

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

Kátia Vicente da Silva

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE
MERITI: LIMITES E POSSIBILIDADES**

RIO DE JANEIRO
2010

KÁTIA VICENTE DA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE
MERITI: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre do curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa “Práticas educativas”, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Maria Elena Viana Souza

Rio de Janeiro

2010

Silva, Kátia Vicente da.
S586 A implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de
Meriti : limites e possibilidades / Kátia Vicente da Silva, 2010.
114f.

Orientador: Maria Elena Viana Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Brasil. [Lei Federal nº. 10.639/03]. 2. Ensino fundamental – Brasil.
3. Relações raciais – Educação. 4. Professores do ensino fundamental -
Formação. 5. Políticas públicas. I. Souza, Maria Elena Viana. II. Uni-
versidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciên-
cias Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.981

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

KATIA VICENTE DA SILVA

***A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE
MERITI: LIMITES E POSSIBILIDADES***

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 26/08/2010

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Iolanda de Oliveira
(membro externo) – UFF

Professor Doutor Diógenes Pinheiro
(membro interno) – UNIRIO

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria das Graças, por ter-me ensinado a buscar realização dos meus sonhos e a lutar sempre.

À Flavio, meu amado, dedicado e companheiro marido, que soube compreender minha ansiedade, meus mau humores, minhas ausências, me auxiliando nos momentos de desespero.

À minha tia/mãe Sandra e a minha prima/irmã Rosana, que infelizmente não puderam ver a realização de mais esta vitória. Mas, tenho certeza de que, onde estiverem, estão comemorando comigo este momento, como sempre fizeram em vida.

AGRADECIMENTOS

A professora e orientadora Maria Elena Viana Souza, pelo incentivo, pela dedicação e pelo companheirismo.

A professora Iolanda de Oliveira, por ter me acolhido no PENESB e ter aceitado fazer parte da banca examinadora

Ao professor Diógenes Pinheiro, por ter aceitado fazer parte da banca examinadora.

A direção do CIEP Brizolão Municipalizado 132 – São João Bosco, pela compreensão e apoio.

Aos professores participantes da formação em Africanidades, por terem fornecidos elementos importantes para a realização deste trabalho.

Aos professores entrevistados, Gisele da Silva dos Santos Magalhães, Sandro Ricardo de Oliveira Alves e Patrícia Melo Calazans, pela atenção e disponibilidade.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram com a realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

Você não sabe o quanto eu caminhei
para chegar até aqui. Percorri milhas e milhas
antes de dormir, eu nem cochilei. Os mais
belos montes escalei, nas noites escuras de frio
chorei.

(Lazão, Da Gama, Toni Garrido, Bino Farias)

RESUMO

Através da análise da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, o presente trabalho teve como objetivo principal buscar identificar os caminhos que estão sendo trilhados para a implementação da lei federal 10.639/03 nas escolas da rede municipal de ensino de São João de Meriti, nas escolas de Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, visando identificar como é abordada a questão racial no cotidiano escolar. Coletou-se dados dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, anteriores e posteriores à implementação da lei 10.639/03, do curso de formação em Africanidades fornecido pela Secretaria de Educação do município de São João de Meriti para os professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental e das entrevistas realizadas com os professores. Foi feita uma pesquisa qualitativa onde a fala dos sujeitos foi privilegiada. Como abordagem metodológica foram utilizados estudos sobre representações sociais e/ou coletivas. Conclui-se, entre outras coisas, que apesar das iniciativas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação na tentativa de implementar a lei 10.639/03 e os esforços de alguns educadores, sua efetiva implementação ainda não é uma realidade na rede de ensino desse município.

Palavras chaves: legislação; relações raciais; educação.

ABSTRACT

Through analysis of the law 10.639/03, mandating the teaching of history and Afro-Brazilian culture in all schools of basic education, this study aimed to seek to identify the pathways that are being traced to the implementation of Federal Law 10.639/03 schools in the municipal school of São João de Meriti, schools for kindergarten and first segment of basic education, to identify how it addressed the issue of race in the classroom. Data were collected for official documents of the Department of Education, before and after the implementation of Law 10.639/03, the training course in African Department of Education provided by the municipality of São João de Meriti for teachers of kindergarten and first segment of elementary school and interviews with teachers. We conducted a qualitative study where the subjects' speech was privileged. Methodological approach we used studies of social representations and / or conferences. It is concluded, among other things, that despite the initiatives taken by the City Department of Education in trying to implement the law 10.639/03 and the efforts of some educators, their effective implementation is not yet a reality in the educational system of this municipality.

Keywords: legislation; race relations; education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO RACIAL BRAILEIRO	
1.1 AS ORIGENS DA DISCUSSÕES DA IDEOLOGIA RACIAL.....	17
1.2 A QUESTÃO RACIAL NA ATUALIDADE.....	24
A LUTA POR EDUCAÇÃO ANTIRACISTA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO E DA ACADEMIA	
2.1 O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO.....	37
2.2 MOVIMENTO NEGRO E ACADEMIA: ALGUMAS RELAÇÕES.....	44
2.3 A ACADEMIA EA BUSCA POR UMA PEDAGOGIA ATENTA À DIVERSIDADE.....	47
2.4 O MULTICULTURALISMO.....	53
A LEI 10.639/03	59
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA – LEI 10.639/03.....	62
3.2 O PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E AFRICANA – LEI 10.639/03.....	65
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI	
4.1 UM POUCO DE HISTÓRIA.....	74
4.2 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03.....	75
4.2.1 PROJETO RACISMO E COR: UMA QUESTÃO DE CONSCIÊNCIA.....	77
4.2.2 PRIMEIRA TENTATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: O DOCUMENTO HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO – LEI – CURRÍCULO – COEN	78

4.2.3 SEGUNDA TENTATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI: O PROJETO TEPIR.....	81
4.2.4 TERCEIRA TENTATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO: A RESOLUÇÃO 04/09 E O PROJETO MERITI EDUCANDO PARA A IGUALDADE RACIAL E A FORMAÇÃO EM AFRICANIDADES.....	83
4.2.4.1 A FORMAÇÃO.....	84
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM SÃO JOÃO DE MERITI.....	90
5.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PERTENCIMENTO RACIAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS E SOBRE A CRENÇA DA NÃO NECESSIDADE DA LEI POR OUTROS PROFESSORES..	92
5.2 ATIVIDADES REALIZADAS A PARTIR DA FORMAÇÃO EM AFRICANIDADES.....	99
5.2.1 TRABALHANDO A IDENTIDADE.....	102
5.2.2 TRABALHO COM LENDAS AFRICANAS.....	103
5.2.3 LINGUAGEM.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
A LUTA DEPOIS DA LEI.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO.....	117

INTRODUÇÃO

Para a população afrodescendente e para o movimento negro brasileiro, a educação sempre foi percebida como um caminho de inclusão social. O interesse pela questão racial sempre esteve presente em minha vida, seja nas discussões realizadas no Pré-Vestibular para Negros e Carentes, onde fui aluna, coordenadora e professora durante nove anos ou nas leituras do cotidiano. Entretanto, este tema só despertou o meu interesse, enquanto pesquisadora, em 2005, quando a equipe pedagógica da escola em que leciono, para turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, sugeriu que trabalhássemos atividades que levassem em conta as questões relacionadas à identidade racial¹ de nossos alunos, tendo em vista a lei 10.639/03. Neste momento, percebi a dificuldade de meus colegas para lidar com o tema e comecei a ter um olhar mais atento às relações raciais dentro da unidade escolar.

Nos últimos anos, algumas medidas vêm sendo tomadas pelos governos e pela sociedade civil, na tentativa de melhoria da educação pública e na busca de uma educação transformadora. Dentre as mudanças mais significativas relacionadas ao conteúdo, destaca-se, a promulgação da lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Esta iniciativa é fruto das análises críticas de ativistas e pesquisadores sobre a realidade da formação e educação de todos os brasileiros e, em especial, os afro-brasileiros².

No entanto, a implementação da lei não tem sido uma tarefa fácil: primeiro porque envolve questões políticas que dependem dos dirigentes municipais e estaduais das redes de ensino, ao tomarem como prioridade a capacitação de seus profissionais de educação acerca da lei, de fornecer material didático adequado, entre outras coisas. Por outro lado, porque está ligada ao papel do profissional da educação que é um ser social, portanto, passível de ter atitudes preconceituosas, que influenciem, consciente ou inconscientemente, suas práticas pedagógicas e sua relação com colegas e alunos. Existe ainda o profissional que reproduz o velho discurso de que *não existe racismo no Brasil*

¹ A opção da utilização do termo raça neste trabalho se dá pelo fato de que, segundo Munanga, este conceito é carregado de ideologia, portanto esconde uma coisa não declarada: a relação de poder e de dominação. O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.

² Consideramos afro-brasileiros os negros e pardos.

e que, na verdade, *o negro que é preconceituoso*, entre outras coisas, reproduzindo o discurso da democracia racial.

Com base nestes pressupostos, o presente trabalho pretende contribuir nas discussões, análises e reflexões quanto à implementação da lei federal 10.639/03, através de um estudo que busca identificar os caminhos que estão sendo trilhados em escolas da rede municipal de ensino de São João de Meriti na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Queremos identificar como é abordada a questão racial no cotidiano escolar; analisar os caminhos percorridos pela Secretaria Municipal de Educação para a implementação da lei 10.639/03, através da análise dos documentos oficiais e do acompanhamento do curso de formação fornecido pela Secretaria para os professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental; analisar a criação de possíveis práticas educativas, a partir dos encontros de formação, que possam fortalecer o processo de formação da auto-estima das crianças negras e suas relações no cotidiano escolar e, assim, favorecer a implementação da lei; caracterizar algumas práticas pedagógicas anti-racistas que possam colaborar para a aplicação da lei 10.639/03.

Por trabalhar na rede municipal de São João de Meriti, tenho observado as dificuldades encontradas pelos professores/as, principalmente do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em lidar com a questão racial. Os profissionais afirmam que faltam metodologias e materiais para trabalhar a lei 10.639 em sala de aula, principalmente, com as crianças. Muitos educadores desconhecem as produções acadêmicas e materiais didáticos sobre o tema, não participam de nenhum fórum de discussão que possam auxiliar na elaboração de práticas pedagógicas anti-racistas e, muitas vezes, reproduzem no ambiente escolar atitudes preconceituosas. Alguns profissionais da educação não consideram a questão racial, um tema relevante para ser trabalhado em sala de aula. E, em alguns casos, suas convicções religiosas e raciais criam um bloqueio que os impedem de trabalhar estas questões de forma construtiva.

A lei, sancionada em janeiro de 2003 e alterada em março de 2008, possui cinco anos de promulgação e, neste período algumas prefeituras da Baixada Fluminense vêm buscando discutir e apresentar propostas para a implementação da mesma. Em 1997, no município de São João de Meriti foi sancionada a lei municipal 936/97 que estabelece a *Semana de Conscientização da Sociedade sobre o Negro*.

A lei define que, lembrando a morte de Zumbi dos Palmares, herói da resistência negra, seja feita uma reflexão a respeito da real situação da população afro-brasileira. E,

a partir desta reflexão, que os educadores possam, resgatando a história e o legado cultural, promover o desenvolvimento da auto-estima dos alunos negros. Para o cumprimento desta lei, ainda em 1997, foi produzida e divulgada para as escolas da rede municipal uma apostila com os objetivos da proposta e algumas sugestões de temas para os trabalhos a serem desenvolvidos nesta semana. Mas, após 1997, pouco foi feito em relação à temática no município, a lei caiu no esquecimento e as atividades voltadas à promoção do desenvolvimento da auto-estima dos alunos negros restringem-se ao mês de novembro e algumas atividades em maio.

Temos que levar em consideração que estas discussões, normalmente, são voltadas para as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Os professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, dificilmente, participam de discussões relacionadas à questão racial e, alguns, profissionais não consideram este tema importante para a formação da auto-estima da criança negra. Desta forma, a busca por uma educação anti-racista fica relegada a ações individuais de alguns professores e escolas.

Somente nos últimos anos, a questão retornou à pauta da política de educação no município. No ano de 2008, foi realizado um curso de capacitação denominado Projeto TEPIR (Territórios de Educação Para a Igualdade Racial), em parceria com a ONG *Se essa rua fosse minha*, tendo como público alvo professores dos ciclos 3 e 4 (do 6º ao 9º ano). Em fevereiro de 2009, foi publicada a resolução nº. 04, da Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti, que institui as diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas unidades escolares do município.

Após a publicação desta resolução, a Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti realizou um curso de formação denominado *Africanidades*, direcionado ao professores e professoras da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No entanto, esta iniciativa ainda é pequena para alterar as práticas e o cotidiano escolar, pois com a justificativa de que a escola possui problemas maiores como evasão, violência doméstica contra crianças, entre outros, e de que as situações de preconceito nas escolas não são tão graves ou não existem muitos/as profissionais de educação relegam a discussão para a construção de práticas pedagógicas anti-racistas ao segundo plano.

Por outro lado, à luz das pesquisas qualitativas sobre o cotidiano do ambiente escolar, como as realizadas por Cavalleiro, Cerqueira, Souza, entre outros, fazem

emergir o debate sobre o quadro de adversidade e hostilidades experimentadas pelas crianças negras no ambiente escolar, pondo por terra as afirmações de parte considerável dos/das profissionais de educação da rede municipal de ensino de São João de Meriti.

Cavalleiro (2000) mostra, em sua pesquisa com crianças da educação infantil (4 a 6 anos) que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa acerca de seu pertencimento racial. Já as crianças brancas manifestaram um sentimento de superioridade e, em alguns casos, atitudes carregadas de preconceitos. Nessas situações, o silêncio dos professores possibilitava novas ocorrências.

As conclusões desta pesquisa nos leva a crer que as crianças nessa faixa etária já conseguem perceber as diferenças raciais, podendo, a partir desta idade, começar a cristalizar determinadas atitudes preconceituosas diante dos que diferem de suas características físicas. Tal atitude indica a necessidade de se iniciar uma intervenção educativa para mudar esse tipo de relação com o colega já nos primeiros anos de escolarização, na educação infantil e na alfabetização.

Mostra-nos, também, que o despreparo dos professores para lidar com as questões raciais pode ajudar a enraizar atitudes preconceituosas das crianças. Por este motivo, cursos de formação continuada, grupos de estudos que visem discutir a temática racial e propor diretrizes de ações se fazem indispensáveis.

A construção da identidade da criança e do jovem precisa do apoio de imagens confirmadoras positivas. Este apoio é importante para todos, mas no caso das crianças e jovens negros, esta é uma tarefa essencial, pois os jovens e as crianças não negras já vêm, na sociedade essa confirmação.

Segundo Cerqueira (2005), a construção da auto-estima da criança negra depende muito do ambiente escolar, porque lá vivencia parte do seu dia-a-dia. As relações estabelecidas na interação em classe, os conteúdos sistemáticos que apreendem, podem contribuir para que a criança negra cresça sentindo-se diferente, mas não desigual.

Enfim, o estudo sobre a auto-estima das crianças negras e seus desdobramentos são relevantes na perspectiva do reconhecimento da escola como espaço sociocultural, além de ter possibilidades reais no desenvolvimento efetivo de práticas educativas, de caráter emancipador e plural.

Em relação às crianças e jovens negros do município de São João de Meriti, as questões relacionadas à identidade e auto-estima tornam-se ainda mais marcantes. Estas crianças convivem com o estigma de morarem em um município da periferia do Rio de Janeiro, frequentemente veiculado na mídia a partir de notícias relacionadas à violência,

à calamidades e à assistência social. Seus pais e/ou responsáveis, muitas vezes, reproduzem situações de discriminação em suas falas, fazendo com que a criança também o faça e comece a interpretar este comportamento como normal.

Neste sentido, é imprescindível observar de que forma as escolas públicas, deste município, trabalham as questões raciais, visando a elaboração de alternativas pedagógicas para se trabalhar a diversidade em sala de aula. Afinal, são poucos/as o/as profissionais que têm acesso aos materiais didáticos que abordam a temática, destinados a este segmento e que, principalmente, vão ao encontro das necessidades dos professores e alunos da rede municipal de São João de Meriti.

A pesquisa de campo foi realizada através do acompanhamento dos encontros do curso de formação em *Africanidades*, realizado por profissionais da Secretaria Municipal de Educação, da coleta dos dados apresentados pelos participantes ao longo do curso, da aplicação de questionário aos professores e, após análise dos questionários, seleção e entrevista com um professor de cada segmento representado na formação.

Foram pesquisados os documentos oficiais disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti que tratam da implementação da lei, os documentos elaborados pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e pela Secretaria Especial de Políticas para a promoção da Igualdade Racial.

A maioria das pesquisas sobre relações raciais na escola aponta problemas de relacionamento da criança negra no espaço escolar, ocasionados pelo seu pertencimento racial, gerando uma relação conflituosa entre colegas e professores e, muitas vezes, nociva para os que são rejeitados por seus atributos físicos. Estas relações conflituosas e, principalmente, a dificuldade de alguns professores em lidar com a questão racial, aparecem também nas pesquisas que tratam da implementação da lei 10. 639/03.

Souza (2002) aponta que, muitas vezes, as crianças negras revelam o desejo de serem brancas, de terem o cabelo liso, em comparação a personagens de história infantil, reforçando a imagem que ela faz de si e negando sua condição racial. Em contrapartida, o educador infantil depara-se, frequentemente, com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas e, algumas vezes, utiliza práticas do senso comum, que, segundo a autora, podem até mesmo reforçar o racismo.

Com relação às legislações anti-racistas e, em especial, a lei 10.639/03, Silva (2005) afirma que, as políticas públicas de igualdade racial, através das chamadas

“ações afirmativas”, fortalecem-se em consonância com as orientações e as recomendações do Plano de Ação, aprovado e ratificado por mais de 150 países na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

O Brasil reconhece a urgente necessidade de resgate de valores civilizatórios africanos e das contribuições culturais afro-brasileira ao processo de formação da sociedade brasileira, especialmente no âmbito da educação e no campo das identidades negras. Ainda que a lei 10.639/03 represente um grande avanço na busca destes objetivos, percebemos que, ainda assim, esta não deve ser considerada uma garantia efetiva da execução de práticas educacionais que contemplem as necessidades específicas dos estudantes afro-brasileiros nos ambientes escolares do nosso país.

Esta execução efetiva só se dará a partir do momento em que o professor se conscientizar da necessidade do debate das questões raciais, visando a desconstrução dos preconceitos introjectados em seus alunos e nele mesmo. Como afirma Munanga (2005), alguns professores, por falta de preparo ou por preconceito, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Na maioria dos casos, prevalece a *política da avestruz*, ou seja, os profissionais escondem-se do problema, fingindo que nada está acontecendo, ou, no máximo, sentem pena dos *coitadinhos*. Na verdade, uma atitude responsável consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente interiorizada em detrimento de sua própria natureza humana.

Para analisarmos as falas dos participantes, coletadas através das entrevistas, trabalhamos com as Representações Sociais, visto que, este método de análise, procura traduzir a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam e, para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos.

Para Minayo (2000)³

As Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. Enquanto material de estudo, essas percepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes correntes de pensamento sobre o social.

Em relação aos materiais coletados das escolas visitadas, tecemos relações entre a elaboração destes materiais, produzidos pelos professores e as diretrizes curriculares propostas pela lei 10.639/03.

Em suma, no primeiro capítulo abordamos a construção do pensamento racial brasileiro a partir do início do século dezenove e a influência destas concepções nas relações raciais na contemporaneidade. No segundo capítulo, o papel do movimento negro e da academia na discussão e elaboração de políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. A seguir, analisamos a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional para a Implementação da lei 10.639/03. . No quarto capítulo, apresentamos o município de São João de Meriti, sua história e o papel da Secretaria Municipal de Educação na implementação da lei, bem como realizamos as análises dos dados da pesquisa obtidos através das entrevistas com os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nas considerações finais, apresentamos algumas sínteses da pesquisa realizada, e uma reflexão sobre as possibilidades da nova legislação.

³ MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. PP. 89- 111. In. GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). Textos em representações Sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 6ª edição, 2000. p.89

CAPITULO I

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO

1.1 As origens da discussão da ideologia racial no Brasil

O debate acerca da questão racial é antigo no Brasil, e se por um lado militantes do movimento negro, estudiosos e cientistas sociais comprometidos com o tema divulgam pesquisas e notícias que comprovam a existência do racismo e da discriminação na sociedade brasileira, temos aqueles que asseguram a não existência do racismo e da discriminação, afirmando que a origem das desigualdades está na diferença entre as classes sociais.

Segundo Kabengele Munanga (2006), há dificuldade em se tratar a questão racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX, pela elite brasileira. Essa dificuldade é caracterizada, entre outros fatores, pelo ideário do branqueamento e do mito da democracia racial.

A elite intelectual do Brasil, deste período, buscou no cientificismo europeu base para formular suas teorias acerca da situação racial do país e a partir das conclusões propor caminhos para a construção da nacionalidade do brasileiro. A busca por uma identidade étnica única para o país tornou-se o foco de vários intelectuais na primeira república, como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Raimundo Nina Rodrigues, João Batista de Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre. Para o Professor Munanga (2006)⁴:

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

⁴ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p.55

Apesar de algumas divergências intelectuais entre os estudiosos, eles tinham um ponto em comum: todos foram influenciados pelo determinismo biológico do século XIX e acreditavam na inferioridade das raças não-brancas, em especial a negra, e na degenerescência do mestiço⁵.

Silvio Romero aceitava a idéia básica da existência de uma hierarquia racial usando, frequentemente, a expressão “escala etnográfica”, referindo-se a raças “superiores” e “inferiores”. Ao mesmo tempo, era suficientemente cético para perceber que o pensamento racial europeu apresentava algumas falhas, notando que a própria definição de raça era vaga e que as raças históricas, inclusive a ariana passavam por um completo cruzamento, o que as tornava quase fundidas. Assim sem considerar tais observações, Romero reproduziu muitas teorias correntes na Europa sobre a inferioridade racial do índio e do negro.

Silvio Romero visualizava o Brasil como o resultado de três correntes raciais: o branco europeu, o negro africano e o índio aborígine. Acreditava no nascimento de um povo tipicamente brasileiro, que resultaria da mestiçagem entre estas três raças e cujo processo de formação estava em construção. Para ele, esse processo de mestiçagem resultaria na dissolução da diversidade racial e cultural e na homogeneização da sociedade brasileira, resultando no desaparecimento dos elementos não brancos.

Em sentido contrário, Raimundo Nina Rodrigues propunha, no lugar da unidade, a institucionalização e a legalização da heterogeneidade, através da criação de uma figura jurídica denominada responsabilidade Penal atenuada. Com este instrumento, argumentava Nina Rodrigues, poderiam ser sanadas as desigualdades entre as raças e seus subprodutos que formariam a população, contemplando a ausência de um mesmo grau de cultura mental.

Euclides da Cunha retoma, em sua obra “Os Sertões”, a discussão proposta por Romero a respeito da existência de um tipo étnico caracteristicamente brasileiro, que seria o resultado de cruzamentos sucessivos dos três grupos raciais originais. Esse autor afirma a existência de vários tipos raciais devido à heterogeneidade racial, aos cruzamentos, ao meio físico e à variedade de situações históricas. Para ele, o mestiço é

⁵ SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. *Apud* MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p.55

quase um desequilibrado, um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens e sem a atitude intelectual dos ancestrais superiores.

Outro pensador desta época, Alberto Torres, seguiu caminhos distintos de Romero, Cunha e Nina Rodrigues. Torres, em seu livro *O problema brasileiro*, defendeu que a diversidade racial não era um obstáculo à construção da identidade brasileira. Influenciado por pesquisadores como Franz Boas e Ratzel, rejeitou a teoria racista vigente e as idéias de desigualdade racial e da inferioridade étnica do Brasil. Para Torres, o problema do país podia ser explicado a partir da exploração do país por estrangeiros e a verdadeira raiz do problema nacional estava na alienação das elites da realidade nacional, e foi por este motivo que elas se tornaram presa fácil das teorias de degenerescência divulgadas pelos racistas europeus. Alberto Torres teve a coragem de rejeitar a moldura determinística de referência, ajudando a exorcizar o espectro da inferioridade racial e abrindo caminho para novas indagações sobre o futuro da nacionalidade brasileira ⁶.

Torres realizou uma análise cuidadosa das causas históricas para entender o atraso do país e da América Latina. Segundo ele, os problemas herdados da era colonial – a mentalidade de ficar rico depressa, a ausência de tradição científica ou empírica, combinados com uma cultura hiperlegalista, o arraigado conservadorismo político e a ausência da organização social – figuram entre os elementos que explicariam esse atraso ⁷. (MUNANGA, 2006, p. 67)

Criticou a política populacional brasileira, por haver abandonado os escravizados, depois da abolição, além de acusar os latino-americanos de copiarem, indiscriminadamente, instituições alienígenas, especialmente em política. Recomendava o aumento do ensino e a diversificação da economia como saída:

A despeito dos séculos de parasitismo, os latino-americanos poderiam ainda vencer o seu atraso. Seria preciso apenas corrigir, educar ou eliminar os elementos degenerados. A real inferioridade da América Latina estava na sua falta de habitação e de educação. Mas isso é curável... A necessidade imprescindível é atender-se a instrução popular, se a América Latina se quer salvar ⁸.

⁶ SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. P. 136

⁷ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 67

⁸ SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. P. 137

Outro intelectual da época, João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional, apresentou o trabalho *The Métis or half-breeds of Brazil*, no primeiro Congresso Universal de Raças, realizado na Universidade de Londres em 1914. Neste trabalho rejeitava a teoria de que os fatores relativos à hibridização de animais podiam ser aplicados a seres humanos. Ele acreditava que o cruzamento de negros com brancos não produzia geralmente progenitura de qualidade intelectual inferior. Embora não fossem capazes de competir com outras raças mais fortes de origem ariana e não tivessem instinto civilizador tão pronunciado quanto às raças brancas, nem por isso os mestiços deveriam ser colocados no nível das raças realmente inferiores.

Para Lacerda, o problema no país não estava na diversidade racial e sim na falta de educação de todos, negros e brancos. Rejeitava a teoria da degenerescência dos mestiços, pois considerava que o atraso, a incapacidade e a ignorância dos mesmos eram provocadas pela falta de educação. Aderiu, dessa forma, ao pensamento de Alberto Torres que defendia a tese de que a unidade nacional num novo país, surgido da colonização, era de natureza sociológica, ou seja, político-econômico e jamais racial.

Para o professor Kabengele Munanga (2006), outro estudioso desse período foi Francisco José de Oliveira Viana, que sistematizou e enfatizou, um complexo de idéias racistas que teriam sido superados pelos progressos alcançados na antropologia deste período.

Segundo Viana, os mestiços são produtos históricos dos latifúndios e, portanto, uma força nova na história colonial. Ele acreditava na existência do mulato inferior e do superior. O mulato inferior seria o resultado do cruzamento do branco com o negro; é um mulato incapaz de ascensão, degradado nas camadas mais baixas da sociedade. O mulato superior seria ariano pelo caráter e pela inteligência ou, pelo menos, é suscetível de arianização, outro modo capaz de colaborar com os brancos na organização e civilização do país: *são aqueles que em virtude de caldeamentos felizes mais se aproximam pela moralidade e pela cor do tipo da raça branca superior*⁹.

Para Viana, os casamentos e a posse da terra ofereceram outros caminhos de classificação dos mestiços “superiores” que se incorporaram à classe superior, à nobreza territorial, usando a sua identificação com a aristocracia rural pela similitude

⁹ VIANA, Francisco José de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956 *apud* MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 73

do caráter de conduta e, principalmente, de cor. Os mestiços inferiores seriam implacavelmente eliminados.

Criados pela intelectualidade do início do século XX e amplamente difundidos na sociedade, esses mecanismos seletivos quebraram a unidade entre os próprios mulatos, dificultando a formação da identidade comum do seu bloco já dividido entre os disfarçáveis (mais claros) e os indisfarçáveis (mais escuro) e o resto dos visivelmente negros.

Entretanto, o nome que ganhou grande notoriedade na discussão e na construção do conceito de relações raciais no Brasil foi Gilberto Freyre. Ele retorna a temática do estudo das raças como chave para a compreensão do Brasil e para a identidade nacional, porém, desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de raça para o conceito de cultura. Como afirma Renato Ortiz¹⁰ essa passagem permitiu um maior distanciamento entre o biológico e o cultural bem como eliminou uma série de dificuldades colocadas a respeito da herança atávica dos mestiços.

No clássico *Casa Grande e Senzala*, Freyre narra uma história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII, no quadro de uma economia latifundiária, baseada na monocultura da cana-de-açúcar. Nesse contexto, Freyre (1854) sustenta que existia um desequilíbrio entre os sexos caracterizados pela escassez de mulheres brancas. Daí a necessidade de aproximação entre escravas negras e índias com os senhores e escravos, fato que não impediu a criação de uma zona de confraternização entre ambos. Essa aproximação foi possível, segundo Freyre, graças à flexibilidade natural do português. Assim, Gilberto Freyre explica a origem histórica da miscigenação, alegando que esta veio diminuir a distância entre a casa grande e a senzala, contrariando a situação resultante da monocultura latifundiária e escravocrata.

Para Gilberto Freyre, a família patriarcal do nordeste do Brasil era o grande fator da colonização e o princípio único da autoridade, obediência e coesão. Vista por esse ângulo, essa família podia integrar harmoniosamente à sociedade brasileira, pondo, assim, fim à persistente angústia da heterogeneidade racial, e ainda oferecer o alívio da democracia racial¹¹.

¹⁰ ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Apud MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p.58

¹¹ FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 8 ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1954. p. 213

Para Kabengele Munanga (2006), a grande contribuição de Freyre foi que, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto da degenerescência, o autor de *Casa Grande e Senzala* permitiu completar, definitivamente, os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negras, brancas e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais, paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da idéia dessa dupla mistura, brotou, lentamente, o mito da democracia racial, concluindo Freyre: “Somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito.”¹²

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, formulado por Gilberto Freyre e que alcançou uma penetração profunda na sociedade brasileira, exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão das quais são vítimas na sociedade. Conforme Silvério¹³,

A mestiçagem tem cumprido um papel histórico importante na manutenção racializada da elite branca, por um lado ela nega o valor da própria branquitude na alocação de posições-chave na sociedade, por outro, ela inibe a manifestação dos setores que sofrem os efeitos da racialização das elites.

.....

Assim, à mestiçagem realmente existente em função da mistura étnico-racial tem correspondido uma ideologia que opera tanto "impedindo" a manifestação pública dos malefícios da discriminação racial e do racismo (para vítimas e praticantes) quanto na obliteração da interpretação e compreensão sociológica do fenômeno das relações raciais no Brasil contemporâneo.

Ou seja, a mestiçagem encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros, ao mesmo tempo em que afasta destas comunidades a

¹² ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Apud MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p.58

¹³ SILVÉRIO, Valter Roberto. **O Papel das Ações Afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro**. In. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica** / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p.70

tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dominantes¹⁴.

Este pensamento fica explícito na fala destes professores ao serem questionados acerca da inclusão do ensino da história e cultura africana e afro brasileira nas redes de ensino públicas e particulares.

“Eu acho pura discriminação, pois nós somos todos iguais”¹⁵.

Rosangela, 19/9/2006

“Sou contra. Por que não ensinar também a história e a cultura judaica, árabe, italiana, alemã, holandesa, japonesa que também muito contribuíram com nossa origem? O verdadeiro movimento negro, e outros grupos que discutem este assunto são os que incitam o racismo.”

“Luiz Brandão, 12/1/2008”

Recorremos, mais uma vez, às palavras de Silvério (2003)¹⁶ para melhor compreendermos o pensamento dos depoentes.

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o "apaga", porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque na pós-Abolição nunca tivemos segregação racial legal.

No plano discursivo, tal operação tem representado um paradoxo, isto é, ou não reconhecemos os negros identificando a todos nós como mestiços ou morenos, ou quando os reconhecemos, atribuímos aos próprios negros a sua condição de um outro carente de habilidades e competências exigidas para a mobilidade social no mundo moderno. Logo, a ausência de negros na mídia, nas representações governamentais e nas universidades é de inteira responsabilidade dos próprios negros.

¹⁴ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 88

¹⁵ Depoimentos de professores acerca da implementação da lei 10.639/03 disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=36. Acesso em 15/05/09

¹⁶ SILVÉRIO, Valter Roberto. O Papel das Ações Afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p.70

E esse pensamento permeia o imaginário de alguns educadores que, segundo eles, acreditam existir uma “escola sem cor” um espaço onde não seria necessário falar das questões referentes ao preconceito, à discriminação e ao racismo, pois estas questões não habitam o cotidiano escolar. Um local onde não se deve contar a história dos povos africanos, pois seria, uma forma de discriminação, já que não falamos dos judeus, árabes e alemães, entre outros. E, desta maneira perdem a oportunidade de ver a escola como ela realmente é, um espaço privilegiado, principalmente a escola pública, pois nela podemos encontrar diferentes pertencimentos raciais, gêneros, religiões e todos convivendo no mesmo espaço.

Em suma, as origens da discussão da ideologia racial no Brasil datam do século XIX e como pode-se perceber, essa ideologia foi construída por pensadores e intelectuais conhecidos até hoje, e mesmo, com novos estudos e pesquisas que derrubam as teorias formuladas por estes pensadores, suas teorias ainda permanecem nas representações sociais de parte da intelectualidade nacional.

1.2. A questão racial na atualidade

Apesar de grande parte da sociedade brasileira acreditar que vivemos numa democracia racial, o racismo, a intolerância e o preconceito estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. E esta afirmação é comprovada pelos resultados apresentados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em suas pesquisas sobre a igualdade racial.

Segundo o Instituto, a existência da discriminação contra negros no Brasil é hoje reconhecida como fato. Após extensa produção, tanto qualitativa como quantitativa, é difícil negar os grandes diferenciais raciais observados em quase todos os campos da vida cotidiana. Negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, têm menor chance de frequentar uma creche e sofrem taxas de repetência mais altas na escola, o que os leva a abandonar os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos.

Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos e têm possibilidades menores de encontrar um emprego. Se encontrarem um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que leva a que se aposentem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Ao longo da vida,

sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos. Tais condições, amplamente desfavoráveis aos negros e negras, não decorrem apenas da situação sócio-econômica em patamar inferior na qual a população negra está majoritariamente inserida, como querem nos fazer crer alguns estudiosos. As desigualdades raciais no Brasil são influenciadas de maneira determinante pela prática passada e presente da discriminação racial¹⁷

Para caracterizar a população, segundo um recorte racial, existe um quase consenso de que a melhor forma seria a auto-identificação como uma dentre as cinco categorias: preto, pardo, branco, indígena e amarelo, além da opção não declarado. De acordo com este sistema, utilizado pelas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), entre 1995 e 2005, o percentual de negros vem aumentando na população e isto ocorre mediante aumento na população parda e preta, com redução relativa para a população branca. Em 1995, os grupos preto e pardo representavam 45% da população brasileira e, dez anos depois, alcançaram o patamar de 49,6%, o que representa um aumento de 4,5 pontos percentuais, equiparado a uma redução na mesma magnitude no grupo dos brancos, que passam de 54,4% da população para 49,8%, em 2005. Uma das hipóteses do Instituto para explicar este fenômeno é a de que, em razão do crescimento da consciência racial, as pessoas estejam mudando a forma como se declaram nas estatísticas oficiais.

No entanto, apesar dos negros representarem metade da população brasileira e do crescimento da consciência e da auto afirmação da população de seu pertencimento racial, sua presença ainda é subestimada em vários setores da sociedade, em função de uma pior inserção no processo educacional e no mercado de trabalho. Segundo o IPEA, os estabelecimentos escolares, juntamente com as famílias, são espaços privilegiados de reprodução de estereótipos e de segregação e de visualização dos efeitos perversos que esse fenômeno tem sobre o indivíduo. Adicionalmente, a importância do nível educacional como determinante do bem estar influencia desde a renda do indivíduo até as chances de morrer violentamente, o que faz com que as consequências da discriminação no processo educacional sejam ainda mais graves que em outras esferas.

O desempenho educacional é essencial na determinação dos rendimentos do mundo do trabalho. Por outro lado, o mundo do trabalho é fundamental na definição do bem-estar das pessoas e isto por pelo menos duas razões: a primeira é que 76% da

¹⁷ INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS, nº. 13, 2007, p. 155.

renda das famílias advêm do trabalho, o que significa que este é o principal determinante da renda domiciliar, que é, por sua vez, o principal determinante do acesso a bens e serviços mercantis.

A segunda razão diz respeito à importância do trabalho na vida cotidiana das pessoas. O trabalho é o local onde as pessoas, em idade ativa, passam a maior parte do seu tempo. É uma fonte fundamental de informação, e é onde boa parte da rede social dos indivíduos é ancorada. O trabalho é fundamental para a auto-definição das pessoas e também para como são vistos por terceiros.

Apesar dos avanços, as diferenças ainda são demasiadamente grandes. Negros ainda saem do sistema educacional com um ano e meio de escolarização a menos que brancos, ganham apenas 53% do que ganham os brancos e têm o dobro das chances de viverem na pobreza.

Na tentativa de reparar estas situações de desigualdade, a partir de 2001, medidas administrativas palpáveis, especialmente na esfera do governo federal, embora desprovidas de uma política, de uma orientação governamental, começaram a proliferar, fortalecendo reivindicações antigas por medidas positivas voltadas para a promoção da igualdade racial. Estas medidas se devem ao processo de participação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. A realização desta conferência fez parte de uma série de iniciativas das Nações Unidas para combater o crescimento das formas contemporâneas de racismo e discriminação racial, com o aumento de incidentes dirigidos contra negros, árabes, muçulmanos, judeus e trabalhadores migrantes.

Segundo Edna Maria Santos Roland, em seu relatório final sobre a Conferência de Durban, Presidente da “Fala Preta!” e relatora-geral da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, enquanto a I e a II Conferências Mundiais trataram fundamentalmente do *apartheid* na África do Sul, o contexto da III Conferência foi totalmente diferente: abriu-se a caixa de Pandora, na medida em que se teve que lidar com os mais diversos problemas de todos os Estados-partes das Nações Unidas. A discriminação racial, nesta conferência, deixou de ser um assunto de política externa, um problema da África do Sul, para se tornar um problema central de todos. Ainda segundo Edna Roland,

Uma questão que tem dificultado a compreensão do racismo, especialmente no Brasil, tem sido a relação entre racismo e pobreza. Frequentemente a esquerda brasileira tende a subestimar a importância

do racismo, considerando que no Brasil o que temos é um problema de pobreza. Podemos considerar pelo menos duas linhas de interpretação na explicação do racismo: uma considera que o racismo e a discriminação racial resultam da distribuição desigual do poder político e econômico nas sociedades. Outra visão considera que o racismo desenvolveu-se como uma justificativa da expropriação da terra e dos meios de produção. De acordo com esta teoria, a persistência e a mutação do racismo é relacionada direta e indiretamente ao fato de que é negado aos grupos discriminados o acesso aos meios essenciais de sobrevivência, tais como a terra, os empregos, habitação, educação, serviços de saúde e planejamento familiar. Nesta visão, a pobreza dos grupos discriminados resulta do racismo, o qual é, por sua vez, relacionado à distribuição dos recursos. A exclusão social é, assim, uma das faces contemporâneas do racismo. Assim, para combater a pobreza, é necessário combater o racismo. Qualquer que seja a vertente interpretativa adotada, contudo, não há como combater um dos vilões – racismo ou pobreza – sem combater o outro. Tal compreensão da centralidade da necessidade do combate à pobreza para se combater o racismo não implica, absolutamente, o não reconhecimento da necessidade de ações que, para além da pobreza, combatam as idéias e ideologias racistas, sem as quais o racismo não existiria.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata se constituiu numa extraordinária oportunidade para colocar o racismo na ordem do dia, no centro dos debates da contemporaneidade. A Declaração e o Programa de Ação se constituem em documentos bastante amplos, que sem dúvida nos oferecem instrumentos significativos na luta contra o racismo, passando por diferentes áreas: escravidão e reparações, ações afirmativas, educação, gênero, saúde, trabalho, terra, justiça, violência, segurança, religião, comunicação, ocupação estrangeira, povos indígenas, ciganos etc.

Na Conferência, o racismo ficou caracterizado como crime de Lesa Humanidade e o governo brasileiro, reconhecendo a existência do preconceito racial e seus efeitos em nossa sociedade, se comprometeu a implementar políticas de ações afirmativas.

Segundo Joaquim Barbosa (2001)¹⁸, Ministro do Supremo Tribunal Federal, ações afirmativas consistem em políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralidade dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de

¹⁸ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e o Princípio da Constitucional da Igualdade O Direito como instrumento de Transformação Social.** A experiência dos EUA. Rio de Janeiro/São Paulo. Renovar, 2001. p. 5.

discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. Possui um caráter pedagógico e não raramente ganha um aspecto de exemplaridade, tendo como meta, também, o engedramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

No Brasil a adoção de políticas de ações afirmativas tem sido acompanhada de ferrenhas discussões. De um lado há aqueles que afirmam que tais medidas representam uma discussão às avessas, que são inconstitucionais, e não levam em consideração a questão do mérito individual, o que também poderia contribuir para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois, poderiam ser vistos como incapazes de vencer por mérito próprio. Do outro lado temos os que defendem as políticas de ações afirmativas, pois, a reconhecem como um direito, na medida em que visam corrigir uma situação real de discriminação. Para os representantes deste grupo, as ações afirmativas não constituiriam uma discriminação às avessas porque têm como objetivo atingir uma igualdade de fato. E não seriam contrárias à idéia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este mérito realmente exista.

Com a efetiva implementação das políticas de Ações Afirmativas, a partir do advento das cotas nas universidades federais e a chegada ao Congresso Nacional do Estatuto da Igualdade Racial, o debate acerca do tema ganhou as ruas e se tornou mais áspero. A questão tem sido assunto na seção de cartas dos principais jornais do país. Os grupos favoráveis e contrários divulgam manifestos em defesa de sua posição.

Apesar de toda a polêmica, o debate sobre a questão ainda é caracterizado pela desinformação. Segundo o pesquisador Carlos Alberto Medeiros (2005)¹⁹, a maioria dos brasileiros desconhece o que seja ações afirmativas ou mesmo cotas para negros nas universidades e, entre os poucos que já ouviram falar do assunto, a idéia é de que se trata de um sinônimo de cotas, que teriam sido adotadas nos Estados Unidos da América, nas mais diversas áreas, para beneficiar exclusivamente os negros – e que não teriam dado muito certo, já que vez, por outra, são noticiados incidentes envolvendo racismo naquele país. Para o autor, o ponto positivo de toda esta polêmica é o fato de que toda essa discussão propiciou o debate sobre a questão racial no Brasil.

¹⁹ MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso**. P.123. In. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**/ Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. 126 – (Coleção Educação para Todos).

Para o antropólogo Peter Fry (2005)²⁰,

A adoção da política de cotas promoverá somente a ascensão social de um reduzido número de pessoas, não alterando os fatores mais profundos que determinam as iniquidades sociais. São reconhecidamente sérios os problemas envolvidos na implementação de cotas. Transformaram classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades com direitos específicos. Já se vê no país a ocorrência de experiências polêmicas de implementação de Cotas que desrespeitam o direito das pessoas à autoclassificação. A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos “raciais” estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, ou seja, o acirramento do conflito e da intolerância.

A adoção das políticas de ação afirmativa não trouxe o acirramento do conflito e da intolerância à sociedade brasileira. Nem mesmo nos cursos pré-vestibulares ou nas turmas de último ano do ensino médio, grupo que, efetivamente, terá contato com os efeitos das ações afirmativas, este acirramento é sentido.

Para Peter Fry (2007)²¹, o sistema de cotas veio para mudar radicalmente a maneira pela qual devemos imaginar o Rio de Janeiro – não mais a Cidade Maravilhosa da mistura e da confusão, mas como um lugar cartesianamente dividido entre negros e pardos de um lado e os “outros” de outro.

O que o antropólogo parece não ver é que essa divisão já está posta em nossa sociedade. Moro no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, deste que cheguei ao Rio de Janeiro, em abril de 1977, e no meu bairro, sempre convivi com pessoas brancas e negras. Na escola pública em que estudei quase todo o ensino fundamental e todo o Ensino Médio sempre tive amigos brancos e negros. Entretanto, minha única professora negra, ao longo de toda a minha educação básica, encontrei no 7º ano do Ensino Fundamental. Ao chegar à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em 1999, éramos apenas três alunos negros numa turma de quarenta e cinco. Ao passar a frequentar alguns locais na zona sul, como Centro Cultural Banco do Brasil, shopping Rio Sul, comecei a perceber que, frequentemente, eu era a única negra naquele espaço que não fazia parte da equipe de serviços gerais.

Mesmo passados onze anos em que circulo por determinadas áreas da Cidade Maravilhosa, este sentimento de estranho no ninho permanece, seja num restaurante

²⁰ FRY, Peter. A **persistência da raça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.318.

²¹ FRY, Peter. (Org.). **Divisões perigosas – Políticas raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.35

mais sofisticado no centro de Nova Iguaçu, seja no 12º Salão do livro Infantil e Juvenil, na Saúde, seja num hotel fazenda em Penedo. Sou, quase sempre, a única negra “a passeio”.

Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008, produzido pelo LAESER²², dos 513 deputados eleitos em 2006, havia 11 de cor ou raça preta. No senado, apenas 6,2% dos senadores são negros. Dos 68 juizes da suprema magistratura, foram identificados apenas dois negros. O censo de 1872, o primeiro realizado no país, registra que 24% das escravas trabalhavam no serviço doméstico. Cento e trinta anos depois, a Pesquisa Mensal do Emprego do IBGE mostra que 23,3% das mulheres pretas e pardas que trabalham estão no serviço doméstico

Portanto, a tão temida cisão na sociedade provocada pela adoção de políticas de ação afirmativa, não se justifica porque ela já existe. Estes dados demonstram que não é tão difícil identificar os negros e os brancos em nossa sociedade.

Os representantes do grupo contrário à adoção de políticas de ações afirmativas, especificamente da adoção do sistema de cotas, acreditam que tais medidas são inconstitucionais, pois, ferem o princípio da igualdade.

Para Flavia Piovesan (2005) existem três vertentes no que tange à concepção da igualdade,

a) A igualdade formal, reduzida a fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); c) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios).²³

Os representantes do grupo contrário às cotas não explicam que concepção de igualdade está sendo utilizada por eles. Será que essa igualdade, defendida por eles, realmente existe? Reconhecem a situação de pobreza e exclusão de grande parte da população negra, porém, defendem a necessidade de políticas universalistas para reverter esta situação.

²² Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Sociais.

²³ PIOVESAN, Flavia. **Ações Afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, jan/abr.2005. p 47.

Para Nancy Fraser, a adoção de políticas universalistas não resolve a questão. Segundo a autora, a justiça exige, simultaneamente, redistribuição e reconhecimento de identidades²⁴.

O reconhecimento não pode reduzir-se à distribuição, porque o status na sociedade não decorre simplesmente em razão da classe. Tomemos o exemplo de um banqueiro afro-americano de Wall Street, que não pode reduzir-se ao reconhecimento, porque o acesso aos recursos não decorre simplesmente em razão do status. Tomemos, como exemplo, um trabalhador industrial especializado, que fica desempregado em virtude do fechamento da fábrica em que trabalha, em vista de uma fusão corporativa especulativa. Nesse caso, a injustiça da má distribuição tem pouco a ver com o reconhecimento. (...) Proponho desenvolver o que chamo de concepção bidimensional da justiça. Essa concepção trata da redistribuição e do reconhecimento como perspectivas e dimensões distintas da justiça. Sem reduzir uma a outra, abarca ambas em algo mais amplo.

Pesquisas recentes do IPEA comprovam que sejam quais forem os critérios pesquisados, a população negra sempre estará numa situação de inferioridade em relação à população branca.

Outra questão levantada pelo grupo contrário à política de cotas, é relativa ao mérito. Segundo Goldemberg e Durhan (2005)²⁵,

As cotas partem da constatação de que os “negros” não estão conseguindo competir com os “brancos” no vestibular. De fato, isso é verdade na medida em que aquela população enfrenta obstáculos sociais muito sérios na sua trajetória escolar que dificultam o acesso ao ensino superior (...) Segregam-se os mecanismos de entrada, um mais rigoroso para “brancos e orientais” e outro menos rigoroso para “negros”, o que certamente prejudicará os “brancos” mais pobres que também não tiveram condições econômicas de obter melhor educação, mas se esforçam para ingressar na universidade.

Para Medeiros (2005), o que os proponentes da ação afirmativa defendem não é o abandono do mérito como critério de admissão à universidade (ou ao emprego), mas a reelaboração do critério para o acesso ao ensino superior de modo a torná-lo mais justo, mais eficaz como instrumento de avaliação. Isso significa levar em consideração fatores

²⁴ FRASER, Nancy. **Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de La justicia.** In: **Organización de las naciones unidas para La educación, La ciência y La cultura.** Informe mundial sobre La cultura: 2000-2001. In: PIOVESAN, Flavia. **Ações Afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, jan/abr.2005. p 47.

²⁵ GOLDEMBERG, José; DURHAM, Eunice R. **Cotas nas universidades públicas.** Pp. 167- 172 In: FRY, Peter et al. **Divisões Perigosas: Políticas raciais no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

como filiação racial, origem, renda, local de moradia e outros, juntamente com a capacidade de superar obstáculos.

Apesar da política de cotas estar associada à experiência dos Estados Unidos, os grupos que defendem as políticas de ações afirmativas argumentam que elas foram implantadas em vários países e não foram destinadas somente aos negros, mas também, às mulheres, indígenas, asiáticos e latinos.

No Brasil, foi após 2003 que essa política entrou na pauta de discussões de alguns segmentos da sociedade, mas, a idéia de dispensar um tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados está presente em nossa sociedade há algum tempo. É o que afirma Carlos Alberto Medeiros (2005)²⁶,

A Lei dos Dois Terços, implementada na década de 30 para garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, numa época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores nativos, sobretudo em São Paulo e nos Estados do Sul. Também existem leis garantindo o emprego a portadores de deficiência (cota de cinco por cento nas empresas com mais de mil empregados até 20% nos concursos públicos) e a participação de mulheres nas listas de candidatos dos partidos (mínimo de 30% e máximo de 70% para ambos os sexos). Para não falar da discriminação positiva em relação a uma infinidade de outros grupos.

No que diz respeito à reserva de vagas para portadores de deficiência e para mulheres Peter Fry (2007)²⁷ afirma que

Há uma diferença fundamental entre as cotas para mulheres e deficientes físicos por um lado, e para negros do outro. Todos nós sabemos quem são as mulheres e quem são os deficientes físicos. Mas não temos a mesma certeza sobre “brancos” e “negros”. (...) Cotas para mulheres e deficientes físicos não produzem mulheres e deficientes físicos. Somos mulheres ou homens, identidades reconhecidas por todos. Cotas para “negros” podem ter o efeito de produzir apenas negros e brancos; uma cisão racial no país.

Fry se preocupa com a classificação de negros e brancos, entretanto pesquisas recentes têm mostrado que a sociedade brasileira consegue identificar quem são os negros e brancos.

²⁶ MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso**. p.12. In. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**/ Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos).

²⁷ FRY, Peter et al. **Divisões Perigosas: Políticas raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 337

No que diz respeito à inconstitucionalidade da questão, o ministro do Supremo Tribunal Federal Marco Aurélio afirma que,

(...) a Carta já agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7^a, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher, e ao direcionar a introdução de incentivos; no artigo 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas – nos concursos públicos, para os deficientes; no artigo 170, ao dispor sobre as empresas de pequeno porte, prevendo que devem ter tratamento preferencial; no artigo 227, ao emprestar também tratamento preferencial à criança e ao adolescente. (MELLO 2001 *apud* MEDEIROS, 2005, p.124)

Congregam da opinião do ministro do Supremo Tribunal Federal, os ministros Celso Bandeira de Mello e Joaquim Barbosa Gomes, também do Supremo Tribunal Federal. Na visão deles, o princípio constitucional da igualdade, contido no artigo 5^a, refere-se à igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei. Mas a igualdade de fato é tão-somente um alvo a ser atingido, como se depreende do artigo 3^a da mesma Constituição, cujo inciso IV define como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Nas palavras de Marco Aurélio Mello, “não basta não discriminar, é preciso promover (...) as mesmas oportunidades”. E isso tem sido feito, em relação a diversos segmentos de nossa sociedade. Em todos esses casos, o que se faz é discriminação positiva – com ou sem esse nome. Considerá-la constitucional para esses grupos e inconstitucional para os negros é simplesmente indefensável, ética ou juridicamente.

Outro argumento muito utilizado para rebater a adoção da cotas é a acusação de que este tipo de política estaria racializando nosso país e poderia provocar o acirramento e a intolerância entre as raças. Para Silvério²⁸, a racialização tem sido um dado constitutivo das relações sociais no Brasil, ela não é uma invenção de nenhum movimento social ou de intelectuais. Sua aparição no espaço público deve ser medida não apenas pelas manifestações pacíficas e construtivas de grupos negros, mas sim pela branquitude perene da elite dominante.

²⁸ SILVÉRIO, Valter Roberto. **O Papel das Ações Afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro**. In. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica** / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

Muitos são os argumentos, prós e contras, à adoção de políticas de ação afirmativa, mais especificamente da política de cotas. O que já se pode perceber é que a implantação destas políticas favoreceu a abertura do debate e de ações acerca da questão racial no Brasil.

Este debate chegou a instância máxima da justiça nacional, o Supremo Tribunal Federal, através da Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186, (ADPF/186), protocolada no STF em vinte de julho de 2009, proposta pelo partido Democratas (DEM) contra a política de cotas adotado pela Universidade de Brasília, tendo como relator excelentíssimo Senhor Ministro Enrique Ricardo Lewandowski.

O texto inicial defende, em síntese, que:

(...) na presente hipótese, sucessivos atos estatais oriundos da Universidade de Brasília atingiram preceitos fundamentais diversos, na medida em que estipularam a criação da reserva de vagas de 20% para negros no acesso às vagas universais e instituíram verdadeiro 'Tribunal Racial', composto por pessoas não-identificadas e por meio do qual os direitos dos indivíduos ficariam, sorrateiramente, à mercê da discricionariedade dos componentes, (...) (fl. 9).

O autor esclarece, inicialmente, que a presente arguição não visa a questionar a constitucionalidade de ações afirmativas como políticas necessárias para a inclusão de minorias, ou mesmo a adoção do modelo de Estado Social pelo Brasil e a existência de racismo, preconceito e discriminação na sociedade brasileira. Acentua, dessa forma, que a ação impugna, especificamente, a adoção de políticas afirmativas “racialistas”, nos moldes da adotada pela UnB, que entende inadequada para as especificidades brasileiras.

Assim, a petição traz trechos em que se questiona se “a raça, isoladamente, pode ser considerada no Brasil um critério válido, legítimo, razoável, constitucional, de diferenciação entre o exercício de direitos dos cidadãos” (fl. 28). Com isso, defende o partido político que o acesso aos direitos fundamentais no Brasil não é negado aos negros, mas, aos pobres e que o problema econômico está atrelado à questão racial. Alega que o sistema de cotas da UnB pode agravar o preconceito racial, uma vez que institui a consciência estatal da raça, promove ofensa arbitrária ao princípio da igualdade, gera discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra (fl.29).

Com objetivo de ampliar o debate acerca da questão, foi realizada, nos dias 3, 4 e 5 de março de 2010, uma audiência pública sobre políticas de ação afirmativa (ou

discriminação reversa) de acesso ao ensino superior. Estiveram presentes nesta audiência pública representantes das universidades federais que já adotam políticas de ações afirmativas, representantes da sociedade civil pró e contra a política de cotas, políticos, entre outros.

Falando da política de cotas, o cientista político e historiador, professor titular da cátedra de História do Brasil da Universidade de Paris IV Sorbonne, Luiz Felipe de Alencastro afirma que a questão vai muito além da adoção ou não das políticas de ações afirmativas. Para o autor, o que está em julgamento são duas questões essenciais:

A primeira é a seguinte: malgrado a inexistência de um quadro legal discriminatório, a população afrobrasileira é discriminada nos dias de hoje? A resposta está retratada nas creches, nas ruas, nas escolas, nas universidades, nas cadeias, nos laudos dos IML de todo o Brasil. Não me cabe aqui entrar na análise de estatísticas raciais, sociais e econômicas que serão abordadas por diversos especialistas no âmbito desta Audiência Pública. Observo, entretanto, que a ADPF apresentada pelo DEM, na parte intitulada «A manipulação dos indicadores sociais envolvendo a raça» (pp. 54-59), alinha algumas cifras e cita como única fonte analítica, o livro do jornalista Ali Kamel, o qual, como é sabido, não é versado no estudo das estatísticas do IBGE, do IPEA, da ONU e das incontáveis pesquisas e teses brasileiras e estrangeiras que demonstram, maciçamente, a existência de discriminação racial no Brasil.

Dai decorre a segunda pergunta que pode ser formulada em dois tempos. O sistema de promoção social posto em prática desde o final da escravidão poderá eliminar as desigualdades que cercam os afrobrasileiros? A expansão do sistema de bolsas e de cotas pelo critério social provocará uma redução destas desigualdades?

Os dados das PNAD organizados pelo IPEA mostram, ao contrário, que as disparidades se mantêm ao longo da última década. Mais ainda, a entrada no ensino superior exacerba a desigualdade racial no Brasil²⁹.

Para o professor do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) João Feres Júnior, o argumento de que a desigualdade no Brasil é de classe e não de raça parece à primeira vista muito convincente, mas não é verdadeiro. Ele é falsificado pelos estudos de mobilidade social que demonstram que:

1. Para o mesmo nível de renda, ou seja, mesma origem social, brancos têm probabilidade de ascensão bem maior que pretos e pardos;
 - a. Nelson do Valle: “Branco são muito mais eficientes em converter experiência e escolaridade em retornos monetários, enquanto que os não

²⁹ ALENCASTRO, Luiz Felipe. **Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186**, apresentada ao Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>. Acesso em 09/03/2010.

brancos sofrem desvantagens crescentes ao tentarem subir a escada social”.

³⁰

b. Sergei Soares: “A mobilidade social do negro, ou seja, sua ascensão relativa ao conjunto da sociedade, mantém-se em patamares residuais. Não houve alteração do quadro de oportunidades no mercado de trabalho, principal fonte de renda e de mobilidade social ascendente”.³¹

c. Carlos Hasenbalg: As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status.³²

2. A razão entre a renda de brancos e não-brancos (pretos e pardos) permaneceu inalterada e próxima a 2 (o dobro) por todo o século XX, só vindo a decrescer um pouco a partir a primeira década do século XXI.

Para Eunice Durham, professora do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, a adoção de políticas de ação afirmativa que se fundamente na questão racial não seria a melhor estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior. A autora defende a adoção de duas estratégias que, segundo ela, fariam mais para diminuir as desigualdades educacionais do que a política de cotas. A primeira estratégia teria como objetivo sanar as deficiências dos jovens que saem do ensino médio nas redes públicas de ensino:

O que se pode fazer na universidade é reunir especialistas capacitados na área de educação de jovens e adultos para, junto com os especialistas das diferentes disciplinas que integram o vestibular, criar um curso pré-universitário, gratuito, inovador, estimulante, criativo e eficaz, que permita aos jovens sem recursos suprir as suas deficiências e competir em melhores condições pelas vagas oferecidas no vestibular. Para esta população, que em geral não adquire hábitos de estudo autônomo e disciplinado, o ensino à distância não é uma solução adequada, mas bons programas de educação à distância, apresentados e discutidos em aulas presenciais, podem facilitar enormemente a aprendizagem. O talento criativo da universidade poderia ser empregado para a produção desses programas os quais, aliás, poderiam também ser oferecidos à rede pública e utilizados no ensino presencial regular como um poderoso instrumento de aprendizagem³³.

³⁰ SILVA, Nelson do Valle. **Blackwhite in come differentials in Brazil**. Doutorado, Sociologia, Universidade de Michigan, Michigan. p. 287, 291. Ibid., 1978

³¹ SOARES, Sergei in THEODORO, Mário, ed., 2008 **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, p.119. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>. Acesso em 09 mar. 2010.

³² HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal. Ibid, 1979

³³ DURHAM, Eunice R. **Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades**. Disponível em:

Com certeza, esta é uma ótima estratégia, a longo prazo, entretanto, as ações afirmativas são medidas emergenciais que visam atender a um grande número de pessoas que já passou por uma educação básica deficiente e que não pode esperar até que as universidades se organizem para, só então, conseguirem ingressar numa universidade federal.

A segunda estratégia teria relação com a formação de professores,

Finalmente, como estamos falando em ações afirmativas, há uma outra de máxima importância que consiste em despertar a universidade para o cumprimento de sua obrigação inadiável de formar futuros professores capacitados para combater o racismo em si próprios, na sala de aula e na escola. Esta questão precisa ser incluída no currículo dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. E não se trata apenas de um tratamento teórico e abstrato dos males do racismo. Trata-se de capacitar os professores para diagnosticar o racismo na prática da sala de aula, mostrar concretamente como combatê-lo e conscientizá-los da importância, para as crianças, do estímulo de um professor que acredita nelas e no seu potencial. Desta forma, a universidade contribuirá para sanar o mal pela raiz, isto é, no próprio ensino fundamental³⁴.

Com certeza, esta é uma medida ideal e tão emergencial quanto a adoção de cotas nas universidades, tendo em vista que são estes profissionais que terão que implementar a lei 10.639/03 em seus locais de trabalho. No entanto, não isto não vem acontecendo. Poucos são os cursos de Pedagogia que possuem em suas grades curriculares disciplinas que discutam as questões raciais no Brasil. E apenas nos cursos de História disciplinas relacionadas a História da África e do negro no Brasil constam da grade de disciplinas obrigatórias.

Portanto não podemos continuar esperando que as universidades tenham a coragem e a vontade política de levar essas questões para dentro de seus cursos de pedagogia e licenciaturas, para que quando estes estudantes chegarem ao mercado de trabalho, possam levar a discussão para as unidades escolares e assim sucessivamente. Não temos mais este tempo todo.

Diversos foram os argumentos apresentados, contrários e favoráveis, a adoção da política de cotas nas universidades públicas do país. O STF proferiu sua decisão

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>.

Acesso em 09/03/2010.

³⁴ Ibid. p. 13

contrária a adoção das cotas nas universidades públicas, entretanto o debate de idéias proporcionado pelas iniciativas de adoção das políticas de ação afirmativas, já possibilitou a abertura do debate acerca da questão racial no Brasil.

CAPITULO 2

A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO E DA ACADEMIA

2.1 O Movimento Negro e a Educação

O movimento negro compreende a escola como um espaço privilegiado para a desconstrução do racismo presente em nossa sociedade. No entanto, a escola permanece longe de poder cumprir essa missão. Segundo o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), a atual situação educacional dos negros brasileiros se estruturou sobre dois eixos: exclusão e abandono. Esta afirmação é encontrada em estudos que têm a história da educação como objeto, em especial quando tratam de investigar como as elites brasileiras tentaram equacionar o problema da instrução das camadas populares, ao longo de nossa história³⁵.

A preocupação com a questão do ensino, para as populações mais pobres, teve um amplo espaço no século XIX, período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial. Sabia-se que seria impossível erigir uma nação sem que, paralelamente, fossem desenvolvidas estratégias que pudessem fortalecer a instrução pública nas diferentes províncias do império.

Os jesuítas, buscando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior. Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a *um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico de caráter repressivo que visava a modelagem da moral cotidiana*³⁶.

³⁵ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.209. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p.179-226.

³⁶ FERREIRA, A; BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**, São Carlos, 2000. *apud* GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.209. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p.179-226.

Marcus Vinícius Fonseca (2005)³⁷ afirma que o debate acerca da educação dos negros, escravos ou não, já era alvo de discussões muito antes da abolição. Fonseca apresenta um relatório de 1836, do presidente da província do Rio de Janeiro, onde constam critérios para a criação de uma escola voltada para o atendimento de crianças órfãs³⁸, *a administração seria cometida a um pedagogo encarregado ao mesmo tempo de ensinar a ler, escrever e contar as quatro operações, os escravos não poderão ser admitidos ainda que seus senhores se queiram obrigar pela despesa.*

Pelo relatório, podemos ver que mesmo se os senhores de escravos se propusessem a arcar com os custos, a educação com características escolares era negada aos escravos. E este fato fica mais evidente se observarmos o estabelecido na reforma do ensino, de 1837, nesta mesma província: *Eram proibidos de freqüentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos*³⁹.

Segundo Fonseca (2005), a exclusão de escravos, pretos africanos e portadores de doenças contagiosas do espaço escolar pode ser entendida sob dois prismas: primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino.

A primeira delas baseia-se em uma concepção de dominação que entendia que os escravos não poderiam ter acesso a práticas de leitura e de escrita e, muito menos, desenvolver suas faculdades intelectuais. Tais atividades facilitariam sua resistência e favoreciam a organização de rebeliões que colocariam em perigo uma sociedade onde grande parte da população era composta por escravos.

A não difusão de habilidades como a leitura e a escrita, o combate às influências dos negros na sociedade e a proibição aos escravos de terem acesso a estabelecimentos de ensino, constituíram-se em importantes mecanismos de controle para uma sociedade que contava com grande número de trabalhadores escravizados.

Segundo Fonseca (2005), a idéia de que a educação dos libertos era uma medida complementar e necessária à própria abolição era defendida por célebres personagens

³⁷ FONSECA, Marcus Vinícius. **As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil.** p. 17. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. & PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e Educação – Presença do negro no sistema educacional brasileiro.** Ação Educativa. Anped.2005

³⁸ Idem ibidem.

³⁹ Idem ibidem.

do império. Dentre eles, destaca-se o escritor José de Alencar, À época deputado e ferrenho adversário da lei do ventre livre, Alencar recusava-se a aceitar a idéia de libertar o cativo antes que esse fosse educado ou, para usar suas próprias palavras *fosse redimido da ignorância e do vicio, da miséria e da animalidade*.

O historiador e jurisconsulto Perdigão Malheiros também defendia a idéia de uma educação que preparasse os cativos para a liberdade. Em sua obra *Escravidão no Brasil*, Malheiros preconizava o tipo de educação que, segundo ele, prepararia os cativos para a liberdade. Ele acreditava que deveria ser uma “educação moral e religiosa”, sem se descuidar de uma “educação profissional”, que garantisse aos libertos um ofício do qual pudessem “manter a si e a sua família, caso a tivessem⁴⁰”. Mas afinal de contas, quem se ocuparia da educação dessas crianças?

A resposta a essa questão apareceu, inicialmente, em um projeto de lei, em 1870, segundo o qual ficavam os senhores de escravos obrigados a criar e a tratar as crianças nascidas de mães escravas, devendo oferecer-lhes, sempre que possível, instrução elementar. Em contrapartida, os libertos permaneciam em poder e sob a autoridade dos proprietários de suas mães. Embora o referido projeto de lei conservasse o direito de propriedade dos senhores de escravos, ele produziu muita aminosidade, pois, feria, frontalmente, seus princípios morais, uma vez que a educação concedida aos escravos poderia representar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos emancipados do cativo.

Fonseca (2005) sugere que o descontentamento dos senhores era tão grande que ameaçava a aprovação da lei do ventre livre, o que levou a um complexo processo de negociação entre parlamentares e proprietários, desembocando em setembro de 1871, na lei n°. 2.040. Esta isentava os senhores de *qualquer responsabilidade quanto à instrução de crianças nascidas livres de mulheres escravas*⁴¹.

Educadas seriam apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante a indenização em dinheiro. Diz o texto da lei que *o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados de poder destes em virtude (...) de maus tratos*⁴². Na falta dessas associações ou

⁴⁰ Idem ibidem

⁴¹ Idem ibidem

⁴² Idem ibidem

estabelecimentos criados para tal fim, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos juizes de órfãos, que se encarregariam de sua educação.

Ainda segundo Fonseca (2005), ter deixado as crianças negras e livres em poder dos senhores foi condená-las *a receber o mesmo tratamento dispensado aos escravos e, conseqüentemente, à educação que se guiava pelo chicote.* (p19)

No século XX, sem o direito à educação ao cativo e, após a Lei do Ventre Livre, também ao liberto, deparamo-nos com um assustador quadro de abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas às profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna.

Neste sentido, as organizações de protesto dos negros surgiram em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de defesa dos negros já no início da República. Ainda que presente em todo o Brasil, segundo Gonçalves e Silva⁴³, o poder de mobilização dessas organizações teve, de fato, visibilidade nas capitais e nas grandes cidades brasileiras. Ao contrário do que se afirmava, a convivência entre as raças no Brasil foi marcada por conflitos e tensões.

Dentre as bandeiras de luta destas organizações destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda destes movimentos, embora concebida com significados diferentes:

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho, ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização pelo qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar seus direitos à diferença e respeito humano⁴⁴.

⁴³ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação.** p.209. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p.179-226.

⁴⁴ Idem ibidem

Regina Pahim Pinto⁴⁵, em seu trabalho sobre as letras dos movimentos negros paulistas no início do século XX, analisa como o movimento acentuava a educação como instrumento de ascensão social. Iniciativas educacionais surgiram das próprias entidades. Segundo a autora, estes militantes desenvolviam por meio de suas organizações de luta uma *percepção bastante crítica e negativa sobre a política educacional, ou melhor, sobre a ausência de qualquer providencia por parte das autoridades*.

Ainda segundo Pinto, foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando à alfabetização de adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras.

Por outro lado, Clóvis Moura, estudioso das lutas contra o racismo no Brasil, entendeu todo esse movimento como algo que se realizava exclusivamente na esfera privada. Para ele, estes movimentos não tinham a dimensão pública da educação, uma vez que, quando a ela se referiam, viam-na como uma questão mais completa para as crianças⁴⁶.

Nos jornais da imprensa negra paulista eram publicados artigos que salientavam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgavam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens persuadindo os pais a encaminharem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo de alfabetização. O saber ler e escrever são vistos como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, conforme pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes, em 1951.

Mas, antes mesmo desta data, o Jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos. Afirmava o *Quilombo*, em sua primeira edição, na coluna “Nosso

45 PINTO, Regina Pahim. **Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese de doutorado, São Paulo: FFCH/USP, 1994. In GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.210. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

46 MOURA, Clóvis. **Brasil – Raízes do protesto negro**. São Paulo: Globo. 193. In GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.205. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

Programa”, que era necessário *lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares*⁴⁷.

No entanto, logo a militância e os intelectuais negros perceberam que a escola também tinha uma parcela de responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente, o sistema de ensino brasileiro pregou e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural, em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988). A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses. Conforme diz o militante e intelectual negro Abdias do Nascimento,

O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, (...) constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros⁴⁸.

Segundo Carlos Benedito Rodrigues da Silva⁴⁹, a Frente Negra Brasileira é reconhecida como uma das primeiras organizações do movimento negro no País. Foi fundada em 16 de setembro de 1931, com o objetivo de unificar nacionalmente a luta

⁴⁷ Quilombo, nº. 5 e 6 apud GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.209. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p.179-226.

⁴⁸ NASCIMENTO, Abdias. **A influência da mulher negra na educação do brasileiro**. In: O negro no Brasil – trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 211-222.

⁴⁹ SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. **Trajetórias do movimento negro e ação afirmativa**. 2009. P. 6. No prelo

das entidades negras que atuavam em várias regiões do País, com núcleos em vários Estados.

A Frente Negra Brasileira ofereceu à população negra marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial... Foi, sem dúvidas, conservadora, expressava aspirações de negros de classe média e teve concepções políticas limitadas, mas tentou dar aos afro-brasileiros, condições de se integrarem à sociedade capitalista e conseguiu resposta popular, como prova o grande número de filiais que estabeleceu e de associados que conquistou⁵⁰.

Já para Abdias do Nascimento,

A Frente Negra Brasileira representava sem dúvidas a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Tratava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade ‘brasileira’, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica⁵¹..

Críticas a parte, a experiência escolar mais completa deste período, segundo Gonçalves, foi a realizada pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente da entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes princípios: agrupar, orientar e educar⁵². Criou uma escola que, só no curso de alfabetização, atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas, aceitavam-se também alunos de outras raças. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados⁵³.

Os líderes deste movimento viam a educação como algo que deveria ser realizado pela própria iniciativa dos negros. Havia um projeto da Frente Negra Brasileira de criação do “Liceu Palmares” com o objetivo de ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginásial aos alunos-sócios e brancos, brasileiros ou não.⁵⁴

⁵⁰ Idem ibidem.

⁵¹ NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero o Brasil**. P.206. Editora Selo Negro, 2000. p. 416

⁵² GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.209. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005. p.179-226.

⁵³ Idem ibidem

⁵⁴ A VOZ DA RAÇA *apud* GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.209. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005. PP.179-226.

O projeto da Frente definia que o Liceu deveria funcionar em todo o estado de São Paulo e segundo a professora Pahim Pinto, os idealizadores deste Liceu eram negros que haviam estudado em escolas da elite paulistana⁵⁵ como o Colégio São Bento, Coração de Jesus, e que, por este motivo, acreditavam serem capazes de criar uma organização escolar fretenegrina⁵⁶ nos mesmos moldes daquelas duas instituições. O projeto não foi realizado por falta de recursos.

Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afros descendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, apesar de esta ter sido a base da reforma educacional proposta pelos líderes fretenegrinos. Segundo eles, era necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política. Os líderes do movimento entendiam que séculos de escravidão haviam deformado a própria imagem dos negros, afetando profundamente sua auto-imagem.

Em meados do século XX, o movimento negro começa romper com certo isolamento desta militância. Segundo Gonçalves e Silva⁵⁷, uma das alianças mais significativas que se estabeleceu, neste período, foram com alguns setores da intelectualidade nacional e internacional. No final dos anos 40 e início dos anos 50, essas alianças ganharam um tom mais acadêmico.

O encontro de intelectuais e militantes negros visava produzir conhecimentos críticos sobre a situação dos negros no Brasil. Foi neste movimento que pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros se aproximaram do movimento negro e iniciaram estudos que visavam desmistificar a idéia do Brasil ser uma democracia racial.

A partir deste período, a educação passou a se configurar como um campo de reflexão teórica, sendo considerada importante para a construção do novo perfil de cidadão necessário para o Brasil em mudança, e, mais uma vez, sem levar em conta as questões étnico-raciais. As Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema privilegiaram o ensino profissionalizante, silenciando sobre as questões raciais. O Movimento Negro decidiu reagir e afirmar que o preconceito seria um obstáculo para o

⁵⁵ A autora não deixa claro, em seu texto, como estes negros conseguiram estudar nestas escolas de elite.

⁵⁶ Escolas criadas pela Frente Negra Brasileira em São Paulo.

⁵⁷ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. p.209. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005. PP.179-226.

acesso ao ensino e elegeu a escola como o espaço mais importante para pleitear mudanças.

Parte destas reivindicações já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1958. Nesse congresso, recomendou-se, dentre outros pontos, *o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, como esse objetivo.*⁵⁸

2.2 Movimento Negro e Academia: algumas relações

Na década de 1970, começam a surgir trabalhos acadêmicos de pesquisadores afro-brasileiros e por intelectuais do Movimento Negro nacional que tinham como objeto de estudo a educação em geral e a educação de negros e mestiços, em particular. Estes pesquisadores despertam a atenção para o fato de que é na escola que a criança negra recebe a maior carga de branqueamento, se afastando aos poucos do seu grupo de origem.

Nestes trabalhos, as críticas focavam-se na estrutura dos currículos escolares que silenciam a respeito de Palmares, de Zumbi e da história da África. Enfatizavam, também, a forma estereotipada e preconceituosa com que a história do grupo racial não-branco é apresentada nos livros didáticos. Visando combater este enfoque-metodológico, algumas organizações do Movimento Negro nacional, elaboraram uma proposta de reforma curricular aos sistemas de ensino, com conteúdos multiculturais positivos ao mesmo tempo em que ressaltavam a importância da formação básica e continuada dos profissionais de educação. Propuseram ainda integrar ou assessorar seminários com a finalidade de promover a discussão sobre esta concepção educacional, incentivando seus quadros a realizar e participar de pesquisas neste campo, fazendo reivindicações às universidades e aos centros de pesquisas.

Na década de 80, pesquisadores acadêmicos ligados ao Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia,

58 NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 293. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005. PP.179-226.

elaboraram uma nova proposta educacional – a da Pedagogia Interétnica. A proposta tratava da reformulação curricular do ensino, na época, de 1º, 2º e de 3º graus, com a inclusão da Pedagogia Interétnica, possuindo como objetivos o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo, transmitidos pelo processo educacional, criando uma nova escola. A estruturação do currículo que instituiria esta pedagogia iria aprofundar os estudos sobre a cultura, a literatura, a poesia, a dança, a música e a dramaturgia afro-brasileira, retratadas sob três enfoques: 1º O africano escravizado no Brasil; 2º O negro liberto; 3º Os afro-brasileiros contemporâneos na sociedade brasileira⁵⁹.

Na década de 90, do século XX, muitos pontos das reivindicações dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro, como por exemplo, a revisão de livros didáticos ou a eliminação daqueles em que os negros apareciam de forma estereotipada ou eram representados de modo subserviente e racialmente inferiorizado.

A busca por políticas de promoção da igualdade racial no país ganhou relevância a partir de 1995. Neste ano, as principais lideranças e entidades do movimento negro passaram a assumir, abertamente, a reivindicação por políticas para a promoção da igualdade racial.

Em novembro daquele ano, mais precisamente em 20 de novembro de 1995, os principais jornais do país registravam a maior manifestação contemporânea de rua organizada pelo Movimento Negro Brasileiro. A “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, que reuniu cerca de trinta mil pessoas em Brasília, ocasião na qual os coordenadores do evento reuniram-se com o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, entregando-lhe um documento pactuado entre as principais organizações e lideranças negras do país intitulado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas anti-racistas. No que diz respeito à educação podemos citar, entre outras⁶⁰:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

⁵⁹ Idem ibidem

⁶⁰ EXECUTIVA da Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. 1996 . p. 10

- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes nas escolas e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.

A partir de 2001, medidas administrativas palpáveis, especialmente na esfera do governo federal, embora desprovidas de uma política, de uma orientação governamental, começaram a proliferar, fortalecendo reivindicações antigas por medidas positivas voltadas para a promoção da igualdade racial. Estas medidas se devem ao processo da participação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. A realização da III Conferência Mundial contra o Racismo fez parte de uma série de iniciativas das Nações Unidas para combater o crescimento das formas contemporâneas de racismo e discriminação racial, com o crescimento de incidentes dirigidos contra negros, árabes, muçulmanos, judeus e trabalhadores migrantes.

Segundo Edna Maria Santos Roland, em seu relatório final sobre a Conferência de Durban, Presidente da “Fala Preta!” e relatora-geral da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, enquanto a I e a II Conferências Mundiais trataram fundamentalmente do apartheid na África do Sul, o contexto da III Conferência foi totalmente diferente: abriu-se a caixa de Pandora, na medida em que se teve que lidar com os mais diversos problemas de todos os Estados-partes das Nações Unidas. A discriminação racial nesta conferência deixou de ser um assunto de política externa, um problema da África do Sul, para se tornar um problema central de todos. Ainda segundo Edna Roland,

Uma questão que tem dificultado a compreensão do racismo, especialmente no Brasil, tem sido a relação entre racismo e pobreza. Frequentemente a esquerda brasileira tende a subestimar a importância do racismo, considerando que no Brasil o que temos é um problema de pobreza. Podemos considerar pelo menos duas linhas de interpretação na explicação do racismo: uma considera que o racismo e a discriminação racial resultam da distribuição desigual do poder político e econômico nas sociedades. Outra visão considera que o racismo desenvolveu-se como uma justificativa da expropriação da terra e dos meios de produção. De acordo com esta teoria, a persistência e a mutação do racismo é relacionada direta e indiretamente ao fato de que é negado aos grupos discriminados o acesso aos meios essenciais de sobrevivência, tais como a terra, os

empregos, habitação, educação, serviços de saúde e planejamento familiar. Nesta visão, a pobreza dos grupos discriminados resulta do racismo, o qual é, por sua vez, relacionado à distribuição dos recursos. A exclusão social é, assim, uma das faces contemporâneas do racismo. Assim, para combater a pobreza, é necessário combater o racismo. Qualquer que seja a vertente interpretativa adotada, contudo, não há como combater um dos vilões – racismo ou pobreza – sem combater o outro. Tal compreensão da centralidade da necessidade do combate à pobreza para se combater o racismo não implica, absolutamente, o não reconhecimento da necessidade de ações que, para além da pobreza, combatam as idéias e ideologias racistas, sem as quais o racismo não existiria⁶¹.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata se constituiu numa extraordinária oportunidade para colocar o racismo na ordem do dia, no centro dos debates da contemporaneidade. A Declaração e o Programa de Ação se constituem em documentos bastante amplos que, sem dúvida, nos oferecerão instrumentos significativos na luta contra o racismo, passando por diferentes áreas: escravidão e reparações, ações afirmativas, educação, gênero, saúde, trabalho, terra, justiça, violência, segurança, religião, comunicação, ocupação estrangeira, povos indígenas, ciganos etc.

Na Conferência, o racismo ficou caracterizado como crime de Lesa Humanidade e o governo brasileiro se comprometeu a implementar políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas e políticas de re-distribuição de recursos.

Segundo Carlos Benedito Rodrigues da Silva, foi a partir do III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros realizado em São Luis do Maranhão, em setembro de 2004, que se intensificaram as articulações entre os Neabs (Núcleos de Estudos Afros Brasileiros) com a SESU (Secretaria de Educação Superior) e a SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) do Ministério da Educação, criando o Programa Uniafro, voltado para a implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, sob a coordenação dos diversos núcleos, centros e programas dessa natureza.

2.3 A Academia e a busca por uma pedagogia atenta à diversidade

⁶¹ Relatório final da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. p. 55

A escola não pode ser pensada como um lugar separado da sociedade. Ela é uma instituição social como todas as outras e, portanto, orientada pelas mesmas ideologias e formas de relacionamento entre indivíduos e grupos que convivem no seu entorno.

A sociologia da educação aponta para o fato de que na sociedade moderna, em função da complexidade do nosso meio social e do grande acúmulo de conhecimentos, a escola tem a responsabilidade de desempenhar uma função que as outras instituições não são capazes de realizar sozinha: a transmissão e a construção do conhecimento. Para isso, ela se organiza como um ambiente especial, em separado, no qual é possível suspender um pouco os nossos afazeres e dar trégua aos nossos pertencimentos sociais e ideológicos para nos exercitarmos em aprender a aprender.⁶²

É como se o ambiente escolar fosse um “espaço neutro” onde as situações de desigualdades sociais e as discriminações não estivessem presentes. Porém, pesquisas como as de Cavalleiro (2000)⁶³, Cerqueira (2005)⁶⁴, Souza (2002)⁶⁵ demonstram o quadro de adversidades e hostilidades vivenciadas pelas crianças negras no cotidiano escolar e como o silenciamento destas questões tem contribuído para o perpetuamento do preconceito e da discriminação em nossa sociedade.

Para Althusser (*apud* SILVA, 2007), a permanência da sociedade capitalista depende, fundamentalmente, da reprodução de seus componentes ideológicos, responsáveis pela permanência do status quo vigente, os chamados aparelhos ideológicos do estado (família, religião, mídia e a escola). Para o autor, a escola constitui-se em aparelho ideológico central porque, atinge praticamente toda a população, por um período prolongado de tempo.

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta através matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História e Geografia, por exemplo; através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos

⁶² GÊNERO e DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de professoras/es em gênero , orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.240.

⁶³ CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo; Contexto, 2000.

⁶⁴ CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A Construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar**. In: OLIVEIRA, Iolanda de Gonçalves. PINTO, Petronilha Beatriz. PAHIM,

⁶⁵ SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Meditação, 2002

que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.⁶⁶

A escola, enquanto aparelho ideológico do estado, conforme definição de Althusser, possui atuação destacada no reforço e manutenção do preconceito étnico-racial, afinal, nem tudo é silêncio, são constantes as formas explícitas de inferiorização de negros/as e indígenas, de supervalorização de branco/as no currículo escolar.

Ao observarmos as relações escolares, o prédio da escola, a distribuição dos estudantes nas salas de aula, os livros didáticos e paradidáticos, os discursos etc. identificam-se imagens, palavras, conceitos e atitudes que estigmatizam negros/as e indígenas. Mudanças, gradativas, vêm ocorrendo, mas, infelizmente estigmas, como os citados abaixo, ainda permanecem no currículo.

Nos materiais didáticos:

- Invisibilidade de negros/as ou apresentados como minorias: não aparecem nos cartazes expostos nos painéis da escola, nem nas ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos.
- Omissão da identidade racial de personalidades históricas: aqueles que se destacam são vistos como “negros/as de alma (e corpo) branco/as” os ilustradores tratam de clareá-los.
- Associação de negros/as ao trabalho braçal e as posições subservientes: especialmente as mulheres negras, que ilustram textos sobre cozinheiras, babás, faxineiras, domésticas em geral, até mesmo quando estes textos não fazem referência à sua cor/raça. Na maioria das vezes, essas personagens, quando têm fala adotam posturas de auto-rejeição.
- Estigmatização de papéis sociais específicos: negros e negras como cantores, jogadores de futebol, sambistas ou atividades do gênero.
- Negros/as com sinônimos de escravo/a: aparecem apenas no capítulo do livro de história destinado à escravidão.
- Negros/as associados à violência e a mazelas sociais: protagonizam situações de roubos, alertas contra epidemias etc.

Nas atitudes

- Piadas racistas e apelidos são tratados como “brincadeiras”, “carinho” ou problemas existentes fora da escola.
- Conflitos étnico-raciais são localizados como problemas entre estudantes: atribui-se exclusivamente à família ou à mídia a responsabilidade pelos preconceitos e pelas discriminações ocorridas

⁶⁶ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1983 *apud* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2ªed. 2007. p 31-32.

no espaço escolar e nega-se qualquer racialização nas relações entre educadores e demais funcionários.

- Vocabulário racista usado indiscriminadamente
- Responsabilizam negros/as e indígenas pela própria discriminação: explicam as discriminações fazendo referencia, por exemplo, ao jeito de vestir e de falar de negros/as.
- Associação de negros/as à falta de higiene: merecem destaque os cabelos das meninas e adolescentes negras, adjetivados de “pixaim” e “ruim” quando não são alisados, devem sempre estar presos, para evitar o piolho. O mesmo não se exige dos cabelos “lisos”.
- Não se realiza a crítica necessária das obras que, apesar do seu “valor literário”, são marcadas por linguagem e idéias preconceituosas estigmatizantes.
- Naturalização das desigualdades étnico-raciais. A desigualdade é reinventada cotidianamente. Atribui-se a herança da escravidão apenas aos negros, como se os brancos não tivessem o que herdar desse processo.⁶⁷

Estes estigmas correspondem ao que se convencionou chamar de currículo oculto. Este currículo é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo escolar oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva⁶⁸,

O currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.

Ainda segundo Tomaz Tadeu,

Uma das fontes do currículo oculto é constituída pelas relações sociais entre professores e alunos, entre a administração e os alunos. A organização do espaço escolar é outro dos componentes estruturais através dos quais as crianças e jovens aprendem certos comportamentos sociais: o espaço rigidamente organizado da sala de

⁶⁷ GÊNERO e DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.244-245.

⁶⁸ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte. Autentica, 2007.

aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala mais aberta ensina outro tipo de coisas. Algo similar ocorre com o ensino do tempo, através do qual se aprende a pontualidade, o controle do tempo, a divisão do tempo em unidades discretas, um tempo para cada tarefa etc. o currículo oculto ensina, ainda, através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar: entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional.

O currículo oculto reforça preconceitos, estereótipos e ensina a discriminar. Porém, não tem sido tarefa fácil para o cotidiano escolar, identificar e combater este currículo. Para Silva, o importante é saber o que fazer quando nos deparamos com este currículo,

Parte de sua eficácia reside precisamente nessa natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a idéia de que se conseguimos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo⁶⁹.

Acredito também, que parte da eficácia deste currículo oculto deve-se ao fato de que no cotidiano escolar há pouco espaço para a reflexão das práticas educativas, há pouco tempo para estudo. Este comportamento faz com que, grande parte dos educadores trabalhem de forma mecânica, sem refletirem acerca de suas ações. Objetivando fazer com que este currículo oculto seja exposto e discutido no ambiente escolar é que pode-se abordar as Pedagogias Progressistas.

O termo Pedagogia Progressista foi utilizado pela primeira vez pelo pedagogo francês Geroges Snyders, como título de um livro o qual apresentou uma teoria para superar a Escola Tradicional e a Escola Nova. Segundo os pressupostos teóricos histórico-sociais, Snyders reconhece a insuficiência de deixar as crianças à mercê de sua espontaneidade, como quer a educação renovada, porque nesse caso elas estarão sujeitas às ideologias da sociedade em que vivemos. Daí a ênfase dada à transmissão da cultura e ao papel que o professor desempenha nesse processo. Segundo a pedagoga Maria Lúcia Aranha, o elemento essencial dessa pedagogia é que ela não corre o risco da abstração porque o aluno se reconhece precisamente nas idéias e nas atitudes às quais o mestre o ajudou a alcançar.⁷⁰

A pedagogia progressista faz com que o aluno se reconheça no ambiente escolar, possibilitando ao mesmo discutir e ressignificar suas crenças, seus valores, etc.

⁶⁹ Idem ibidem

⁷⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2006, p271.

Segundo Iolanda de Oliveira⁷¹,

A concepção de Escola Progressista não abandona totalmente as duas anteriores, a tradicional e a nova, mas apropria-se de seus aspectos positivos e os atualiza. Retomam-se os modelos, mas aqueles que se relacionam com o mundo do estudante. Assim faz sentido tomar a trajetória de vida de pesquisadores negros como patrimônio cultural a ser utilizado pela educação, no sentido de encorajar a criança negra com trajetórias semelhantes, a ter um nível de aspiração elevado, ao mesmo tempo em tais modelos vão inspirar na criança branca, o respeito que é devido à criança negra. Assim também, outros modelos significativos contidos na literatura, nas artes, na história e em outras ciências, são positivos no trabalho educativo a ser realizado, tendo em vista a recuperação da dignidade da população negra.

De maneira geral, as bases teóricas da Pedagogia Progressista, encontram-se na literatura marxista, que fornece o instrumento da lógica dialética, bem como os elementos conceituais que possibilitam a crítica ao liberalismo, na tentativa de superar a sociedade dividida em classes e as consequentes dificuldades para a democratização da educação.

Esta pedagogia visa tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, abrindo espaço para o acesso das camadas populares à educação e, portanto, ao estágio atual do saber, mesmo reconhecendo os limites desse empreendimento. No entanto, se em última análise o objetivo da educação é o desenvolvimento do ser humano integral bem como a sua emancipação, a realidade efetiva é outra. A apropriação do saber tem sido sistematicamente negada aos segmentos mais pobres, o que se verifica pelos altos índices de exclusão, evasão, repetência e, ainda pelo dualismo escolar, em que aos ricos é oferecida a formação intelectual, com abertura para a formação superior, e aos pobres a escola profissionalizante, sem a teoria que possibilite a compreensão da prática.

Segundo Aranha, os teóricos progressistas recusam a orientação dualista que vê a escola como a solução dos problemas sociais, porém, se negam a cruzar os braços: é preciso lutar por uma escola mais crítica.

É o que afirma Guiomar Nano de Mello;

Nesse sentido, seria na sua eficiência em garantir às camadas mais populares a aquisição de conhecimentos que favoreçam sua inserção na dinâmica mais geral de mudança. Em termos muito simples seria ensinado – e bem – a ler e escrever, calcular, falar e transmitidos conhecimentos básicos do mundo físico e social que a educação escolar poderia ser útil às camadas populares. Não como promotora da

⁷¹ OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais de educação para a diversidade étnico-racial**. In MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro. Cuiabá. EdUFMT, 2006.

igualdade, já que isso vai além do seu movimento possível nessa sociedade. Mas como estratégia de melhoria de vida e pré-requisito para a organização política.⁷²

Pertence às linhas da Pedagogia Progressista, a teoria defendida por Moacir Gadotti, que define a pedagogia do conflito como sua prática de educação. A Pedagogia do Conflito tem raízes nos princípios filosóficos protagonizados por Marx e Engels; empreende a “crítica radical do pensamento pedagógico liberal” e defende a possibilidade de repensar a educação em termos dialéticos.

A preocupação sociológica central da pedagogia do conflito é a explicação dos fenômenos do poder, da mudança social e das contradições que caracterizam a formação e a ação dos grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo.

A Pedagogia do Conflito dirige sua crítica à teoria educacional capitalista, identificando-se com a classe dominada, os grupos oprimidos e a alienação das minorias desfavorecidas. O papel do conflito é o de estimular a crítica e expor as contradições no sistema educacional como parte de uma estratégia política que visa a mudança social, através da conscientização.

Segundo Moacir Gadotti⁷³,

A Pedagogia do Conflito, como a entendo, não é alguma coisa pronta, fruto de deduções lógico formais, a outras concepções da educação. É um pressuposto para a própria ação pedagógica que consiste em não se prender a dogmas, buscar a transparência, não ser conduzido por preconceitos, buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. A partir desse elo fundamental, que pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário.

Uma pedagogia do conflito supõe não só uma dialética da sociedade, mas igualmente, uma dialética do indivíduo, que implica uma ética da esperança. Não podemos construir uma educação socialista baseada numa ética burguesa; os pressupostos são outros. O compromisso, portanto, não é apenas social; é também pessoal. A coerência é uma das categorias básicas desta pedagogia.

A grande questão é como levar para dentro da escola estas discussões. Apesar dos grandes avanços surgidos na última década em relação a maneira que se dá o processo de aprendizagem, pouco se discute, dentro do cotidiano escolar, a influência das relações sociais neste processo. A idéia de desenvolver o pensamento crítico dos alunos, de permitir o questionamento, o debate, muitas vezes, não é levado em consideração na prática cotidiana.

⁷² MELLO, apud ARANHA, 2006, p270.

⁷³ GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª edição rev. São Paulo. Ática. 2004

2.4 O Multiculturalismo

Segundo a historiadora Mary Del Priore⁷⁴, o termo multiculturalismo designa tanto o fato de que as sociedades são compostas por grupos culturalmente distintos, quanto por uma política, colocada em funcionamento em diferentes níveis, visando à coexistência pacífica entre grupos étnicos e culturalmente distintos.

Há aproximadamente trinta anos, tiveram início as políticas multiculturalistas na América do Norte, onde a indiferença pela cor da pele foi substituída pelo princípio de consciência da cor. A partir dos anos 90, o debate sobre o multiculturalismo difundiu-se pela Europa e América do Sul.

A doutrina multiculturalista defende a idéia de que as culturas minoritárias são discriminadas e devem merecer reconhecimento público, para se realizarem ou consolidarem, e suas singularidades culturais devem ser amparadas e protegidas pela lei. É o direito que vai permitir colocar em movimento as condições de sociedade multicultural.

Para Tomaz Tadeu da Silva⁷⁵,

O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológicas e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Diante da necessidade de compreender a sociedade, e conseqüentemente a escola como constituinte de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários, o multiculturalismo apresenta-se, segundo autores como Semprini (1999) e

⁷⁴ PRIORE, Mary de. **Multiculturalismo ou de como viver junto**. Texto apresentado para o programa Salto Para o futuro da TV Escola. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/mee0.htm> acesso em 26/05/2010.

⁷⁵ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte. Autentica, 2007. p.86.

Grant (2000), uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução “natural” da humanidade rumo ao acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso.

O projeto multicultural insere-se em uma visão pós-moderna da sociedade em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma maneira, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-se como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução.

Para Stuart Hall⁷⁶, se faz necessário definir a diferença entre “multicultural” e “multiculturalismo”.

multicultural é um termo qualitativo utilizado para descrever as características sociais e os problemas de governabilidade presentes em qualquer sociedade em que grupos culturais diferentes convivem e tentam construir uma identidade cultural comum, ao mesmo que preservam algo próprio de sua identidade original. Já o termo multiculturalismo refere-se às estratégias e políticas governamentais para administrar os problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

O multiculturalismo, assim como a sociedade contemporânea, é fundamentalmente ambíguo, pois, se por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional, por outro lado, o multiculturalismo pode ser visto, também, como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos diversos coloca, no interior desses países, e para a cultura nacional⁷⁷.

Para Tomaz Tadeu, *O multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.*⁷⁸

Stuart Hall afirma que, assim como há sociedades multiculturais distintas, existem, também, multiculturalismos distintos.

O multiculturalismo conservador segue Hume ao insistir na assimilação da diferença as tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária,

⁷⁶ HALL, Stuart, **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et al.] 1ª Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p50

⁷⁷ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte. Autentica, 2007. p.85.

⁷⁸ Idem ibidem

baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avalia as diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional”⁷⁹.

Para Peter McLaren,⁸⁰ o multiculturalismo crítico ou policêntrico não se identifica com o multiculturalismo liberal,

Pois ele não ordena hierarquicamente as culturas contra a norma invisível da condição branca, em um redemoinho universal de diversidades, mas rejeita a idéia de um centro preexistente. Isso quer dizer que o multiculturalismo policêntrico é articulado a partir das “margens” e considera as comunidades minoritárias como sendo “participantes ativos e geradores, no centro de uma história comum e conflituada. Ele não vê as identidades como estáveis fixas ou essencializadas, mas como instáveis e historicamente situadas. Ele é recíproco e dialógico e rejeita definições estreitas de política de identidade como sendo simplesmente o trabalho de comunidades discretas e fechadas. Acompanhado por uma estratégia de articulação política, o multiculturalismo crítico pode ser uma prática crucial para cortar o racismo pela raiz e trabalhar no sentido de uma visão de democracia cultural baseada na justiça econômica social.

Ainda segundo McLaren, *o multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista*⁸¹.

A grande discussão para nós, educadores, é como relacionar os preceitos do multiculturalismo, enquanto campo teórico, com o cotidiano escolar que,

⁷⁹ HALL, Stuart, **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et al.] 1ª Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p 51

⁸⁰ MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.280

⁸¹ Idem ibidem

principalmente o da escola pública, está cada vez mais plural. Qual caminho escolher? Neste sentido, Canen e Oliveira⁸² afirmam que

Adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador na educação e da formação de professores, significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas.

Complementando tal idéia, Assis e Canen⁸³, afirmam que

no processo de educação multicultural crítica, cuidados para evitar congelamento identitário podem articular-se às reflexões sobre identidades específicas na tentativa de um equilíbrio dinâmico entre ambas as vertentes. Tal perspectiva visa, justamente, a evitar que se perpetue o que queremos combater “os preconceitos” contra aqueles percebidos como “diferentes”. Nesse sentido, a luta pela afirmação positiva de certas identidades coletivas pode se beneficiar dos aportes multiculturais, ao mesmo tempo em que se aprofunda nos processos específicos de construção das identidades singulares – como a identidade negra.

Não existe um caminho pronto a seguir, entretanto, acredito que um bom começo seja a reformulação curricular, pensando em um currículo atento á diversidade presente no ambiente escolar. Um currículo que atenda ao proposto na lei 10.639/03, mas que, amplie suas discussões para o respeito e o direito a diferença.

Neste sentido Tomaz Tadeu da Silva⁸⁴ afirma que,

parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multicultural e a tradição crítica de currículo ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental e relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais epistemologia, a tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe.

Longo ainda é o caminho que teremos que traçar para vermos esta discussão no cotidiano escolar. Muito se discute sobre as formas de aquisição do processo de leitura e

⁸² CANEN, ANA, e OLIVEIRA, Ângela M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação,, nº 21, p. 61-74. set/dez,2002. Disponível em [www.anped.org.br/.../RBDE21_07 ANA CANEN E ANGELA M A DE OLIVEIRA.pdf](http://www.anped.org.br/.../RBDE21_07_ANA_CANEN_E_ANGELA_M_A_DE_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 24/05/2010

⁸³ ASSIS, Marta Diniz Paulo de. E CANEN, ANA. **Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, v.34, nº 123, p. 709-724. set/dez,2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a10v34123. acesso em 24/05/2010

⁸⁴ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte. Autentica, 2007. p.89.

escrita e das dificuldades de aprendizagem, entretanto pouco, ou nada, se fala sobre a influência da discriminação e do preconceito no cotidiano escolar. Até que ponto o educador está preparado para lidar com essa escola plural e multicultural? Até que ponto os preconceitos presentes nestes educadores influenciam no processo de aprendizagem de seus alunos? Estas são apenas algumas das questões que ainda não foram e não são discutidas no cotidiano escolar, pois, são de suma importância para tentarmos entender como se dão as relações no ambiente escolar.

Ainda para o autor,

o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como as reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular” (...) se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria⁸⁵.

E o cânon curricular não deve ser modificado apenas na educação básica. É preciso que as universidades, principalmente os cursos de licenciatura, incorporem as suas grades curriculares às discussões acerca da questão racial para que os profissionais de educação possam refletir sobre as relações raciais já na academia e possam chegar ao espaço escolar com um outro olhar sobre as relações que se estabelecem neste cotidiano.

⁸⁵ Idem ibidem

CAPÍTULO 3

A LEI 10.639/03

Como importante resultado de históricas lutas, denúncias e proposições dos grupos e entidades dos movimentos sociais negros brasileiros e de pesquisadores acadêmicos que tratam do tema, foi promulgada em janeiro de 2003, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva a lei 10.639, que altera a lei nº. 9.394⁸⁶, de 20 de dezembro de 1996. A lei 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

§ 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 Brasileira.

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

A lei teve como base o projeto de lei nº. 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS). Na justificativa deste projeto, os deputados mencionam que ele é originalmente de autoria de Humberto Costa e tem como objetivo criar condições para a implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura Afro-brasileira, visando à restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, a desmistificação do eurocentrismo e a garantia da educação como um dos principais instrumentos de cidadania.

⁸⁶ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No entanto, ao sancionar a lei, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, vetou parte do Projeto aprovado pelo Congresso Nacional. Foram dois: um ao parágrafo terceiro do Artigo 26 A e outro ao Artigo 79 B:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Em 9 de janeiro de 2003, a Presidência da República encaminhou ao presidente do Senado Federal a justificativa para os vetos. No primeiro veto, o documento argumenta que o Parágrafo terceiro do Art. 26 colide com o caminho traçado pela Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no que diz respeito às características regionais do país e à preocupação com uma base curricular nacional mínima. Assim justifica o documento:

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do Art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo Art. 26-A da Lei no 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

Parece-me que a presidência da República não percebeu que a adoção do percentual de dez por cento, no ensino médio, ao conteúdo programático anual ou semestral à temática referida, não inviabilizaria a fixação do currículo mínimo de base nacional, tão pouco não atenderia aos valores sociais e culturais das diversas regiões e

localidades de nosso país, visto que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira são de interesse nacional, trazendo contribuições para o entendimento da diversidade cultural de nosso país.

Ainda em relação ao primeiro veto, tem-se a seguinte redação:

A Constituição, em seu Art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei no 9.394, de 1996, que diz caber à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Como justificativa ao segundo veto, o documento da Presidência da República afirma que o Artigo 79-A estaria rompendo com a unidade de conteúdo da LDB, visto que a mesma, em nenhuma parte, disciplina os cursos de capacitação de professores.

Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O Art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº. 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterà matéria estranha a seu objeto (Art. 7º, inciso II)

Apesar de constituir um avanço, a lei 10.639 foi promulgada com algumas questões a serem ainda resolvidas. Segundo Santos (2005), a legislação federal é genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para a implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores, que já estão em sala de aula, do ensino fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº. 10.639/03, menos ainda; à necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que a lei seja cumprida. A legislação não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino

da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. É essa limitação que, em alguns casos, não se permite uma vontade política de colocar no currículo dos cursos de formação de professores uma disciplina que trabalhe com essas questões.

Além dos problemas com o texto da lei, ainda temos muito a caminhar na busca pela efetiva implementação, como nos mostra o relatório número 13 do IPEA, onde os pesquisadores afirmam que a iniciativa da promulgação da lei 10.639/03 representa uma ruptura, levando muitas instituições de ensino e secretarias de educação a oferecerem resistência à incorporação desses estudos, tanto em escolas públicas quanto privadas. Mesmo em nível federal, leia-se Ministério da Educação, ainda percebe-se uma grande dificuldade em se lidar com a questão racial e, conseqüentemente, a implementação da lei 10639/03, pois, segundo o relatório número 15 do IPEA, a questão não encontrou acolhida no plano mais abrangente lançado pelo ministério, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e africana – lei 10.639/03

Visando a regulamentação da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, foi constituído em abril de 2003, um grupo de trabalho formado por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

O trabalho do grupo culminou com a aprovação, em 10 de março de 2004, do parecer, relatado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 03/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, regulamentando a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Este parecer junta-se e reforça as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.096/1990) e do Plano Nacional de Educação (lei 10.172/2001). Seus relatores destacam as contribuições dadas por meio das “reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX”, as quais apontam para a necessidade de

diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº. 1, de 17 de junho de 2004 (DOU nº. 118, 22/6/2004, Seção 1, p. 11), instituiu 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, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. A resolução tem por base o Parecer CP/CNE nº. 3, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004.

As decisões do Conselho Nacional de Educação cumprem a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (DOU nº. 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1), que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A lei dispõe que o conteúdo programático 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. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". A resolução determina que as instituições de ensino superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro descendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004.

O cumprimento das referidas diretrizes curriculares será considerado na avaliação das condições de ensino e na avaliação institucional, realizadas em processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior e na autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

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. O ensino da 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.

Nas instituições de ensino superior, a educação das relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura afro-brasileira e história e cultura africana poderão ser desenvolvidos em:

- disciplinas curriculares;

- atividades complementares;
- conteúdos de disciplinas curriculares;
- iniciação científica / práticas investigativas;
- extensão (cursos e serviços);
- atividades extracurriculares (por exemplo, no dia 20 de novembro, de cada ano, programar evento que assinala o Dia Nacional da Consciência Negra).

Na organização curricular dos cursos superiores (licenciaturas) destinados à formação de professores para a Educação Básica, a História e Cultura Afro-Brasileira deve ser disciplina obrigatória, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

As instituições de ensino, em todos os níveis, devem promover ampla divulgação do Parecer CP/CNE 3/2004 e da Resolução CP/CNE nº. 1/2004. (CNE, 2004)

Para a elaboração das diretrizes, o Conselho Nacional de Educação realizou uma consulta sobre as questões étnico-raciais e a educação por meio de questionários encaminhados a grupos do Movimento Negro, a militantes individuais, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade mais justa, independente de seu pertencimento racial.

Encaminharam cerca de mil questionários e o responderam, individualmente ou em grupo, aproximadamente 250 pessoas, entre crianças e adultos com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

O Parecer levanta uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Indica ações a serem tomadas pelo poder público das três esferas, para a implementação da lei, entre elas, a necessidade de investimento na formação dos professores, o mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordam a questão étnica e racial no Brasil. Além disso, traz a recomendação para que os Conselhos Estaduais de Educação façam a adequação do Parecer à realidade de cada sistema de ensino.

Segundo ROCHA (2006), no Parecer estão presentes os principais argumentos dos defensores da nova legislação: valorização da identidade do negro; valorização das contribuições do negro na história do Brasil; o combate ao mito da democracia racial e oportunização de conteúdos verdadeiros sobre o continente africano e sobre a história

do Brasil para o conjunto da sociedade. O Parecer tem se configurado como um instrumento importante para a implementação da nova legislação e, ao mesmo tempo, para a reflexão da questão racial brasileira.

O artigo 1º da Resolução nº.1, que trata da instituição das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileiros e africanas diz:

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.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro descendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (CNE, 2004)

No entanto, poucos são os cursos de licenciatura que incluem em sua grade curricular as discussões acerca das questões raciais e apesar de todas as orientações para a efetiva implementação da lei 10.639, ela, por si só, não assegura um efetivo trabalho que atenda a uma educação étnico-racial. Nesse sentido, a professora Nilma Lino Gomes chama atenção para o fato de que:

garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial (GOMES *apud* CAVALLEIRO, 2003, p. 83-86).

A afirmação da professora Nilma se complementa com o que tenho observado no cotidiano escolar. Mesmo após sete anos de sanção da lei 10.639/03, as escolas continuam ignorando a questão. Os murais permanecem com representações de crianças brancas em sua totalidade ou, muitas vezes, com imagens estereotipadas do negro e do

continente africano. Com a justificativa de não possuir formação para lidar com o assunto, os professores continuam ignorando a implementação da lei. Salvo no dia vinte de novembro, onde todos os estereótipos e estigmas são apresentados. Portanto, a implementação da lei vai muito além da sanção da mesma.

3.2 O Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – lei 10.639/03

Somente em 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada iniciou uma discussão para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais acerca do tema da lei. Em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizou-se uma oficina de trabalho que teve como objetivo discutir a implementação da lei 10.639/03 no país. Participaram desta oficina quarenta pesquisadores e ativistas do campo das relações étnico-raciais na educação que traçaram um panorama da implementação no Brasil.

Como resultado desta oficina foi elaborado uma proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e africana – lei 10.639/03. O documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) através da portaria interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº. 605 de 20 de maio de 2008, com o objetivo de desenvolver uma proposta de Plano Nacional que estabeleça metas para a implementação efetiva da lei 10.639/03.

O documento deveria se articular com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e servir como documento referencial para um plano de Estado. Nesse sentido, as propostas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana devem ser conteúdos do processo de revisão do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) e da elaboração do futuro PNE (2012-2022), possibilitando o estabelecimento de metas que garantam o cumprimento da lei 10.639/03.

A proposta do plano parte do princípio de que para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. E que o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de suas outras

secretarias, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais, sindicatos, associações profissionais, instituições de pesquisa, contando com a colaboração de organismos internacionais, para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores que respeitem, reconheçam adequadamente e privilegiem a diversidade de experiências étnico-raciais nos sistemas de ensino.

O objetivo geral da proposta é a promoção da valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira, a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos.

São também objetivos da proposta, a promoção da institucionalização da lei 10.639/03 no âmbito de todo o MEC e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal garantindo condições adequadas para o desenvolvimento como política de Estado; o fortalecimento do papel de promotor e indutor do MEC, no marco do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com relação à efetiva implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileiros e africana em todo o país.

O plano apresenta um panorama da implementação da lei 10.639/03 no país, observando que os Conselhos de Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o próprio Ministério da Educação não vêm trabalhando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação.

Afirmam também que as informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos (as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. A consequência disto são projetos descontínuos com pouca articulação com as políticas curriculares, de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos, sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento.

Em 2008, o Grupo de Trabalho Interministerial, responsável pela proposta do Plano Nacional, realizou seis encontros denominados “Diálogos Regionais”, nos quais gestores municipais e estaduais dos sistemas de ensino, representantes do movimento negro, representantes dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) e membros do próprio GT discutiriam e analisariam as metas, estratégias e os obstáculos regionais à construção de um Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNIL).

Os encontros permitiram uma melhor observação dos obstáculos a serem superados para uma educação que efetivamente leve em consideração a diversidade étnico-racial existente no país. Os participantes foram estimulados a manifestarem seus conhecimentos sobre a temática e suas expectativas em relação a diferentes aspectos associados à elaboração de uma proposta de plano.

Os participantes apontaram como suas principais expectativas, em relação à implementação da lei 10.639/3:

- O MEC seja o principal ator responsável pela implementação do plano. Entende-se que a colaboração entre os entes federados, considerando a não-regulamentação até hoje do regime de colaboração e as atuais condições institucionais, somente avançará, segundo os gestores e gestoras e representantes dos movimentos sociais, se o Ministério exercer um papel pró-ativo na construção dessas parcerias.
- A segunda grande expectativa expressa pelos participantes dos Diálogos se refere à necessidade de superação das dificuldades de compreensão do campo conceitual relacionado às relações étnico-raciais. Os participantes, na sua grande maioria, confirmam que convivem com práticas discriminatórias e racistas, mas não se julgam suficientemente “capacitados” para ministrarem conteúdos relativos à temática e nem para lidarem com as situações cotidianas decorrentes daquelas práticas.
- Uma terceira expectativa está relacionada à compreensão do papel, da função e das responsabilidades dos diversos atores presentes no próprio processo de construção do plano e, posteriormente, em sua implementação. (PNIL, 2008)

Segundo informações fornecidas pelo MEC/ SECAD, as ações para a implementação da lei 10.639/03 são desenvolvidas através das seguintes estratégias:

- **Projetos inovadores de curso (PIC's):** Este projeto integra o Programa Diversidade na Universidade (2002), o qual investiu 65% dos seus recursos “no

apoio financeiro a cursos preparatórios para vestibulares populares e comunitários voltados para afro-brasileiros e indígenas. Atualmente, em caráter experimental, outra linha de ação do Programa apóia os Projetos Inovadores de Fortalecimento de Negros e Negras no Ensino Médio, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Com formatação similar aos Projetos Inovadores de Cursos, tal linha tem a finalidade de fortalecer experiências voltadas para o diagnóstico e a superação da situação de desigualdade racial e social vividas por estudantes negros(as) no sistema formal de ensino” (SECAD/MEC, 2008). Este projeto se estendeu para os territórios quilombolas;

- **Auxílios a estudantes universitários:** Foram garantidas bolsas para permanência de alunos egressos dos PIC`s pelo Programa Diversidade na Universidade. Os auxílios a estudantes viabilizaram a contribuição destes em cursos de formação de professores e no desenvolvimento de materiais didáticos relativos à implementação da lei nº 10.639/03 por meio de dois editais do UNIAFRO nos anos de 2005 e 2006;
- **Fóruns Estaduais:** Estímulo do MEC/SECAD para a criação dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Entre os anos de 2004 e 2005 foram realizadas 21 reuniões, em diferentes estados da federação, com o objetivo de articular secretarias estaduais e municipais de educação (SEE e SME), núcleos de estudos afro-brasileiros (NEAB`s), organizações do movimento negro, CONSED e UNDIME;
- **CADARA:** Criação em 2003 da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA) com atribuição de assessorar o MEC/SECAD;
- **Programa Brasil Quilombola (SEPPIR):** Participação do MEC/SECAD no comitê gestor deste Programa. Por meio do Programa Cultura Afro-Brasileira (PPA 2004/2007) que, “apóia técnica e financeiramente, as prefeituras que possuem áreas remanescentes de quilombos, na ampliação da rede física

escolar, na formação continuada de professores e na aquisição de material didático específico para essas áreas.” (SECAD/MEC, 2008, p.10);

- **Formação de Professores:** A formação continuada de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa UNIAFRO que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB`s), além do curso a distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana;
- **Produção e distribuição de Material de Referência para Professores:** Foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAD/UNESCO), dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/2003. Além dessa coleção, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/SECAD) desenvolveu a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-racial que “tem o intuito de impulsionar publicações referentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que não (re) produzam preconceitos, estigmas e discriminações contra a população negra e dar visibilidade acadêmica ao tema em tela por meio do estímulo às pesquisas sobre relações raciais e cultura negra no Brasil e no continente africano.”(MEC/SECAD 2008, p.12);
- **A Cor da Cultura (2005):** Kit de materiais produzido em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém: Jogo Heróis de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e, 1 livro didático (*Memória das Palavras*). Segundo Relatório de Avaliação do Programa Diversidade “esse material não foi editado pelo Programa, apenas distribuído, principalmente para as instituições executoras dos PICs”;
- **Concurso Nacional de Material Didático Pedagógico para o Reconhecimento e a Valorização da História, da Cultura e da Identidade Afro-Brasileira e Africana (2006):** Divulgação de edital para seleção de jogos, brinquedos, livros e vídeos dirigidos à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior como forma de estimular a produção para

implementação da lei nº 10.639/03. Este concurso teve inscrições, porém os participantes não preencheram os requisitos exigidos, não sendo possível a escolha de vencedores.

Tive contato com três destas iniciativas. A primeira foi o programa de formação a distancia Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB. Tomei conhecimento do curso através de uma notícia no jornal e me inscrevi. Para minha surpresa, eu não fui selecionada porque era professora do primeiro segmento do ensino fundamental e o público alvo eram os professores do segundo. Este fato mostra uma total distorção do que diz a lei, pois, a mesma fala da obrigatoriedade de implementação em toda a educação básica.

O segundo contato foi com o material de referencia para os professores. Mais uma vez fiquei sabendo da existência deste material através de minhas pesquisas para a elaboração do meu projeto para o mestrado. Todo material estava e está disponibilizado no site do MEC e pude baixá-lo sem maiores dificuldades. Entretanto acredito que seria interessante que o MEC incluísse este material no Programa Nacional de Bibliotecas e os enviasse para as escolas.

O terceiro, foi com o Kit A Cor da Cultura. Fiquei sabendo do material através da revista Nova Escola, em um folheto publicitário, onde eles diziam que as escolas públicas iriam receber este material. No entanto, não foi bem assim. Ao ler esta informação no folheto fui até a equipe pedagógica da minha escola e elas não sabiam de nada. Em uma reunião com representantes da Secretaria de Educação, fiz novamente a pergunta sobre o kit e elas, também, nada sabiam. Não satisfeita enviei um e-mail para os responsáveis pelo projeto explicando o meu interesse e disposição em adquirir o material. Eles agradeceram o interesse e disseram não ser possível enviar o mesmo. Finalmente, consegui montar o meu kit copiando os DVDs de uma amiga que teve acesso ao material em sua escola, em outro município, e baixando o restante do material do site do Canal Futura.

Como se pode ver, tanto as propostas contidas no Plano Nacional e, até mesmo o que já vem sendo realizado pelo Ministério da Educação, não obtiveram o êxito desejado e se não houver uma comunicação eficiente com os profissionais que, efetivamente, terão que implementar as leis, essas propostas terão maior dificuldade em se transformar em ações. Penso que antes de qualquer coisa é preciso conscientizar o

professor da importância desta lei para a sociedade e fazer com que as informações e materiais cheguem até ele.

Em relação à estrutura do plano, ele apresenta seis eixos estratégicos. Cada eixo contém um conjunto de metas, com suas respectivas ações principais e atores a serem envolvidos pelo MEC em seu desenvolvimento. Os eixos são os seguintes:

- Eixo 1: Fortalecimento do marco legal - Como se pretende que o Plano contribua para que a desigualdade racial seja assumida como desafio de Políticas de Estado, para além desta gestão atual do MEC. Atenção especial foi dada ao este eixo, visando a efetivação de ações perenes que fortaleçam o marco legal em educação;
- Os eixos 2: (política de formação) e 3: (política de materiais didáticos e paradidáticos) constituem a principal “aposta” do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular. Tal revisão deve assumir, como um dos seus pilares, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi feito no sentido de que o MEC possa estimular, induzir e executar a implementação da lei nº 10.639/2003, como parte do sistema nacional de formação inicial e continuada do magistério, em fase de construção, e de outros programas em desenvolvimento destinados a gestores (as) e funcionários (as) superando um quadro de fragmentação de projetos e programas isolados;
- O eixo 4: aborda o desafio de fortalecimento de processos, instâncias e mecanismos de controle social e da participação, sem o qual a efetiva implementação da lei nº 10.639/2003 nunca será realidade no país. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como Política de Estado.
- O eixo 5: estabelece um conjunto de metas de avaliação e monitoramento da implementação da lei nº 10.639/2003 em municípios, estados e no DF e do impacto gerado pelas políticas educacionais no que se refere ao enfrentamento da desigualdade racial na educação. Como nos demais

eixos, as metas foram concebidas como parte do sistema nacional de avaliação e constituem base fundamental do controle social.

- O eixo 6: (condições institucionais) prevê metas que garantam condições para que esta Proposta de Plano seja - de fato - implementado. Aborda desde questões como financiamento, recursos humanos até estratégias de mobilização e comunicação e investimentos em pesquisa.

No período de sanção da lei 10.639/03, ouvi de um militante do movimento de Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, que a partir daquele momento as questões relacionadas ao negro e a história da África deixariam de ser responsabilidade apenas dos profissionais preocupados em promover uma educação atenta à diversidade e passaria a ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no cotidiano escolar. Passados sete anos, a temática continua sendo de responsabilidade dos profissionais preocupados em promover uma educação atenta à diversidade. Prova disso foi a elaboração do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Das Relações Étnico-Raciais E Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana – lei 10.639/03 - que tem como objetivo fazer valer a lei. É um começo, porém, muito ainda teremos que lutar para realmente fazer valer a lei.

A lei 10.639/2003 foi alterada – mas não substituída e não altera as diretrizes - pela lei 11.645, de 10 de março de 2008, que passa a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". A lei 11.645 traz o seguinte teor:

Art. 1^º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1^º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2^º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o

currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)
Art. 2ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A lei 10.639/03 representa a luta de diversos segmentos da sociedade para uma educação antirracista, sua alteração foi alvo de duras críticas, visto que sua alteração não foi debatida na sociedade e os povos indígenas possuem demandas particulares que necessitariam de uma legislação específica

Capítulo 4

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI

4.1 Um pouco de história

Em meados do ano de 1566, os primeiros colonizadores começaram a chegar a terras meritienses e fundaram um pequeno povoado na localidade de Trairaponga, que significa “peixe voador”, na linguagem indígena, perto da nascente do rio Meriti, onde foi erguida uma capela dedicada a São João Batista. Em 1647, o povoado foi elevado à categoria de freguesia que mais tarde viria a dar origem ao município de São João de Meriti.

No século XVII, era grande a prosperidade da agricultura e da lavoura nas redondezas da capital do vice-reinado do Brasil, incluindo a produção da então Freguesia de São João de Meriti que fazia parte da Vila de Iguaçu, hoje o município de Nova Iguaçu.

Havia na freguesia de São João de Meriti, cerca de nove engenhos produtores de açúcar e aguardente, utilizando mão de obra escrava e, quatorze portos fluviais, que começavam no rio de São João de Meriti, pela costa do mar e findavam no rio Sarapuí, onde podiam entrar barcos, canoas e lanchas com marés altas, facilitando o escoamento da produção. No entanto, existiam apenas cento e quatro residências, não se registrando nenhum arraial ou aldeia.

São João de Meriti emancipou-se do município de Nova Iguaçu em 21 de agosto de 1947.

4.1.1 São João de Meriti hoje

O município de São João de Meriti está situado à sudeste do Estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, integrando a região metropolitana do Grande Rio e ocupando 0,08% do território estadual.

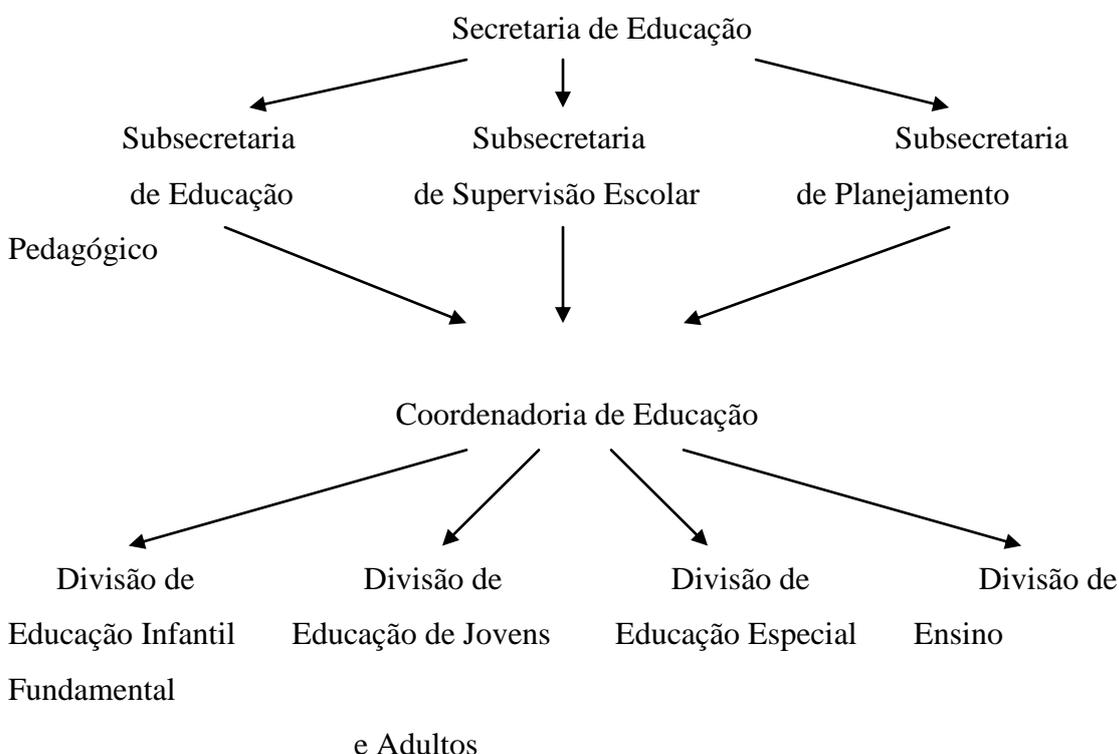
Faz limite com os seguintes municípios:

- Ao norte – Nova Iguaçu e Belford Roxo
- Ao sul – Rio de Janeiro
- A leste – Caxias
- A oeste – Nilópolis

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área de 35 km², dividida em 4 distritos e 62 bairros. Apresenta uma estimativa populacional, em 2009, de 469.827 habitantes⁸⁷.

4.2 O sistema municipal de ensino e a implementação da lei 10.639/03

A rede municipal de educação é composta por 62 escolas que atendem um total de 26.554 mil alunos, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: educação infantil, primeiro e segundo segmento do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. O sistema municipal de educação possui 844 professores, entre concursados e contratados, atuando em suas escolas⁸⁸. A Secretaria Municipal de Educação está organizada da seguinte forma:



A implementação da lei 10.639/03, até o ano de 2008, estava a cargo do setor de Sociedade e Cultura; a partir de 2009, passou a ser responsabilidade do projeto MEPIR (Meriti Educando Para a Igualdade Racial), que contava com uma equipe de

⁸⁷ Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> acesso em 04/06/2010.

⁸⁸ Dados disponibilizados pela Divisão de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti.

duas pessoas: uma coordenadora que chefiava o projeto, graduada em História e uma implementadora, especialista em história da África e do Negro no Brasil.

Apesar da resolução e do Projeto MEPIR, o trabalho não tem sido uma tarefa fácil. A Coordenadoria de Ensino está dividida em cinco divisões: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Orientação Educacional. O projeto está ligado a Divisão de Ensino Fundamental, o que faz com que as outras divisões não se sintam na obrigação de implementar as legislações vigentes acerca da promoção da igualdade racial. Questionadas sobre a importância destas questões para a educação, afirmam que as discussões acerca desta temática não são necessárias, pois não existe preconceito racial no Brasil.

Dentro da coordenadoria são frequentes os exemplos de descompromisso com a questão racial. No Dia Internacional da Mulher, a coordenadora de ensino, na época, preparou uma homenagem para as mulheres que trabalham no setor. A homenagem era uma mensagem com várias imagens de mulheres, todas brancas, altas, magras e jovens projetadas em *power point* por um *data show*.

Para o dia primeiro de maio, foi solicitado às escolas que fizessem um cartaz com as crianças retratando uma profissão. Uma escola entregou um cartaz de uma atividade realizada com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental que retratava uma empregada doméstica, negra, com cabelo de Bombril (figuras 1 e 2). Provavelmente, foram as crianças que fizeram as bolinhas de Bombril para colar no cabelo da boneca, visto que a solicitação da secretaria era para que as crianças confeccionassem os cartazes. Este material foi recebido na coordenadoria e exposto em praça pública no dia do evento de primeiro de maio. Poucas pessoas, dentro da coordenadoria, perceberam as implicações que aquele ca



Fig.1



Fig.2

Segundo Maria Aparecida da Silva (2003),

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça e etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar⁸⁹.

Talvez tenha sido essa não percepção que fez com que aquele cartaz fosse considerado pela comunidade escolar como o trabalho ideal para representar a escola, em um evento da prefeitura, sem levar em consideração as questões que o cartaz poderia suscitar. A mim ficaram alguns: como a professora desta turma lida com a questão racial em sala de aula? Como seus alunos negros reagiram à proposta da atividade? Como os alunos brancos reagiram ao colar Bombril no cabelo de uma boneca negra? Será que a realização desta atividade gerou algum conflito entre eles? E se gerou, como a professora o mediou?

São questões que ficaram sem respostas, pois, a professora responsável pelo trabalho não quis participar da formação em Africanidades, promovida pela secretaria municipal de educação, mesmo com um convite especial de minha parte, e a escola enviou uma outra representante que afirmou desconhecer o assunto, sempre reforçando que este *tipo de coisa não acontece na sala dela*.

Apesar disto, alguns avanços já podem ser notados. A secretaria comprou livros sobre história da África e infanto-juvenis que abordam as questões raciais, para a montagem de um kit de dezessete livros que foram distribuídos nas unidades escolares do município este ano.

4.2.1 O Projeto Racismo e cor: uma questão de consciência

⁸⁹ SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação - Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo; Contexto, 2003, 2ª edição.

Em 1997, foi sancionada a lei municipal 936/97 que estabeleceu a Semana de Conscientização sobre o Negro, *lembrando a morte de Zumbi de Palmares, herói da resistência negra*. A proposta era que fosse feita *uma reflexão a respeito da real situação da população afro-brasileira. E a partir desta reflexão, que os educadores pudessem, resgatando a história e o legado cultural, promover o desenvolvimento da auto-estima dos alunos negros*⁹⁰.

Para auxiliar os profissionais de educação na elaboração dos projetos para a Semana de Conscientização sobre o Negro, a Secretaria de Educação, através da Divisão de Programas Especiais, enviaram para as escolas o projeto *Racismo e Cor – Uma questão de consciência*.

O projeto teve como objetivo,

A ampliação das relações raciais na educação e na sociedade, através de estudos coletivos, visando estratégias de atendimento a uma população que, historicamente, por causa, do racismo, vem sendo excluída do direito universal de acesso e permanência nas universidades, empresas, parlamentos, propagandas, personagens das novelas em TV, etc... Discutir a questão racial na educação e na sociedade brasileira, com vistas à construção e a implementação de propostas pedagógicas não racistas e não excludentes.

Esses objetivos não foram alcançados, os professores e as equipes pedagógicas não lembram do material, nem de sua implementação nas unidades escolares. Na secretaria, não existe nenhum registro acerca da legislação ou dos trabalhos desenvolvidos.

O projeto trazia sugestões de atividades, de livros, de celebridades negras na política, nos negócios, na intelectualidade negra, na história, na literatura, nos esportes, nas artes, na música, entre outras sugestões.

Apesar de bem intencionado, o projeto *Racismo e cor – Uma questão de consciência* talvez não tenha alcançado seus objetivos, por não ter representado uma discussão dentro das unidades escolares, além de representar uma discussão pontual, apenas, na semana da conscientização sobre o negro.

⁹⁰ Projeto: Racismo e cor

4.2.2 Primeira tentativa de implementação da lei 10.639/03: o documento: História e Cultura Afro-Brasileiro – Lei – Currículo – COEN⁹¹

As atividades referentes à implementação da lei 10.639/03, em São João de Meriti, teve início no ano de 2006 e estavam inseridos nos trabalhos relacionados ao setor de implementação de Sociedade e Cultura, ligado à Coordenadoria de Ensino, tendo como público alvo os professores dos ciclos 3 e 4 (6º ao 9º ano), das áreas de História e Geografia. Também foram convidadas a participar, do primeiro encontro, profissionais do primeiro segmento de Ensino Fundamental.

Ao longo do ano de 2006, as implementadoras realizaram encontros com os profissionais destas áreas com o objetivo de traçar eixos para a implementação da lei na rede municipal. O resultado final destes encontros, foi a elaboração de um documento final intitulado História e Cultura Afro-Brasileiro – Lei – Currículo – COEN. O documento não deixa explícito qual era a dinâmica dos encontros realizados com os professores, indicando apenas que nestes encontros aconteceram trocas de experiências, sugestões, elaborações de projetos, todos voltados para o tema central africanidades.

Ao longo do texto, os autores afirmam que o trabalho de implementação da lei 10.639/03 se pautará nos estudos das africanidades, porém, não apresenta nenhuma discussão acerca deste conceito. Define os eixos História, Cultura, Identidade e Linguagem como base para o trabalho nas unidades escolares, entretanto não apresenta ao longo do texto a maneira pelas quais os profissionais de educação devem incluí-los em suas grades curriculares.

Aliás, é importante frisar que o documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação, com a participação de alguns profissionais da referida secretaria, propõe atividades e textos visando auxiliar o professor na implementação da lei 10.639/03, porém, não traz nenhuma discussão acerca do currículo e da necessidade de reformulação do mesmo para atender às questões voltadas para a diversidade. Essa lacuna no documento, nos remete às palavras de Nilma Lino Gomes⁹²,

falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos

⁹¹ Em anexo.

⁹² GOMES, Nilma Lino. **Indagações Curriculares: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.25)

sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Tal reflexão não aparece no documento analisado. Participei, como uma das professoras representantes, da unidade escolar em que trabalho, do primeiro segmento do ensino fundamental, do primeiro encontro para início das discussões acerca da implementação e pude perceber que faltava nas implementadoras alguns conhecimentos básicos acerca das discussões a respeito da questão racial no Brasil, pois, desconheciam materiais e documentos que podem auxiliar na implementação da lei.

Um outro aspecto que despertou a minha atenção foi a preocupação com o aparecimento de questões relacionadas às religiões de matriz africana. As dinamizadoras do encontro demonstraram muito receio com esta questão, porém, não sabiam explicar porquê e na dúvida orientavam que não se tocasse no assunto. Com a justificativa de que a lei era de interesse apenas dos professores do segundo segmento, os profissionais da educação infantil e do primeiro segmento não voltaram a ser convidados para os demais encontros.

A dificuldade de entendimento das questões referentes ao preconceito racial e o impacto da ideologia da democracia na sociedade brasileira, mostrou-se como uma dos fatores que tem impedido a implementação da lei 10.639/03 de maneira mais responsável neste município. Este pensamento fica mais evidente no texto elaborado pelo então secretário de educação, para o documento em questão:

A conscientização de preconceitos raciais cruza necessariamente o caminho da educação e é através dela que poderemos escrever uma nova página da nossa história, livre de preconceitos e geração de traumas para todo e qualquer cidadão, independente de sua cor da pele. *Mas precisamos estar atentos e avaliarmos com muita atenção para não gerarmos outros traumas mais fortes e conflitos violentos.*⁹³
[grifo meu]

Chamo a atenção desse trecho da fala do secretário, pois, nela pode-se perceber a idéia, defendida pelos que acreditam na existência da democracia racial, de que falar da questão racial é suscitar preconceitos, discriminação, conflitos entre os grupos, que passariam a se perceber diferentes.

⁹³ SILVA, 2006, s/p.

O texto do dirigente municipal de educação, na época, também demonstra um desconhecimento acerca da lei 10.639/03, ao relacionar sua implementação a questões religiosas.

A prática religiosa está inserida em nossos hábitos e costumes. Qualquer pesquisa séria nesta linha confirmará o Cristianismo como sendo a religião predominante, portanto é preciso ter muito cuidado em qualquer proposta de mudança curricular na educação que envolva questões religiosas sem a devida apreciação dos representantes oficiais qualificados das igrejas católicas e evangélicas por serem irrefutavelmente as duas vertentes mais expressivas do cristianismo no Brasil.⁹⁴

Uma outra questão trazida pela idéia de democracia racial é a afirmação de que no Brasil não existe preconceito racial e que, na verdade, o preconceito seria econômico.

O primeiro e mais importante aspecto no combate racismo, não está em se promover uma mudança curricular no sentido de se introduzir o conhecimento da cultura africana, visto que os fomentadores do racismo em sua maioria são pessoas cultas e muitas bem informadas e provavelmente conhecedoras da cultura africana. O fator fundamental do combate ao racismo está no combate ao analfabetismo, na educação pública de qualidade a todas as classes sociais e, principalmente, para as classes economicamente menos favorecidas⁹⁵.

O documento apresenta, em sua introdução e justificativa, uma dissonância com a fala do secretário, quando afirma que no Brasil existe discriminação de todas as formas: econômica, social, política e racial. Afirma também que as propostas curriculares têm como objetivos:

Orientar os professores com conhecimentos a respeito da África no Brasil; sinalizar que a população negra não deve ser vista somente como condição de trabalhador; formar cidadãos compromissados com a valorização da diversidade cultural;

Contribuir para a formação de cidadãos compromissados com a valorização da diversidade cultural;

Contribuir para a formação de cidadãos investigadores, conscientes que todos devem ter acesso aos principais meios do desenvolvimento cultural e intelectual;

Resgatar no aluno o senso crítico, fornecendo-lhes instrumentos para a interpretação acerca da formação sócio-cultural e lingüística do país.

⁹⁴ Idem ibidem.

⁹⁵ SILVA, 2006, s/p.

O documento traz ainda uma coletânea de textos e atividades apresentados pelos professores que participaram do curso de formação à distância *Educação e Africanidades*, promovido pela Universidade de Brasília que, segundo seus autores, contou com a participação efetiva de seus professores e que as propostas deveriam ser implementadas em todas as unidades escolares. No entanto, ao serem questionados a respeito do mesmo, os professores não reconhecem o documento e as unidades escolares não dispõem deste material em seus arquivos.

4.2.3 Segunda Tentativa: o projeto TEPIR

Uma segunda tentativa de implementação da lei 10.639/03 teve início no ano de 2008, com a mesma equipe de implementação de Sociedade e Cultura e com o estabelecimento de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e o projeto TEPIR⁹⁶, realizado em parceria com a UNICEF⁹⁷ e a ONG *Se essa rua fosse minha*.

Este projeto teve como objetivo promover amplos debates visando a revisão, promoção e monitoramento de sistemas de educação mais inclusivos e não discriminatórios, capazes de garantir resultados efetivos na inserção e permanência de crianças e adolescentes de classes populares. Neste contexto, a questão racial tem centralidade em razão das diversas pesquisas, que afirmam não só a existência do racismo como o maior contingente da população de crianças e adolescentes negras fora do sistema regular de ensino.

No projeto apresentado para a Coordenadoria de Ensino, não se percebe o motivo pelo qual São João de Meriti foi escolhido como laboratório para as atividades do projeto TEPIR. Afirma apenas que,

a cidade de São João de Meriti, um dos 13 municípios da Baixada, será o laboratório da experiência educativa do “Território de Educação para a Igualdade Racial” mostrando a importância de uma educação pautada no respeito à pluralidade e aos valores culturais de todas e cada uma destas crianças e adolescentes. (TEPIR, s/d, s/p)

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram realizados 8 encontros temáticos, de agosto a novembro de 2008, com professores de História, Artes, Geografia e Língua portuguesa. Nestes encontros, foram realizadas palestras e oficinas acerca das questões relacionadas à implementação da lei 10.639/03, no entanto, pelo

⁹⁶ Territórios de Educação para a Igualdade Racial.

⁹⁷ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

que pude perceber, os encontros careceram de uma parte teórica acerca das questões relacionadas à construção do pensamento racial brasileiro. Ao final dos mesmos, os professores participaram de uma aula passeio, orientada pela professora Azoilda Trindade, aos locais de referência para a história dos afro-brasileiros no centro da cidade do Rio de Janeiro. Como atividade de conclusão, foi solicitado que cada grupo de professores organizasse, em sua unidade escolar, uma atividade para o Dia da Consciência Negra.

Tive a oportunidade de acompanhar uma dessas atividades. Os professores das quatro disciplinas organizaram uma festa em que apresentaram cartazes sobre o continente africano, dados sobre as religiões de matriz africana; realizaram um desfile de beleza negra, apresentação de frevo e instrumentos de percussão construídos pelos alunos e uma peça teatral.

Durante a realização da atividade na quadra da escola, os alunos, em sua maioria adolescentes, corriam, gritavam e ofendiam uns aos outros com palavras pejorativas e preconceituosas. No entanto, o que mais me chamou atenção foi a peça teatral: a professora anunciou a mesma como sendo uma representação de uma situação muito comum no Brasil e na África, esquecendo de localizar o país do continente africano a qual ela se referia. Neste momento, entra em cena um casal de adolescentes negros, com roupas surradas e sentam-se no chão, começam a passar por eles outros adolescentes, todos brancos e bem vestidos, e a professora narra que os mais ricos são indiferentes à situação de pobreza dos negros. Logo depois, entra em cena um rapaz, também branco, e começa a tocar uma música evangélica. Este rapaz estende a mão ao casal e os conduz até uma igreja, onde, segundo a professora, alcançarão a salvação.

Os trabalhos apresentados refletiram a dificuldade que alguns professores ainda têm ao lidar com a questão racial. As apresentações presenciadas por mim só reforçaram estereótipos acerca do negro e do continente africano. Mostraram também que as atividades foram realizadas sem a participação e envolvimento dos alunos, já que os mesmos demonstravam total desinteresse acerca do que estava sendo dito naquele espaço. Reforçaram, também, que estas ações são sempre pontuais, ou seja, somente em datas comemorativas, fora do currículo.

Como culminância do projeto TEPIR, no município de São João de Meriti, em março de 2009, foi realizada a *I Jornada de Educação Para a Igualdade Racial:*

Conhecer, Reconhecer e se Comprometer, contando com a presença do então ministro de promoção da Igualdade Racial Edson Santos, secretários e coordenadores municipais de Educação, representantes da UNICEF e da UNESCO⁹⁸, professores e alunos das redes municipais dos treze municípios da Baixada Fluminense, entre outros. A jornada contou com palestras para os educadores, oficinas de arte, dança, jogos e teatro para as crianças. A jornada proporcionou aos profissionais da rede municipal a oportunidade de trocas com outros profissionais que trabalham a temática racial dentro e fora da escola, discutindo e buscando caminhos para a efetiva implementação da lei.

No entanto, segundo os organizadores, o fato do evento ter acontecido numa sexta-feira, sábado e domingo resultou na pouca participação dos professores e alunos da rede municipal de ensino. Segundo a listagem de frequência do evento, poucas foram as escolas municipais que levaram seus alunos ao evento.

4.2.4 Terceira tentativa de implementação: a resolução 04/09 e o projeto Meriti Educando Para a Igualdade Racial e a formação em Africanidades

Uma terceira tentativa de implementação da lei 10.639/03 teve início neste ano de 2009 com a sanção da resolução nº. 04/09 que institui as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana na rede municipal de educação.

Art.1º - Fica instituída as diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nas Unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São João de Meriti.

§ 1º A Educação das Relações Étnicos 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 de consolidação da democracia brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

⁹⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

§ 2º - A Educação das Relações Étnicas Raciais e o estudo de História e Cultura Afro- Brasileira, Cultura Africana e dos povos indígenas será desenvolvido por meio de conteúdos, pelos professores das Unidades Escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o apoio e a supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º - A Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenadoria de Ensino, incentivará e promoverá o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam, projetos e programas, bem como a criação de materiais didáticos necessários para a Educação tratada no “caput” deste artigo.

Art. 2º Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-brasileira e dos povos Indígenas referentes à História Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Língua Portuguesa, Literatura e História Brasileira, sendo estes tratados de forma interdisciplinar.

Art. 3º As escolas farão planejamento da semana instituída no calendário, do Afro descendência, culminando de 16 a 19 de novembro, sendo 20/11 (feriado nacional), Dia Nacional da Consciência Negra. (...)

E com objetivo de implementar as leis 10.639/03, a 11.645/08 e a resolução 04/09, foi criado na Coordenadoria o projeto MEPIR - Meriti Educando Para a Igualdade Racial.. O projeto tem atuado, basicamente, na formação dos professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os encontros, mensais, têm como objetivos,

Divulgar a 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.

Reconhecer e valorizar a 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 e asiáticas.

Auxiliar os orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de São João de Meriti na implementação das leis 10.639/03, 11.645/08 e na resolução nº.04/09 em suas respectivas unidades escolares.

Propor formas concretas de minimizar/superar a rejeição e a discriminação no ambiente escolar e que possam ser aplicadas dentro sala de aula.

Fornecer embasamento teórico para que os orientadores pedagógicos possam se comprometer com atitudes de respeito à diversidade e que este comportamento possa ser refletido nos grupos de estudo, nos planejamentos, etc.⁹⁹

O projeto MEPIR contou com a participação de 61 professores, de 55 escolas.

4.2.4.1 A formação

Em junho de 2009, teve início o primeiro encontro da formação em Africanidades promovido pela Secretaria Municipal de Educação, através do projeto MEPIR.

Todas as sessenta e duas escolas do município foram comunicadas, através de ofício, que deveriam enviar, para participarem da formação, um professor multiplicador de cada turno, para representar a escola. Das sessenta e duas escolas da rede municipal, apenas cinquenta e cinco enviaram representantes. Sete escolas não enviaram representantes à formação e ao serem questionadas sobre a falta de representatividade no curso fornecido, informaram não terem, em sua unidade escolar, nenhum professor interessado no tema. A Coordenadoria de ensino, bem como a coordenadora do projeto MEPIR aceitaram a justificativa.

A formação contou com seis encontros mensais de quatro horas de duração, totalizando vinte e quatro horas. Muito pouco para a complexidade dos temas relacionados a implementação da lei.

Apesar do pouco tempo, o curso foi estruturado por meio de aulas expositivas dialogadas, mostra e discussão de vídeos, leituras e debates de textos. Foi desenvolvida uma ementa que discutiu:

- Os conceitos e os pré-conceitos que permeiam a discussão sobre a questão racial – trabalhando a origem e o significado de conceitos como raça, racismo, discriminação, entre outros e sua relação com o nosso cotidiano;
- O que significa discriminar – em que foram discutidas as formas de discriminação presentes na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano escolar;

⁹⁹ MEPIR, 2009, p.2

- A escola e o trato com a diversidade – como a escola trata as questões relacionadas à diversidade em seu cotidiano, as legislações que tratam do assunto, lei 10.639/03, 11.645/08 e a resolução 04/09;
- A literatura infantil, o livro didático e a diversidade – avaliação dos livros didáticos utilizados pelos professores em suas turmas, refletindo como a imagem do negro é representada nestes materiais. Apresentação e discussão de livros de literatura infantil que tratam das questões relacionadas a discriminação, ao preconceito.

Em cada encontro, os professores multiplicadores receberam um texto base, uma atividade para ser feita em casa, por ele, e outra para ser feita com a sua turma na escola. No encontro seguinte, os professores deveriam levar considerações acerca dos resultados observados na realização da atividade com a turma, fazendo uma relação com a sua tarefa pessoal. Além, disso era função do professor multiplicador repassar todo material obtido na formação para a equipe pedagógica e professores de sua unidade escolar, fazendo o elo entre o curso de formação e a escola.

Duas questões foram observadas ao longo da formação, os professores multiplicadores apresentaram uma grande dificuldade para realizar as considerações e reflexões acerca das atividades realizadas por eles em sua turma.

Outra questão observada foi a dificuldade em repassar o material adquirido nos encontros da formação para os demais professores e orientadores de suas unidades escolares. Esta dificuldade resultou na não participação de toda a unidade escolar neste processo, ficando restrito à sala do professor participante do curso. Ao serem questionados sobre o interesse dos demais professores e da equipe pedagógica acerca das atividades e materiais adquiridos na formação responderam:

Engraçado que a formação foi o ano passado todo, no finalzinho do ano, depois que terminou, a gente foi para a Mostra pedagógica. Que elas viram que o trabalho tava lá. Todo mundo se interessou pela formação... para noite. Mas assim, aí todo mundo começou a falar: nossa! Mas teve formação, vocês participaram disso. Até então elas não sabiam. Mas assim, durante o ano o professor fica muito isolado na sala. Ele até vê algumas coisas acontecendo, mas tá cansado e nem chega perto pra não ter que fazer. E assim, quando ele vê os resultados, os alunos melhoraram até o relacionamento. A turma da Manusa, por exemplo. Eu é mais difícil, porque sou da sala de leitura, pego todo mundo. A turma dela, ela fala assim: a relação deles, pessoal melhorou. Porque era muito assim, festa não queria

dançar um com outro, não queria fazer pares. Engraçado que relação entre eles melhorou de agressão, de bater. Isso foi um ponto positivo.

Professora P.

Olha o ano passado, não. Ficou bem restrito mesmo a mim e a Rachel, que era a professora do turno da manhã. A gente até chegou a passar alguma coisa, mas, fizeram aquele famoso ouvido de mercador. Até que agora, eu consegui, junto à orientação pedagógica, implementar um projeto nessa área. Aí durante este ano agora vai ter que trabalhar. Mesmo não gostando, os outros professores vão ter que tocar no assunto, vão ter que desenvolver alguma coisa. Mas, no ano passado ficou uma coisa bem restrita mesmo, só aos dois professores que fizeram o MEPIR, o restante não demonstrou, assim, muito interesse, não.

Professor S.

O diálogo que deveria ser estabelecido, através do papel desse professor multiplicador, entre a formação e os demais integrantes das unidades escolares não aconteceu. Este fato resultou na não apropriação das diretrizes desenvolvidas ao longo dos encontros com os demais professores. Muitos desconhecem a lei 10.639/03 e a resolução 04/09. Desconhecem, até mesmo, a existência da formação, como nos mostra o depoimento da professora P. Porém, novas possibilidades surgiram através da percepção dos resultados obtidos através do início da implementação da lei, pois, fizeram com que outros profissionais demonstrassem interesse pelo trabalho, como nos mostra o depoimento da professora M.: *no decorrer do ano, os demais professores e orientadores da minha escola não demonstraram muito interesse, porém no quarto bimestre ao observarem o resultado dessas atividades nas turmas que trabalhei se mostraram abertos a essas atividades para o próximo ano.*

O depoimento da professora M. nos faz lembrar a fala da professora Nilma Lino Gomes, que afirma que somente a sanção da lei não representa a sua efetiva implementação, tão pouco a mudança de comportamento e da mentalidade de alguns professores. No caso de São João de Meriti, o que tem demonstrado alguma diferença, em alguns casos, é o fato de ter um profissional, dentro da unidade escolar, que desenvolva um trabalho atento à diversidade e a implementação da lei e a se comprometer a levar as questões para os grupos de Estudo e planejamentos, como aconteceu na unidade escolar do professor S.

Não! Eu que levei a discussão. Fui eu que levei a discussão. Fui eu que levei, assim, olhares terríveis quando eu falei sobre isso. Mas, a orientação pedagógica aceitou logo assim, de cara, abraçou a idéia, houve uma certa resistência dos outros professores mesmo, mas, quem acabou levando a idéia fui eu.

Pinto (2002)¹⁰⁰ nos lembra que um professor que tenha passado por uma formação atenta às questões raciais, seja ao longo de sua formação acadêmica ou na formação continuada, como é o caso, terá condições de pressionar a escola em que irá atuar, para que esta também se imbua da importância deste tema no cotidiano escolar.

A questão é como conscientizar a equipe gestora e os demais professores da necessidade de se levar esta discussão para dentro dos muros da escola. Para Ana Canen¹⁰¹ a perspectiva pluricultural torna-se mais eficiente quanto mais o projeto pedagógico da escola, como um todo, a ela estiver articulado.

Para Pinto¹⁰²,

o comprometimento da escola é imprescindível não só para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas, mas, sobretudo, para que haja condições de execução de um trabalho que exige uma abordagem multidisciplinar, tarefa difícil, na medida em que o envolvimento dos professores implica em mudança de postura, uma disponibilidade para discutir e estar aberto à incorporação de críticas e sugestões.

Este envolvimento ainda não é percebido em relação à implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti e os professores queixam-se do desconhecimento acerca da lei e das possibilidades de implementação. Entretanto, reconhecem a mesma como um avanço,

Vejo essa lei, como um grande passo para a desconstrução do racismo, e não há lugar melhor para se começar do que na escola. Mas ainda é só o começo de outros passos que com certeza virão.

Professora A.

Na minha concepção esta lei é uma ação afirmativa muito importante, pois foi a partir dela que comecei a ver as questões serem trabalhadas.

Professor P.

¹⁰⁰ PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. In. Cadernos PENESB 4: Relações raciais e educação: temas Contemporâneos. OLIVEIRA, Iolanda de. (org.) - Niterói: EDUFF, 2002. Pp 25

¹⁰¹ Idem ibidem

¹⁰² Idem Ibidem

Portanto, os profissionais participantes percebem que a sanção da lei 10.639/03 trouxe a questão racial para mídia, incentivou o mercado editorial e fez com que a Secretaria de Educação do município buscasse alternativas para a sua implementação. No entanto entendem que só isso não basta, como nos mostra a fala da professora E.

Penso que a lei 10.639/03 foi uma iniciativa muito relevante dentro do cenário social, entretanto, especialmente dentro do município, não pude perceber uma real aplicação da mesma.

E a fala da professora F.

Ela é apenas o pontapé inicial para uma grande batalha a ser travada. A partir dessa lei a responsabilidade fica sobre nós, para que isso não fique só no papel.

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM SÃO JOÃO DE MERITI

Nesse capítulo, procuramos analisar a percepção dos professores participantes da formação em Africanidades sobre a implementação da lei 10.639/03, através de representações sociais, considerando que tais representações são definidas como *categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.* (MINAYO, 2008, p. 219)

Optamos por entrevistar três professores participantes da formação em Africanidades, um de cada segmento da educação básica: Educação Infantil, primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Pode-se dizer que as representações sociais desses professores sobre os principais entraves para a efetiva implementação da lei na rede municipal de São João de Meriti são:

- A falta de informação (professores / comunidade) e uma resistência velada, que existe em quase todos os indivíduos.
- Desconhecimento da lei por parte dos professores.
- A falta de uma divulgação eficiente dos materiais didáticos que possam ser utilizados pelo professor.
- Falta de interesse no tema.
- Resistência dos educadores ao assunto, uns porque acham que não há necessidade da lei, outros porque acham que já tem conteúdos demais para passar e não precisam acrescentar mais.
- Resistência das famílias.
- Falta de material.

Consideramos essas percepções dos professores como representações sociais porque constituem parte da construção da realidade e, nesse sentido, alguns aspectos despertaram a nossa atenção: a falta de material e a falta de informação; estes têm sido os principais argumentos para a não implementação da lei. Mas será que eles se justificam? Acreditamos que não. A partir de 2003, o mercado editorial, muito em virtude da lei 10.639/03, tem lançado vários títulos sobre a História da África e do negro

no Brasil, sobre lendas africanas, livros de temas variados cujos personagens são negros.

O Ministério da Educação disponibiliza em seu site na internet, suas publicações sobre tema. Editoras como a FAPI e Mazza, entre outras, têm se dedicado a publicar livros e coleções que tratam especificamente da implementação da lei 10.639/03. Revistas especializadas em educação como Guia Prático do professor, Projetos Escolares, Nova Escola, entre outras, têm dedicado algumas de suas edições ao tema.

Portanto, a falta de informação e de material não são justificativas palpáveis para a não implementação da lei 10.639/03, mas a falta de interesse em se buscar estas informações e materiais, bem como a falta de interesse em divulgar a existências dos mesmos, é uma realidade.

Talvez, possamos encontrar respostas para a existência destas dificuldades nas representações coletivas a respeito da lei 10.639/03. No período de sua sanção, muito se falou das dificuldades encontradas pelos profissionais da educação para a sua efetiva implementação. Faltavam livros de aporte teórico e de literatura infantil e juvenil sobre a história da África, faltava material didático, etc. Entretanto, esta era uma realidade de 2003, que não se justifica em 2010, mas que se transformou num senso comum a respeito da lei.

Segundo Minayo (1993), Schutz usa o termo senso comum para falar das representações sociais.

Tanto o conhecimento científico como o senso comum envolvem conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações. Esses conjuntos são construídos, são fatos interpretados, a partir do mundo do dia a dia. Portanto, a existência cotidiana, segundo Schutz, é dotada de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam em determinado contexto social.¹⁰³

Ainda segundo Schutz (*apud* Minayo, 1993), o senso comum enquanto matéria prima ou como representação social tem um potencial transformador. Mesmo como pensamento fragmentário e contraditório, o senso comum deve ser recuperado criticamente. E através dessa recuperação abrir possibilidades de discussão para entender a base deste pensamento. O que está por trás da legitimação dessa idéia, a respeito da lei.

¹⁰³ MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 2 ed. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993. p.164

5.1 Representações Sociais sobre o pertencimento racial e o processo de formação dos professores entrevistados e sobre a crença da não necessidade da lei por outros professores

Sobre o pertencimento racial

Para orientar a seleção dos professores participantes da formação em Africanidades que iriam participar das entrevistas foi levado em consideração o tempo em que atuam no magistério. Durante as entrevistas com os três professores selecionados, pudemos perceber que ambos possuem um tempo significativo de atuação no magistério, o mais novo possui nove anos e o mais velho vinte.

Em relação ao seu pertencimento racial, dois deles se autodeclararam pardos e uma negra. Quando perguntados se já sofreram algum tipo de discriminação por seu pertencimento racial, o professor Sandro afirmou que nunca havia sofrido discriminação por ser pardo. Entretanto ao falar sobre sua família, sobre sua ascendência, possui mãe branca e pai negro, relatou um comportamento frequente em reuniões familiares, o que Sandro caracteriza como brincadeira, *nunca de maneira agressiva. Apenas como brincadeira da própria família, como “Cadê seu pai, aquele negão” ou “Você! Filho daquele crioulo?”*

Sandro apresentou dificuldades para caracterizar, ou externar, o comportamento de sua família como preconceituoso. No entanto, ao ser questionado sobre as situações de preconceito vivenciadas no cotidiano escolar, semelhantes às relatadas por ele nos encontros familiares, afirma não permitir e interferir no ato em que elas ocorrem. Faz parte das representações coletivas acerca da questão racial no Brasil classificar algumas manifestações de preconceito como *brincadeiras*, como algo sem muita relevância. Este comportamento aparece em expressões como, *neguinho não tá nem aí... Ela/Ele é negro, mas é bonito, inteligente*. Em palavras como *denegrir*, entre outras.

A professora Gisele relatou dois casos de discriminação vivenciados por ela: *um dos mais marcantes foi na escola onde fiz o Normal. O professor de Geografia discriminava abertamente os únicos dois alunos negros da turma. E a mim, ainda discriminava por ser mulher.*

O outro caso aconteceu em Niterói.

Eu fui com a minha prima e minha avó numa loja em um shopping de Niterói, e minha prima é bem branquinha, embora tenha toda a característica negróide, ela é bem branquinha. Eu entrei com a minha prima, embora eu não estivesse mal arrumada, ela foi atendida pela pessoa da loja e depois a pessoa da loja falou para mim que eu não tinha dinheiro para comprar ali. Minha vó sentadinha lá, escutando aquilo tudo, e já querendo arrumar uma confusão. Aí, tudo bem, eu ia pagar com o cartão, desisti. Saí, fui ao caixa 24 horas, peguei o dinheiro, retornei, comprei com outra pessoa e, por infelicidade da vendedora que se recusou a me atender, a gerente era conhecida da gente, eu não sei bem o que aconteceu depois, eu sei que ficou feio, até porque não tinha sido a primeira pessoa, dentro da loja.

Outra idéia presente nas representações coletivas sobre a questão racial no Brasil e a de que se a pessoa foi vítima de alguma injúria racial, ela deu motivo para isso. Essa afirmação aparece na fala da professora Gisele, quando ela afirma que mesmo não estando mal arrumada, a vendedora se recusou a atendê-la.

No caso da professora Patrícia, filha de pai branco e mãe índia, a primeira questão foi definir o seu pertencimento racial,

Isso foi uma dúvida na minha vida o tempo todo, porque quando você não tem uma cor definida, aí isso pesa. Mas, Como eu fiquei a minha adolescência, praticamente, muito influenciada e frequentando ambiente onde a maioria das pessoas eram negras, então eu acabei falando que eu era negra. Mas as pessoas que olham pra mim sempre questionam isso, falam “você não é negra. Você é mais índia, mas não sei o que...” Mas o meu termo, o que eu uso né, quando... Eu coloco... Pelo IBGE, vamos dizer assim é parda... Mas... Eu não sei se... Posso me afirmar negra por isso, né, por ser mestiça. Eu gosto de usar esse termo ascendência negra, em roda de conversa, conversando com alguém, mas na hora de me identificar lá, eu não faço assim.

Ao ser questionada se já sofreu algum tipo de discriminação afirmou que sim,

Sim! É então eu me senti até bem mais discriminada. Estudei em escola particular, e o que acontece, a maioria dos alunos é branca. Aí você que fica lá naquele meio termo, as pessoas ficam assim “é moreninha” é “nãoseioquêzinha”, aí fala alguma coisa. A família, a família do meu pai, “ah! é a neguinha”. Engraçado que sempre foi “a neguinha”. Minha irmã tem a pele mais clara, e aí acaba... Eu acho que... Nesse caso pra mim foi pior, né. Ah! Ela é assim, mais olha só, ela tem o nariz fino. Ah, mas ela tem o nariz fino, né.

No ambiente escolar não é diferente,

Na escola, eu acho engraçado. Nas minhas rodas de conversa na escola, quando alguém fala alguma coisa eu digo, não eu sou negra eu sou preta. As pessoas insistem, dizendo sempre que eu falo isso, “Ah, mais você não é preta, ah olha só você é moreninha”. E aí... você acha que elas tentam de consolar? É eu acho que é um consolo. Mas, coitadas não sabem que me irritam mais ainda. Mais aí, eu acho que é isso mesmo, porque fazem isso com as crianças. Dizem você nem é tão pretinho, e em seguida ressaltam alguma coisa boa, você é tão bonzinho, você tem... Narizinho... Tem um “nãoseioquêzinha”...

As questões apresentadas pela professora Patrícia nos lembram que um dos argumentos contra a adoção de cotas raciais para o ingresso de negros em universidades públicas, é a de se definir quem é negro e quem é branco no Brasil. Para Neusa Souza Santos, saber-se negro é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. Entretanto este não é um processo fácil, o caminho de saber-se negro passa por um estágio de dor, de aceitação de si mesmo e de fortalecimento de sua auto-estima.

A maneira como o professor lida com o seu pertencimento racial é um dos fatores que influenciam a efetiva implementação da lei 10.639/03. Como trabalhar as questões relacionadas à discriminação, ao preconceito, as ideologias que se escondem por trás das chamadas ‘brincadeiras’ e ‘piadas’ de caráter preconceituoso? Como lidar com as questões relacionadas a estética, se nem mesmo o negro aceita a sua aparência?

Sobre a formação

Ao longo da formação em Africanidades, os professores puderam perceber que, muitas das representações que tinham acerca da implementação da lei não se justificavam. E, nesse sentido, os poucos encontros realizados proporcionaram a estes educadores, entre outras coisas, o interesse pela pesquisa acerca do assunto, pelo aprofundamento dos estudos em cursos de especialização e mostrou a eles possibilidades de implementação da lei, como podemos perceber na fala dos professores

participantes, ao avaliarem a importância da formação em Africanidades, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação:

Os diálogos, a discussão e as vivências promovidas ao longo da formação foram um exemplo prático de como efetivar, fazer acontecer de verdade, o que já é lei. (professora E.)

A formação contribui para que eu aumentasse meu conhecimento sobre o assunto e ampliasse a minha área de pesquisa e de como usar outras formas de trabalhar. (professora F.)

A formação foi importante, pois, me proporcionou a possibilidade de conhecer uma grande variedade de material para trabalhar o tema no ensino fundamental. (professora G.)

A formação foi importante, pois, os encontros ofereceram uma temática palpável a ser trabalhada na sala de aula. (professora H.)

O Caminho se faz ao caminhar...

Os professores participantes ainda enfocaram o fato de que, a partir desses encontros, a lei passou a ser mais conhecida por eles e pela escola, perceberam possibilidades de trabalho abordando a questão racial, como vemos nas falas que se seguem,

Principalmente, fazer a lei ser conhecida. Segundo, colocá-la em discussão. Terceiro, fazê-la ser falada e multiplicada nas escolas e quarto, valorizar a história e o porquê da criação desta lei.

Professora Gisele

Achei importantíssima, pois, abriu um leque para debates e deu melhor embasamento ao profissional de educação para trabalhar em sua sala e na escola como um todo, até mesmo as questões relacionadas à auto-estima.

Professora R

De fundamental importância para que os próprios educadores conheçam a lei e vejam o valor que ela tem. E como suas aulas podem ser enriquecidas e provocar mudanças nas vidas dos alunos.

Professora M

A formação foi bastante proveitosa, creio que ela resultará em frutos, mesmo que seja daqui algum tempo. Espero, também, que ela não seja a única.

Professor Sandro

Fundamental, ainda que tardia. O diálogo, a discussão e as vivências promovidas pela formação foram um exemplo prático de como efetivar, fazer acontecer de verdade, o que já é lei.

Professora E

Neste sentido, a formação, apesar de seu tempo de duração ínfimo, era um anseio desses profissionais de educação que ansiavam por um caminho, um norte e isto foi possibilitado pela formação em Africanidades, que possibilitou uma maior reflexão, um olhar sobre as questões raciais em sua prática pedagógica.

Com a formação passei a ter mais atenção as falas e expressões tanto de meus alunos quanto pessoais.

Professora E

Passei a repensar minha postura e até mesmo o modo de falar com os alunos. Comecei a ver mundo de uma maneira diferente.

Professor Sandro

A formação enriqueceu a minha prática pedagógica, apesar de já trabalhar a desigualdade racial por alguns anos, essa formação me respaldou mais e me fez acreditar ainda mais que estou no caminho certo e que não importa as dificuldades, mas sim os objetivos que queremos atingir.

Professora M

Com a formação pude perceber que posso trabalhar questões complexas de forma lúdica e aos poucos ajudar a desconstruir uma realidade em que diferentes não são aceitos.

Professora R

A inclusão das sugestões dadas, na formação norteou a procura por outras atividades para o dia a dia da sala de aula.

Professora Gisele

Os professores participantes perceberam que a formação foi apenas mais um passo para a efetiva implementação da lei 10.639/03, no município de São João de Meriti. Um passo ainda tímido, porém, que já trouxe mudanças significativas na prática pedagógica de alguns professores e, conseqüentemente, no início de mudança da percepção que seus alunos possuem da discriminação e de sua auto-estima.

Sobre a crença da não necessidade da lei

Outra questão, que talvez, possa ser explicada pelas representações coletivas é a idéia da não necessidade da lei, pela crença na inexistência do preconceito no cotidiano escolar. No entanto, pesquisas recentes mostram o quão o preconceito e a discriminação estão presentes no cotidiano escolar,

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os (as) alunos (as) negros (as). Nesses espaços as ocorrências de tratamento diferenciado podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles (as) da escola ou ainda, para os (as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e a inferioridade racial.¹⁰⁴

No município de São João de Meriti não é diferente, pois, muitos são os exemplos de idéias e comportamentos hierarquicamente racializados. Ao chegar em uma escola, das escolas participantes do projeto MEPIR, para entrevistar a professora multiplicadora, me deparei com um mural comemorativo do dia das mães e que não havia nenhuma mãe negra representada ali.

Numa visita rápida pela unidade escolar, pude perceber que um grande número de alunos eram negros. Ao questionar a professora sobre o mural, ela suspirou, e falou “*não tem jeito*”. Esta escola exemplifica a dificuldade encontrada pelas unidades escolares, como um todo, em entender a necessidade de implementação da lei 10.639/03. Infelizmente, no município de São João de Meriti, a efetiva implementação da lei ainda está a cargo dos professores comprometidos com a questão racial.

Ainda segundo Cavalleiro,

O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros (as) e propicia ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes idéias e comportamentos hierarquicamente racializados¹⁰⁵.

Em uma visita a outra escola da rede municipal, observo o diálogo entre uma aluna negra e sua professora, também negra, em que a professora dizia para a sua aluna que ela deveria se arrumar melhor para ir à escola, deveria tomar banho, pentear os

¹⁰⁴ CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. p. 65 In: **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 236p. Coleção Educação Para Todos.

¹⁰⁵ Idem Ibidem.

cabelos, enfim, cuidar melhor da sua aparência “*porque já somos da cor, temos que nos arrumar direitinho. As pessoas reparam.*”

Em uma turma de educação infantil, na hora do recreio, a professora se refere a uma aluna negra, que tem os cabelos crespos, amarrados em um penteado chamado Maria Chiquinha, pelo apelido de *Assolam*¹⁰⁶. As outras riem.

Durante um Conselho de Classe a professora fala de sua turma, composta, em sua maioria, por alunos negros. Queixa-se do baixo rendimento, da higiene, da frequência e do fato de os mesmos não conseguirem aprender, já que 85% de sua turma, no 3º ano do ensino fundamental, não são alfabetizados. Em nenhum momento, houve por parte dos professores ou orientadores, o questionamento de porquê estas crianças não conseguem aprender. Ao observar a turma no pátio da escola, durante o recreio, percebi que as agressões entre eles são frequentes. Por estarem há muito tempo na escola e terem sido retidos algumas vezes no 3º ano do ensino fundamental, são conhecidos e tratados por todos, coordenadores, inspetores, professores, etc., *como os burros, os sem jeito, os que não aprendem, os que não sabem ler.*

Como podemos perceber, apesar das três tentativas de implementação da lei 10.6339/03, no município de São João de Meriti, mesmo tendo professores dentro das unidades escolares discutindo a questão racial na formação continuada, os mecanismos de discriminação e perpetuação do racismo e do preconceito, ainda se percebe um discurso, uma fala imbuída de muito preconceito dentro do cotidiano escolar.

Segundo Minayo (2008), tanto Bourdieu quanto Bakhtin se referem ao campo das representações sociais, através da valorização da fala como expressão das condições da existência. A palavra seria o símbolo de comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas socioeconômicas e culturais específicas.¹⁰⁷

Neste sentido, a fala desses educadores apresenta-se recheada de preconceitos que são interiorizados e reproduzidos no ambiente escolar. Elas representam, também, a percepção que esses profissionais têm acerca da questão racial no Brasil.

¹⁰⁶ Marca de uma palha de aço muito comum no mercado, semelhante ao Bombril.

¹⁰⁷ MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2008. p. 204

Mas, apesar desse quadro, após a formação em Africanidades, alguns professores se interessaram em dar continuidade às atividades sugeridas ao longo, buscando caminhos para a implementação da lei 10.639/03.

5.2 Atividades realizadas a partir da formação Africanidades

As atividades desenvolvidas pelos professores participantes da formação em suas turmas, tem como base os princípios norteadores para a implementação da lei 10.639/03 definidos nas Diretrizes Curriculares que, através deles, sugerem e orientam as ações para uma educação étnico-racial no sistema educacional brasileiro.

Os princípios sugeridos pelas Diretrizes são: Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.

As atividades apresentadas no primeiro bloco no tópico 5.3.1 contemplam as ações, conduzidas pelo princípio da consciência política e histórica da diversidade, de compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. E o princípio de fortalecimento de identidades e de direitos, a partir do desencadeamento do processo de afirmação de sua identidade, de sua historicidade negada ou distorcida.

As atividades correspondentes ao segundo e terceiro bloco, tópicos 5.3.2 e 5.3.3, respectivamente contemplam o princípio que trata das ações educativas de combate ao racismo e as discriminações que encaminha para a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte através da escrita e da leitura. E o princípio da consciência política e histórica, que orienta à desconstrução do racismo, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial.

5.3.1 Trabalhando a identidade

Como eu vejo o meu amigo

Com a turma em dupla, foi pedido para que cada um desenhasse o seu par e escrevessem as qualidades que mais gostavam nesse amigo. Esta atividade possibilita a reflexão acerca das qualidades e defeitos de cada um, independente do seu pertencimento racial.

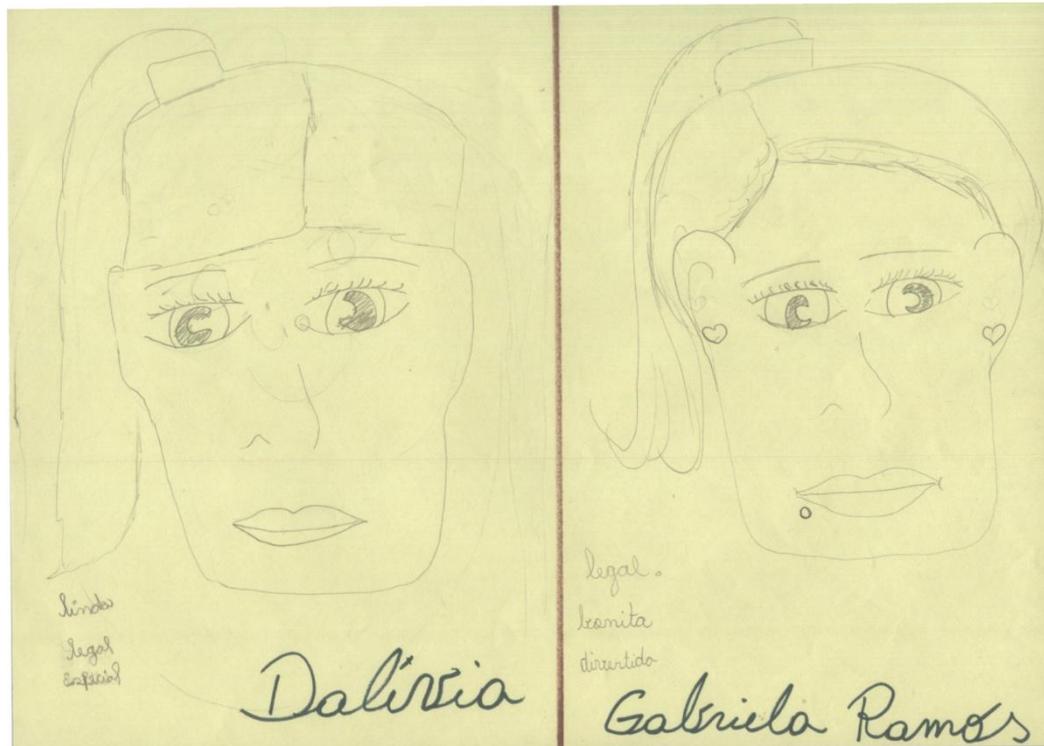


Fig.3

Como eu me vejo

Cada criança é convidada a fazer o seu auto-retrato, levando em consideração seu pertencimento racial. É importante ter um espelho na sala para que criança possa se olhar, comparar seus traços com os dos colegas. Perceber semelhanças e diferenças.



Fig.4



Fig. 5

Igualdade e diferença

Mãos e pés – olhem bem como eles são.

Pedir às crianças que procurem um par que tenha a mão do mesmo tamanho da sua. Estimular para que meçam com cuidado, juntando dedinho com dedinho. Quando encontrarem o par mais indicado devem desenhar, em uma folha de papel o contorno da mão direita de cada um e da mão esquerda da outra, colocando o próprio nome no desenho de sua mão. Realizar o mesmo procedimento com os pés. Chame a atenção das crianças para o fato de que elas se parecem com colegas em alguns aspectos e diferem em outros.

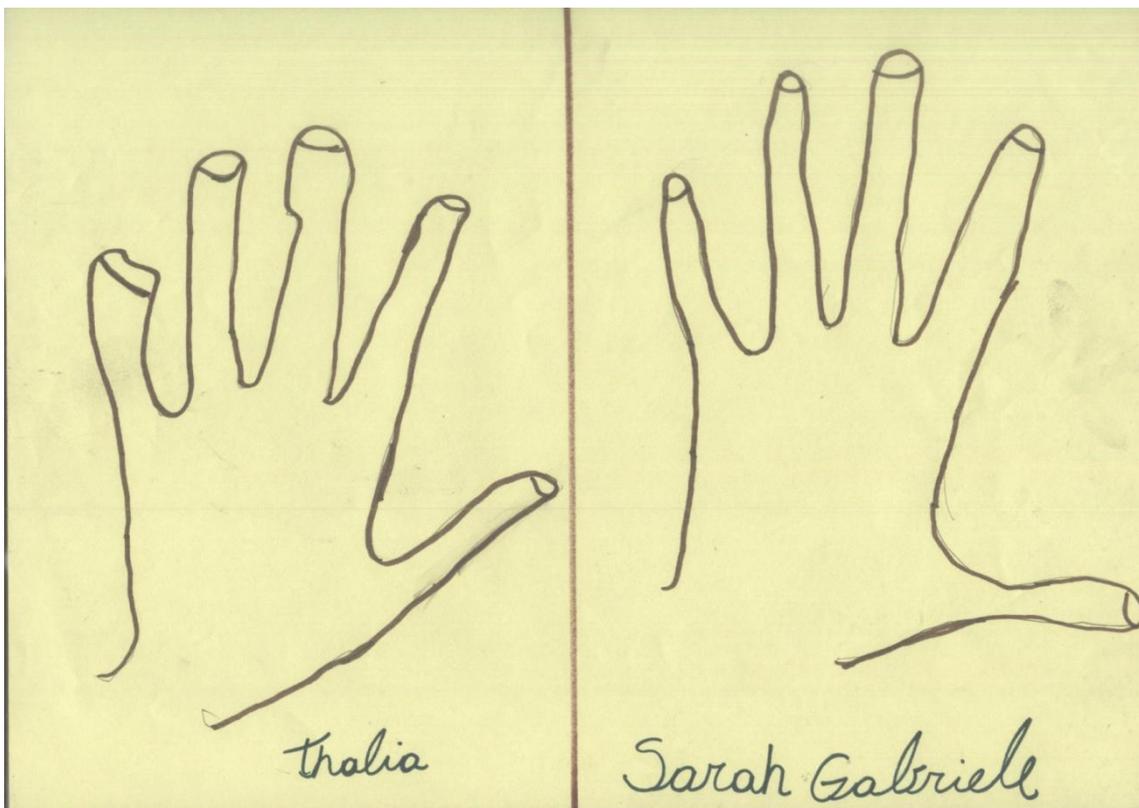


Fig.6

5.3.2 Trabalho com lendas africanas

Trazer para dentro da sala de aula livros de literatura infantil baseado em lendas africanas e sobre a história do negro no Brasil. Essa atividade auxilia na aprendizagem sobre a história do continente africano e possibilita o contato com outras possibilidades de reis, rainhas e princesas.

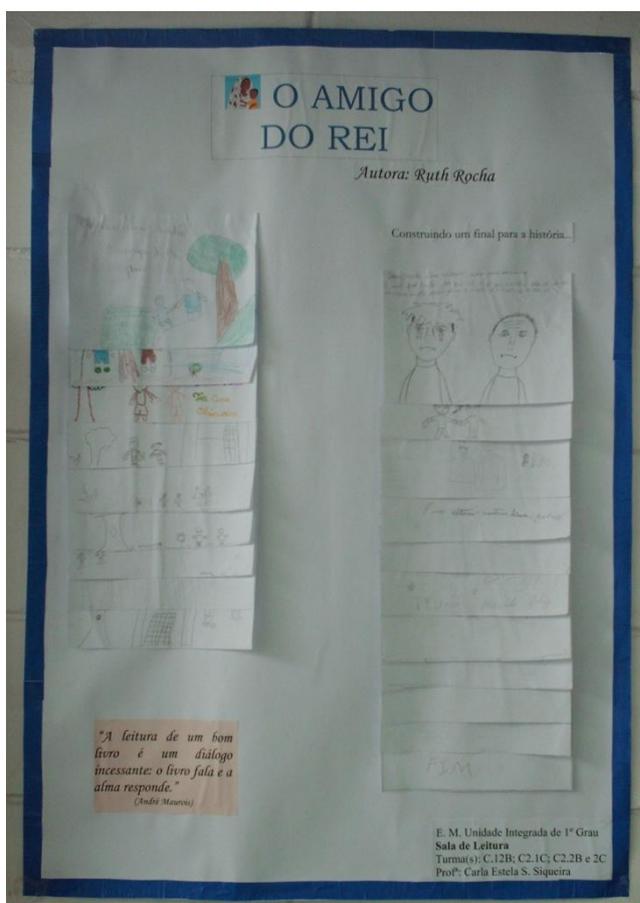


Fig.7



Fig.8

5.3.3 Linguagem

No cotidiano escolar, é comum a utilização de ditos populares recheados de preconceito e que são reproduzidos ao longo dos anos sem nenhuma reflexão. Levar o aluno a refletir sobre o que está sendo dito e o real significado daquelas afirmações, produzindo um novo significado para essas expressões, pode auxiliar no combate às práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar.

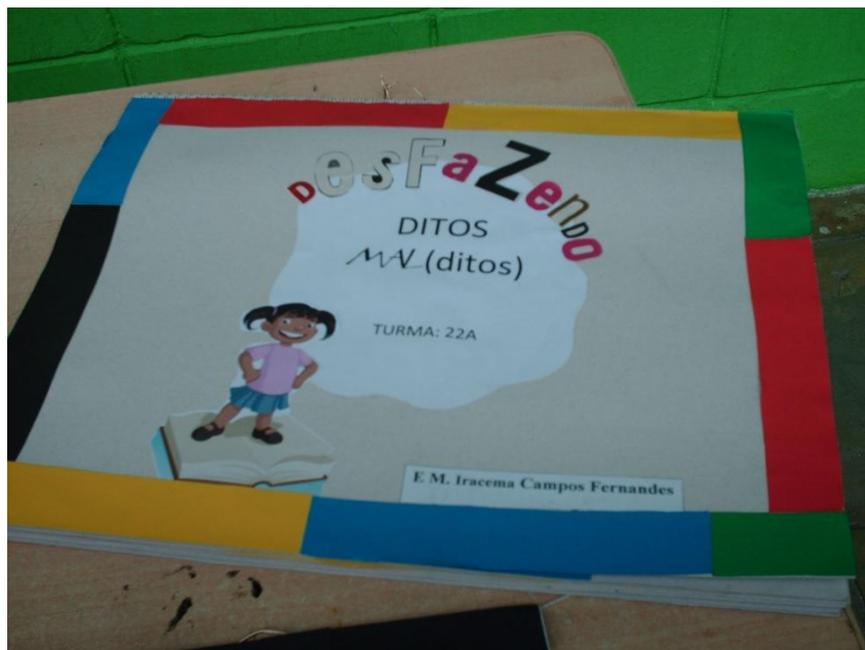


Fig.9

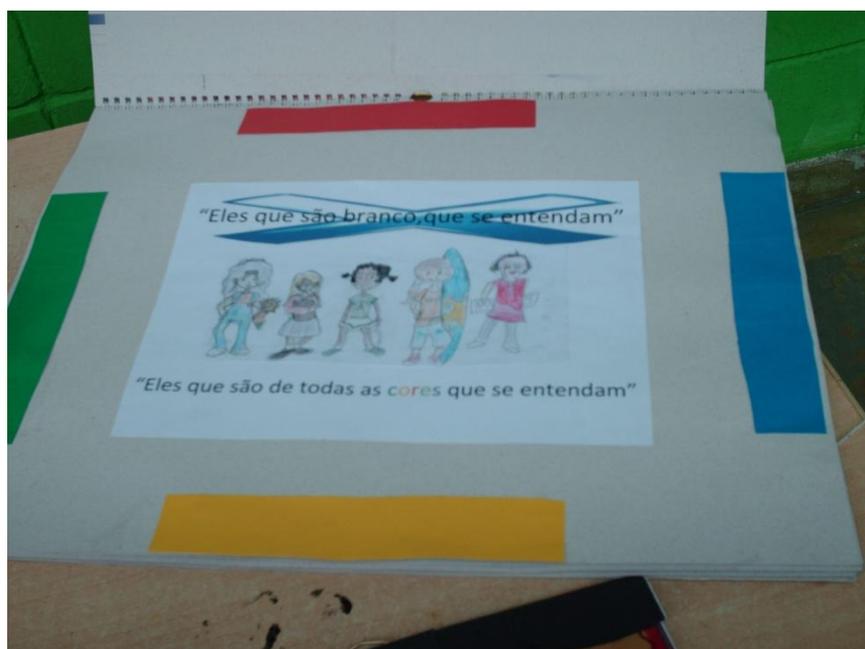


Fig.10

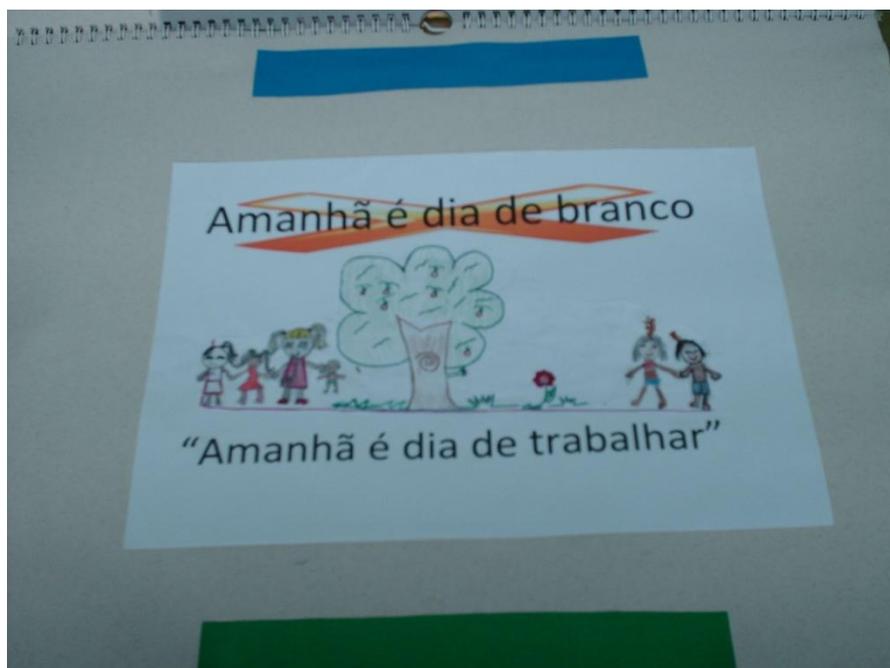


Fig.11

Segundo os professores ao longo das atividades desenvolvidas, foi possível perceber a diminuição dos casos de divergências ocorrida em sala de aula, favorecendo a integração entre os alunos. O aumento da auto-estima das crianças que passaram a se sentir valorizados, e apresentaram um aumento em seu rendimento escolar.

Os resultados alcançados, por estes e outros professores, em diferentes escolas da rede municipal de São João de Meriti despertaram o interesse de outros profissionais, da mesma escola, ou não, para a implementação da lei 10.369/03.

No entanto, sabemos que estas são ações pontuais e realizadas por alguns professores da rede logo, é apenas o início da caminhada em prol de uma educação atenta as questões étnico-raciais, como afirma a professora E. *Estamos começando um processo que esperamos produzir frutos. Mais pessoas contra a discriminação de qualquer origem.*

Capítulo V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LUTA DEPOIS DA LEI

A presente pesquisa objetivou a identificação dos caminhos que estão sendo trilhados no município de São João de Meriti para a efetiva implementação da Lei 10.639/03. Para tanto, analisamos três aspectos distintos indispensáveis para a implementação: as ações dos gestores, através dos documentos ou atividades executadas, a percepção de professores que participaram da formação aplicada pela Secretaria e as práticas pedagógicas desses professores. Não foi percebida qualquer resistência na obtenção dos documentos ou mesmo das informações, ainda que esta seja uma questão de baixa relevância nas políticas desenvolvidas pela Secretaria ou nas práticas educacionais dos professores envolvidos neste trabalho.

Iniciamos nossa reflexão a partir dos estudos das principais teorias racistas do século XIX e como estas influenciaram a construção do pensamento racial brasileiro. Chegamos a conclusão de que apesar de tanto tempo e de vários estudos já terem discutido essas teorias, elas permanecem nas representações sociais de parte da intelectualidade brasileira. Um exemplo disso foram os embates provocados pela adoção da política de cotas nas universidades públicas.

Em seguida, discutimos o papel do movimento negro e da academia na construção das discussões que deram origem a lei 10.639/03. Percebemos que, por caminhos diferentes, ambos formularam reflexões que contribuíram para a sanção da lei e forneceram embasamento teórico para a sua execução. O movimento negro, já na década de 30 ou 40, entendia a escola como um espaço privilegiado de ascensão social e de combate ao racismo e a discriminação, e, através da Frente Negra Brasileira, formalizaram essa idéia na criação de uma escola, que aliava a educação formal e a formação política no combate a discriminação. Essa escola atendeu aproximadamente, em seu curso de alfabetização 4.000, alunos. Em meados da década de 70, com os trabalhos acadêmicos de pesquisadores e intelectuais do movimento negro, começam a ganhar força, no espaço acadêmico, as críticas a estrutura dos currículos escolares. Estes e outros pesquisadores começaram a perceber e comprovar em seus trabalhos que o cotidiano escolar não era um espaço neutro e que se faz necessário buscar alternativas a

esta realidade. Neste sentido, os estudos de Tomaz Tadeu sobre o currículo oculto, as contribuições das pedagogias progressistas e do multiculturalismo tem muito a contribuir neste processo.

O processo de discussão de afirmação de políticas públicas voltadas para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial foi lento e sempre encontrou muitos obstáculos, sendo necessário muita luta e perseverança por parte de seus militantes. Nesse sentido, pudemos constatar que apesar do longo caminho trilhado para a promulgação da lei 10.639/03, ainda seja necessário muito trabalho e muita luta para conquistar sua efetiva implementação.

Como pudemos verificar, felizmente, a luta já começou e já percebemos movimentos interessantes na tentativa de promover a execução da lei. Um destes movimentos foi o Plano Nacional para Implementação da lei 10.639/03, o qual diagnosticou que as ações desenvolvidas para a implementação das Diretrizes curriculares, são resultados de trabalhos pontuais realizados por profissionais comprometidos com a questão racial e com pouca articulação com as políticas curriculares e a formação de professores. Consideramos que um dos principais desafios a serem enfrentados para que a lei seja realmente posta em prática, é conseguir uma maior articulação das ações do Ministério da Educação e das universidades e pesquisadores que tratam da temática com os professores da educação básica, para que desta troca de estudos e experiências possam ser criadas possibilidades e caminhos para a implementação.

Ao identificarmos os caminhos percorridos pelo município de São João de Meriti para a implementação e as representações sociais dos profissionais de educação da rede municipal de ensino, questionamo-nos se o que acontece na rede municipal de ensino é realmente a implementação da lei. Salientamos que a palavra implementar, segundo o dicionário Aurélio, *í* significa por em prática, dar execução. Neste sentido, não podemos considerar as ações implementadas na rede municipal de ensino como uma efetiva execução, uma vez que tais ações são descontínuas e pontuais, ou seja, não conseguiram, ainda, atingir todas as escolas da rede e muitos desconhecem a existência destas tentativas.

O que percebemos, em São João de Meriti, são iniciativas para a implementação, tais como, a resolução 04/09, a formação em Africanidades e a compra de acervo bibliográfico para as escolas. Porém, estas medidas carecem da falta de articulação entre essas ações e os professores que terão a tarefa de executá-las.

Não basta editar uma resolução, é preciso fazer com que todas as esferas da secretaria de educação tenham ciência da existência de uma educação étnico-racial e forneçam recursos para o seu cumprimento. Isto não ainda não acontece no município de São João de Meriti, pois, muitas escolas desconhecem a própria existência da resolução, que até o momento, não foi disponibilizada para as unidades escolares. As chefias de departamentos, dentro da secretaria, não utilizaram o documento como base para a organização e discussão de um plano de ação, em nenhum encontro com os professores, diretores, orientadores pedagógicos e educacionais.

Da mesma forma é muito pouco eficiente fornecer uma formação continuada para professores multiplicadores, sem pensar em estratégias para auxiliar este professor multiplicador no envolvimento dos demais integrantes da comunidade escolar, possibilitando a estes profissionais momentos de estudo e reflexão para que estes profissionais, a partir dos materiais adquiridos com a formação e do acervo bibliográfico adquirido pela secretaria para as unidades escolares, possam repensar a sua prática pedagógica.

Ao tratar das representações dos profissionais de educação do município de São João de Meriti acerca da lei, percebemos que alguns ainda acreditam na não necessidade da mesma, e na não existência de materiais de apoio para o professor trabalhar a questão dentro de sala de aula. Neste, sentido a formação em Africanidades, organizada pela secretaria de educação, contribuiu para a reflexão dos professores acerca da questão, apresentando a eles possibilidades e materiais disponíveis para este trabalho.

A formação também possibilitou aos professores participantes um momento de reflexão da sua prática pedagógica e esse processo reflexivo resultou em ações educativas em consonância com as Diretrizes Curriculares, que apresentaram mudanças concretas no comportamento dos alunos. Infelizmente, este processo ainda se restringe a um número reduzido de professores comprometidos com a implementação da lei e a busca pela igualdade racial, que enfrentam a falta de interesse no tema por parte demais professores e gestores das unidades escolares, a resistência a questão, entre outros. Neste sentido acreditamos que um dos grandes desafios da secretaria municipal de educação, seja conseguir o efetivo envolvimento de toda a unidade escolar neste processo.

Segundo Ana Canen (2002), para termos uma educação pluricultural, portanto, que atenda aos princípios estabelecidos pela lei 10.639/03 é preciso envolvimento de toda a unidade escolar,

A perspectiva pluricultural tornar-se tanto mais eficiente quanto mais o projeto pedagógico da escola como um todo a ela estiver articulado. O comprometimento da escola é imprescindível, não só para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas, mas, sobretudo para que haja condições de execução do trabalho que exige uma abordagem multidisciplinar, tarefa difícil, na medida em que o envolvimento dos professores implica uma mudança de postura, uma disponibilidade para discutir e estar aberto à incorporação de críticas e sugestões. Se isso ocorre nos cursos de magistério, certamente também ocorrerá no ensino fundamental¹⁰⁸.

As pesquisas realizadas neste trabalho apresentaram novos caminhos e a necessidade de novos estudos. Como verificamos ao longo deste estudo, A implementação da lei 10.639/03 tem sido permeada por uma série de questões, que necessitam serem exploradas, discutidas e analisadas. A falta de articulação entre as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti para a implementação da lei e as demais ações da mesma, a resistência de professores e gestores das unidades escolares ao tema, a falta de espaços eficientes de reflexão da prática pedagógica são pontos que merecem especial atenção, pois têm sido entraves para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o combate ao racismo e para a promoção dos valores da diversidade.

Especialmente, gostaria de investigar se as dificuldades encontradas pelos professores da rede municipal de educação de São João de Meriti, na tentativa de implementação da lei, são as mesmas enfrentadas pelos professores dos outros municípios da Baixada Fluminense.

Ao acompanhar, ainda que de longe, devido ao meu próprio engajamento com a temática ou através da imprensa, as notícias ou ações quanto a implementação da lei por algumas outras secretarias de educação na Baixada, percebo que a lógica é afirmar a realização de atividades ou eventos sem levar em conta seus objetivos, metas, impactos ou mesmo a própria continuidade das ações. Assim, como transformar a implementação da lei 10.639/03 de simples ações pontuais, eventuais, individuais e descontínuas em políticas públicas efetivas, conquistando importância nos planejamentos das secretarias de educação?

Dessa forma, torna-se relevante conhecer e refletir sobre a atuação dos próprios gestores municipais da educação. Como estes gestores entendem a questão racial no

¹⁰⁸ CANEN, Ana. **Formação de professores: diálogo das diferenças**. Ensaio: aval. Po. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v.5, nº 17p. 477-94, out./nov., 1997. Apud. PINTO, Regina Pahin. **A questão Racial e a formação dos professores**. p.116. In OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Cadernos PENESB 4: Relações raciais e educação: Temas contemporâneos**. Niterói: EDUFF, 2002. p. 105-122.

Brasil e qual o impacto de suas convicções para questão na implementação da lei 10.639/03?

Todos estes questionamentos nos levam a crer que a luta pela efetiva implementação da lei 10.639/03 está apenas começando. O esforço empreendido em mais de um século no combate ao racismo e verdadeira inclusão cidadã da população negra está impressa no texto da lei 10.639/03, como uma vitória, mas também como estímulo para longo caminho a ser percorrido.

Espero que este estudo traga contribuições, para gestores e professores da rede municipal de educação de São João de Meriti, assim como eu, na efetiva implementação da lei e na busca por uma educação atenta a igualdade racial. Espero que este trabalho seja mais um subsídio para estimular a reflexão e a prática educativa. No meio acadêmico espero ter contribuído para elucidar os vários obstáculos ainda existentes para garantir a implementação da lei e para demonstrar que há muito a ser feito e que somente a articulação entre Ministério de Educação, Movimento Negro, Academia e Professores da educação básica poderão transformar esta realidade.

REFERÊNCIAS:

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186**, apresentada ao Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>. Acesso em 09/03/2010.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de. E CANEN, ANA. **Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, v.34, nº 123, p. 709-724. set/dez,2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a10v34123. acesso em 24/05/2010

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Moderna. 2006.

BRASIL. Lei Federal 10.639, de 9/1/2003. **Mensagem de veto altera a Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade à temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências**. Congresso Nacional, 2003(disponível em www.mec.gov.br/semtec/diversidade/legis/lei10639.pdf).

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo; Contexto, 2003, 2ª edição.

_____ (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo; Selo Negro, 2003, 3ª edição.

CANEN, ANA, e OLIVEIRA, Ângela M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, nº 21, p. 61-74. set/dez,2002. Disponível em www.anped.org.br/.../RBDE21_07_ANA_CANEN_E_ANGELA_M_A_DE_OLIVEIRA.pdf . Acesso em: 24/05/2010

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar**. In: OLIVEIRA. Iolanda de Gonçalves. Petronilha Beatriz, Pinto. Regina Pahim (Orgs.) Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005. Pp 107-115.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Gonçalves e Silva Pb (relatora). Brasília, 10/3/2004 (disponível em www.acaoeducativa.org.br/downloads/04diretrizes.pdf)

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas**. In Educação e ações afirmativas:

entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. –Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

DURHAM, Eunice R. **Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>. Acesso em 09/03/2010.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil.** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. & PINTO, Regina Pahim (org.). Negro e Educação – Presença do negro no sistema educacional brasileiro. Ação Educativa. Anped. São Paulo. 2001

FERES JÚNIOR, João. **Apresentação STF – ADPF 186.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>. Acesso em 09/03/2010.

FERREIRA, A; BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial.** São Carlos, 2000. *apud* GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. p.209. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. PP.179-226.

FRASER, Nancy. **Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de La justicia.** In: Organización de las naciones unidas para La educación, La ciência y La cultura. Informe mundial sobre La cultura: 2000-2001. In: PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, jan/abr.2005. p 47.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** 8 ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1954.

FRY, Peter. **A persistência da raça.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.318.

FRY, Peter et al. **Divisões Perigosas: Políticas raciais no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8ª edição rev. São Paulo. Ática. 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro.** p. 45-76. In. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/ Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos).

_____. **Ação Afirmativa e o Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como instrumento de Transformação Social. A experiência dos EUA.** Rio de Janeiro/São Paulo. Renovar, 2001. Pp. 1-81.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: Munanga, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. MEC. Brasília, 2005.

_____. **Educação cidadã, Etnia e Raça: O Trato Pedagógico da Diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola. São Paulo; Selo Negro, 2003, 3ª edição

_____. **Indagações Curriculares: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação.** p.209. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, ANPEd, 2005. PP.179-226.

HALL, Stuart, **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et al.] 1ª Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p50

IPEA. **Política Social: acompanhamento e análise.** Nº. 13, IPEA, 2007

IPEA. **Política Social: acompanhamento e análise.** Nº. 14, IPEA, 2008.

MARTINS, André Ricardo Nunes. **Racismo e imprensa – argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades.** p.179-205. In. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/ Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos).

MAGGIE, Yvonne. **Um ideal de democracia.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicacaoAfirmativa>. Acesso em 09/03/2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso.** P.121-140. In. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/ Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos).

MELLO, Guiomar Nano de. **Educação: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez, 1986, p.77-78. In ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Moderna. 2006, p. 270.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

_____. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: História e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, nº 17, p. 197-217, novembro/2002.

MOURA, Clóvis. **Brasil – Raízes do protesto negro**. São Paulo: Globo. 193. In GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. P.205. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005.

MUNANGA. Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Fundamental, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. P. 17 - 34. In BRANDÃO, André Augusto Pereira (org.). Cadernos Penesb nº 5. Niterói: EdUFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **A influência da mulher negra na educação do brasileiro**. In: O negro no Brasil – trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 211-222.

_____. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 293. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005. PP.179-226.

NASCIMENTO, E. Larkin do. **Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra**. Petrópolis: Vozes, 1981. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005. PP.179-226.

_____. **O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero o Brasil.** P.206. Editora Selo Negro, 2000. PP. 416

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais de educação para a diversidade étnico-racial.** In MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro. Cuiabá. EdUFMT, 2006.

OLIVEIRA, Eliana de. **Educação e Diversidade: Relações raciais na escola.** In: Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação. Ed.01. Ano 01. 2007

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra. 2 ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p.58

PIOVESAN, Flavia. **Ações Afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, jan/abr.2005. p 47.

PINTO, Regina Pahin. **Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade.** Tese de doutorado, São Paulo: FFCH/USP, 1994. In GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. p.210. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005.

PINTO, Regina Pahim. **A questão racial e a formação dos professores.** In. Cadernos PENESB 4: Relações raciais e educação: temas Contemporâneos. OLIVEIRA, Iolanda de. (org.) - Niterói: EDUFF, 2002.

ROCHA, Luiz Carlos da Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2006.

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

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. MEC. Brasília, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **O Papel das Ações Afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro.** In. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. –Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

_____. **Ações afirmativas e diversidade étnico-racial.** P. 141-154. In. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/ Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. **Trajetórias do movimento negro e ação afirmativa**. 2009. No prelo.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte. Autentica, 2007.

SISS, Ahyas. **Movimento Negro Nacional e Educação: Críticas e Iniciativas (1970 – 1995)**. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 12/05/2009

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Meditação, 2002

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa Vieira. **Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política**. In Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. **A tragédia étnica**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicacaoAfirmativa>. Acesso em 09/03/2010