades com essa intenção.

Outro princípio destacado por Souza (2011, p.5) refere-se ao “fortalecimento de identidades e de direitos” e segundo ela “orienta para, entre outras coisas, o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas”. E ainda de acordo com Souza “seria necessário material didático específico, como alegam os professores, para trabalhar em prol desse rompimento?” O terceiro e último princípio abordado por Souza (2011, p.5) refere-se a “ações educativas de combate ao racismo e discriminações”. Este princípio, afirma Souza, “encaminha, de início, para a conexão de objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade”. Portanto, podemos afirmar que a especificidade da formação dos professores em relação aos conteúdos (em História, Geografia, Artes ou Literatura) não é determinante para que se façam as conexões sugeridas.

O terceiro aspecto, de acordo com Souza (2011, p.6) refere-se à Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Como está na própria denominação, além do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e essa educação não é específica e nem cabe especialmente “aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil” conforme reza o terceiro parágrafo do Art. 3º, da referida Resolução. Talvez, nem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possam ser trabalhadas somente por esses componentes curriculares. Qualquer professor, de qualquer área pode conhecer, ainda que

precariamente, um pouco dessa história e dessa cultura. Não tão especializado como os professores formados nessas áreas, mas, com alguns conhecimentos que lhe permitiriam iniciar um diálogo sobre o tema com seus alunos.

Com relação à responsabilidade dos estabelecimentos de ensino (individualmente) e os sistemas de ensino (coletivamente) promoverem de modo focado, sistemático e contínuo a educação para as relações étnico-raciais, o parecer na página 9 observa:

(...) Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (grifos meus)

E ainda na página 10, explicitando os princípios que deverão ser seguidos por todos os profissionais atuantes no espaço escolar, o parecer destaca:

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnicoracial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais.

Podemos verificar que em todo seu escopo, e considerando cada uma das suas partes, o documento encaminha de modo organizado e completo os percursos, cuidados, conteúdos e necessidades que devem ser observadas de modo a permitir que os professores adquiram o conhecimento necessário sobre a temática racial, da história dos negros, que vão permitir a sua adequada atuação no desenvolvimento das atividades que estão previstas no marco legal.

Finalmente, com relação à estrutura necessária para que se efetive de modo adequado, sistemático e contínuo as ações previstas na legislação em vigor, o parecer na página 15 determina que exista:

Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

Esta também é uma necessidade a ser atendida pela secretaria municipal de educação de Macaé, de modo a prover as condições necessárias que permitam o que está expresso no referencial legal, tanto no que se refere aos recursos humanos e materiais, bem como na determinação e disponibilização de recursos financeiros que permitam o desenvolvimento das atividades.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, documento que explicita de modo detalhado, por disciplinas e níveis de ensino o que deve ser trabalhado nos espaços educativos, também não é de conhecimento dos educadores e tampouco é discutida pelos gestores. Importante ferramenta que permite e favorece o efetivo cumprimento da lei, em sua apresentação, na página 13, afirmam:

O presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações, promulgou a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras.

Como um desdobramento coerente e adequado dessas ações institucionais, trazemos a público este documento, resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente, educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos(as). O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras

dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo.

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

Todo o material aqui apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino. Esperamos que a publicação seja recebida pelas escolas, por gestores/as e educadores/as, como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação.

Em nossa análise, a maneira como a implementação da Lei 10.639/2003 está sendo realizada na realidade escolar da rede municipal de ensino de Macaé, não atende integralmente o que está expresso nos documentos legais. Os marcos legais são desconhecidos pela maioria dos profissionais atuantes na rede municipal de ensino de Macaé. A crítica e discussão sobre a situação do negro (de modo especial a população negra de Macaé), não é realizada pelas equipes gestoras de modo contínuo e sistemático. O oferecimento de condições e recursos para o tratamento da questão pela comunidade escolar (docente e discente), bem como a criação de espaços e oportunidades para a realização da discussão e produção de estudos e debates da temática racial no cotidiano das unidades escolares não acontece conforme expresso nos documentos de referência.

A discussão da temática racial ainda não está inserida na maioria dos “Projetos Políticos Pedagógicos” (PPP’s) das unidades da rede; a proposta pedagógica em vigor na rede municipal de ensino de Macaé desconsidera a importância e necessidade do tratamento da temática étnico-racial como um componente curricular a ser trabalhado; desta forma, não veremos reconhecido cotidianamente nos espaços e práticas escolares aquilo que não é reconhecido nos documentos e normas que orientam as práticas pedagógicas.

Sobre a população negra de Macaé: a realidade de desigualdade e exclusão cotidianas

A participação da população negra na composição da sociedade macaense é expressiva. Este fato demonstra a possibilidade de um impacto significativo na melhoria das condições de vida da população negra macaense, com a implementação de políticas públicas focais a ela dirigidas, e a consequente melhoria social e crescimento do município. Entretanto, na cidade de Macaé, a situação de desigualdade a que está submetida esta população é elevada, o que Oliveira (2005, p. 90) assevera:

Aspectos como analfabetismo, níveis de escolarização incidência de doenças, baixa renda e precárias condições habitacionais, atingem mais as populações que se classificam como negros e pardos, do que aqueles que se classificam como brancos.

O poder público municipal reconhece a necessidade de realizar ações voltadas para a adequada e justa inclusão da população negra do município e, a este respeito, Oliveira destaca que⁴²:

Em Macaé, nós afrodescendentes, somos cerca de 47,4% da população. Tomando consciência de que esta realidade de invisibilidade e exclusão não deve perdurar, a Secretaria de Educação já vem tomando iniciativas concretas, com projetos pedagógicos de formação docente, eventos e debate nas escolas, no sentido de reestruturar os currículos e dar um salto de qualidade no seu sistema de ensino, projetando o município como um dos pioneiros em políticas públicas de promoção da igualdade racial em Educação em nível Nacional.

A Prefeitura Municipal realizou concurso público, objetivando introduzir na rede de ensino, profissionais adequadamente capacitados, para atuarem no atendimento das demandas apontadas na pesquisa, tendo entre os contratados, o sociólogo Luiz Fernandes de Oliveira, que declara⁴³:

O Município de Macaé, no estado do Rio de Janeiro, está no início de um trabalho pioneiro no Brasil: a implementação do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) oriundo da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Luta dos Negros no Brasil em todo o currículo do Ensino Básico. Inicialmente apresentado a Secretaria de Educação enquanto projeto pedagógico, a proposta começa a conquistar o interesse de vários profissionais da educação básica da rede municipal, abrindo discussões e reflexões acerca das políticas públicas de promoção da igualdade racial em educação, das políticas públicas de inclusão escolar, reflexões críticas e questionamentos teóricos sobre a formação docente e visões tradicionais no campo do currículo.

A respeito da sua inserção no espaço da educação de Macaé e do trabalho desenvolvido na unidade escolar na qual foi lotado, em parceria com outros profissionais da educação e participantes de movimentos sociais locais, Oliveira relata⁴⁴:

No ano letivo de 2004, ingressei, através de concurso público, na rede municipal de educação de Macaé. Lotado numa das maiores escolas do

⁴² *Idem. Africanizando os currículos escolares em Macaé.* cópia mimeo, 2005.

⁴³ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Desafios de um projeto pedagógico de inclusão curricular.** Programa de Inclusão Escolar: o ensino de história da África e dos africanos na escola: a teimosia da invisibilidade cada dia mais visível”. Texto apresentado no GT4 – Etnicidade, Produção da Diversidade e Contenção da Diferença nas Sociedades Contemporâneas. Recife, 28 a 30 de Junho de 2005.

⁴⁴ *Idem. Docência e novas leituras sobre África e o afrodescendentes: dos textos oficiais às práticas de ensino.* Texto apresentado e publicado nos anais do XV Congresso de Leitura do Brasil – COLE, realizado em Campinas - SP de 5 a 8 de julho de 2005.

município, o Colégio Maria Isabel Damasceno Simão, para ministrar sociologia no Ensino Médio, elaborei e iniciei um trabalho de formação docente na área de diversidade étnico-racial, minha especialidade desde a época do meu curso de mestrado na UERJ. Esse trabalho se expressou num curso introdutório de História da África e dos Negros no Brasil, coordenado por mim e ministrado por mais dois colegas da escola.

(...) A partir de uma proposta, organizada por mim junto com o movimento negro de Macaé, de formação docente, e acolhida pela SEMED em janeiro de 2005, inicia-se um embrião de política pública de promoção da igualdade racial na educação no município.

Além das discussões realizadas nos espaços escolares, inicia-se a ampliação da discussão com outros atores sociais. Procura-se multiplicar as vozes capacitadas para desenvolver a temática nos espaços educacionais e inicia-se uma política de formação continuada dos profissionais, por meio da oferta de curso de pós-graduação na temática étnico-racial⁴⁵:

(...) pós-graduação lato-sensu em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras iniciada em novembro de 2005, no município de Macaé, RJ. Estavam matriculados cerca de sessenta professores de diversas disciplinas, porém, o grupo era composto em sua ampla maioria por professores de história das redes estadual e municipal de educação e que atuam em diversos anos de escolaridade.

A respeito da duração e composição do corpo docente responsável pelas aulas ministradas durante o curso, Oliveira destaca:

(...) O curso teve a duração de dezessete meses e foi ministrado por professores da UERJ, UFRJ, UFC, UFBA, dentre outras. Um de seus objetivos centrais era inserir, no contexto das discussões sobre relações raciais e educação, as reflexões necessárias sobre a aplicação da Lei 10.639/03 na rede municipal de educação (...)

Por meio destas medidas, podemos verificar a importância e o reconhecimento por parte do poder público municipal, do tratamento da questão étnico-racial nos espaços escolares. Deste modo, verificamos o cumprimento do exposto no parecer CNE/CP 003/2004 (2006, p. 232, 233), que considera:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

(...) Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido

⁴⁵ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. **A Imagem que desestabiliza, provoca e deixa fluir outros pontos de vista**. Texto apresentado no XVI Congresso de Leitura do Brasil – COLE, realizado em Campinas - SP de 10 a 13 de julho de 2007.

de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

A exclusão étnico-racial em Macaé: o retrato da desigualdade na educação

A Prefeitura Municipal de Macaé, no que se refere à necessidade da inclusão da temática étnico-racial nos espaços escolares, mantém o investimento na capacitação de profissionais da educação. Em 2007, deu-se continuidade ao curso de pós-graduação, oferecendo o curso Estudos Culturais e Históricos da Diáspora e Civilização Africana, com 10 módulos temáticos e 510 horas/aula. Este curso, coordenado pelo Prof. Dr. Julio Cesar de Tavares, Antropólogo da UFF, tinha dentre seus objetivos⁴⁶:

(...) fornecer informações e instrumentos teóricos e conceituais sobre a diáspora africana – a dispersão pelo mundo desse povo, por motivos políticos ou religiosos. (...) analisar o processo civilizatório africano para habilitar o profissional de ensino Fundamental e Médio, na percepção e discussão crítica das questões relacionadas à identidade, diversidade, relações raciais e multiculturalismo na sociedade brasileira.

Ele acrescenta que outra meta do curso (...) é de contribuir com a disseminação do respeito à civilização e à diáspora africanas. – Para isso, estaremos desconstruindo estereótipos e idéias preconceituosas que blindam o avanço dos estudos nesse campo e o conhecimento das relações étnicas na atual conjuntura sócio-cultural brasileira, disse o coordenador.

Além destes, outros objetivos destacados são:

(...) cooperar com a descolonização mental, conhecer as razões das desigualdades sociais e compreender a formação e a dinâmica do regime de racialização dissimulado e sustentado, em articulação com dispositivos de cordialidade, violência e crueldade coloniais engendrados no estado brasileiro.(...) contribuir com a elevação do nível dos debates e com a produção de argumentos sobre identidade nacional, a partir do ponto de vista do respeito e reconhecimento às diversidades e singularidades culturais, regionais, de gênero, étnicas e raciais, em articulação com as questões de natureza cultural e histórica, sempre em articulação com um conhecimento globalizado da experiência africana.

Nesta turma, na qual desenvolvi minha especialização na temática, o foco era o aprofundamento da abordagem da questão étnico-racial, conhecendo a história da África, a cultura africana e a cultura afro-brasileira. O objetivo principal era desenvolver estratégias de aplicação dos conteúdos desenvolvidos de maneira prática, com a elaboração de projetos que pudessem ser efetivamente aplicados no cotidiano escolar e nos espaços educacionais.

⁴⁶ **Funemac abre inscrições para pós sobre cultura africana** - 19/04/2007. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura?noticia=7661>. Acesso em 13/08/2011

Porém, como já constatado em outras experiências desenvolvidas, por outras instituições que se propuseram a investir na capacitação em nível superior de profissionais da educação na temática étnico-racial, procurando através da oferta de conhecimentos, instrumentalizar os participantes dos cursos a transformarem a realidade dos espaços educacionais após a conclusão dos mesmos, percebeu-se quão trabalhosa é a “missão” de promover a mudança de paradigmas. Oliveira (2006b, p. 185), pesquisando a atuação de especialistas formados pelo programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Universidade Federal Fluminense (Penesb/FEUFF), através da realização de entrevistas com alguns dos egressos do referido curso, com o objetivo de avaliar a possível interferência destes no contexto escolar, destaca a declaração de um professor de História:

É aquela coisa, a autonomia do professor é muito questionada dentro da escola pela direção e coordenações que querem cercear a autonomia do professor na sala de aula, mas quando o professor tem uma visão clara da sociedade não tem jeito, ele coloca mesmo a questão na sala de aula, mas, quando a leva para o conselho de classe, o restante dos colegas minimizam a sua atuação e dizem que a questão não é importante... aquelas velhas teorias do preconceito social e o professor acaba enfraquecido politicamente dentro do seu grupo, porque os outros colegas não dão o apoio necessário, por não estarem conscientizados... mas os alunos aceitam bem.

Além da dificuldade sentida por alguns profissionais, que tentam promover uma mudança nas práticas e conteúdos existentes nos espaços escolares, tais como a naturalização, banalização e descaso, existem ainda outros elementos complicadores. Gomes (2008, p.242, 243) relata o que segue:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, que é um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social deste país? E como pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais ?

Podemos perceber que, apenas capacitando profissionais, não garantimos o adequado tratamento da questão racial no ambiente escolar. É necessário que este profissional, agora capacitado e consciente da importância de sua atuação para a transformação das realidades discriminatórias existentes também no espaço escolar, conquiste aliados para que possa ser bem sucedido nesta luta. A comunidade escolar, composta por gestores, servidores, alunos, comunidade de pais e responsáveis e a comunidade local na qual a escola está inserida, deve ser conclamada a participar deste desafio. A sociedade deve também estar atuante no espaço

escolar, participando das ações que se desenrolam neste espaço, pois ela é também beneficiada pelos resultados produzidos por uma prática pedagógica inclusiva e emancipadora.

As desigualdades presentes na sociedade, de todas as naturezas, acabam também presentes no ambiente escolar. A escola, cada vez mais, tem o papel de formar cidadãos conscientes e capazes de conviver de modo harmonioso, em uma sociedade cada vez mais marcada por diferenças, pluri-étnica e multicultural. E a questão racial, a discriminação, o preconceito, de modo especial no Brasil, onde a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial ainda estão presentes, estão exigindo de cada um de nós uma atuação ousada, inovadora, e, acima de tudo, contínua, persistente.

Faz-se necessário caracterizar o espaço escolar em espaço de transformação, tornar os profissionais da educação em agentes críticos, transformadores, promotores de saberes e conhecimentos, que contribuam na formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de suas responsabilidades e potencialidades, sabendo respeitar e conviver com as diferenças e as diversidades.

A lei 10.639/2003 no município de Macaé: a implementação do Programa de Cultura Afro-brasileira (2009/2010).

A Prefeitura Municipal de Macaé, no ano de 2009, inicia uma nova gestão educacional. A Vice-prefeita e Secretária Municipal de Educação, Marilena Garcia, declara⁴⁷:

Oferecer ensino público de qualidade, e acessível a todos é, sem sombra de dúvidas, o maior e o mais importante dever do poder público. Mais que isso: é um direito de todos os cidadãos.

A educação é atividade contínua porque acompanha o ser humano desde que nasce até o seu completo ciclo de vida individual e coletivo. Além disso, seus efeitos são percebidos nos mais diversos setores da vida comunitária: saúde, geração de oportunidades, conhecimento tecnológico enriquecimento, preservação da cultura e a construção de um desenvolvimento sustentável por exemplo.

É importante educar para conhecer o mundo e a natureza que nos cerca, para socializar, para incluir, entender e respeitar as diferenças, trabalhar, produzir mais conhecimento e, principalmente: é importante educar para tornar a sociedade preparada para enfrentar os inúmeros desafios que se apresentam a cada dia.

Em Macaé a Rede Pública Municipal de Educação está diante de enormes desafios em todos os níveis. Precisamos oferecer a melhor educação desde a Educação Infantil, até os graus mais avançados de graduação, passando pelo ensino profissionalizante.

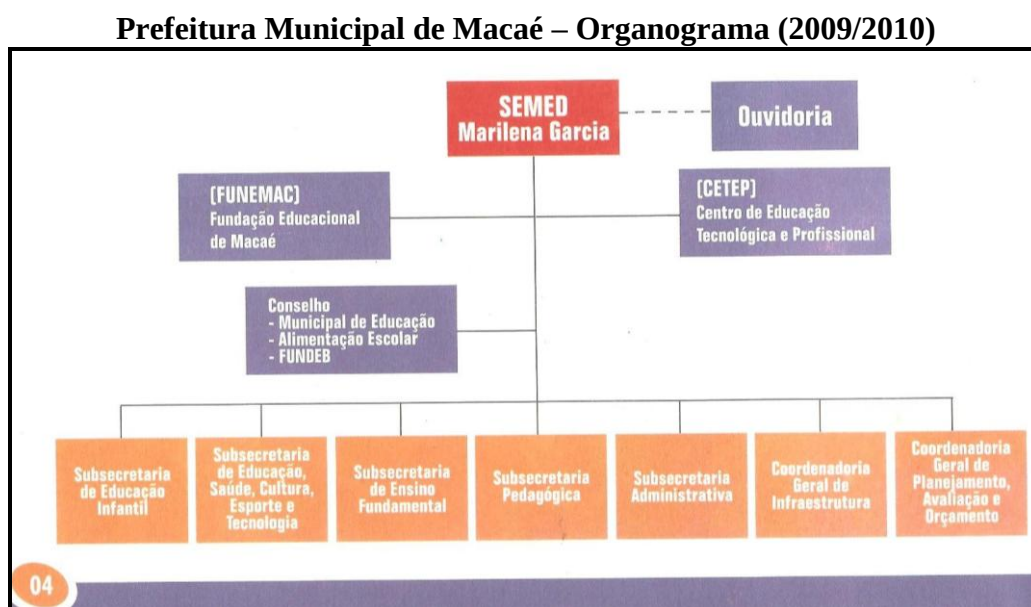
⁴⁷ **GARCIA, Marilena. Folheto Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Macaé.** Macaé, 2009, p.2.

A Secretária de Educação não só apresenta sua visão sobre a importância da educação, mas também faz, a toda sociedade macaense, um chamamento:

Nosso município está começando uma profunda transformação em seu sistema de ensino para que seja mais dinâmico, capaz de corrigir falhas, oferecer soluções e aproveitar o enorme potencial cultural local e trazido pelas milhares de pessoas que chegam, diariamente, de todos os lugares do Brasil e do mundo.

(...) convido você, professor, aluno, pai, cidadão a conhecer a rede Municipal de Educação de Macaé, nossos serviços, metas e como você pode fazer a sua parte para fortalecê-la cada vez mais.

A secretária de educação, visando “oferecer educação pública à altura das necessidades de Macaé” (Garcia, 2009, p. 5), realiza a estruturação da secretaria de modo a permitir uma maior articulação entre as unidades educacionais e a gestão educacional, conforme o organograma abaixo⁴⁸:



O município contava em 2009, com a seguinte estrutura na rede de ensino municipal⁴⁹:

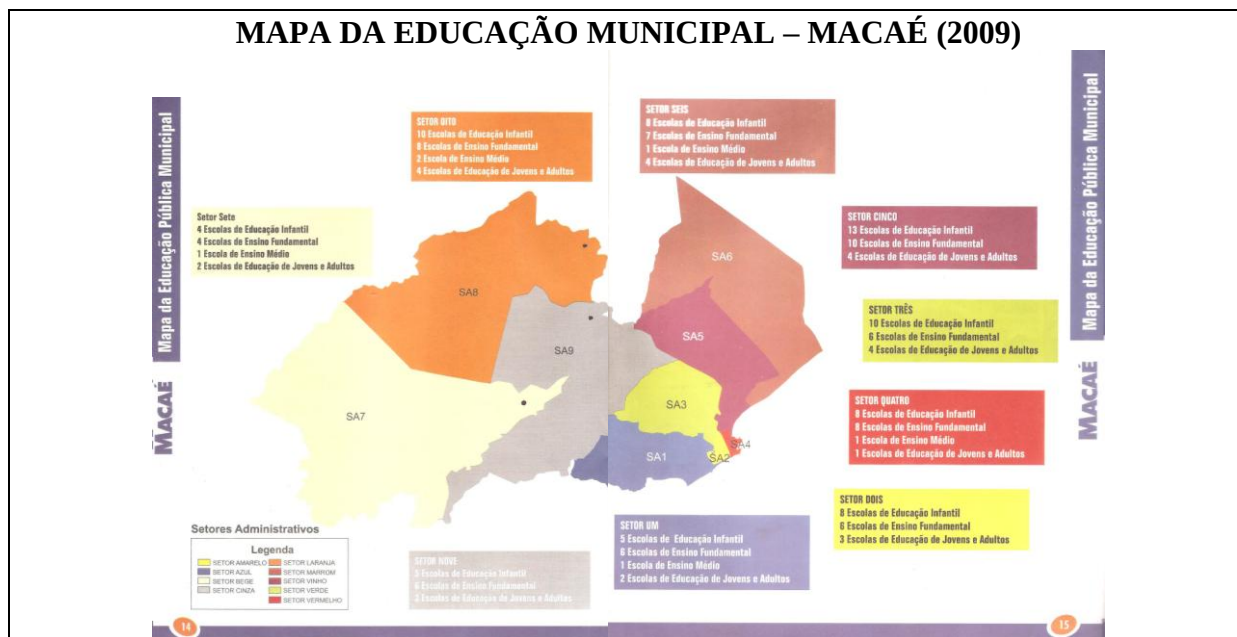
- 109 Escolas;
- 1 Fundação Educacional;
- 1 Centro de Ensino Profissionalizante;
- 1.993 Professores docentes (da educação infantil ao ensino fundamental);
- 943 Salas de aula (da educação infantil ao ensino fundamental);
- 47.340 alunos (até julho de 2009).

A distribuição das unidades escolares do município é organizada em nove setores administrativos, conforme a tabela que segue⁵⁰:

⁴⁸ **GARCIA**, Marilena. **Folheto Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Macaé**. Macaé, 2009, p.4.

⁴⁹ **GARCIA**, Marilena. **Folheto Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Macaé**. Macaé, 2009, p.5.

⁵⁰ *Idem*, *Ibidem*, p.14, 15.



Iniciei a minha atuação nas escolas da rede realizando atividades em conjunto com o Núcleo de Orientação Educacional, tendo parte da carga horária do meu trabalho (metade) direcionada a atuar dentro das escolas, através da realização de oficinas temáticas dirigidas a professores, servidores e pais, dentro do “Projeto Encontros”.

O referido projeto é desenvolvido pelos orientadores educacionais nas escolas, tratando de temas como, gênero e sexualidade, e contemplando a participação de professores, servidores e pais nos referidos encontros. O “Projeto Encontros” agora incluiria a temática da educação étnico-racial, com o tema “Africanidade na Escola”. Foi ainda decidido pela Subsecretária, que considerando a necessidade de discutir este tema, em todos os níveis de ensino, mensalmente, seriam desenvolvidas atividades no horário noturno, para alunos da EJA, dos quais muitos são pais de alunos atendidos na rede em outros níveis. Este projeto foi denominado “Identidade Negra”, e foram escolhidas inicialmente as escolas que atendiam o maior número de alunos, e também localizadas em áreas de periferia da cidade que concentrassem maior população negra. A partir desta estratégia, buscamos atuar de modo articulado nos níveis de ensino da rede municipal, integrando a educação infantil, o ensino fundamental e médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do projeto “Identidade Negra”.

O projeto busca contribuir para a reflexão, na rede municipal de ensino, sobre as expressões de preconceito e racismo em nossa sociedade. Com base nessa reflexão, buscava-

se sensibilizar os educadores e alunos, a partir de ações e propostas fundamentadas no respeito à diversidade e a diferença racial. A igualdade sócio-educacional, alcançada pela inclusão racial, é a meta do projeto. O projeto “Identidade Negra” tinha como principais objetivos:

- Desenvolver contínua e sistematicamente a temática africana em todo o ano letivo nas unidades de ensino;
- Realizar visitas periódicas as escolas, de modo a verificar o desenvolvimento de atividades de acordo com o previsto na Lei 10.639/2003, nas atividades escolares desenvolvidas;
- Qualificar monitores e oficineiros, profissionais contratados e atuantes nas escolas de horário integral, para a inclusão do tema em suas atividades;
- Qualificar orientadores educacionais e orientadores pedagógicos, bem como professores atuantes nas escolas, por meio da participação de reuniões/oficinas nos horários de atividades.

Durante o ano de 2009, o “Identidade Negra” foi realizado em dez escolas do segundo segmento do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA):

ESCOLA	PRESENTES
• Colégio Municipal Botafogo	- 60 alunos
• Colégio Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel	- 50 alunos
• Colégio Municipal Aroeira	- 80 alunos
• Colégio Municipal Claudio Moacyr	- 90 alunos
• Colégio Municipal Elza Ibrahim	-110 alunos
• Colégio Municipal Engenho da Praia	- 90 alunos
• Colégio Municipal Pro ^a Maria Isabel	-70 alunos
• Colégio Municipal Wolfango Ferreira	- 80 pessoas (aberta a comunidade)
• Colégio Municipal Pedro Adami	- 60 pessoas (aberta a comunidade)
• Colégio Prof. Samuel Brust	- 60 pessoas (aberta a comunidade)

Total: 10 escolas com 750 alunos/participantes

As palestras realizadas na EJA, atendendo ao objetivo inicial, alcançou uma grande e boa repercussão, pois além dos alunos as atividades eram abertas às comunidades onde se localizavam as escolas, e permitiram a realização de uma integração positiva entre escola/comunidade, bem como a “quebra de barreiras e preconceitos”, a respeito da discussão da cultura africana no espaço escolar. A divulgação das atividades pelas escolas atraiu um bom número de presentes, e teve uma expressiva participação inclusive de alunos, apresentando trabalhos desenvolvidos por eles e pelos professores atuantes nas escolas.

Podemos destacar, entre as escolas onde foram realizadas as palestras do projeto, a escola municipal Engenho da Praia, localizada em uma região com grande concentração da população negra, na periferia de Macaé⁵¹:

Será realizada nesta quarta-feira (30), às 19h, na Escola Municipal Engenho da Praia, uma palestra sobre “A história da África e Cultura Afro-Brasileira”, para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A programação faz parte do projeto Africanidade. (...) A palestra “A História da África e Cultura Afro-Brasileira” será proferida pelo professor e pós-graduado em Estudos Culturais e Históricos da Diáspora, Jorge Luís Rodrigues. Ele vai enfocar assuntos que destacam o papel do negro na sociedade, o negro na mídia e a representatividade e identidade do negro.

(...) a programação de palestras que será finalizada no dia 7 de outubro tem o objetivo de resgatar e disseminar a cultura Afro. “A proposta da secretária de Educação, Marilena Garcia, é atuar de acordo com a previsão da Lei 10.639/03 destinada à inserção da disciplina da História da África e Cultura Afro-Brasileira nas unidades de ensino. Para isso, os alunos do EJA estão sendo envolvidos. A intenção é ampliar os conhecimentos dos alunos e levar a reflexão sobre a identidade, tradição, religiosidade e cultura do negro no país”, diz.

A realização das oficinas nas escolas, assim como as atividades realizadas na EJA, acabaram por permitir a verificação de outra necessidade. Nem todos os professores que atuam na rede municipal possuem nível superior. Muitos são oriundos de escolas de nível médio (formação de professores) ou Superior, e nesta formação inicial não tiveram acesso à temática étnico-racial. Apesar de a prefeitura oferecer curso de pós-graduação na temática (em 2009 foi realizado o terceiro curso), estes profissionais não são atendidos. Revelaram que não tendo acesso a uma “formação continuada”, acabam tendo dificuldade para incluir a discussão do tema nos seus currículos e permear suas práticas com estes conhecimentos.

Outros, que possuem nível superior, por questões outras, não têm condições ou interesse de realizarem o curso de pós-graduação, porém, demonstram interesse em participar de cursos de extensão na temática, o que permitiria a inclusão da temática da africanidade em suas práticas. Observando esta demanda, propusemos à Subsecretária a realização de um curso de capacitação na área de “História da África e Cultura Afro-brasileira”, com carga horária de 60 horas, e que visava atender a necessidade de formação continuada aos profissionais da rede. Encaminhada à FUNEMAC, a proposta foi analisada pelo Instituto de Administração e Políticas Públicas IAPP⁵², órgão que tem como uma de suas funções, dentro da estrutura da FUNEMAC,

⁵¹ **Alunos do EJA participam de palestra na Escola Engenho da Praia.** 29/09/2009. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura?noticia=18276>. Acesso em 13/08/2011

⁵² **O IAPP** - Instituto de Administração e Políticas Públicas tem a missão de promover conhecimento com excelência no ensino superior e profissional para a administração pública, empresas e sociedade. Atua de forma integrada às demais superintendências e assessorias da Fundação Educacional de Macaé a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico do município e região.

promover e executar as políticas de formação, capacitação e aperfeiçoamento do servidor público municipal. Após a análise realizada e a realização de adequações sugeridas, a proposta do curso foi aprovada.

O curso teve como objetivo apresentar a História da África e o espaço africano (geográfico, territorial, político, social, econômico) e seu desenvolvimento (colonização, descolonização, pós-colonialismo), apresentar a sua participação e importância histórica para a humanidade, bem como as mais diferentes contribuições africanas na formação da sociedade brasileira. A oferta teve boa receptividade, e contou com trinta alunos inscritos nesta primeira turma⁵³:

Começa nesta sexta (25), às 14h, na Cidade Universitária, o curso de extensão “História da África e Cultura Afro-Brasileira” oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e organizado pelo Instituto de Administração e Políticas Públicas (IAPP) para cerca de 30 profissionais da educação municipal. O curso tem um diferencial dos demais. Parte dele é presencial, e outra abrange visitas às comunidades negras que ficam situadas no entorno de Macaé. (...) O objetivo da iniciativa é contribuir para o aumento do conhecimento sobre a história da África, a formação da sociedade brasileira, além de favorecer a superação da desigualdade e do racismo.

Não foi exigido diploma de nível superior para inscrição no curso, que terá carga horária de 60 horas e se estenderá até dezembro (...)

A turma pôde realizar visitas a locais de produção e difusão da cultura negra existentes na cidade, ter contato direto com a realidade sócio-econômica e cultural em que está inserida a população negra, conversar com os atores atuantes na manutenção e resgate da cultura africana, em especial nas áreas de capoeira (Associação de Capoeira Raízes de Aruanda) e hip-hop (Centro de Cultura Hip-Hop Ciem H2), perceber as diferentes formas através das quais a cultura africana está permeada na sociedade brasileira.

Objetivos: Oferecer cursos de interesse da administração pública; Promover círculos de estudo e outras estratégias de ação, visando a atualização de recursos humanos; Prover o corpo de funcionários da Fundação de programas regulares de formação em serviço. Disponível em:

<http://www.funemac.edu.br/conteudo.php?idCategoria=253&idSub=253&idConteudo=255>

⁵³ **Começa nesta sexta curso História da África e Cultura Afro-Brasileira.** 25/09/2009. Disponível em: <http://www.macaerj.gov.br/noticias/leitura?noticia=18243>. Acesso em 13/08/2011



Aulas teóricas do Curso – FUNEMAC



Sede da Associação Raízes de Aruanda



Sede da Associação Raízes de Aruanda Periferia de Macaé – Bairro Nova Holanda

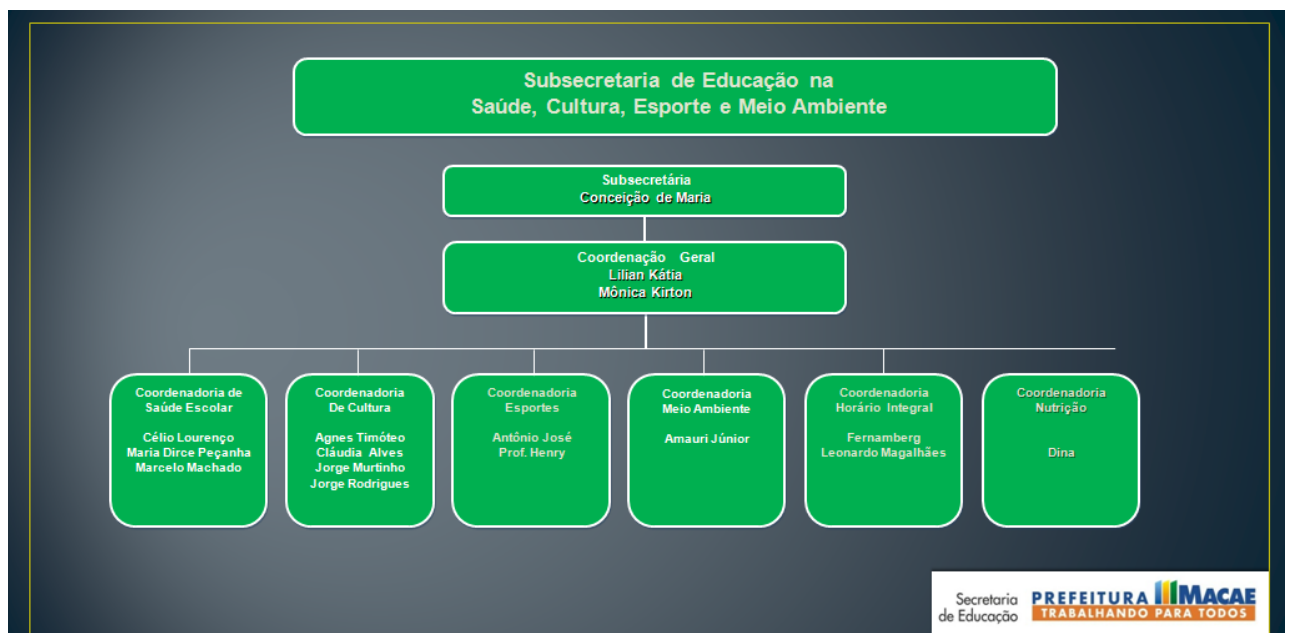
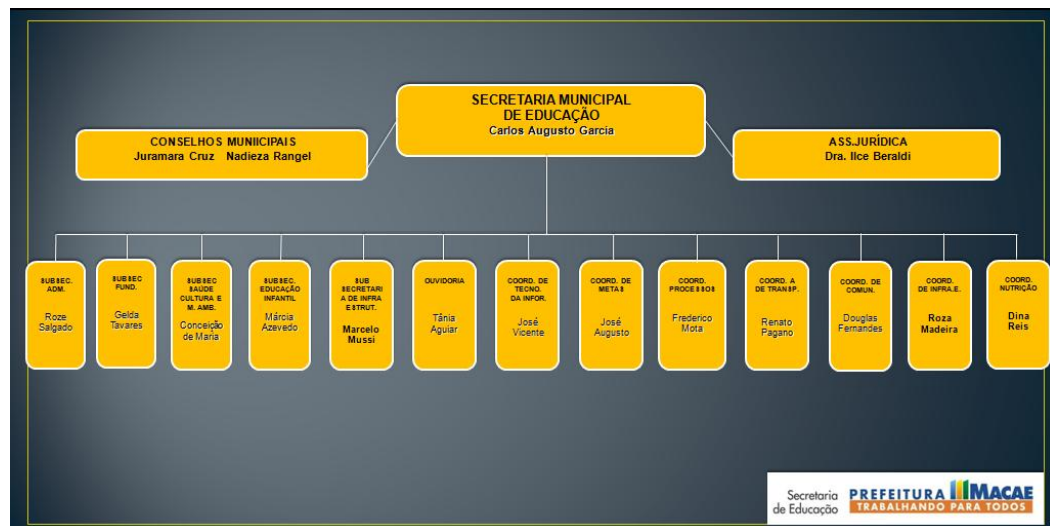


Centro de Cultura Hip-Hop Ciem H2

No ano de 2010, a estrutura da Secretaria Municipal de Educação sofre uma mudança. Em virtude do afastamento da secretária Marilena Garcia, para tratamento de saúde, a secretaria em 2010 é organizada da seguinte forma:

Prefeitura Municipal de Macaé – Organograma (2010/2011)

(Fonte: <http://www.macaé.rj.gov.br/semec/conteudo?id=2175>)



No ano de 2010, o que inicialmente era um “projeto”, foi transformado em um “programa”. A Secretaria de Educação, desejando aprofundar a discussão da temática, e ampliar o alcance do trabalho, disponibiliza recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do trabalho. O professor especialista Jorge Gonzaga Murtinho, também formado na turma de pós-graduação de 2007, e que realiza um trabalho de pesquisa nas áreas de música (samba especificamente) e cultura musical de matriz africana é incorporado ao agora “Programa de Cultura Afro-brasileira”. A proposta de implementação da lei 10.639/2003 amadurece, e completa o seu primeiro ano de atividade⁵⁴:

Uma sociedade igualitária e sem discriminação racial. Essa é a meta do Programa de Cultura da África, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Macaé, através da Subsecretaria da Cultura, Esporte, Saúde, Meio Ambiente e Tecnologia. O Programa, implantado na gestão atual, vem trabalhando com professores e alunos da rede pública municipal de ensino toda a história da cultura afro. No ano passado, nove escolas foram visitadas e receberam a equipe do Programa de Cultura Africana, para este ano doze visitas estão programadas (...).

A equipe, agora contando com dois profissionais, tem como metas para o ano de 2010 verificar “in loco”, em algumas unidades que já realizam projetos na temática, quais as ações que estão sendo desenvolvidas, que recursos estão sendo utilizados e quais as dificuldades encontradas, de modo a poder ter um registro de experiências que possam ser disseminadas e que dificuldades/necessidades precisam ser supridas⁵⁵:

(...) De acordo com a subsecretária que coordena a ação, Conceição de Maria Rosa, o programa é comandado por dois professores pós-graduados em Estudos Culturais e Históricos da Diáspora Africana, que promovem palestras e apresentações culturais sobre o tema. “Desde maio do ano passado começamos a desenvolver essas ações junto aos professores, orientadores pedagógicos e professores orientadores do ensino fundamental, além de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro momento foi apenas de palestras e apresentações, agora já estamos visitando as escolas e fazendo todo um levantamento do material didático disponível nas unidades, para orientar o professor em seus trabalhos de sala de aula”, explicou Conceição.

(...) Segundo a secretária de Educação e vice-prefeita, Marilena Garcia, os profissionais do programa estão realizando ainda, uma espécie de consultoria, aos professores da rede municipal. (...) No segundo semestre a educação infantil também passa a integrar as nossas ações”, contou Marilena.

As ações desenvolvidas consistiam em atividades realizadas em espaço destinado ao Programa de Cultura Afro-brasileira, no prédio da Secretaria Municipal de Educação, mas

⁵⁴ **Educação comemora um ano de sucesso do Programa de Cultura Africana.** 04/05/2010 . Disponível em: <http://www.macaerj.gov.br/noticias/leitura?noticia=20340>. Acesso em 13/08/2011

⁵⁵ *Idem, Ibidem.*

também em incursões às escolas, com objetivos específicos. Realizamos, semanalmente, visitas técnicas às unidades escolares com o objetivo de levantar os recursos existentes (materiais, humanos) e as necessidades dos agentes escolares, visando apoiá-los na implementação da lei 10.639/2003.

Na visita técnica às escolas, direcionamos o nosso foco no estreitamento da relação com a direção das unidades escolares e equipes de gestão, buscando sensibilizá-los da necessidade de implementação da lei 10.639/2003. Neste sentido, procuramos sensibilizar os diretores da necessidade de uma reunião com professores no horário de atividades, de modo a não comprometer suas aulas, e socializar informações pertinentes às leis e tecnologias desenvolvidas por nós, professores do programa. A partir da aceitação, realizamos a reunião com os professores em horário de atividades, e propomos a marcação de uma outra reunião pedagógica, na qual desenvolvemos oficinas temáticas, abordando os conteúdos previstos na lei, através da utilização de vídeos e bibliografias específicas.

Realizamos uma inspeção nas dependências das unidades escolares, verificando a existência e condições de uso e funcionamento de recursos e materiais pedagógicos, e instalações em geral. Na visita técnica levamos um formulário desenvolvido por nós (Anexo 1), onde registramos a existência de instalações tais como: quadras, pátios, auditório, sala de vídeo, sala de informática, biblioteca; recursos tecnológicos (tv, aparelho de dvd, datashow, e caixa amplificadora) e outros recursos pedagógicos. No caso das bibliotecas, verificamos a existência do acervo disponibilizado pelo FNDE através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁵⁶, em um “check-list” próprio (Anexo 2) que criamos, e sugeríamos aos responsáveis pelo setor a organização dos livros que tratam da temática racial, com temas e/ou autores que abordam os conteúdos previstos na lei, em um espaço específico (Espaço da Africanidade), que permitiria aos frequentadores da biblioteca (professores e alunos), terem mais facilidade no acesso e uso dos livros e periódicos. Verificamos também a existência das coleções do Projeto “DVD Escola”⁵⁷, volumes S/Nº, II e III, que têm uma importância

⁵⁶ **O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574

⁵⁷ **O Projeto DVD Escola** oferece a escolas públicas de educação básica caixa com mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. A intenção é assegurar o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12324&Itemid=656

fundamental, considerando que dentre as 150 mídias, (cada coleção dos “Dvd Escola” é composta por 50 dvd’s), existem 28 mídias que contemplam os temas pertinentes a Lei 10639/2003.

Em virtude de termos constatado em nossas visitas a inexistência de recursos mínimos necessários para a realização de nossas atividades, buscamos solucionar esta deficiência de maneira a não comprometer nosso trabalho. Após algum tempo de reflexão, o professor Jorge Murtinho desenvolveu uma técnica que favoreceu a realização das palestras de Educomunicação, que poderia ser realizada em qualquer ambiente da rede municipal de ensino no caso de estarem ausentes alguns recursos (aparelhos de dvd, computadores, datashow, etc.).

Desenvolvemos um trabalho de pesquisa de material a ser disponibilizado aos interessados, consultoria pedagógica para o desenvolvimento de projetos e ações e disponibilizamos a nossa colaboração para demais coordenações da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere à temática étnico-racial: coordenação de livro didático, coordenação de escolas de horário integral, entre outras. Conseguimos ainda manter as atividades junto à coordenação da EJA, atendendo as unidades escolares deste nível de ensino através das palestras do antigo projeto “Identidade Negra”⁵⁸:

As palestras do projeto Africanidade prosseguem nas escolas da rede municipal de ensino. A proposta da Secretaria Municipal de Educação (Semed) é abordar a temática “O Racismo cotidiano” durante visitas e palestras direcionadas a estudantes e orientadores pedagógicos. (...) O objetivo da programação é integrar os estudantes na programação voltada para conhecimentos e reflexões sobre a identidade, tradição, religiosidade e cultura do negro no país (...)
(...) No decorrer deste semestre o projeto Africanidade vai prosseguir com palestras e visitas às bibliotecas. A intenção da equipe é verificar a existência de livros, relatos, artigos e outros materiais que destacam o tema africanidade.

Procuramos ainda desenvolver uma ampliação da discussão da questão racial com outras secretarias municipais, bem como buscar parcerias que permitissem uma maior visibilidade e alcance do programa. Para tanto, estimulamos a participação das unidades de ensino na produção de ações, nas datas comemorativas como 13 de maio e 20 de novembro, refletindo sobre a verdadeira importância destes eventos, e realizando uma culminância com a participação das escolas, com seus projetos e ações⁵⁹:

⁵⁸ **Palestras do projeto Africanidade beneficiam 80 alunos do EJA.** 19/08/2010. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura?noticia=21391>. Acesso em 13/08/2011.

⁵⁹ **Educação promove Encontro da Cultura Afro-Brasileira na quinta-feira, 13 de maio.** 11/05/2010. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura?noticia=20414>. Acesso em 13/08/2011.

No dia 13 de maio (quinta-feira) – data que marca os 122 anos da assinatura da Lei Áurea - a secretaria Municipal de Educação, através da subsecretaria da Cultura, Esporte, Saúde, Meio Ambiente e Tecnologia, realizará às 15h, na sala do Programa de Cultura da África, o Encontro da Cultura Afro-Brasileira, que terá como tema: E o dia 14? A ideia é discutir não apenas o dia 13 de maio, quando a lei foi assinada, mas o que aconteceu com os negros nos dias seguintes a essa data.

(...) Estarão participando orientadores educacionais, subsecretários de Educação e representantes da secretaria de Patrimônio Histórico e gabinete da Vice-prefeita. A ideia é que cada subsecretário conheça o nosso Programa de Cultura da África e multipliquem nosso objetivo de nos tornarmos referência em consultoria no assunto dentro da Rede Municipal de Ensino”, declarou Conceição.

As ações desenvolvidas com as escolas, através de visitas técnicas onde eram verificadas a existência e condições de recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho com a lei (livros, vídeos), acabaram por revelar algumas surpresas. Muitos materiais enviados pela SECAD/MEC, com o objetivo de favorecer e contribuir com a implementação da lei ou eram desconhecidos por parte de professores e gestores, ou estavam inacessíveis aos professores. Os que estavam em condições de serem acessados encontravam-se sem uso. Uma das constatações feitas em diversas unidades foi a falta de uso dos “DVD’s Escola”: em muitas unidades as mídias encontravam-se lacradas, demonstrando nunca terem sido utilizadas.

Alguns gestores explicavam que a falta de uso devia-se ao medo de uso inadequado ou até desaparecimento dos materiais, motivo pelo qual seu acesso era restringido. Alguns professores diziam que desconheciam a existência do material, e/ou não sabiam a maneira certa de utilizá-los. Estas constatações demonstraram para nós a necessidade de desenvolver um “roteiro de uso” do material disponível, que pudesse ser facilmente utilizado pelos professores, o que foi feito pelo Prof. Jorge Murtinho, que organizou os “DVD’s Escola” por temas e disciplinas, construindo uma sinopse dos que tratavam da temática africana. Além disso, colocamos disponíveis para os interessados a possibilidade de cópias das mídias, que evitariam assim a perda/dano às mídias originais. Para tanto, era necessário apenas que os interessados levassem a mídia virgem até a sala do programa na Secretaria Municipal de Educação, que providenciariamos as cópias.

Percebemos que apesar de nosso empenho e atuação que visavam auxiliar os professores e gestores na implementação da lei, enfrentamos algumas dificuldades, que deveriam ser tratadas de modo focado e intenso, visando a sua superação. Apesar de nossas ações promover a difusão de conhecimentos e recursos que favoreceriam a realização do trabalho docente, percebemos resistências de alguns profissionais que ainda desconsideravam

o racismo e o preconceito como fatores presentes no espaço escolar e promotores de desigualdades na trajetória educacional da população negra.

No ano de 2010, o programa desenvolveu a seguinte agenda:

PROGRAMA DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA 2010

EVENTOS

Evento: E o dia 14? produzido pelas coordenadoras Agnes Williams e Claudia Marcia Pereira, tendo como palestrantes a sub-secretária Conceição de Maria e os professores Jorge Luis Rodrigues dos Santos e Jorge Gonzaga Murtinho.

Presentes: 15 convidados

PALESTRAS EJA

ESCOLA	PRESENTES
Colégio Municipal Claudio Moacyr	- 50 alunos
Colégio Estadual Irene Meirelles	- 60 alunos
Colégio Municipal Aroeira	- 48 alunos
Colégio Municipal Samuel Brust	- 35 alunos
Colégio Municipal Carolina Benjamin	- 63 alunos
Colégio Municipal Elza Ibrahim	- 43 alunos
Colégio Municipal Sana	- 46 alunos
Colégio Municipal Zelita Rocha	- 42 alunos
Colégio Municipal Jacyrat. Duval	- 28 alunos
Total: 9 escolas com 415 alunos	

VISITAS TÉCNICAS

Colégio Municipal Engenho da Praia
 Colégio Municipal Samuel Brust
 Colégio Municipal CIEP Maringá
 Colégio Municipal Pescadores
 Colégio Municipal Balneário Lagomar
 Colégio Municipal Ancyra G. Pimentel
 Escola Municipal Prof. Joaquim Luis Freire
Total: 7 escolas

REUNIÕES PEDAGÓGICAS EM HORÁRIO DE ATIVIDADES

ESCOLA	PRESENTES
Colégio Municipal Engenho da Praia	- 67 professores
Colégio Municipal Balneário Lagomar	- 23 professores
Colégio Municipal Ancyra G. Pimentel	- 32 professores
Colégio Municipal Balneário Lagomar	- 12 professores
Colégio Municipal Maria Angélica Ribeiro	- 22 professores
Total: 156 professores	

TOTAIS

Palestras EJA: 9 escolas com 415 alunos
 Visitas Técnicas: 7 escolas
 Reuniões Pedagógicas: 5 escolas com 156 professores
 Evento: 15 convidados

No desenvolvimento das atividades durante o ano de 2010 (palestras na EJA, visitas técnicas, reuniões pedagógicas e eventos), as reflexões e análise que fizemos com o professor Jorge Murtinho, a respeito das situações vivenciadas por nós nas diferentes unidades escolares e espaços educacionais da SEMED exigiam uma forma de atuação diferente da que estávamos imprimindo ao programa de Cultura Afro-brasileira. Deveríamos focar as nossas ações em 2011 a partir de uma nova estratégia, que não apenas permitisse a discussão e sensibilização sobre a importância da temática racial nos professores e alunos, mas também uma maior integração com os profissionais da gestão escolar (coordenadores pedagógicos, orientadores e supervisores educacionais) atuantes nas unidades escolares. Teríamos assim aliados presentes continuamente nos espaços escolares, em contato direto com professores, alunos e equipes de direção, que garantiriam a manutenção de nossas ações junto à comunidade escolar, como observa Gomes (2011, p. 81):

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar nosso olhar sobre a diversidade.

Além disto, dispensaríamos uma atenção maior às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), a partir de nossa constatação do fato das professoras de educação infantil apresentarem dificuldades diante de temas pertinentes à lei 10639/2003, principalmente na questão de temas como identidade, preconceito, discriminação, racismo, além do desconhecimento da existência de recursos disponíveis para uso em atividades pedagógicas.

CAPÍTULO 4

A REALIDADE DA LEI 10.639/2003 EM MACAÉ: A PRÁTICA DA LEI NO COTIDIANO ESCOLAR (2011/2012).

As ações a partir do ano de 2011, diferentemente do que fora planejado, sofreram algumas alterações em virtude de algumas situações que provocaram o não atingimento das propostas que foram formuladas e buscava-se ver implementadas. Uma delas foi a minha aprovação na seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que provocou a minha saída do Programa de Cultura Afro-brasileira. O professor Jorge Murtinho estaria agora atuando sozinho, até que conseguisse realizar a minha substituição, por outro profissional atuante na rede e com perfil que permitisse o prosseguimento das ações estabelecidas para o ano de 2011. Estabelecemos que eu continuaria auxiliando no desenvolvimento de atividades que necessitassem de minha participação, e estaria contribuindo (mesmo que de maneira indireta) com as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa.

A dificuldade de encontrar um profissional que possuísse o perfil que era considerado adequado para atuar no Programa foi uma das dificuldades encontradas, e que após algum tempo foi resolvida. Durante o primeiro semestre de 2011, o professor Jorge Murtinho conseguiu ter o auxílio de um professor também especialista na temática, formado na terceira turma da pós-graduação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, este profissional pediu seu afastamento do Programa a partir do 2o. semestre de 2011, período no qual o professor Jorge Murtinho esteve atuando sozinho na condução do Programa. Outra dificuldade que prejudicou o cumprimento da agenda de atividades programadas foi a falta de oferta adequada de transporte por parte da SEMED, o que em algumas situações impediu o deslocamento dos professores do Programa até às unidades escolares (principalmente nas unidades localizadas distantes do Centro da cidade – região serrana principalmente).

No ano de 2011, pude participar de algumas ações desenvolvidas pelo Programa, e apesar das dificuldades encontradas, o professor Jorge Murtinho conseguiu desenvolver a seguinte agenda:

EVENTOS

Palestra sobre o Programa de Cultura Afro-brasileira para monitores e oficineiros, realizada na FUNEMAC

Palestra para instrutores de bandas e coreógrafos na SEMED.

Palestra no Literarte.

Palestra sobre o Programa de Cultura Afro-brasileira no I Encontro Regional da ABPN em São Pedro da Aldeia.

Palestra sobre o Programa de Cultura Afro-brasileira no Seminário CEAP, Caminhos para a Educação Democrática, sobre a Lei 10 639/03, realizado na FUNEMAC

Palestra sobre o Programa de Cultura Afro-brasileira na SEMED.

III Encontro de Artes, História e Literatura (África e africanidades) com o tema: História da Capoeira.

Palestra no Colégio de Aplicação de Macaé (CAP) - Mostra Cultural de Diversidade Étnico-racial.

Total: 8 eventos

PALESTRAS PARA ALUNOS DA EJA

ESCOLA	PRESENTES
Colégio Municipal Balneário Lagomar	- 25 alunos
CIEP Maringá	- 42 alunos
Colégio Municipal Jofre Frossard	- 38 alunos
Colégio Municipal Pedro Adami	- 60 alunos
Colégio Municipal Engenho da Praia	- 38 alunos
Colégio Municipal Coquinho	- 21 alunos
Total: 6 escolas com 226 alunos	

VISITAS TÉCNICAS

Colégio Municipal Senhor dos Passos.

EMEI Profª Leda Maria Ledo Esteves.

EMEI Marli Vasconcelos.

Colégio Municipal Ana Benedita

Colégio Municipal Interagir

Colégio Municipal Sandra Araújo

EMEI Ana Beatriz

Colégio Municipal Jofre Frossard

Colégio Batista

Total: 9 escolas

REUNIÕES PEDAGÓGICAS EM HORÁRIO DE ATIVIDADES

ESCOLA	PRESENTES
Reunião na Sala de Leitura e Contadores de História	- 8 participantes
EMEI Profª Leda Maria Ledo Esteves	- 15 participantes
Colégio Municipal Senhor dos Passos	- 14 participantes
EMEI Marli Vasconcelos	- 20 participantes
Colégio Municipal Interagir	- 23 participantes
Colégio Municipal Sandra Araújo	- 21 participantes
Escola Municipal Ana Benedita	- 30 participantes
Colégio Municipal Joaquim Luiz Freire	- 7 participantes
Colégio Estadual Álvaro Bastos	- 42 participantes
Colégio Batista	- 8 participantes

Colégio Municipal Jofre Frossard	- 24 participantes
EMEI Carmem de Jesus França	- 9 participantes
EMEI. Profª Hilda Ramos	- 31 participantes
Total: 13 escolas com 252 participantes	

TOTAIS

Palestras EJA: 6 escolas com 226 alunos

Visitas Técnicas: 9 escolas

Reuniões Pedagógicas: 13 escolas com 252 participantes.

Evento: 8 eventos.

A análise do conjunto de atividades realizadas, apesar de diversificada e significativa, e que pode atingir diferentes públicos (docentes, discentes e gestores), produziu algumas mudanças positivas, que não podem ser desconsideradas. O atendimento de algumas demandas existentes pode mostrar a importância de uma estrutura que auxilie os profissionais no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma mudança positiva na realidade cotidiana dos espaços educativos. A promoção de uma prática pedagógica que reconheça e valorize as diversidades (e identidades – em particular a negra), são de extrema relevância.

Entretanto, considerando o conjunto de unidades escolares da rede, e a população docente e discente, além da existente nas comunidades do entorno (de maioria negra), percebemos o quanto ainda é necessário realizar. A população negra existente nos espaços escolares de Macaé ainda não está recebendo uma educação que considere a sua pertença racial, e permita o resgate, ressignificação, valorização e reconhecimento de sua identidade e valores. A Educação oferecida ainda possui um viés etnocêntrico (eurocêntrico) e monocultural, o que a lei 10.639/2003 pretende transformar.

A legislação educacional destaca o caráter “multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira”, o que Candau (2011, p.18), citando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a respeito da necessidade da introdução da temática da pluralidade cultural no currículo escolar afirma:

É sabido que apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, vol. 10, p.22)

A dificuldade explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, surpreendentemente, está presente ainda hoje. A educação apresenta ainda, de modo geral, um caráter monocultural e homogeneizador em suas práticas, a respeito do qual Candau (2011, p.16) assevera:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A realidade escolar na atualidade é marcada por um discurso que afirma ser necessário romper com a prática de utilização de um caráter monocultural (que nega a existência da diversidade, da pluralidade e da diferença), para um caráter multicultural, que permite a abordagem da prática educativa de modo mais adequado. Entretanto, Kincheloe e Steinberg (*apud* Candau, 2011, p. 7) destacam que:

(...) o multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Daí a necessidade, ao se enfocá-lo, de se especificar o sentido do que se está pretendendo dizer. Quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm “conturbado” as sociedades contemporâneas.

A citação de Candau bem reflete a situação de Macaé, e em particular no que se refere à realidade educacional, um fato que está presente nas preocupações da Secretaria Municipal de Educação. Em um cenário cada vez mais plural, e de certo modo globalizado, onde as pluralidades, diversidades e diferenças estão em intensa circulação, a abordagem multicultural pode ser a resposta para o atendimento adequado destas novas demandas. Candau (2011, p.7) observa que:

Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais.

Não há como deixar de oferecer alguma resposta a essa inescapável pluralidade. Multiculturalismo envolve a natureza dessa resposta. Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas.

Considero importante destacar a natureza polissêmica do termo “multiculturalismo”; diversos autores expressam a sua perspectiva de abordagem sobre o termo, que é variada. Segundo Souza (2009, p.84, 85):

O multiculturalismo, conforme afirma Gonçalves e Silva (1998), fazendo referências à McLaren (1997) “sem uma agenda política de transformação pode apenas ser uma outra forma de acomodação a uma ordem social maior”. Ele, então, propõe o multiculturalismo crítico que “compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais, diversidade como afirmação de crítica e compromisso com a justiça social”. (p.60).

E Souza (2009, p.85) explicita a visão de McLaren a respeito dos diversos tipos de multiculturalismo, e as suas apropriações pelos diferentes atores sociais:

(...) dependendo da visão de relações sociais que se tenha, as diferenças sociais que o multiculturalismo tenta encaminhar são percebidas de várias formas: os conservadores têm uma visão eurocêntrica e apontam o déficit cultural como o responsável pela desqualificação dos não-brancos; os humanistas liberais atribuem às desiguais oportunidades de educação como os fatores que impedem os negros de competirem em igualdade de condições na sociedade capitalista; os liberais de esquerda “tratam as diferenças desvinculadas dos processos históricos e sociais em que vão sendo elaboradas, confirmadas e rejeitadas. Perde-se de vista circunstâncias configuradas por relações interétnicas de classe, gênero e de sexualidade” (p.59).

Candau (2011, p. 18), destaca a “polissemia” do termo “multiculturalismo”, e afirma:

Outra dificuldade para se penetrar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia esta realidade. Expressões como multiculturalismo *conservador*, *liberal*, *celebratório*, *crítico*, *emancipador*, *revolucionário* podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. Certamente inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais.

Silva (2009, p. 73) também apresenta algumas reflexões sobre o multiculturalismo, e assevera que:

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*.

(...) Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a

posição socialmente aceita pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Em março de 2012, a Secretaria Municipal de Educação divulga a “Proposta Pedagógica para Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Macaé”⁶⁰. A secretaria declara que:

O documento pretende avançar na melhoria constante da educação, auxiliando as discussões e as mobilizações em torno do currículo para a valorização da diversidade e, também, para a construção do conhecimento requisitado à formação acadêmica humana qualificada, nas sociedades contemporâneas.

Desta forma, busca promover a articulação entre dimensões curriculares valorizadoras da diversidade cultural - que perpassam toda a proposta - e dimensões específicas - relacionadas às áreas de conhecimento necessárias ao exercício pleno da cidadania, que tem como uma de suas dimensões, também, o domínio dos saberes. (grifos meus)

No referido documento é destacada a presença histórica de diferentes grupos e culturas na formação da sociedade macaense, que é, portanto, multicultural desde o início de sua formação. A afirmação da presença e participação de “indivíduos” e “grupos humanos diversos”, além de “africanos escravizados e seus descendentes” (em percentual considerável da população), “descendências de outros imigrantes: os nordestinos”, “colonos europeus, suíços, alemães, franceses, espanhóis”, “chineses”, “colonos japoneses”, permite que vislumbremos a maneira como as identidades e diferenças estão presentes historicamente na sociedade macaense. Identidades nacionais, culturais, status, classe, etnia estão representadas desde o início da formação da sociedade local. E ainda na da proposta (p.10) afirma-se que

Imersa no caldo das muitas culturas, identidades e ancestralidades que delineiam os contornos de seus bairros, distritos e setores administrativos, depara-se a administração pública de Macaé com a emergência do olhar plural. No âmbito educacional, urge encontrarmos na valorização das diferenças e no desafio à exclusão educacional e aos preconceitos, um caminho para a construção de um mundo melhor. (grifos meus) página 10

Destaca, como observado por Elias (2000, p.173):

Se olharmos para o mundo em geral, não poderemos deixar de observar muitas configurações de natureza semelhante, embora elas sejam quase sempre qualificadas sob outras designações. As tendências gerais do desenvolvimento das sociedades contemporâneas parecem levar, com frequência crescente, a situações desse tipo. As diferenças entre os grupos sociologicamente “velhos” e “novos” podem ser encontrada sem muitas partes do mundo, na época atual.

⁶⁰ **Proposta Pedagógica para Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Macaé.**

Diponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/semmed/conteudo/titulo/proposta-pedagogica>

Na Macaé de hoje, assim como na Winston Parva de ontem, as tensões e os conflitos estão presentes nas relações existentes entre os estabelecidos (locais) e os outsiders (imigrantes), e continuam sendo um desafio buscar uma maneira desta interação, permeada por diversidades e diferenças e não perpetue as desigualdades existentes.

Entre a lei e a prática: o que fazer para acontecer o que deve ser ?

No ano de 2012, o professor Jorge Murtinho continuou enfrentando dificuldades na realização das atividades do Programa de Cultura Afro-brasileira. A falta de um profissional para auxiliá-lo no cumprimento das atividades do programa de modo contínuo permanece. Ele recebeu o apoio de um professor da rede que atuou ao seu lado no 1o. Semestre de 2012 (de modo irregular até o fim do semestre), e que foi substituído por uma professora que também atuou apenas no 3º. bimestre, também desligando-se do programa ao fim deste período.

Esta situação, além de outras situações de natureza política (dentre as quais uma nova mudança de secretário, que em virtude de candidatar-se a cargo eletivo, afastou-se da gestão municipal), dificuldades de ordem administrativa, a realização de atividades pelos gestores atuantes na SEMED e nas unidades escolares na produção e discussão da nova proposta pedagógica e de outros documentos relativos à gestão da educação municipal, acabaram prejudicando significativamente a realização das atividades previstas na agenda do programa, que em 2012 foi a seguinte:

REUNIÕES PEDAGÓGICAS EM HORÁRIO DE ATIVIDADES 2012

ESCOLA	PRESENTES
Colégio Municipal Lions	- 6 participantes
Colégio Municipal Aroeira	- 29 participantes
Colégio Municipal Jacyra Duval	- 22 participantes
Colégio Municipal Lions	- 18 participantes
Colégio Municipal Amil Tanos	- 22 participantes
Colégio Municipal Coquinho	- 17 participantes
Escola Municipal Ana Benedita	- 30 participantes
Colégio Municipal Eraldo Mussi	- 18 participantes
Total: 8 escolas com 162 participantes	

PALESTRAS PARA ALUNOS DA REDE MUNICIPAL

ESCOLA	PRESENTES
Colégio Estadual Municipalizada Polivalente	- 29 alunos
Colégio Estadual Municipalizada Polivalente	- 72 alunos
Colégio Municipal Maria Isabel Damasceno Simão	- 28 alunos
Total: 3 escolas com 129 alunos	

TOTAL**Visitas técnicas:** 7 escolas**Reuniões Pedagógicas:** 8 escolas com 162 participantes.**Palestras para alunos:** 3 escolas com 129 alunos**A construção de uma proposta pedagógica para Macaé: avanço ou retrocesso para o tratamento da questão racial?**

Conforme destacamos anteriormente, a gestão municipal desenvolve uma proposta pedagógica que permitisse “avançar na melhoria constante da educação, auxiliando as discussões e as mobilizações em torno do currículo para a valorização da diversidade”(p.3). Entretanto, consideramos ser necessário determinar que conceito de “currículo” e de “diversidade” está sendo utilizado, e em quais perspectivas. Oliveira (2006, p.49) entende o significado de currículo 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, isto é, envolvendo a comunidade escolar e não escolar no processo de planejamento, realização e avaliação do referido itinerário, sob a responsabilidade dos profissionais da educação devidamente qualificados. Tais fases do currículo deverão desenvolver-se também orientando-se por documentos oficiais e não oficiais para que o mesmo possa fundamentar-se em referenciais teórico-metodológicos consistentes. Portanto, entende-se por currículo a determinação, desenvolvimento e avaliação de todas as práticas pedagógicas, isto é, de todas as ações desenvolvidas pela instituição escolar para formar sujeitos cuja educação está sob sua responsabilidade.

A simples menção da intenção de promoção e valorização da diversidade considerando a pluralidade, a multiculturalidade, não é suficiente, tampouco adequada. Forquin (*apud* Candau, 2011, p. 28) a este respeito declara:

Um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes.

A diversidade pressupõe a existência de diferenças. E estas diferenças constituem os diversos atores presentes no espaço social, em constantes e intensas relações, interações, que estão estruturadas em categorias analíticas, hierarquias, que necessitam ser consideradas. Quem são “uns” e quem são “outros”? Quem são “os estabelecidos” e quem são os “outsiders”? Silva (2009, p.81) afirma

(...) que a identidade e a diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. (...) a identidade, tal como a diferença, é uma relação

social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

A estruturação discursiva presente na proposta curricular, em minha opinião, apesar de enunciar uma intenção de “valorização da diversidade” (p.3), acaba demarcando de modo sutil as fronteiras que definem quem são “os estabelecidos” e quem são os “outsiders”; define as identidades e a partir destas a diferenciação entre os grupos. Apesar de afirmar que “indivíduos e grupos humanos diversos haviam feito de Macaé sua terra de adoção”, ao apresentar a história da formação histórica da cidade, inicia o texto com a seguinte construção discursiva no segundo parágrafo (p.5):

Devastação e genocídio acompanharam o longo processo de ocupação das terras pela Coroa Portuguesa desde o século XVI. Na capitania de São Tomé, em fins do século XVIII, ainda não estavam apaziguados os índios, mas os homens brancos já se achavam de posse das terras onde criavam gado. Posteriormente, plantaram cana e estabeleceram os engenhos de açúcar com uso, majoritariamente, do trabalho escravo africano. (grifos meus)

E prossegue no quarto e quinto parágrafos (p. 5 e 6) :

O sustentáculo da vida econômica macaense, assim como de outros municípios no período do império, estava no trabalho dos africanos escravizados e seus descendentes. **De acordo com o censo populacional de 1872¹, Macaé contava com cerca de 25.149 habitantes, entre os quais 37% eram escravos. Além da presença africana em seus diversos matizes outras culturas delinearam os contornos plurais da demografia macaense.** Atraídos pela disponibilidade de terras, pelas atividades econômicas e pelo clima, indivíduos e grupos humanos diversos haviam feito de Macaé sua terra de adoção. Desenharam sua história. Avançaram sobre as fronteiras abertas da região serrana e as restingas, lagunas e brejos da planície. Pequenos agricultores livres e andarilhos, egressos ou não da escravidão, trabalhadores urbanos, burocratas, ricos fazendeiros e comerciantes haviam fincado raízes em Macaé e gerado filhos da terra. Nos fragmentos da história macaense, figuram ainda registros, memórias e descendências de outros imigrantes: os nordestinos que em fins do século XIX vieram para Macaé, afugentados pela seca; as levas de colonos europeus, suíços, alemães, franceses, espanhóis e outros que se estabeleceram nas encostas serranas, atraídos pelo clima e pelas lavouras do café; trabalhadores chineses cuja passagem pode ser confirmada por lápides e

alguns raros registros. Colonos japoneses, como observa Gomes (2010) tentaram, também, sem muito sucesso, estabelecer negócios em Macaé no início do século XX, antes mesmo da chegada da primeira leva oficial de imigração japonesa em São Paulo, em 1907. (grifos meus)

A história que se registra, no início da organização da cidade, define no texto as condições, lugares, status, de cada um dos que compõem a sociedade macaense. O segundo parágrafo destaca a violenta luta para a organização e estruturação da sociedade (devastação e genocídio); os “índios não estavam apaziguados” (eram bárbaros, portanto); os “homens brancos já se achavam da posse da terra” (estatuto de civilização e poder) e “estabeleceram os engenhos” (direito a propriedade); e o “trabalho escravo africano” era a força motriz da sociedade (exclusão, apartação, sem direitos ou liberdade), o que é reforçado no quinto parágrafo com a afirmação de que “O sustentáculo da vida econômica macaense, assim como de outros municípios no período do império, *estava no trabalho dos africanos escravizados e seus descendentes*.”

A exclusão aos africanos escravizados se estende à sua descendência, como uma característica hereditária: a escravidão é definitiva, imutável e atinge a este grupo e aos seus, que serão continuamente marcados por esta “identidade” (escravizada). Apenas após definir de modo específico as condições dos índios e dos negros (inferior) é que se detalha a presença e participação dos demais “indivíduos e grupos humanos diversos”: “pequenos agricultores livres e andarilhos, egressos ou não da escravidão, trabalhadores urbanos, burocratas, ricos fazendeiros e comerciantes haviam fincado raízes em Macaé e gerado filhos da terra”. Define-se quem são os “estabelecidos”, os “filhos da terra”. Estes têm seu status explicitado como “trabalhadores, livres, urbanos, burocratas, ricos, fazendeiros, comerciantes”. Percebemos o que Silva (2009, p.81, 82) declara sobre a relação íntima existente no ato de diferenciação:

Podemos dizer que onde existe a diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons” e “maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais”; “eles são anormais”).

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. (...) a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”.

E, neste caso específico da histórica dos que construíram a sociedade macaense, os “nós” são “os estabelecidos e os filhos da terra”; “eles” são os que “não são”: os índios, e os negros escravizados e seus descendentes. Silva (2009, p. 82) a este respeito ainda afirma:

Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. (...) Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados.

A maneira como é estruturado o texto da proposta, a respeito da história e a composição dos grupos que formaram a sociedade macaense, dá a impressão que esta estrutura histórica se manteve inalterada. Não trata das diferentes formas de interação, dos conflitos, tensões, e tampouco da possibilidade de mudanças nesta “realidade historicamente descrita”. Parece que ela é imutável, e se mantém inalterada. Apenas na página 9 da proposta, aparece novamente uma menção a formação da população, que entretanto, utiliza-se de outros artifícios linguísticos na sua apresentação;

Verifica-se, a partir de dados sobre a composição demográfica do município (tabela 2), que a população residente, distribuída pelos nove setores administrativos, é composta de expressivo número de imigrantes. Segundo dados do IBGE, a população total do município, em 2007, ficava em torno de 170.000 habitantes. Entre eles, de acordo com a pesquisa domiciliar realizada pelo Programa Macaé Cidadão para os anos 2006-2007, havia aproximadamente 86.156 imigrantes em Macaé, entre os quais 653 estrangeiros e 85.503 oriundos de outros municípios do Rio de Janeiro e do Brasil (...) Entre os que chamamos de “Outros” imigrantes a pesquisa aponta para a presença de alagoanos, gaúchos, paranaenses, piauienses, matogrossenses e pessoas oriundas dos estados do norte do país, que formam, junto com os demais imigrantes e os naturais do município e região, um mosaico de cores e culturas que interagem em Macaé e transitam no universo escolar.

A maneira como o texto apresenta esta nova denominação para os “outsiders” (“outros”) e a sua condição social (“imigrantes”) os diferencia dos “estabelecidos”, os “filhos da terra”. Entretanto, aqueles agora são a maioria da população (86.156 imigrantes em uma população de 170.000 – aproximadamente 51%) o que deve, de algum modo, provocar alguma tensão e conflito nas suas relações com os estabelecidos, que contudo não são determinadas ou consideradas. Esta situação bem se encaixa no que Elias (2000, p.37) destaca:

(...) existe a ideia dos antigos residentes de Winston Parva, que, em nome de seu maior valor humano, rejeitam o convívio com os recém-chegados e os

estigmatizam de maneira mais branda, porém implacável, como pessoas de menor valor. Por que eles agem assim?

Muitas questões diferentes podem expor às claras as tensões e conflitos entre estabelecidos e outsiders. No fundo, porém, todas são lutas para modificar o equilíbrio do poder; como tal, podem ir desde os cabos-de-guerra silenciosos que se ocultam sob a cooperação rotineira entre os dois grupos, num contexto de desigualdades instituídas, até as lutas francas pela mudança do quadro institucional que encarna esse diferenciais de poder e as desigualdades que lhe são concomitantes. Seja qual for o caso, os grupos outsiders (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais.

Na perspectiva teórico-conceitual, a proposta filosófica faz menção a diversos conceitos importantes na perspectiva multicultural, que entretanto, não são devidamente explicitados; a maneira universalista através da qual eles são utilizados acaba não permitindo um adequado entendimento (e conseqüente tratamento) das diferentes significações que estes conceitos apresentam, em diferentes situações e contextos aos quais estejam sendo referidos. A palavra “diversidade” aparece na proposta 58 vezes; “identidade” aparece 33 vezes; “pluralidade” aparece 12 vezes; e em nenhum momento estes conceitos explicitam em que perspectiva estão sendo utilizados. As palavras “preconceito” aparece 7 vezes; “raça” aparece 3 vezes; “racismo” e “discriminação” aparecem 2 vezes. A questão racial, o preconceito e a discriminação não estão presentes de modo significativo na proposta, e isto dá a impressão que a temática racial ou não é presente nas preocupações dos profissionais e gestores da rede de ensino, ou então não recebe deles a devida importância (ou as duas possibilidades). No entanto, própria realidade do município de Macaé (comprovada em diferentes estudos, como os de Oliveira, 2005 e Cadena e Costa, 2012, já citados anteriormente) demonstra não ser esta a realidade e destacam ser importante o tratamento do tema, principalmente na esfera da educação. A este respeito, Candau (2011, p.32) destaca ser importante “evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos”, e destaca que “devem ser explicitadas as concepções de conhecimentos com que operamos na escola”. E Candau (2011, p. 33) prossegue :

Em geral, implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão do conhecimento a-histórica, a qual concebe o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, estabilizam-se, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis. (...)

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade.

(...) A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes.

Há no texto da referida proposta pedagógica a explicitação de diversos artigos da LDB no decorrer do texto. No entanto (e infelizmente) a abordagem da temática racial não está, assim como outros pontos da LDB, significativamente explicitada, de modo a demonstrar a sua importância e necessidade no espaço da educação de Macaé, que tem a sua população majoritariamente afrodescendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GRANDE DESAFIO: TRANSFORMAR A PRÁTICA E AVANÇAR NA EFETIVAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS CONQUISTAS

A partir da análise do anteriormente exposto, consideramos que a abordagem da temática racial no sistema de ensino de Macaé foi desenvolvida por diferentes atores, de diferentes formas, através de iniciativas individuais e coletivas e buscava um mesmo objetivo: a promoção de uma educação justa e igualitária, atendendo aos referenciais teóricos e legais vigentes, permitindo a construção de uma sociedade mais democrática.

As ações desenvolvidas a partir de 2004, pelos professores Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, em parceria com a CORAFRO e posteriormente apoiada pela Secretaria Municipal de Educação em 2005, demonstram a possibilidade (e importância) do desenvolvimento de ações voltadas para a eliminação do racismo e do preconceito racial bem como das desigualdades por eles provocadas, a partir de ações educativas.

A experiência da implementação da lei 10.639/2003 em Macaé, com a criação do Programa de Cultura Afro-brasileira, no período de 2009-2012 demonstra a possibilidade de uma política pública de caráter afirmativo ser efetivada, a partir da vontade política do governo que tem o dever de cumprir o que determinado pela lei (de abrangência nacional, caso da lei 10.639/2003). Infelizmente, também podemos ver que apenas a intenção e o oferecimento de instalações e recursos (materiais e humanos) não são suficientes para garantir a efetividade do que está expresso nos documentos legais.

A experiência do Programa de Cultura Afro-brasileira, de modo particular, positiva em diversos aspectos, principalmente por institucionalizar, na estrutura da educação, um espaço para a discussão da educação étnico-racial. Entretanto, consideramos que devem também ser vislumbrados, discutidos e superados alguns limites e desafios que esta experiência em Macaé permite identificar.

Considerando as questões que nortearam a pesquisa, e que nos permite responder ao final do que já expomos, podemos considerar o que segue:

1 - Como a secretaria de educação de Macaé desenvolveu uma estrutura para realizar o tratamento da lei 10639/2003, em consonância com o marco e referenciais legais (o parecer CNE/CP 003/2004, a resolução CNE/CP/1/2004 e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais)?

A nossa conclusão é que a secretaria de educação de Macaé, considerando os marcos legais, não atende adequadamente o que neles está determinado. Considerando o que está determinado pelos documentos legais, destacamos a Resolução CNE/CP/01/2004:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, *com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.*

No desenvolvimento de nossas atividades no programa de Cultura Afro-brasileira, o apoio das áreas gestoras da SEMED foram restritas e pontuais.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras *incentivarão e criarão condições materiais e financeiras*, assim como *proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários* para a educação tratada no “caput” deste artigo. (grifos meus)

As condições materiais e financeiras oferecidas ao programa de Cultura Afro-brasileira foram reduzidas (quando não foram inexistentes). Não há previsão de recursos específicos para uso no Programa, de modo a permitir ações que favorecem, ampliem e permitam uma maior atuação dos pesquisadores e realização de projetos de parceria institucional com outras esferas de governo e entidades privadas.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (grifos meus)

As coordenações pedagógicas, em sua maioria “ignoram”⁶¹ os referenciais legais que referem-se a aplicação da lei 10.639/2003. Ignoram na perspectiva de não conhecer, não saber, por não aprofundar os estudos sobre o tema como determinado pelo documento legal. E também ignoram por indiferença, acreditando que o racismo não é um problema, que a questão racial não deve ser tratada no espaço escolar e por desprezo com quaisquer teorias curriculares e pedagógicas que confrontem suas visões de mundo. Este posicionamento reflete-se na atuação dos professores e sua produção docente, que desconsidera a necessidade de inclusão do que a legislação determina, e consequentemente, os faz descumprir a lei.

⁶¹ **Ignorar:** v.t.d. Segundo o Dicionário Aurélio (2001, p. 401), significa: Não ter conhecimento de; não saber. Não tomar conhecimento de (pessoa ou fato), por desprezo ou indiferença.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (grifos meus).

Não há na rede de ensino de Macaé ações desta natureza sendo desenvolvidas, e que oriente as práticas escolares.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (grifos meus).

Não há uma articulação entre as áreas administrativas da SEMED, tampouco com outras instituições e instâncias de governo, de modo planejado e sistemático. Não acontece uma relação de parceria institucional com outras esferas do governo local (como o Programa Macaé Cidadão, que produz pesquisas que analisam de modo focal a questão racial e poderiam ser utilizadas em formações, reuniões e até mesmo atividades pedagógicas); podemos exemplificar também o processo de elaboração da proposta pedagógica vigente, que não solicitou a participação dos profissionais atuantes no Programa de Cultura afro-brasileira, da sociedade civil organizada e movimentos sociais (o movimento negro em particular).

2 - De que modo esta estrutura desenvolve as suas ações, em articulação com as demais áreas e gestores existentes no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Macaé?

Conforme exaustivamente afirmado anteriormente, não há uma articulação, nem na esfera organizacional, nem na esfera pedagógica. As ações são desenvolvidas de modo estanque, assistemático, e deixa a entender que a implementação da Lei 10.639/2003 é de exclusiva responsabilidade dos profissionais atuantes no Programa de Cultura afro-brasileira, e nem de toda a equipe de profissionais atuantes na secretaria municipal de educação de Macaé.

3 - Que ações foram desenvolvidas, no período compreendido entre 2009 a 2012, para alcançar os agentes presentes no espaço escolar (contemplando os diferentes níveis de ensino e as disciplinas) e de que modo atendem (ou não) os referenciais legais?

As ações desenvolvidas pelos profissionais atuantes no programa de Cultura Afro-brasileira desenvolveram diversas atividades no período 2009 – 2012, que contemplam apenas

parcialmente as determinações existentes nos documentos legais. Resumidamente foram realizadas as seguintes atividades:

Atividades executadas no Programa de Cultura afro-brasileira

Período de 2009 até 2012.

TOTAIS 2009

Palestras EJA: 10 escolas com 750 alunos

TOTAIS 2010

Palestras EJA: 9 escolas com 415 alunos

Visitas Técnicas: 7 escolas

Reuniões Pedagógicas: 5 escolas com 156 professores

Evento: 1 evento

TOTAIS 2011

Palestras EJA: 6 escolas com 226 alunos

Visitas Técnicas: 9 escolas

Reuniões Pedagógicas: 13 escolas com 252 participantes.

Evento: 8 eventos.

TOTAL 2012

Visitas técnicas: 7 escolas

Reuniões Pedagógicas: 8 escolas com 162 participantes.

Palestras para alunos: 2 escolas com 129 alunos.

É importante destacar o decréscimo de atividades realizadas no ano de 2012, em virtude de dificuldades estruturais de recursos (materiais e humanos) disponibilizados ao programa de Cultura Afro-brasileira.

Faz-se necessário destacar que as intenções da SEMED, por parte dos secretários municipais de educação (no período 2009 – 2012), foi sempre a de apoiar a implementação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de ensino, o que a existência do programa de Cultura Afro-brasileira e investimentos e ações realizados no referido período, apresentados detalhadamente na presente pesquisa, podem confirmar. Entretanto, como também ficou explícito nas exposições realizadas no presente texto, trabalhar a temática racial em uma sociedade desigual como a brasileira (e macaense em particular), acaba por revelar e desvelar tensões, conflitos, resistências (de naturezas sociais, políticas e pedagógicas), que dificultam a efetiva implementação do que é determinado nos parâmetros legais.

Deste modo, considerando que são necessários ajustes na forma que a secretaria vem desenvolvendo a implementação da lei 10.639/2003, cremos ser importante atentar para algumas necessidades, que consideramos desafios a serem superados, apresentados pontualmente a seguir:

I - Desafios institucionais

- A necessidade de uma maior articulação das diversas instâncias administrativas da gestão da Secretaria Municipal de Educação. Muitas ações desenvolvidas pelo Programa de Cultura Afro-brasileira não receberam apoio de outras áreas da SEMED, e muitas ações das diversas áreas que tinham relação com as ações do programa de Cultura Afro-brasileira não eram comunicadas, e recebiam/permitiam a nossa participação. Esta integração permitiria uma maior efetividade, ampliação e consolidação das ações desenvolvidas pelo Programa.
- A necessidade da utilização de indicadores raça/cor nos documentos oficiais utilizados pela SEMED – matrículas, aprovação, reprovação, evasão, distorção idade/série, afiliação religiosa, orientação sexual, registros disciplinares. Também seria importante conhecer a composição do corpo docente, com indicadores de nível de formação, experiência profissional, situação funcional. Deste modo, poder-se-ia acompanhar a situação da população negra no sistema de ensino e, de posse das informações, formular ações mais direcionadas para a solução das situações de desigualdade/insucesso dos docentes, e a impacto das ações desenvolvidas – o que no caso do Programa de Cultura Afro-brasileira neste período considerado (2009 – 2012), não é possível.
- A difusão para as diversas instâncias gestoras da administração da educação municipal dos documentos (normas, pareceres, diretrizes, orientações) que devem ser seguidas nos planos e ações educativas. Há ainda um grande (alegado pelos profissionais atuantes na rede) destes parâmetros legais; estes documentos devem ser fruto de discussões, formações e também acompanhamento e supervisão de seu cumprimento nas unidades educacionais. A Lei 10.639/2003 tem caráter obrigatório (não é facultativo), está adequadamente referenciada e deve ser cumprida por todos os agentes atuantes na educação, que devem conhecê-la com profundidade.
- A necessidade da Secretaria Municipal de Educação estar em constante diálogo com outras instâncias existentes no município e que tenham possibilidade de contribuir para a efetivação e consolidação da discussão da temática étnico-racial; parcerias com a Cultura, Patrimônio, como também com representantes de movimentos sócias interessados na discussão (como por exemplo o movimento negro local). Os alunos, as comunidades, as famílias e demais instituições presentes na sociedade macaense têm fundamental importância no processo de formação educacional e não devem ter a sua participação desconsiderada.
- A promoção de modo planejado, constante e sistemático de espaços de discussão da temática étnico-racial através da promoção de Seminários, Conferências e Congressos, como também da participação de representantes da SEMED em eventos desta natureza dentro e fora do

espaço local, permitindo, deste modo, a troca de conhecimentos e estabelecimento de contatos que permitam a construção de diálogos qualificados na temática.

- Aumento no investimento no Programa de Cultura Afro-brasileira, permitindo a formação de uma equipe em quantidade de profissionais e devidamente qualificados para a realização das atividades previstas. Disponibilização de recursos materiais (pedagógicos, financeiros, de transporte, formação) que permitam autonomia e a constante atualização dos profissionais atuantes no Programa. Não se pode pensar que apenas dois profissionais são suficientes para desenvolver a discussão, implementação e acompanhamento das ações relativas a temática étnico- racial em uma rede como a de Macaé, com 105 unidades escolares, além da FUNEMAC, Colégio de Aplicação e do CETEP.

II - Desafios políticos

- A Lei 10.639/2003 deve ser vista pelo governo municipal (e as suas demais instâncias) como uma “política de estado”, e que deve ser cumprida “por todas as esferas de governo”, seja qual for a sua filiação partidária. A continuidade de ações, projetos, convênios, parcerias e demais desdobramentos de acordos com instituições e agências de fomento devem ser mantidos (e se possível ampliados), garantindo a sua continuidade e efetividade;
- A condução de planos e políticas educacionais referentes ao cumprimento da Lei 10.639/2003 devem ser feita por profissionais devidamente qualificados, que desenvolvam as ações em estrito respeito às determinações existentes nos documentos legais; a profissionalização dos profissionais atuantes na temática deve ser regra prioritária.

III - Desafios pedagógicos

- A formação sistemática, continuada e em serviço deverá ser oferecida a todos os profissionais atuantes na rede, preparando-os para a adequada implementação da Lei 10.639/2003 em suas atividades pedagógicas; além dos docentes e gestores, a formação para a mudança de valores, éticas e comportamentos deve atingir também os demais trabalhadores presentes no espaço escolar que, de algum modo, contribuem para o funcionamento do espaço escolar e interagem com a comunidade docente e discente, devendo também, portanto, estar orientados sobre o tema.
- A introdução, de acordo com o que está expresso, da difusão sistemática a todos os gestores atuantes na educação municipal (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores educacionais, diretores escolares e secretários escolares) da legislação completa e que determina de que modo deve ser implementada e efetivada a lei 10.639/2003 (a

Resolução CNE/CP/01/2004, o parecer CNE/CP/03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais) de modo que cada um destes agentes, em suas áreas de atuação, estejam devidamente preparados para realizar a orientação, acompanhamento e supervisão dos demais envolvidos na efetiva aplicação do dispositivo legal, eliminando assim o alegado (constantemente pela maioria dos profissionais) desconhecimento e despreparo para cumprir o que é determinado por lei;

- A construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que contemplem a discussão da temática no plano das unidades escolares; cada unidade escolar deve ter a sua atuação pautada principalmente no conhecimento e cumprimento do que está determinado na legislação educacional em vigor, de modo adequado;
- A articulação entre as diferentes áreas da SEMED com o Programa de Cultura Afro-brasileira; a relação de integração, articulação, proximidade e parceria será fundamental para que o cumprimento da Lei efetivamente ocorra.

Acreditamos que estes pontos, destacados a partir da análise de nossa experiência no Programa de Cultura Afro-brasileira da Secretaria Municipal de Macaé, sejam os mais importantes a serem considerados, em um momento em que se inicia um novo governo municipal e que mudanças serão promovidas na secretaria.

Para concluir, a questão que consideramos importante destacar é a da necessidade de uma maior aproximação entre os movimentos sociais (os negros em particular no tratamento da discussão racial), das instituições educativas e dos profissionais da educação. A parceria intelectual, articulação social e o apoio institucional podem permitir o desenvolvimento de ações vitoriosas que produzam transformação efetiva na realidade racista, discriminatória e excludente na qual está submetida a população negra. A compreensão da necessidade de mudar posturas, valores e também práticas e conteúdos pedagógicos se faz urgente.

Procuramos com as ações promovidas pelo Programa de Cultura Afro-brasileira, desenvolver um ciclo de formação integrado na esfera da educação municipal, permitindo que, nos diversos níveis e espaços educacionais, os agentes que encontram-se presentes possam, de algum modo, ter acesso à discussão da temática étnico-racial. Além disso, a realização destas atividades permite a multiplicação e troca de conhecimentos, a desconstrução de preconceitos e a construção de novos paradigmas, que considerem a temática da diversidade e da diferença e contemplem a oferta de uma educação justa e igualitária, conforme determinado pelos marcos legais e pelo desejo expresso pela secretária de educação, no início de sua gestão no ano de 2009.

Possibilitou-se ainda, de modo extensivo, a construção de diálogos com os agentes presentes nos mais diversos níveis educacionais (gestores, docentes, discentes, comunidades), acerca da necessidade da implementação da temática étnico-racial. Permitiu-se aos professores ressignificarem conhecimentos adquiridos e, aos alunos, desenvolverem uma nova visão de mundo, acerca das contribuições africanas na sociedade brasileira e sobre a importância da África na história da humanidade e da participação da população negra na construção da sociedade brasileira.

Durante este período (2009 – 2012), diversos foram os modos de meu envolvimento com a discussão da temática étnico-racial na rede de ensino macaense. Iniciei como estudante de pós-graduação (2007), posteriormente contratado como monitor de cultura lotado em uma unidade escolar (2009); iniciei a estruturação do programa como responsável pela coordenação(2010); afastei-me da atuação cotidiana para ser pesquisador com olhar mais distanciado de seu não mais local de trabalho, mas campo de pesquisa(2011/2012). A discriminação que sofri em 2002, e que me conduziu a buscar construir uma nova trajetória profissional (e pessoal), só se tornou possível em função da oportunidade que tive de receber as orientações adequadas para a minha (re)construção identitária.

A lei 10.639/2003, ferramenta de política pública de ação afirmativa, que busca promover uma mudança nas condições cognitivas, educacionais e consequentemente nas demais esferas de sua realidade pessoal e social permitiu considerar-me um resultado bem sucedido de alcance do objetivo da lei.

A minha experiência de vida foi transformada. A minha prática profissional foi transformada. Meus valores, modos de ver, interagir, viver e entender a construção e estrutura da sociedade brasileira foram transformadas. Transformação é a chave para a mudança que precisamos ver em nossa sociedade. Transformação de éticas, valores, comportamentos, saberes. Transformação em nossa forma de lidar com a diferença e com a diversidade (sobretudo a racial). Transformação de epistemologias que homogeneízam saberes e conteúdos escolares, cristalizam lógicas e perpetuam preconceitos e estereótipos de diferentes naturezas.

A experiência que desenvolvi no sistema de ensino de Macaé mostra que a transformação é possível. Entretanto, é necessário que a educação, que se oferece no sistema de ensino macaense, pressuponha o diálogo, ainda que conflituoso e divergente. As tensões fazem parte do diálogo e do convívio em sociedade; a emergência destas tensões devem ser utilizadas para a ampliação e aprofundamento de discussões, que busquem ao seu fim produzir transformações positivas. A minha experiência não foi isenta de conflitos e tensões.

A minha experiência no sistema de ensino municipal não foi isenta de confrontos. Mas esta experiência produziu (como resultado dos conflitos, confrontos e tensões) uma nova perspectiva para minha vida.

A vivência que tive nos espaços escolares macaenses me transformou em um negro brasileiro consciente de sua pertença racial, orgulhoso de sua origem africana, comprometido com a eliminação do racismo e do preconceito em suas diferentes manifestações em todos os espaços sociais; a educação para as relações étnico-raciais me tornaram um ser humano melhor. E por isto, a continuidade destas ações deve ser assegurada, aprofundada, ampliada de modo sistemático, em toda a rede de ensino municipal de Macaé, em todos os níveis e instituições que dela fazem parte, em todos os sistemas de ensino e instituições do território nacional.

A minha pesquisa não acaba aqui, e tampouco desejo que seja apenas minha. Ela não foi capaz de determinar, na rede municipal de ensino de Macaé, as transformações ocorridas, em quantidade e qualidade. Contudo, estes números e indicadores que agora não podem ser apontados, devem indicar que este projeto não é eficaz e importante. Diferentemente, devemos considerar a sua potencialidade, pois se se pode transformar de modo profundo a vida de um adulto, quanto não será capaz de realizar na vida crianças, jovens e adolescentes, parcela majoritária de presentes na rede municipal de ensino de Macaé?

Analisando esta experiência, muitas respostas puderam ser dadas, muitas perguntas permanecem sem resposta, os resultados não puderam ser medidos... Entretanto, apesar da presença do imponderável, posso afirmar com toda a certeza: a transformação é possível; se aconteceu comigo, com outros também o será!

REFERÊNCIAS

AFROPRESS. **Analfabetismo entre negros é o dobro**. Disponível em: <http://www.afropress.com/noticiasLer.asp?ID=2626>. Acesso em 26/04/2011

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Abril de 2001, no.16, p.61-67. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a06.pdf>. Acesso em 29/06/2009.

ANUÁRIO de Macaé 2012. Disponível em: <http://www.macaerj.gov.br/anuario>

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** No. 86. São Paulo: Autores Associados, 1993.

BERND, Zilá. **Racismo e Anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de Julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 12/07/2007.

_____. **Constituição Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 12/07/2007.

_____. **LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 11/08/2007.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5/1997**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 14/08/2007

_____. **Resolução CNE/CP 001/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

CADENA, Alberto Silva; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Macaé, capital do petróleo: desenvolvimento econômico, desigualdades sociais e expansão urbana**. Uma análise sobre as dimensões de renda, educação e saúde, com base nos resultados da Pesquisa domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2006-2007. Macaé/RJ: Prefeitura Municipal de Macaé / Coordenadoria do Programa Macaé Cidadão, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In, MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, R.J.: vozes, 2009.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

CONEXÃO REPÓRTER SBT: **No rastro do preconceito.** 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Sjj0nW-r0ng>. Acesso em: 20/07/2011.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/lex81.htm>. Acesso em 23/03/2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HUMANOS, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 23/03/2011.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/>

DISCURSO DE OLAVO BILAC,— Site da Liga de Defesa Nacional. Disponível em: <http://www.ligadadefesanacional.org.br/principal.htm>. Acesso em 19/07/2011. p. 4

DUPRET, Leila. **Cadernos PENESB 9.** Rio de Janeiro/Niterói:EdUFF/Quartet, 2007.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Revista Econômica.** Rio de Janeiro, v.6, No. 2, p. 291-312, dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/acao-afirmativa-no-brasil-fundamentos-e-criticas-joao-feres-junior>. Acesso em 19/07/2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente.** Revista Psicologia & Sociedade. 2002, vol.14, n.1, p.71 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a05.pdf>. Acesso em 20/07/2011.

FINO, Carlos Nogueira. *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.* Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23/06/2010.

FRANKLIN, John Hope. **Raça e história: Ensaios selecionados (1938/1988).** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Revista Cadernos de Campo*. São Paulo, n. 14/15, 2006. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/da/arquivos/publicacoes/cadernos_de_campo/vol14-15_n14-15_2006/cadernos_de_campo_n14-15_231-239_2006.pdf. Acesso em 18/03/2011.

_____. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. 2007, n.70, p. 106. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>. Acesso em 18/03/2011.

GARCIA, Marilena. **Folheto Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Macaé.** Macaé, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade: (o Direito como instrumento de transformação social.** A experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero.** Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015515.pdf>. Acesso em 14/09/2010.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In Superando o racismo na escola*. 2ª. Edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*, MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. *Revista Estudos Avançados*, v.18, n.50, São Paulo: jan./abr. 2004, p.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>. Acesso em 19/10/2011.

IPEA. **Boletim de Políticas Sociais 19: acompanhamento e análise, 2011**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_19_completo.pdf

_____[et al.]. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-4-ed.pdf>. Acesso em 04/03/2012.

_____. **4º Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” apresenta enormes disparidades entre homens, mulheres, negros e brancos**. Disponível em <http://www.generoracaetnia.org.br/noticias/item/714-16/12/11-%E2%80%9C4%C2%BA-retrato-das-desigualdades-de-g%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a%E2%80%9D-apresenta-enormes-disparidades-entre-homens-mulheres-negros-e-brancos.html>. Acesso em 04/03/2012.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré e CUNHA JUNIOR, Henrique. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 1979, n.31, pp. 69-72. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n31/n31a09.pdf>. Acesso em 11/08/2007

MAPA DA VIOLÊNCIA 2011 – **Os Jovens do Brasil. Homicídios segundo cor/raça**. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/SumarioExecutivo2011.pdf>. Acesso em 14/12/2011

MANIERO, Valéria . **Dados mostram barreiras contra mulheres negras**. Míriam Leitão.com , 22.6.2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/miriam/posts/2011/06/22/dados-mostrar-barreiras-contra-mulheres-negras-388012.asp>. Acesso em 25/07/2011

MELLO, Celso A. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001. Prefácio.

MICHAELIS 2000: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educadores & alunos negros na Primeira República**. Brasília, D.F. : Ludens; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. **Aula Inaugural do Curso de Pós-Graduação em Estudos Culturais e Históricos da Diáspora e Civilização Africana.** Funemac : Macaé , 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Cor e Magistério.** Rio de Janeiro: Quartet ; Niterói, RJ: EdUFF, 2006a.

_____. **Cadernos PENESB 6 – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: Eduff, 2006b.

_____. Raça, currículo e práxis pedagógica. **Cadernos PENESB 7 – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: Eduff, 2006c.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de . **Exclusão étnico-racial: um mapeamento das desigualdades étnico-raciais no município de Macaé.** Análise sociológica da pesquisa domiciliar do programa Macaé Cidadão. Macaé; Prefeitura Municipal de Macaé / Programa Macaé Cidadão, 2005.

_____. **Africanizando os currículos escolares em Macaé.** Cópia mimeo, 2005.

_____. **Desafios de um projeto pedagógico de inclusão curricular.** Programa de Inclusão Escolar: o ensino de história da África e dos africanos na escola: a teimosia da invisibilidade cada dia mais visível”. Texto apresentado no GT4 – Etnicidade, Produção da Diversidade e Contenção da Diferença nas Sociedades Contemporâneas. Recife, 28 a 30 de Junho de 2005.

_____. **Docência e novas leituras sobre África e o afrodescendentes: dos textos oficiais às práticas de ensino.** Texto apresentado e publicado nos anais do XV Congresso de Leitura do Brasil – COLE, realizado em Campinas - SP de 5 a 8 de julho de 2005.

_____. **A Etnografia ajuda a entender as relações raciais na escola?** 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/12185/12185.PDFXXvmi=2L1CnKDDtM8dofvhviCHxtgf3VMSKfLN1Nppx332PcgfrMwX59GEEXTHTGBFWmsZbToKXsMOF447RC6XMNCrLvaGdLlb9PakJA5I3SwIWCQOfXN2LpuwWFdbqzmApxUa81SbTqTR3LGjJumuUR2Rwg4XQqzgZur8vkjpMeiQ00aJuwfpoiVzmUqOuIO0aWvvhWivf9wfgjLRwbGpudpR9QHEzwFJtcfMazjqIQH38sUFEcu9qU2AMKflhU6M7mz>. Acesso em 19/10/2011

_____. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. **A Imagem que desestabiliza, provoca e deixa fluir outros pontos de vista.** Texto apresentado no XVI Congresso de Leitura do Brasil – COLE, realizado em Campinas - SP de 10 a 13 de julho de 2007.

OSWALD, Vivian. Aumenta a distância na escolaridade. **O GLOBO**, 16/04/2011. Disponível em : http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=8065. Acesso em 13/10/2011

PIOVESAN, Flávia. **Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-racial**. Brasília:SEPPIR, 2006.

PIOVESAN, Flávia; GUIMARÃES, Luis Carlos Rocha. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado8.htm>. Acesso em 23/03/2011

PINHEIRO, Luana. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 3. ed. Brasília: Ipea: SPM: UNIFEM, 2008.

PROPOSTA Pedagógica para Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Macaé. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/semmed/conteudo/titulo/proposta-pedagogica>

REVISTA EXAME. **Santos, a nova e estruturada Macaé**. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/santos-nova-estruturada-macaee-500124>

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar – as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Tatiana Dias. População negra e educação: um panorama da última década (1999-2009). In: **Situação Social Brasileira: monitoramento das condições de vida**, Capítulo 4. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro_situacaosocial_capt04_pop_negra.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: Fundação Henrich Boll, Action Aid, 2009.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

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

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho; uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Cadernos PENESB 9**. Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF/Quartet, 2007.

____ **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

____ Considerações sobre a (não) implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **34ª Anped**. Educação e Justiça Social. Natal/ RN. 2011. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-396%20int.pdf>>

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro; Editora Graal, 1983.

THEODORO, Helena. Educação e Identidade. **Cadernos de Pesquisa**. No. 63, Raça e Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAÉ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA SAÚDE, CULTURA E ESPORTE.
RELATÓRIO DE VISITA – PESQUISA DE AMBIENTE E RECURSOS
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

ESCOLA: _____

DIRETOR(A): _____

PESQUISADOR(A): _____

QUESTIONÁRIO:

1- A escola realiza atividade na temática “Cultura Africana e Afro-brasileira?” () SIM () NÃO

2- Caso realize, desde quando ? _____

3- Existem profissionais interessados em realizar atividades na temática? () SIM () NÃO

4- Existem profissionais capacitados para desenvolver atividades na temática? () SIM () NÃO

5- Existem recursos que permitam o desenvolvimento da temática?

5.1 – Bibliografia específica () SIM () NÃO

5.2 – Recursos áudio-visuais (CDs/DVDs) () SIM () NÃO

5.3 – Biblioteca () SIM () NÃO

5.4- Sala de informática () SIM () NÃO

5.5 - Espaços Multifunção Quadra() Play-ground() Pátio() Auditório()
 Local para eventos ()

6- Que áreas na temática de “Cultura Africana e Afro-brasileira” você acha que devam ser priorizadas na discussão da temática (Coloque em ordem de prioridade – 1 a 12):

1- História () 7- Personalidades ()

2- Literatura () 8- Heranças Culturais ()

3- Música () 9- Religiosidade ()

4- Dança () 10- Estética ()

5- Artes () 11- Práticas Sociais ()

6- Geografia () 12- Discriminação e Preconceito ()

7-Em que áreas na temática de "Cultura Africana e Afro-brasileira" há profissionais capacitados neste estabelecimento de ensino?

1- História () 7- Personalidades ()

2- Literatura () 8- Heranças Culturais ()

3- Música () 9- Religiosidade ()

4- Dança () 10- Estética ()

5- Artes () 11- Práticas Sociais ()

6- Geografia () 12- Discriminação e Preconceito ()

Considerações: _____

Macaé, Data: ____/____/____

 Diretor(a):

 Pesquisador(a)

ANEXO 2

CHECK-LIST BIBLIOGRÁFICA ESCOLAR
LIVROS ACERVO FNDE - TEMÁTICA AFRO BRASILEIRA (AUTORES/OBRAS)
Município: _____ Escola: _____ Data: ____/____/____

OBRAS E AUTORES DO ACERVO DO PNBE - 1998					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
Poesia Completa I	Jorge de Lima		1		
Poesias Negras	Jorge de Lima		1		
Invenção de Orfeu	Jorge de Lima		1		
Casa-Grande e Senzala	Gilberto Freyre		1		
Sobrados e Mucambos	Gilberto Freyre		1		
Triste fim de Policarpo Quaresma	Ulysses Guimarães		1		
Poesias Completas	Cruz e Sousa		1		
O Saci	Monteiro Lobato		1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 1998			8	0	0
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DO ACERVO DO PNBE - 1999					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
Berlimão e outros poemas	Manuel Bandeira, Il. Marie Louise Nery		1		
Somos Todos Iguais!	Itamar Marcondes Farah, Nancy Paganelli		1		
Um Amigo Diferente?	Claudia Wernick		1		
Mandala e Douradinho	Apolônio Abadio do Carmo		1		
Lucas - Coleção Fala Menina!	Luís Augusto Gouveia		1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 1999			5	0	0
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DO ACERVO DO PNBE - 2001/2002					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
A menina transparente	Elisa Lucinda	MODERNA	1		
Calorinho	Luís Gama	MODERNA	1		
Negrinho do pastoreiro	Mocyr Sclier	MODERNA	1		
Alameda do morro	Carlota, Carlos Cachapa e Hermínio B. Carvalho	MARTINS FONTES	1		
O rio negro - Trágica no mar	Castro Alves	NOVA FRONTEIRA	1		
Outro Preto	Manuel Bandeira	NOVA FRONTEIRA	1		
Um Saco no Meu Quilô - Mito Brasileiro	Monica Stahel	MARTINS FONTES	1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 2001/2002			7	0	0
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DO ACERVO DO PNBE - 2003					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
Histórias Dequi e Dali	Roger Mello; Rogério Andrade BARBOSA; Terezinha EBOLI	AGIR EDITORA LTDA.	1		
Contos Tradicionais do Brasil	Luís de Cármen CASCUDO	GLOBAL EDITORA E DIST. LTDA.	1		
Nossas Palavras	Uma BARRETO	EDITORIA JOSE OLYMPIO LTDA.	1		
O Novo Manifesto	Uma BARRETO	MARTINS FONTES	1		
A descoberta do Amor em Versos	Cruz e Souza	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	1		
Histórias de Humor	João do Rio, Uma BARRETO	EDITORIA SCOPIONE LTDA.	1		
Pitangui, Menino bom que se tornou imortal	ROSA, Nereide Schläger Santa	EDITORIA SCOPIONE LTDA.	1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 2003			7	0	0
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DO ACERVO DO PNBE - 2005					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
As tranças de Bintou	Thiago de Melo	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA	1		
Como as histórias se espelham pelo mundo	Rogério Andrade Barbosa	DCL DIFFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.	1		
Duila, a mulher canibal - um conto africano	Rogério Andrade Barbosa	DCL DIFFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.	1		
Gosto de África	Joel Rufino dos Santos	GLOBAL EDITORA E DIST. LTDA.	1		
Bichos de África	Rogério Andrade Barbosa	EDITORIA MELHORAMENTOS LTDA.	4		
Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	1		
A semente que veio de África	Heloise P. Lima; Georges L.V.D.S. Gnelou; Mário A. Lemos	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	1		
RA, o adivinho	João Reginaldo Prandi	EDITORIA SCHWARTZ LTDA.	1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 2005			11	0	0
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DO ACERVO DO PNBE - 2006					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
HISTÓRIAS AFRICANAS PARA CONTAR E RECONTAR	Rogério Andrade Barbosa	EDITORIA DO BRASIL SA	1		
Lendas Negras	Julio Emilio Braz; Salmo Dama	EDITORIA FTD SA	1		
O negro em Versos - Antologia de poesia negra brasileira	Ulysses Tavenier; Luiz Carlos dos Santos; Maria Gales	MODERNA	1		
O Negro de Chibata	Fernando Graneto	EDITORIA OBJETIVA LTDA	1		
Sikulume e outros contos africanos	Julio Emilio Braz; Ludiana Justini	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 2006			5	0	0
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DO ACERVO DO PNBE - 2008					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
OS CHIFRES DA Hiena E OUTRAS HISTÓRIAS DA ÁFRICA OCIDENTAL	Mamedou Diello	COMBOIO DE CORDA EDITORA LTDA	1		
OS GÊMEOS DO TAMBOR	Rogério Andrade Barbosa	DCL DIFFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA	1		
O REI PRETO DE OURO PRETO	Sylvia Orthof Gostkowski	EDITORIA GAIA LTDA	1		
MACUNAIMA	MARIO DE ANDRADE	AGIR EDITORA LTDA	1		
ÁFRICA E BRASIL AFRICANO	MARINA DE MELLO E SOUZA	EDITORIA ÁTICA S/A	1		
COLEÇÃO GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS	FLORISTAN FERNANDES	EDITORIA ÁTICA S/A	1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 2008			6	0	0
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DO ACERVO DO PNBE - 2009					
TÍTULO	AUTOR	EDITORA	QTDE.	DEPONIBILIDADE	
				SIM	NÃO
Agbalé: um lugar continente	Martida CASTANHA	COSAC & NAIFY EDIÇÕES LTDA	1		
ELEGIA	Carolina Cunha	EDIÇÕES SM LTDA	1		
SUNDIATA O PRÍNCIPE LEÃO	Rogério Andrade Barbosa	EDIÇÃO PUBLIC. DE LAZER E CULTURA LTDA.	1		
TUMBU	Marcos Leal	EDITORIA 34 LTDA	1		
CONTOS E LENDAS AFRO-BRASILEIRAS - A CRIAÇÃO DO MUNDO	João Reginaldo Prandi	EDITORIA SCHWARTZ LTDA.	1		
O SEGREDO DAS TRANÇAS E OUTRAS HISTÓRIAS AFRICANAS	Rogério Andrade Barbosa	EDITORIA SCOPIONE LTDA.	1		
UMA REDE PARA IEMANDA	Antonio Caldeira	FRONTE EDITORA LTDA	1		
LUZ GAMA	Myriam Frege	INSTITUTO CALLIS	1		
ZUMBI	Carla Caruso	INSTITUTO CALLIS	1		
O AGITO DE PILAR NO EGITO	Flavio Lins e Silva	JORGE ZAHAR EDITOR LTDA	1		
CONTOS E LENDAS DO TEMPO DAS PIRÂMIDES	Christien Jacq	MARTINS FONTES	1		
O PARAGUAI QUE NÃO GOSTAVA DE MENTIRAS E OUTRAS FÁBULAS AFRICANAS	Adilson Martins	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	1		
MAE AFRICA: MITOS, LENDAS, FÁBULAS E CONTOS	Celso Sisto	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	1		
POEMAS NEGROS	Jorge de Lima	DISTRIBUIDOR DE SERVIÇO IMPRENSA SA	1		
NEGRINHIA	Monteiro Lobato	EDITORIA GLOBO SA	1		
GÊNESE AFRICANA - CONTOS, MITOS E LENDAS DA ÁFRICA	Leo Probenius Douglas C. Fox	LANDY LIVRARIA EDITORA E DISTR. LTDA	1		
LENDAS DE EDO	Adilson Martins	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	1		
NAÇÃO CRIOLA	João Eduardo Aguiar	PINTO E ZINCONI EDITORA LTDA	1		
BAILES - SOUL, SAMBA-ROCK, HIP HOP E IDENTIDADE EM SÃO PAULO	Mário Barbosa ; Esmaralda Ribeiro (Orgs.)	QUILOMBOQUE LITERATURA	1		
CADERNOS NEGROS 30 - CONTOS AFRO-BRASILEIROS	Mário Barbosa ; Esmaralda Ribeiro (Orgs.)	QUILOMBOQUE LITERATURA	1		
TOTAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 2009			20	0	0
TOTAL GERAL DE OBRAS DO ACERVO NA TEMÁTICA AFRO 1998 - 2009			69	0	0

Pesquisador(a): _____ Resp. Biblioteca: _____ Resp. Escola: _____