CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TRAÇOS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003

Rosi Marina Rezende

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Orientador:

Mário Luiz de Souza, D.Sc.

Rio de Janeiro
Abril/ 2015

TRAÇOS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Rosi Marina Rezende

Aprovado por:

_____
Presidente, Mário Luiz de Souza, D. Sc. (Orientador)

_____
Prof. Álvaro de Oliveira Senra, D. Sc.

_____
Prof. Flavio Anicio Andrade, D. Sc. (UFRRJ)

Rio de Janeiro
Abril / 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

R467 Rezende, Rosi Marina
Traços culturais e práticas pedagógicas em instituição de ensino médio a partir da perspectiva da lei 10.639/2003 /Rosi Marina Rezende.—2015
xv, 130f. : il.col. , grafs. ,tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca ,2015.
Bibliografia : f. 120-124
Orientador: Mário Luiz de Souza.

1. Negros – Brasil. 2. Negros - Identidade racial. 3. Brasil – Questão racial. 4. Currículos. I. Souza, Mário Luiz de (orient.). II. Título.

CDD 305.8

Dedicatória

Aos negros e às negras

Dedico este trabalho às negras e aos negros, irmãos e irmãs deste país, que apesar das adversidades transformam suas vidas em bandeira de luta não apenas por si mesmos, mas por acreditarem que amanhã, seus filhos e filhas, netos e netas e toda descendência que vier saberá que existe a diversidade humana e a contemplará com respeito e orgulho, mas jamais sofrerá ou terá seu caminho bloqueado e seus sonhos anulados, simplesmente por causa da cor da pele.

Agradecimentos

A Deus, que nos concede o grande dom da vida, sabedoria e força para lutarmos por uma sociedade mais justa e fraterna.

A meus pais, exemplos de vida, que com simplicidade e sabedoria souberam educar seus sete filhos, direcionando a todos para o caminho da honestidade, responsabilidade e trabalho, valores essenciais e que hoje perpetuam para seus netos e bisnetos.

Às minhas filhas Évelyn July, Julia Maria e Maria Eduarda, pedaços de mim, razão do meu viver e dos meus sonhos.

Aos meus irmãos e minhas irmãs, companheiros e companheiras mesmo quando não temos a oportunidade de estar juntos.

Ao meu querido professor e orientador Mário Luiz de Souza, pelo acolhimento, pelas orientações, pela compreensão nos momentos difíceis, pela confiança e parceria constante.

Aos professores e professoras do curso de Mestrado em Relações Étnicorraciais, em especial: Alexandre de Carvalho Castro, Álvaro de Oliveira Senra, Roberto Carlos Borges, Ricardo Augusto dos Santos, Sonia Beatriz dos Santos, Carlos Henrique dos Santos Martins, Mariana Araújo Lamego, Mário Luiz de Souza, Sérgio Luiz de Souza Costa, que com comprometimento e maestria fizeram com que cada encontro terminasse com o sabor de queremos mais. Obrigado por dividirem conosco um pouco de seus conhecimentos.

À Coordenadora do curso de Mestrado em Relações Étnicorraciais, professora Nara Maria Carlos de Santana, que com simplicidade e paciência auxilia a todos na retirada das pedras do caminho.

Á Direção do CEFET RJ, instituição de excelência. Tenho orgulho de pertencer ao seu quadro de alunos.

Aos servidores, funcionários e funcionárias do CEFET RJ, pela atenção e apoio.

Aos colegas de curso pela parceria, cumplicidade e diversidade: saberes diversos, personalidades fortes, liderança à flor da pele. Realmente o curso é interdisciplinar em todos os sentidos.

Ás amigas de curso em especial: Eliane Cruz, Patrícia Gabrielle, Rita Ladeira pelo apoio e carinho constantes.

À direção, professores, coordenadores, funcionários e alunos do Colégio Estadual João Kopke, pelo acolhimento, confiança e disponibilidade necessária ao desenvolvimento do trabalho de campo.

Ao Diretor do IFRJ – Campus Engenheiro Paulo de Frontin, grande incentivador e parceiro.

Ao professor Rafael Almada do IFRJ pelo incentivo e confiança.

À companheira de jornada Maria Emilia, pelo carinho e apoio nos momentos mais difíceis, inclusive quando tudo parecia estar acabado... Obrigada minha amiga!

À amiga Lúcia Elena pelo apoio na transcrição das entrevistas.

Ao amigo Ricardo Riso que me estendeu a mão num momento difícil, auxiliando-me na formatação do texto.

À minha querida cunhada Érica pelo apoio na correção ortográfica do texto.

A todos que direta ou indiretamente apoiaram para que mais uma etapa pudesse ser vencida.

Muito Obrigada!

Epígrafe

Ninguém nasce odiando
outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem
ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se podem aprender a odiar,
podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

TRAÇOS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003: UM ESTUDO DE CASO

Rosi Marina Rezende

Orientador:
Prof. Mário Luiz de Souza, D. Sc.

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do titulo de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Este estudo teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva da Lei 10.639/2003. A escola está localizada no município de Engenheiro Paulo de Frontin, região Centro-Sul Fluminense, marcada por vestígios históricos da influência de africanos e afrodescendentes. A pesquisa teve como foco: a escola e suas ações pedagógicas considerando os preceitos da Legislação citada; os impactos de uma educação baseada na Lei 10.639/2003 sobre os educandos; a existência de dificuldades ou entraves na elaboração e tratamento da temática História da África e Cultura Afro-brasileira, que a partir de 2003 passou a ter a obrigatoriedade de sua inserção no currículo escolar da Educação Básica. Busca-se também perceber se os traços culturais da região auxiliam os docentes na elaboração do currículo e no planejamento das ações. Adotaram-se os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa com a utilização da pesquisa de campo. O público participante acredita que a escola pode auxiliar na construção de uma realidade menos discriminatória e excludente, a partir das ações da escola, mas os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da Lei ainda encontram dificuldades para o seu desenvolvimento e sistematização, sendo tratados de forma pontual. Os traços culturais da região ainda não adentraram a escola como uma importante referência para o estudo da História e Cultura Africana e afro-brasileira. Os professores encontram entraves para o exercício pedagógico com foco na legislação, como: carga horária insatisfatória para cumprimento do Currículo, autonomia refratária, preconceito e pouco envolvimento dos alunos.

Palavras-chave:

Currículo; Lei 10.639/2003; Práticas pedagógicas; Traços culturais

Rio de Janeiro
Abril / 2015

ABSTRACT

TRAITS CULTURAL AND EDUCATIONAL PRACTICES IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTION FROM THE PERSPECTIVE OF LAW 10.639 / 2003: A CASE STUDY

Rosi Marina Rezende

Adivisor:
Prof. Mário Luiz de Souza, D. Sc.

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of Racial Ethnic Relations Master.

This study aimed to investigate the pedagogical practices of a school of the State Network of Rio de Janeiro Education, from the perspective of Law 10.639 / 2003. The school is located in Paulo de Frontin Engineer, Central South region, marked by historical traces of the influence of African people and African descent. The research focused on: the school and its educational activities from the provisions of the said law; the impact of an education based on Law 10.639 / 2003 on learners; the existence of difficulties or obstacles in the development and treatment of the subject History of Africa and Afro-Brazilian Culture, which since 2003 has been under an obligation to its inclusion in the curriculum of basic education. The aim is to also realize that the cultural traits of the region assist teachers in curriculum design and planning of their actions. We adopted the methodological procedures of a qualitative research with the use of field research. The public surveyed believes that school can help to create a less discriminatory and exclusionary reality, from the school's actions, but the work done from the perspective of the law has still being difficult to its development and systematization, being treated so punctual. The cultural features of the region have not entered yet the school as an important reference for the study of history and African Culture and African-Brazilian. Teachers find some important difficulties to the pedagogical exercise focusing on legislation, such as: unsatisfactory hours to fulfill the curriculum.

Keywords:

Law 10.639/2003; Teaching practices; Cultural traits

Rio de Janeiro
2015 / April

Sumário

Introdução **1**

I A Construção da Visão sobre o Negro no Brasil **07**

I.1 - Ideologia no processo de construção da visão de mundo 07

I.2 - Racismo, Ideologia Racista e Raça 09

I.3 - Entre arquivos e memórias: a presença da desigualdade 18

I.4 - Em busca de uma identidade nacional: o pensamento de intelectuais brasileiros no final do século XIX e início do século XX 19

II O Estado e a Questão Racial: Desafio para as políticas públicas **27**

II.1 - Historicizando as ações e movimentos em prol da discussão e promoção da igualdade racial 27

II.2 - O que os números mostram? Políticas afirmativas são necessárias? 35

II.3 - Ações afirmativas: iniciativas a favor do combate à discriminação racial 37

II.4 - A discussão das ações afirmativas a partir da Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição Brasileira 41

II.5 - Políticas e Programas de promoção à igualdade racial: breve reflexão 45

II.5.1 - A Lei 10.639: uma ação afirmativa 51

III A Escola Frente ao Desafio da Construção de uma Cidadania Antirracista: O Papel do Currículo e das Práticas Pedagógicas **54**

III.1 - O que se concebe como currículo? 55

III.2 - Nas linhas e entrelinhas do currículo: a expressão do poder e da ideologia 61

III.3 - O que privilegiar num currículo? 63

III.4 - Currículo Mínimo para as escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro: organização ou cerceamento 64

III.5 - Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais: referências para a concepção de um currículo antirracista 68

IV Prática Pedagógica, Relações Étnico-Raciais, História e Traços Culturais Afrodescendente: A Pesquisa no Chão da Escola 71

IV.1 - Contextualizar é preciso: o espaço geográfico e cultural onde a escola pesquisada está inserida 71

IV.2 - Pisando o Chão da Escola: o lócus da investigação 74

IV.3 - Os sujeitos da pesquisa 75

IV.4 - O que nos revela a pesquisa com os atores da escola 76

IV.4.1 - A Prática pedagógica 79

IV.4.2 - Manifestação do racismo no espaço escolar 97

IV.4.3 - Percepção do racismo para além dos muros da escola 103

IV.4.4 - Contribuições da escola para a diminuição de comportamentos e atitudes racistas 104

IV.4.5 - Percepções e contribuições do espaço geográfico e histórico 107

IV.4.6 - Entraves e barreiras para a realização da prática pedagógica 111

Considerações Finais 113

Referências Bibliográficas 120

Apêndice I 125

Apêndice II 127

Apêndice III 128

Lista de Figuras

FIG. IV.1	Formação Docente	77
FIG. IV.2	Tempo de exercício no magistério estadual	77
FIG. IV.3	Autodeclaração cor/raça	77
FIG. IV.4	Autodeclaração discente cor/raça	78
FIG. IV.5	Alunos que ouviram falar da Lei 10.639/2003	86
FIG. IV.6	Discussão e participação de ações envolvendo a temática no Ensino Médio	86
FIG. IV.7	Disciplinas que abordaram a temática no Ensino Médio	87
FIG. IV.8	Discussão e participação de ações envolvendo a temática no Ensino Fundamental	88
FIG. IV.9	Nível em que os assuntos foram discutidos	88
FIG. IV.10	Disciplinas que abordaram a temática no E. Fundamental	88
FIG. IV.11	A inserção no currículo de temas ligados à história da África e cultura afrodescendente	97
FIG. IV.12	Presença de situação de racismo/preconceito de cor na escola	101
FIG. IV.13	Presenciou situação de racismo/preconceito de cor fora do espaço escolar	104
FIG. IV.14	Contribuições do trabalho da escola para redução do preconceito e racismo para os alunos	105
FIG. IV.15	Percepção sobre a presença de traços da cultura africana e afro-descendente no município de Eng. Paulo de Frontin	110

Lista de Tabelas

TAB. II.1	Síntese de indicadores sociais 2013	35
TAB. IV.I	Autodeclaração corpo discente cor/raça	78

Lista de Abreviaturas

CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação Afro-Brasileiros.

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

CM – Currículo Mínimo

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNPIR – Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Indice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDERJ - Ìndice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro

LAESER – Laboratório de análises Econômicas, Históricas,Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MNU - Movimento Negro Unificado

MNUCDR - Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

NEAB's - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

ONGs – Organizações não Governamentais

PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional

PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção à Igualdade Racial

PNAD –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProPed/UERJ - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.

TEN – Teatro Experimental do Negro

UHC - União dos Homens de Cor

UnB – Universidade de Brasilia

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior.

Introdução

"O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo."
Paulo Freire, 1970[1]

No Estado brasileiro, o regime escravista esteve presente durante mais de três séculos. Ao longo deste período, consolidaram-se conceitos referentes à identidade do povo brasileiro, conceitos estes muitas vezes excludentes e determinantes, frutos de processos culturais distantes da realidade popular e que continuam em voga até os dias atuais.

Na História do Brasil: "o discurso sobre a identidade começou a se impor nitidamente quando o país deixou de ser uma colônia para se constituir numa nação". (MUNANGA, 2008, p.49). Nesse contexto histórico, a pluralidade cultural passou a ser vista não como uma riqueza em termos de diversidade, mas como um problema a ser superado.

Segundo Guimarães: "(...) a nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua" (GUIMARÃES, 2005, p. 52). O ideal de homogeneidade fez nascer o repúdio ou a negação à diferença.

Como aponta Cuti: "(...) O 'ser branco' constitui um condicionamento profundo a que a classe dominante submeteu indivíduos e grupos". (CUTI, 2012, p. 19). Esse ideário cultivado pelas elites políticas, reforçado por intelectuais que buscavam um rosto para a nação no final do século XIX e início do século XX ocasionou, de alguma forma, a histórica opressão racial que vem se perpetuando até a atualidade.

Atualmente já não se discute e nem se reivindica abertamente o embranquecimento como se fazia no passado, mas sabemos que essa tendência continua presente, basta analisar as estatísticas e comparar o acesso à educação, ao emprego (principalmente cargos de destaque), à saúde e veremos que homens e mulheres negros estão quase sempre em situação de desvantagem, mesmo com a melhoria de tais índices estatísticos nos últimos 15 anos.

Em outras palavras, o que se consolidou como ideal, a partir dos conceitos europeus de beleza e superioridade humana intelectual, moral e cultural tem se constituído em obstáculo permanente à construção e solidificação da identidade de muitos negros no Brasil, sendo um entrave de cunho racial que cria problemas para realização socioeconômica da maioria da população negra.

As mudanças que vêm ocorrendo na esfera política brasileira, desde os anos 80 e, principalmente nas duas últimas décadas, fizeram surgir um ambiente novo. Organismos

[1] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

internacionais e órgãos oficiais brasileiros têm institucionalizado dispositivos legais e ações que "tem como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visão de mundo própria, manifestarem com autonomia, individual e coletiva seus pensamentos"[2]. (Res. nº 1/2004, MEC).

Muito se vem discutindo a respeito da história e da contribuição cultural do negro na sociedade brasileira, com o objetivo de "desconstruir e modificar a visão homogênea de mundo e de sujeitos, estabelecida outrora por grupos dominantes definidos por padrões sexuais, étnico-racial e de condição econômica". (PINTO, 2006, p.1). No entanto, apesar dos avanços, a população negra, em sua maioria, ainda sofre com as consequências do preconceito racial, seja em seus locais de convivência, seja nas ruas ou instituições, sendo muitas vezes privada politicamente dos seus direitos.

De acordo com Brito, "paralelamente a toda uma sorte de situações de discriminação e da construção de uma representação social negativa sobre o "ser negro" no Brasil, os negros construíram uma cultura rica de reação e resistência". (BRITO, 2003, p. 8). Apesar de ter que enfrentar todos os estigmas herdados do passado histórico, atualmente, a partir dos projetos de valorização da cultura negra, dos programas governamentais, dos projetos de ações afirmativas, aumentou o quantitativo de pessoas que se autodeclaram negras ou afrodescendentes, demonstrando que essa atitude, além de ser uma construção política, é também um processo de aceitação e internalização do próprio ser. Dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[3] demonstram o crescimento dos declarantes etnicamente como pretos e pardos, porém, são passos ainda insuficientes frente ao grande desafio de reverter um quadro de preconceito e discriminação de mais de quinhentos anos de história.

É possível considerar que a identidade negra é um processo ainda em construção, frente às profundas mudanças de cenário histórico e social que no Brasil foi iniciado com o primeiro navio negreiro. Daí em diante o africano ou afrodescendente passou por diferentes estágios com identidades temporais, ficando à mercê dos interesses do dominador e dos pensamentos da elite intelectual de cada época, e, mesmo com o passar do tempo, o preconceito ainda constitui uma questão de enfrentamento diário para a população negra.

Gomes destaca em seus estudos que:

> *a identidade negra é também uma construção política e que no contexto das relações de poder e dominação vividos historicamente pelos negros, a construção de elos simbólicos vinculados à matriz cultural africana tornou-se um imperativo... ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele, mas numa postura política. (GOMES, 2004, p. 09).*

[2] Dentre outros dispositivos legais e organizações, citamos as Leis 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Lei 12.711/2012.; CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação de Afro-Brasileiros. ; SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. ; SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.; UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior.

[3] Censo Demográfico de 2010 revelou que a investigação sobre cor e raça revelou que mais da metade da população declarou-se parda ou preta, sendo que em 21 Estados este percentual ficou acima da média nacional (50.7%).

Nesse sentido, é preciso compreender que a formação dessa identidade não se dará dissociada do meio e da cultura: "(...) implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertençam a um mesmo grupo". (GOMES, 2004, p. 8).

Apesar das mudanças advindas das ações do poder público, das políticas afirmativas e das reivindicações dos movimentos negros em prol da igualdade, os negros e os afrodescendentes ainda se encontram em busca do reconhecimento e respeito, tanto no âmbito individual quanto social. No que tange ao processo educacional, é importante destacar que nas últimas décadas alcançaram-se importantes avanços, principalmente no que diz respeito ao acesso à escola, porém ainda é necessário ampliar as conquistas relacionadas à permanência, à qualidade e a equidade para brasileiros e brasileiras em geral. De acordo com informações do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios[4]:

> *"(...) é possível dizer que, desde meados da década de 1990, praticamente todas as crianças brasileiras já estavam frequentando a escola. Já o segmento etário compreendido entre 15 e 17 anos, embora não universalizada, houve melhora de 6,7%, considerando os dados: 78,5% em 1999 e 85,2%, em 2010". (IBGE, 2010, p. 46).*

Os dados apresentados pelo PNAD também revelam que "a renda familiar exerce grande influência na adequação idade-série, assim como, apresenta também uma média muito baixa de anos de estudo concluídos". (PNAD, 2010, p. 48). É importante ressaltar que os dados apresentados pelo PNAD são de suma importância para que se definam estratégias de combate à pobreza com vista à melhoria da ascensão social.

Com relação à população negra e afrodescendente, Mário Luiz de Souza destaca que,

"este grupo vem sofrendo em termos de escolaridade, mortalidade infantil, violência urbana, condições de moradia, saneamento básico, mercado de trabalho dentre outros aspectos reveladores da cidadania de um povo" (SOUZA, 2013, p. 7). As questões apontadas pelo autor podem criar obstáculos ao desempenho dos estudantes, tornando o processo de formação escolar ainda mais complicado para essa população.

Nesse sentido, o documento norteador para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, chama atenção também para a:

> *"correlação existente entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar, indicando a necessidade de firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar." (DCN, 2004, p. 7).*

Essas diretrizes nascem da necessidade de orientar as ações necessárias à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais estabelecidas pela Lei 10.639/2003.

[4] IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Síntese de indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira, Rio de Janeiro, 2010.

Essa Lei altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 e institui a obrigatoriedade, nas unidades escolares públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, da inserção em seus currículos da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O Artigo 26-A, parágrafo 1º da LDB, preconiza que:

> *“o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História 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”. (LDB 9394/96).*

Trata-se de uma legislação que reconhece as instituições de ensino como lócus privilegiado para a promoção e valorização das diferentes culturas, e pelo fato de objetivar a valorização da cultura africana e afro-brasileira, apresenta-se como importante subsídio no combate ao racismo, uma vez que seus preceitos questionam a visão estigmatizada que durante muito tempo vem servindo de base ideológica para o preconceito e discriminação frente à população negra, propondo uma contraposição a esses valores. Segundo Costa:

> *“(...) a efetivação de um currículo de educação para as relações étnico-raciais configura uma porta que se abre dando vistas a infinitas possibilidades de configuração de muitas vias de incorporação de estratégias de desconstrução das narrativas das identidades nacionais, étnicas e raciais”. (COSTA, 2012, p. 293).*

Como a escola não é uma instituição dissociada do meio social e do espaço histórico e geográfico, ela poderá atuar como agência reprodutora do sistema econômico e social, assim como, poderá contribuir para o processo de formação do cidadão e da cidadã conscientes da sua cidadania, possibilitando a eles enxergar o processo de igualdade não como um privilégio, mas como um direito social.

O entendimento da necessidade de uma legislação que impulsione mudanças nos currículos e nas ações pedagógicas das instituições escolares pressupõe a compreensão do processo histórico a que a população afro-brasileira foi submetida durante mais de três séculos. Por isso, o presente trabalho buscará, além de refletir sobre a importância da Lei 10.639/2003 no combate ao racismo no Brasil e sua aplicabilidade no currículo da escola de Ensino Médio, apresentar reflexões sobre as bases ideológicas que alimentaram e deram suporte ao preconceito e à discriminação racial.

O presente estudo será desenvolvido em uma instituição de ensino do município de Engenheiro Paulo de Frontin, no Estado do Rio de Janeiro, a qual possui um quadro de novecentos e cinquenta alunos e oferece o oitavo e o nono ano escolar (Ensino Fundamental), o Ensino Médio. O interesse por esta escola se dá pelo fato de ela localizar-se em região profundamente marcada por vestígios históricos da influência de africanos e afrodescendentes.

Constitui-se objetivo do estudo, conhecer como a escola elabora e desenvolve seu currículo a partir da perspectiva e da implementação da Lei 10.639/2003, tendo como foco:

> *- a escola e suas ações pedagógicas a partir dos preceitos da Lei 10.639/2003;*

> *- o trabalho com questões como: preconceito, pluralidade cultural e relações étnico-raciais;*
> *- os impactos de uma educação baseada na Lei 10.639/ 2003 sobre os educandos;*
> *- identificar se a presença dos traços culturais africanos e afrodescendentes da região onde a escola está inserida corrobora com as ações de implementação da Lei;*
> *- a existência de dificuldades ou entraves na elaboração e tratamento dos temas inseridos no currículo escolar a partir da Lei 10.639/2003.*

A presente pesquisa adotará os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa com a utilização da pesquisa de campo a qual tem o objetivo de compreender como os educadores da escola pública estadual elaboram e desenvolvem seu currículo e ações pedagógicas a partir da perspectiva da Lei 10.639/2003.

> *"A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes." (BOGDAN E; BIKLEN, 1982, apud LUDKE E; ANDRÉ, 1986, p.13).*

Na pesquisa de campo haverá um contato direto com os sujeitos da pesquisa para conhecer mais especificamente as ações desenvolvidas pela escola e seus resultados, considerando os objetivos deste estudo. Para a obtenção dos dados necessários ao desenvolvimento do trabalho, serão envolvidos durante o processo de pesquisa: diretora, articuladores pedagógicos, corpo docente das disciplinas de Literatura, História e Artes e alunos da série final do Ensino Médio, a partir da aplicação de questionários. Nesse caso, a pesquisa terá como estrutura um trabalho empírico baseado em estudo de caso:

> *"Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes". (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 19).*

Para a análise dos dados serão considerados os pressupostos teóricos de Lüdke e André (1986), apresentando-se os dados coletados a partir dos seguintes momentos:

* Pré-análise: refere-se à leitura e à organização das informações coletadas nas fontes pesquisadas e nos registros realizados em campo;

* Exploração de material: realização de categorização dos dados coletados que consiste na seleção e enumeração das informações mais relevantes para o estudo;

* Interpretação dos resultados: consiste na significação dos resultados obtidos, apresentando-os de forma reflexiva e avaliativa.

Nesse momento será necessário aprofundar a análise realizando conexões sobre os dados coletados e a discussão já existente para enfatizar informações importantes e promover novas indagações e perspectivas sobre o tema em estudo. Para Minayo são objetivos dessa fase final:

> *"Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte". (MINAYO, 1994, p. 69).*

Desse modo, foi estabelecida na análise da pesquisa uma relação entre as indagações iniciais e as informações coletadas de acordo com o cotidiano investigado.

As informações do corpo discente foram coletadas com a utilização de questionário composto por questões fechadas e abertas. Para o corpo docente, equipe pedagógica e direção utilizou-se a técnica de entrevista. Os questionários, assim como as entrevistas, foram realizados no espaço escolar, em horários previamente combinados com a Coordenação de Turno da escola, com os docentes, diretora e articuladores pedagógicos, de forma a procurar evitar transtornos ou dificuldades ao desenvolvimento das ações e rotina da escola.

Seguindo os objetivos propostos para a realização do trabalho, essa dissertação será dividida em quatro capítulos envolvendo estudo teórico e pesquisa empírica. O primeiro capítulo visa pontuar alguns conceitos e categorias que serão o suporte teórico da dissertação e da pesquisa, como: ideologia, ideologia racista, racismo, raça e identidade. Além disso, em diálogo com esses conceitos, será visto o processo de construção identitária do povo brasileiro, a partir da concepção de nação imaginada e idealizada pela elite intelectual no final do século XIX e início do século XX. Nesse capítulo, serão destacados a força e o impacto da ideologia racista na construção da identidade do povo brasileiro, em especial, da população negra e afro-brasileira que se forjou a partir de valores excludentes e estigmatizados, que tomaram corpo e permanecem até os dias atuais. No segundo capítulo, será focalizado o Estado e a questão racial, destacando e refletindo sobre as políticas de ações afirmativas e a importância da Lei 10.639/2003 como fator preponderante no combate à ideologia racista estruturada no país. No terceiro capítulo, será discutido o papel da escola frente ao desafio da construção de uma cidadania antirracista, dando destaque para as possibilidades que a educação tem na construção de um processo que se coloque contra a ordem dominante. Serão destacadas também as concepções de currículo e práticas pedagógicas voltadas para uma pedagogia crítica. No quarto capítulo, serão apresentados os dados da pesquisa realizada no chão da escola, procedendo a análise das informações coletadas, destacando e discutindo pontos relevantes da pesquisa empírica.

Capítulo I – A Construção da Visão sobre o Negro no Brasil

A busca de compreensão da situação humana é um exercício de coragem, pois somos transformados pelo próprio processo de realizá-lo. Porém, um desafio inevitável, pois compreender e existir são processos inseparáveis que dialeticamente vão nos construindo.
Ricardo Franklin Ferreira[5]

I.1 – Ideologia no processo de construção da visão de mundo

Para que se compreender o porquê da perpetuação de um conjunto de ideias que são transmitidos às gerações, seja pela família, pela escola, pela mídia ou outras instituições sociais é preciso que se compreenda como e por que tais ideias criaram força e raízes no pensamento de diferentes indivíduos e se transformaram em ideologia.

Segundo Stuart Hall, "a teoria da ideologia ajuda a analisar como um conjunto particular de ideias passa a dominar o pensamento social de um bloco histórico". (HALL, 2009, p. 250). O autor acrescenta ainda sobre o conceito de ideologia:

> *"(...) por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona". (HALL, 2009, p. 250).*

Será apresentado mais adiante neste capítulo, o pensamento de alguns intelectuais brasileiros no início do período pós-abolição, cujas concepções de uma forma ou de outra, carregaram o cerne do ideal do colonizador, considerado ser este na época o ideal ou o que seria correto observar e seguir. Um ideal de cultura e ideologia transplantadas dos povos europeus, que não simbolizava a realidade do povo brasileiro. O que resta daqueles pensamentos? As concepções de ideologia e identidade dos intelectuais do final do século XIX e início do século XX contribuíram para solidificar atitudes racistas?

Embora Antonio Gramsci, pensador marxista italiano, não tenha debruçado os seus escritos sobre a temática raça, racismo e etnicidade, pois tinha como preocupação e foco a temática do domínio capitalista, rever alguns de seus conceitos de hegemonia e ideologia, pode auxiliar na compreensão a respeito da necessidade da luta e do enfrentamento, aqui em especial, da população negra e afrodescendente para romper com a visão e a predominância de pensamentos racistas.

Em seus estudos, Gramsci externou sua preocupação com as complexas relações entre burguesia e proletariado, isso considerando os estudos desenvolvidos a partir da observação das relações em sua terra natal, argumentando que é preciso que se busque a compreensão da: "(...) estrutura fundamental e as relações objetivas dentro da sociedade ou o grau de

[5] FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: PALLAS, 2004.

desenvolvimento das forças produtivas" (GRAMSCI, apud HALL, 2009, p. 290). Hall complementa o pensamento de Gramsci, afirmando que as forças produtivas estabelecem as condições e os limites mais básicos para toda forma de desenvolvimento histórico (HALL, 2009). Mas esse pensador sempre alerta para que não se caia em determinismo, de qualquer tipo, que exclua do estudo do processo social outros fatores, como os ideológicos e os culturais, enquanto forças sociais que também possuem sua particularidade e suas especificidades que não se resumem a mecanicismos de qualquer ordem.

Gramsci conceitua tradicionalmente ideologia como: "uma concepção de mundo – qualquer filosofia que se torne um movimento cultural, religioso, uma fé, que produza um tipo de atividade ou vontade prática a qual está contida uma filosofia enquanto premissa teórica". (GRAMSCI, apud HALL, 2009, p. 302). Nesse caso, amplia-se a concepção marxista de ideologia, porque ao colocá-la dessa forma, reforça seu papel como base para uma construção de uma visão de mundo, mas não a reduz a uma ordem que fica restrita aos setores dominantes, alargando para o fato de que os setores dominados ou subalternos também podem ter sua ideologia.

Gramsci apresenta também um conceito de hegemonia, como sendo "(...) um processo de coordenação dos interesses de um grupo dominante aos interesses gerais dos outros grupos e à vida do estado como um todo que constitui a hegemonia de um bloco histórico particular" (C.P. p. 182 apud HALL, 2009, p. 239). Em outras palavras, isso quer dizer que quando o grupo dominante consegue agir como grupo dirigente, passa a dar uma visão moral e política ao ordenamento da sociedade, transformando suas ideias, crenças e valores em vontade coletiva, tanto no ordenamento das relações sociais e econômicas, quanto na condução das políticas públicas.

Gramsci também alerta que essa hegemonia não é algo que surge apenas do poder econômico das classes dominantes na sociedade, ela deve ser construída e seu campo de construção se situa na sociedade civil, onde os aparelhos "privados" de hegemonia dos setores dominantes, através do trabalho dos intelectuais orgânicos desse grupo, buscam criar um consenso ativo sobre suas propostas: "(...) A hegemonia cultural, resultado da sociedade civil, passa pelos organismos sociais e políticos". (GRAMSCI, apud SEMERARO, 1999, p. 76). Entende-se como sendo esses organismos: a família, a escola, a igreja, os movimentos sociais, as mídias televisivas e os meios de comunicação em geral, que atuam como disseminadores de informações, que carregam e nutrem concepções ideológicas e têm um importante papel no processo de construção de uma hegemonia por serem formadores de opinião. Semeraro, com base em Gramsci, afirma que "é na sociedade civil que se decide a hegemonia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura". (SEMERARO, 1999, p. 76).

O conjunto de valores e interesses que emanam da sociedade civil, principalmente das classes mais elevadas irá influenciar os diversos organismos institucionais, de forma que a ideologia dominante se manifeste também no pensamento da massa. Nesse sentido, o que for considerado ideal ou correto é perpassado e toma vulto de padrões que serão estabelecidos como ideais, assim, os valores culturais considerados superiores, os padrões de beleza, de moda, de bom gosto, também são caracterizados pelos blocos detentores dos valores considerados superiores.

Por outro lado, a concepção de hegemonia de Gramsci, evidencia a necessidade de uma postura ativa dos sujeitos, na construção das relações humanas e da transformação social, criando um processo contra-hegemônico, baseado numa ideologia que dê o suporte das crenças, valores e ideais voltadas para esse processo. Para ele, faltava aos indivíduos "uma concepção própria de sociedade (...) que, partindo das lutas populares fosse capaz de romper com a ofensiva cultura dominante, pois mais do que a subordinação econômica era a subordinação ideológica." (GRAMSCI, apud SEMERARO, 1990, p. 70). A subordinação ideológica pode funcionar como um "tapa-olhos", impedindo o sujeito de enxergar a realidade, e sem enxergar pode-se perder parcela da sensibilidade e do interesse em lutar por um projeto hegemônico que parta da realidade concreta.

As ideias e concepções teóricas aqui apresentadas são de suma importância para que se entenda a necessidade da luta contra uma ideologia que se tornou hegemônica com relação à visão sobre o negro e que ao longo da história foi se solidificando e perpetuando conceitos e estereótipos em torno de negros e afrodescendentes, num racismo histórico que divide os seres humanos em gente branca e gente de cor; gente superior e gente inferior; gente capaz e gente incapaz.

É importante que se tenha claro, que ao tratar o conceito de ideologia e hegemonia, reflete-se também sobre a influência do pensamento e da cultura europeia, como "matriz" para a formação ideológica e de identidade da nação brasileira.

Partindo do pressuposto da necessidade da participação da sociedade civil para a construção do movimento de contra-hegemonia, conclui-se que essa luta não compete apenas à população negra. Ela é uma luta coletiva. É necessário que a população em geral seja tomada pelos dilemas e desafios, de forma que os problemas relacionados ao racismo, ao preconceito e à segregação racial também se tornem problemas coletivos, para que haja uma mudança comportamental e atitudinal em prol da sociedade como um todo.

I.2 - Racismo, Ideologia Racista e Raça

A questão racial é algo muito próximo de nós. É comum ouvir histórias em que atitudes racistas estão presentes: no trabalho, nas ruas, no ambiente familiar e em outras instâncias sociais. No Brasil, a temática do racismo tem se constituído em objeto constante de estudo e

debates, principalmente na última década, com a adoção de políticas de ações afirmativas pelo Estado.

O racismo não é um problema exclusivo do Brasil, pois está presente em diversas nações. Segundo Ianni (1999), esta tem sido uma das marcas da atual contemporaneidade: "(...) a questão racial revela-se como uma dimensão fundamental da globalização" (IANNI, 1999, p. 8). Para esse autor, tal prática manifesta-se paralelamente a outras: "(...) as tensões relativas às diversidades e desigualdades raciais, agravando e generalizando-se xenofobias, e etnicismos, preconceitos, intolerâncias, autoritarismos, racismos e fundamentalismos" (IANNI, 1996, p. 8), ou seja, os comportamentos e atitudes estereotipadas se desenvolvem em torno da diversidade, alimentando e desenvolvendo as mais diversas formas de racismo.

Com relação ao racismo, vários conceitos e significados são atribuídos a ele. Nesse trabalho vigora a interpretação dada por Munanga:

> *"(...) uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos contrastados que têm características físicas e hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, intelectuais, morais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais".(MUNANGA, 2010, p. 5).*

Segundo esse ponto de vista, pode-se dizer que o racismo expressa ou representa a ideia de que existem raças dispostas em um sistema de hierarquização natural, ou seja, um esquema de superioridade e inferioridade, a partir das características físicas, intelectuais, culturais. Na concepção do sujeito racista, a 'raça' ganha conotação de um indivíduo com fenótipos e traços culturais inferiores aos dele e aos do grupo a que ele pertence. Tudo que pertence a esse outro, do grupo que não o seu, é inferiorizado, levando ao comportamento ou atitude preconceituosa. "O preconceito é expressão do que em antropologia se denomina etnocentrismo"[6]. Pereira (1966) explica que é "uma tendência, ao que tudo indica, universal, que leva indivíduos, grupos e povos à supervalorização de suas próprias expressões de vida" (PEREIRA, 1966, p. 175). Nesse sentido há tendência a subestimar as características de outros indivíduos ou grupos. Enxerga-se o outro de forma negativa. "O racista cria a raça no sentido sociológico(...). A raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. É um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. (MUNANGA, 2010, p. 5). Todas as características dos indivíduos, como traços culturais, morais, intelectuais passam a ser avaliados como se fossem consequências diretas das características fenotípicas do indivíduo, atrelando-se a esse julgamento a forma estereotipada de enxergar a realidade.

Visando melhor reflexão e compreensão sobre a ideologia racista é importante destacar que o racismo e as teorias que o justificam foram concebidas a partir de origens míticas e históricas, conforme aponta Munanga,

---

[6] Trecho da entrevista concedida por Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. Publicadas pela primeira vez no Jornal **A Gazeta**, em 27/08/1966. Op. Cit. 175.

> *"(...) a primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé, do qual resulta a primeira classificação religiosa da diversidade humana (...) Os três filhos de Noé seriam originários da raça branca, da raça amarela e da raça negra. O da raça negra teria tecido comentários desrespeitosos sobre o pai em determinada situação aos outros irmãos, sendo então amaldiçoado pelo pai, que afirmou que os descendentes do filho considerado desrespeitoso seriam os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus outros irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. A segunda origem está ligada ao modernismo ocidental e se origina na classificação dita científica derivada dos caracteres físicos: cor da pele e caracteres morfológicos" (MUNANGA, 2010, p. 5).*

Analisando as duas concepções apresentadas, pode-se identificar que a primeira possui caráter explicativo baseado na fé ou na religião e o segundo apresenta uma explicação com base biológica. Além da mudança de perspectiva houve um "salto ideológico importante na construção da ideologia racista" (MUNANGA, 2010, p. 5). A explicação baseada nos princípios religiosos leva o indivíduo a aceitá-la pelo fato de ser um conhecimento bíblico, revelado, portanto, indiscutível. A definição quanto aos princípios biológicos conduz: "a um determinismo racial e se torna a chave da história humana" (MUNANGA, 2010, p. 5). Pode-se então perceber que a partir daí os caracteres biológicos são utilizados para justificar comportamentos, atitudes, qualidades morais e o desenvolvimento intelectual das pessoas, levando-se à classificação ou crença na existência de raças superiores e inferiores, que perpetuaram de geração em geração, sobrevivendo ao tempo e impregnando ainda hoje a imaginação ou pensamento das pessoas. Essa ideologia racista que perpassa as gerações acaba muitas vezes assumindo caráter de verdade, a ponto de fazer com que as pessoas acreditem nas crenças e nas falsas verdades ou verdades estabelecidas. A concepção de racismo de base biológica, conforme apontam diversos estudiosos sobre o assunto, não foi comprovada cientificamente (GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2010), e tiveram encaminhamento diferenciado em consequência da evolução dos estudos das ciências biológicas a partir dos anos 1970, culminando na descrença ou não aceitação da raça como elemento científico.

No entanto, Munanga (2010) destaca que "passa a existir um deslocamento do eixo central do racismo para o surgimento de formas derivadas" (MUNANGA, 2006, p. 6), criando-se outros grupos que são focos de julgamento e estereótipos, como é o caso do racismo contra mulheres, contra homossexuais (homofobia), contra a população de baixa renda, entre outros. Essas formas de racismo são tratadas por Munanga como "analogia ou metaforização" (MUNANGA, 2010, p. 06). Trata-se do resultado do processo de biologização de uma mesma categoria ou grupo social. Esses grupos passam então a ser vistos ou tratados como grupos ou categorias diferentes, "portadores de estigma corporal, dando origem ao conceito popular de racismo, qualificando de racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e injustiça social". (MUNANGA, 2010, p. 6).

Adentrou-se a um novo século e a um novo milênio e, apesar de toda discussão em torno das ideologias racistas, da criação de órgãos públicos destinados a fomentar projetos e

programas, percebe-se que ainda se está bem distante de atingir um patamar de consciência individual e coletiva, que seja capaz de expurgar da sociedade brasileira os reflexos deste pensamento que teve suas raízes plantadas do final do século XVIII aos meados do século XIX. A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo é cada vez mais crescente (MUNANGA, 2010, p. 7), comprovando que as práticas racistas não cessaram. O racismo continua vivo, fortalecendo uma visão de mundo na qual são inseridas relações de poder, exclusão, mando, etc., nos mais diversos setores da sociedade, atingindo principalmente aqueles que ostentam o fenótipo negroide de forma a inferiorizá-los, com relação à população branca em termos econômicos e sociais, colocando estigmas em uns e supremacia em outros. Assim, o racismo se configura em uma ideologia a partir do ponto em que repercute crenças e valores sobre as pessoas, fazendo com que os negros e os afrodescendentes, assim como os grupos que constituem as chamadas minorias, continuem alijados dos direitos sociais e da plena cidadania.

Analisando a situação do negro no Brasil, Milton Santos (2000), diz que: " a hipocrisia permanente, resultado de uma ordem racial, cuja definição é viciada desde a base, sendo este um dos traços marcantes".(SANTOS, 2000, p. 2). O autor acrescenta ainda, que: "ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo, que marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido e também, utilizado por governos, partidos políticos e instituições". (SANTOS, 2000, p. 2). Esse autor indica três temáticas que servem de referência e base para as discussões: " a corporeidade, a individualidade e a cidadania". (SANTOS, 2000, p. 2). Explicando a razão de sua escolha, o autor destaca o fato da corporeidade incluir dados objetivos, enquanto que a individualidade mesmo que se possa discutir objetivamente, possui caráter subjetivo. Já a cidadania define-se teoricamente a partir dos discursos e ações políticas, estando em patamar diferente e além da corporeidade e da individualidade, tendo ligação com a posição social ocupada pelos indivíduos na sociedade.

A questão da corporeidade colocada por Santos remete aos traços fenotípicos relativos à pigmentação da pele, textura do cabelo, traços fisionômicos e aparência física, que se apresentam como linhas demarcatórias de separação e exclusão, considerando-se o ideal de corporeidade herdado da cultura europeia. A individualidade também é parte de uma construção que será composta ou formada a partir dos traços culturais herdados. O julgamento e a qualificação estética terá forte influência sobre a individualidade do ser e será fonte de julgamento para a movimentação nas esferas sociais e profissionais.

Elucidando a questão da cidadania, Santos (2000), comenta que:

> *"(...) no Brasil a cidadania é geralmente mutilada (...) Os interesses cristalizados que produziram convicções escravocratas arraigadas, mantêm os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais. Na esfera pública, o corpo acaba por ter um peso maior do que o espírito na formação da socialidade e da sociabilidade". (SANTOS, 2000, p. 3).*

Talvez isso explique um pouco a questão da pequena presença de negros em determinados cargos ou funções, em programas televisivos e na mídia em geral. Talvez ajude a entender o porquê da maioria que se localiza na base da pirâmide social ser composta por negros e afrodescendentes. O porquê se presencia constantemente na ação de policiais que, ao abordarem um grupo de pessoas, seja num ônibus, na rua ou numa praça, põe em revista, em primeiro lugar, quando não exclusivamente, os negros e pardos É a questão da "geografia do corpo - da corporeidade com relação ao social". (MUNANGA, 2009, p. 2), ou seja, não se está diante apenas da diferença social, mas de um quadro de preterimento do negro, baseado em julgamentos convencionados. Dentre outras questões que podem ser suscitadas, o exemplo apresentado conduz também a seguinte reflexão: existiria ou existe um lugar pré-determinado para esta população no imaginário social, ainda fruto de um passado que se faz presente o tempo todo?

O racismo é uma ferida aberta que se reveste de atitude ou pensamento preconceituoso, considerado como: "uma disposição desfavorável, culturalmente condicionada aos membros de uma população, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece". (NOGUEIRA, 2006, p. 6). Ainda segundo Oracy Nogueira (2006), o preconceito poderá ser classificado em: "(...) preconceito de marca, sempre que for exercido com relação à aparência: traços físicos, fisionomia, os gestos, o sotaque, e, se caracterizará como preconceito de origem, quando bastar a suposição de que o indivíduo descende de outro grupo étnico". (NOGUEIRA, 2006, p. 6). O preconceito de marca associa-se à predileção e o preconceito de origem à exclusão, porém ambos são discriminatórios.

Os Estados Unidos, por exemplo, é uma nação que sempre impôs restrições aos negros ou mestiços, independentemente da condição social ou de formação instrucional do indivíduo. Caracterizado pelo preconceito de origem, não importa o grau de pigmentação da pele, o que conta é o fato da descendência do indivíduo. O descendente de negro será considerado negro.

No Brasil, o preconceito assume mais a característica do preconceito de marca. O julgamento quanto ao indivíduo ou grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente tanto em função das características de quem observa, quanto das características de quem está sendo alvo do julgamento. O julgamento não seguirá preceitos determinados e implicará juízo de valor de quem o emite com relação a quem ou o que está sendo analisado. Com relação à categoria cor da pele, "a concepção de branco ou não branco será analisada considerando o grau de mestiçagem do indivíduo." (NOGUEIRA, 2006, p. 293) Nesse sentido serão levados em conta os traços fisionômicos, a pigmentação da pele. Dependendo da classificação ou categoria atribuída à pessoa mestiça ela poderá ter maior ou menor acesso, maior ou menor privilégio, maior ou menor respeito. Pode-se verificar que aí está implícito uma forma de

racismo, que permite que a conduta, as qualidades morais e de caráter, o nível intelectual seja analisado a partir das características fenotípicas[7] das pessoas e isso afetará toda a vida social do indivíduo. Independente de o racismo ser sutil ou velado, ele fará tantas vítimas quanto aquele considerado aberto. (MUNANGA, 2009). Florestan Fernandes, valendo-se dos estudos teóricos de Nogueira, chama a atenção para esse tipo de racismo praticado no Brasil, "que surge em forma de um preconceito dissimulado e assistemático", pois não é explícito. No Brasil, a intensidade do preconceito irá variar de acordo com os traços negroides do indivíduo, podendo estes traços adquirirem inclusive a equivalência ou serem comparados a um defeito físico. As terminologias ou palavras jocosas que assumem caráter depreciativo também são utilizadas no cotidiano para referendar ou classificar pessoas negras ou afrodescendentes, como: macaco, urubu, carvão. A cor preta e tudo o que estiver ligado a ela assume muitas vezes atributo do que é "ruim", "feio", "de mau gosto", caracterizando em muitos casos situações de racismo.

Assim, no Brasil, "a experiência decorrente do problema da cor varia com a intensidade das marcas e com a maior ou menor facilidade que se tenha o indivíduo de contrabalançá-las com a exibição de outras características ou condições: beleza, elegância, talento, polidez". (NOGUEIRA, 2006, p. 302). É como se o corpo e a característica física da pessoa negra fossem o seu currículo ou o seu passaporte. É como se ela estivesse sempre em desvantagem e houvesse necessidade de estar sempre compensando com alguma outra característica própria o fato de ser negra. Mas os desafios e provações a que a pessoa negra está submetida no seu dia a dia nem sempre fortalece o sentido de luta grupal ou manifestações de solidariedade. Em geral, "quando um negro ascende socialmente, ele se desinteressa pela sorte dos companheiros de cor, chegando mesmo com frequência a negar a existência de preconceito". (NOGUEIRA, 2006, p. 302). Talvez isso se explique o fato de historicamente o negro e principalmente o mestiço sempre estar na "corda bamba", considerando que em busca de uma identidade nacional a face que sempre se buscou foi aquela com características eurocêntricas. A ascensão social de alguma forma aproxima o indivíduo dos "valores desejáveis" do que se consolidou como sucesso. A partir da ascensão social as marcas são "amenizadas" permitindo o acesso a um mundo desejável por ele ou ela.

Tudo o que até o momento aqui se discutiu sobre o racismo, de alguma forma está associado ao conceito de raça que também carrega consigo uma dimensão espacial e histórica. Ianni empresta um breve conceito de raça e etnia que são importantes para a compreensão do tema apresentado:

> *"(...) etnia é o conceito científico, habitualmente utilizado para distinguir os indivíduos ou coletividades por suas características fenotípicas, ao passo que raça é o conceito científico elaborado pela reflexão sobre a dinâmica das*

[7] Munanga, em entrevista à revista Fórum, destacou que nesse caso, a diferença não é apenas social, "a questão social vem acompanhada da geografia do corpo" (MUNANGA, agosto 2009), fazendo com que a pessoa negra ou mestiça em seu cotidiano, seja muito mais exposta.

> *relações sociais quando se manifestam estereótipos, intolerâncias, discriminações, segregações ou ideologias raciais". (IANNI, 1996, p. 8).*

Tal concepção ressalta que a ideia que se tem sobre raça, e que embasa teoricamente esse trabalho, não é de fundo biológico, e sim um processo construído histórica e socialmente, a partir do conjunto de relações que são estabelecidas pelos grupos sociais: "São os indivíduos, os grupos ou a coletividade que se definem reciprocamente como pertencentes a 'raças' distintas". (IANNI, 1996, p. 8).

É interessante destacar que, historicamente, até bem pouco tempo, os cartórios de registros civis, ao procederem o assento de uma criança após o seu nascimento, tomavam como base ou verdade ao que seria exposto no documento do novo cidadão com relação a sua "cor", a pigmentação da pele do pai ou da mãe ou o responsável pela ação, a partir da observação momentânea da ocorrência do fato ou registro. Então, brasileiros e brasileiras carregavam e ainda carregam em suas certidões de nascimento uma informação vazia de significado, subjetiva, e, além de tudo, declarada por terceiros. Interessante, que ao preencher qualquer documento que necessitasse de tal informação, o que deveria ser declarado é o que oficialmente encontrava-se explícito na certidão de nascimento. Tais ações "oficiais" de alguma forma serviram até então para mascarar a "cara" do povo brasileiro. Não servindo como uma informação confiável a respeito da realidade. Uma informação que passou a ter um novo sentido a partir da liberdade das pessoas se auto identificarem nos recenseamentos demográficos, o que também é confuso para a população, ao mesmo tempo em que chama a atenção dos indivíduos para a discussão em torno das matrizes que deram início à formação do povo brasileiro.

Voltando ao significado histórico de 'raça', pode-se verificar que nas Ciências Naturais o termo serviu para designar ou classificar espécies, animais ou vegetais. Segundo Munanga, (2010): "(...) no latim medieval o conceito de 'raça' passou a designar a descendência, a linhagem". (MUNANGA, 2010, p.1), em outras palavras, pessoas que faziam parte do mesmo grupo de ancestrais e que apresentavam características físicas comuns. De acordo com esse mesmo pesquisador, em 1684: "(...) o francês François Bernier empregou o termo para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente constatados, denominados raças". (MUNANGA, 2010, p. 1). Nos séculos XVI e XVII, na França, o termo passa a vigorar nas relações entre as classes sociais, mas foi a partir do século XVIII que: "(...) a cor da pele foi considerada como um critério divisor entre as chamadas raças, passando-se à classificação da espécie humana em três raças, conforme terminologia científica: raça branca, negra e amarela". (MUNANGA, 2010, p. 3). É importante destacar que essa divisão se mantém presente no imaginário social dando margem a uma série de comportamentos estereotipados e preconceitos.

Os teóricos raciais do século XIX buscavam suporte constante nos pensadores do século XVIII, mas por diferentes caminhos, como relata Schwarcz, "enquanto na literatura

humanista Rousseau aparecia como um de seus principais antagonistas em defesa da nação e da humanidade. Buffon e Depaw eram apontados como influências para justificar diferenças essenciais entre os homens." (SCHWARCZ, 1993, p. 43). Nessa época, devido à expansão do conhecimento do mundo a partir das navegações, as conquistas e a descoberta de novos mundos levavam a novas reflexões visando o entendimento e a explicação da realidade. Assim, "os novos homens eram frequentemente descritos como estranhos em seus costumes e em sua natureza" (MELLO E SOUZA, 1986; HOLANDA S.D.; TODARAR, 1983; GERBI 1982, Apud SCHWARCZ, 1993 p. 44). Esses novos homens ou povos passam a ser caracterizados como primitivos. Primitivo, no sentido de primeiros, no começo do gênero humano, esses homens transformaram-se em objetos privilegiados para a nova percepção que reduzia a humanidade a uma espécie, uma única evolução e uma possível perfectibilidade (SCHWARCZ, 1993 p. 44).

A perfectibilidade colocada por Rousseau, como destaca Schwarcz (1993), refletia sobre a capacidade dos seres humanos se aperfeiçoarem, porém essa característica inerente ao homem não assumia naquele momento obrigatoriedade ou passaporte ao estado de civilização, como supunham os teóricos do século XIX. A partir da Revolução Francesa que foram estabelecidas as bases filosóficas para se pensar a humanidade. Pensar a igualdade e a liberdade enquanto "atributos naturais levava à determinação da unidade do gênero humano e a certa universalização da igualdade". (SCHWARCZ, 1993, p. 45), através de uma imposição da própria natureza.

A partir da segunda metade do século XVIII, passa-se da concepção de inocência dos então nativos das novas terras à maldade própria ou inata do selvagem, à concepção de inferioridade física "condenados à degenerescência" (GERBI, 1982 apud SCHWARCZ, 1993, p. 46).

No contexto intelectual do século XVIII novas perspectivas se destacaram. De um lado a visão humanista herdada da Revolução Francesa, que naturalizava a igualdade humana. De outro, uma reflexão ainda tímida sobre as diferenças básicas existentes entre os homens. A partir do século XIX, a segunda postura será a mais influente, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais.

A noção de raça emerge no final do século XVIII e começo do século XIX. Segundo Schwarcz, o termo foi introduzido por Georges Cuvier, levando-se à concepção de herança física permanente entre os grupos humanos (STOCKING, 1968, p. 29 apud SCHWARCZ, 1993 p. 47). Surge, a partir de então, uma reorientação intelectual reacionária ao Iluminismo quanto à visão unitária da humanidade e iniciava-se aí o discurso racial, discorrendo-se com maior ênfase sobre as "determinações biológicas do que sobre o livre arbítrio dos indivíduos". (GALTON, 1869/1988 p. 86 apud SCHWARCZ, 1993 p. 47).

Os teóricos se dividiram em busca da melhor explicação. Em um extremo a partir da visão monogenista que dominou até meados do século XIX e que consistia nos princípios teóricos da origem do homem, considerando-se uma fonte una, de acordo com as Sagradas Escrituras. Nesse tipo de concepção “pensava na humanidade como um gradiente, que iria do ser mais perfeito, próximo ao Éden, ao menos perfeito (mediante a degeneração), sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução. (SCHWARCZ, 1993).

A concepção poligenista, que se contrapunha à primeira, fortaleceu a interpretação biológica a partir da análise dos comportamentos humanos. Essa corrente acreditava que as diferentes raças humanas constituiriam espécies diversas.

Foi após a publicação da obra de Darwin, A origem das espécies, em 1859, que o confronto entre as duas linhas de pensamento (monogenista e poligenista) se acalmou. A teoria passou a constituir uma espécie de paradigma, diluindo antigas disputas. (SCHWARCZ, 1993). Os monogenistas concordaram com a concepção evolucionista e deram prosseguimento à hierarquização das raças e povos a partir dos níveis mentais e morais. Mesmo com o antagonismo entre as duas correntes, ambas assumiram o modelo evolucionista de Darwin, porém de forma diferenciada, passando os conceitos básicos de sua obra a serem utilizados na busca da compreensão do comportamento humano.

A teoria social da época também foi influenciada pelo darwinismo, sendo seus adeptos chamados de evolucionistas sociais. Eram fiéis à corrente poligenista, acreditando na divisão dos seres humanos em diversas espécies. Acreditava-se que a raça negra, amarela e a mestiçagem eram “seres imperfectíveis e não suscetíveis ao progresso”. (RENAN, 1872/1961 apud SCHWARCZ, 1993, p. 62). Com relação à miscigenação, acreditava-se que “o resultado da mistura seria sempre um dano, afirmando que não poderia se esperar muito das raças inferiores”. (GOBINEAU, apud SCHWARCZ, 1993, p. 64).

Os conceitos que outrora foram trazidos da Botânica e da Zoologia passaram a legitimar as relações de superioridade e inferioridade das raças, legitimando as relações de dominação e subordinação. Porém, no século XX, através de estudos genéticos, assim como, da Biologia e da Química, chegou-se à conclusão de que “raça” não é uma realidade biológica, sendo: “(...) inoperante para explicar a diversidade humana e dividi-la em raças estanques”. (MUNANGA, 2010, p. 3). Isso quer dizer que científica e biologicamente não existem raças, porém, ainda segundo Munanga, (2010): “(...) a invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos sejam geneticamente semelhantes” (MUNANGA, 2010, p. 3). A diferença é típica da diversidade e não se pode dizer que não existam diferenças nas estruturas genéticas dos indivíduos, porém essas diferenças não são suficientes para que se estabeleça a existência de raças e que se atribua superioridade ou inferioridade aos grupos considerados fenotipicamente diferentes. E o mais importante é que se a raça deixou ou perdeu seu caráter científico, enquanto categoria biológica, o mesmo não se deu em termos de categoria analítica

e sociológica. Tal fato se deve porque as pessoas são vistas de acordo com o seu fenótipo e sofrem, ou se beneficiam, desses aspectos. Em outras palavras, a raça é uma categoria que tem, ainda, seu valor científico, porque através dela pessoas ainda são identificadas e podem receber um tratamento social, econômico, cultural e político, diferenciado, em função desse fator.

I.3 – Entre arquivos e memórias: a presença da desigualdade

Não se deve tomar aqui o termo arquivo como o objeto próprio ao acondicionamento de documentos, mas os instrumentos, as evidências, os manuscritos, as obras literárias, dentre outros vestígios que auxiliam na compreensão dos fatos e da história de uma determinada época. Qual é a importância deste assunto para o presente estudo?

Segundo Marques: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo, como de fato ele foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja em um dado momento” (MARQUES, 2011, p. 193). Essa reminiscência significa o resíduo ou o fragmento de alguma coisa. Às vezes os resíduos ou restos de arquivos também são representados por objetos variados que por si só comunicam e nos ajudam a entender os fatos de uma determinada época. Os arquivos também se manifestam através dos restos de arquivos de escritores “(...) entre o dizível e o indizível”. (AGAMBEN, apud MARQUES, 2011 p. 199). Marques ressalta que “tais restos, menos que uma sobra a ser resgatada pela memória, aponta para um hiato, uma ruptura e descontinuidade na lógica e nos procedimentos dos arquivos”. (MARQUES 2011, p. 199).

Com relação aos escritos e trabalhos literários ou não-literários, é importante ressaltar que quem escreve algo, o faz considerando o conceito histórico do momento vivido e o seu entendimento do passado histórico. Sua produção trará consigo traços das suas experiências e visão de mundo. Que força os produtos dos arquivos terão com relação à construção da visão sobre o negro? “Há pelo menos duas histórias: a da memória coletiva e a dos historiadores”. (LE GOFF, 1982, p. 2). Essas histórias irão se perpetuar de geração em geração, carregando consigo simbolismos e subjetividades: “O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (LE GOFF, 1982, p. 26). Este pensamento de LE GOFF traz a reflexão sobre o processo de formação identitária do negro cuja trajetória não pode ser desvinculada de seu passado histórico.

I.4 – Em busca de uma identidade nacional: o pensamento de intelectuais brasileiros no final do século XIX e início do século XX

Durante todo o período de colonização brasileira e no período pós-colonial, as primeiras ideias e concepções ideológicas foram forjadas a partir do referencial europeu – o povo "conquistador".

Não se pode perder de vista que: "o conceito de identidade também é alicerçado sobre uma visão de mundo concebida através de uma determinada ideologia" (HALL, 2009, p. 302). Pode-se tomar ainda do pensamento de Hall, visando uma melhor elucidação daquela na formação de referenciais identitários: "(...) que o problema da ideologia é concernente às formas pelas quais ideias diferentes tomam conta da mente das pessoas tornando-se força material" (HALL, 2009). Nesse sentido, pode-se refletir sobre a ação do pensamento de determinados grupos, agindo sobre outros, moldando e estruturando formas de pensar ou mesmo impondo conceitos, padrões e cultura. Isso não quer dizer que a ideologia caminha apenas na direção e a favor dos grupos dominantes, como se os dominados não pudessem ter ou criar ideologias que, atacando as distorções do pensamento dos setores dominantes, formem um conjunto de crenças, ideias e valores favoráveis aos seus interesses.

Para refletir sobre a identidade negra e afrodescendente é essencial que se faça uma breve busca em fatores históricos que são considerados relevantes para a formação do pensamento ideológico de determinados grupos. Para uma melhor explanação desse movimento histórico, a análise feita abarca o período colonial e as décadas finais do século XIX e início do século XX.

Os negros africanos que foram trazidos para o Brasil deixavam para trás suas terras, o pedaço do mundo que conheciam, mas traziam consigo guardado em suas memórias e entranhas, o germe das suas raízes, cultura e religiosidade. Esses traços sobreviveram, mesmo que em alguns momentos de forma camuflada, inventada ou recriada, aos domínios do colonizador.

Segundo Ferreira (1999): "o homem de origem africana e seus valores, entretanto foram sistematicamente associados a qualidades negativas pelo europeu, já antes mesmo do 'descobrimento' do Brasil e do processo de colonização". (FERREIRA, 1999, p. 01).

Ainda segundo Ferreira (2004): "a grande agência legitimadora de valores e práticas humanas foi a Igreja, que com os olhos postos sobre a África, buscou regulamentar as ações das cruzadas e colonizadores". (FERREIRA, 2004, p. 40). Essa situação pode ser ilustrada ou exemplificada, a partir do trecho a seguir:

> *"Não sem grande alegria chegou ao nosso conhecimento que nosso dileto filho infante d. Henrique, incendiado no ardor da fé e zelo da salvação das almas, se esforça por fazer conhecer e venerar em todo orbe o nome gloriosíssimo de Deus, reduzindo a sua fé não só os sarracenos inimigos dela, como também quaisquer outros infiéis. Guinéus e negros tomados pela força, outros legitimamente adquiridos foram trazidos ao reino, o que esperamos progrida até a conversão do povo ou ao menos de muito mais. Por isso nós, tudo*

> *pensando com a devida ponderação, concedemos ao dito rei Afonso a plena e livre faculdade, entre outras de invadir, conquistar, subjugar a quaisquer sarracenos e pagãos, inimigos de Cristo sua terra e bens, a todos reduzir à servidão e tudo praticar em utilidade própria e dos seus descendentes. Tudo declaramos pertencer de direito in perpetuum aos mesmos D. Afonso e seus sucessores, e ao infante. Se alguém, indivíduo ou coletividade, infringir essas determinações, seja excomungado..." Bula Romanus Pontifex, de 08/01/1454, (FERREIRA 2004, apud RIBEIRO, 1995, p. 40).*

As ações impetradas pela Igreja permitiam a dominação e o subjugo dos povos considerados inferiores e aos europeus, por serem brancos e cristãos, era reforçado o direito ao domínio. Tais ações originadas da Igreja causavam e ao mesmo tempo admitiam o domínio de um povo sobre o outro.

Isso faz pensar que a identidade negra, assim como a dos povos indígenas, foi ignorada desde o passado e que hoje ainda se colhe o fruto dessa exclusão. Segundo Bosi, "o traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e quase sempre as sobre determina". (BOSI, 1992, p. 12). Este autor destaca ainda que 'tomar conta de', sentido básico de colo, importa não só em cuidar, mas também em mandar. Isso leva a reflexão de que enquanto povo conquistador, quem coloniza toma o povo conquistado como objeto de sua propriedade, do seu mando, logo, passível de ser submetido aos seus desejos e conceitos de verdade. Nesse caso, até mesmo o conceito de justiça ou o que seria próprio fazer pertence ao conquistador, que é quem detém o poder e a verdade.

No Brasil, "(...) o imenso afluxo de colonizadores portugueses, uma maioria avassaladora de homens, legitimou e naturalizou o estupro às mulheres negras e índias, dando-se o início do processo de miscigenação entre brancos portugueses, indígenas e africanos"[8] e aqueles nascidos a partir deste processo eram considerados seres inferiores e tratados como diferentes.

Essa visão de inferioridade de negros e índios, tendo como aspectos de superioridade o fenotípico, a cultura e o processo de civilização europeia, esteve presente na direção intelectual e política que parte da intelectualidade brasileira e setores das classes dominantes e dirigentes procuraram trazer para a construção da identidade brasileira, no final do século XIX e início do século XX.

> *"É nesse contexto, também, que uma série de intelectuais ligados ao poder público passam a pensar em políticas culturais que viriam ao encontro a uma autêntica identidade brasileira. Com esse objetivo são reformadas uma série de instituições culturais que visavam resgatar costumes, festas, assim como, um certo tipo de história". (SCHWARCZ, 2010, p. 11).*

O discurso oficial, como ressalta Schwarcz,: "se serve dos elementos disponíveis, como: a história, as tradições, os rituais formalistas e aparatosos" (SCHWARCZ, 2010, p. 11), para selecionar e idealizar um povo, mesmo que para isso fosse necessário suprimir a diversidade cultural.

[8] A cor da cultura, v.4, 2010, p. 30.

Na busca pela consolidação de uma identidade, as elites intelectuais e políticas iniciaram um movimento que tinha por objetivo apoiar o processo de imigração como meio de purificação da “raça”, acreditando que se houvesse a miscigenação do povo mestiço com o povo europeu “transformaria o negro em branco” (HOFBAUER, 2003, p.6). Com o passar do tempo, a população seria branca, apagando as marcas da escravidão. É importante ressaltar que havia divergência entre os intelectuais quanto ao sucesso do embranquecimento. Este mecanismo de tentativa de dar nova feição ao povo brasileiro se constituiu em um dos principais instrumentos políticos para eliminar a população negra no que se refere ao aspecto físico. De acordo com Munanga: “(...) o pluralismo era um grande dilema nacional, cuja solução se encontraria numa proposta eugenista, melhoria da raça através do branqueamento da população”. (MUNANGA, 2008, p. 48),.

Segundo intelectuais da época, isso resolveria questões ligadas à necessidade de se delinear uma identidade para o povo brasileiro, pois a diversidade era considerada um obstáculo ao desenvolvimento do país. Silvio Romero, intelectual da época, declarou: “formamos um país de mestiços (...) somos mestiços, se não no sangue ao menos na alma” (ROMERO, 1888/1494 in SCHWARCZ, 1993, p. 11). Souza destaca que “este trecho serve ainda para balizar a importância crucial que a questão racial e, mais especificamente, a mestiçagem, exerce na obra de Romero”. (SOUZA, 2004, p. 20). É a partir das ideias deste pensador que a “mercadoria intelectual de importação passa a constituir objeto de menor importância e os problemas nacionais, principalmente os relacionados à história da cultura, passam a ocupar a atenção dos letrados” (SOUZA, 2004, p. 11).

Silvio Romero, além de discutir se as três raças distintas conseguiriam resultar em um rosto próprio e original para o país, acreditava na formação de um povo tipicamente brasileiro, mas que ainda se encontrava em processo de formação. Para ele, o processo de mestiçagem resultaria na dissolução da diversidade, pois haveria a predominância biológica e cultural branca em detrimento dos elementos negros, ou seja, do processo de mestiçagem resultaria a dissolução da diversidade racial e cultural, abrindo-se espaço para o processo de unificação do povo brasileiro. Embora este intelectual visse em cada brasileiro um ser miscigenado, em seu pensar, a nova nação não seria constituída de mulatos, pois para ele haveria no processo uma seleção natural que prevaleceria após algumas gerações, privilegiando a raça branca que predominava devido “a intensificação do processo imigratório europeu, o fim do tráfico negreiro, ao decréscimo da população negra após a abolição e ao extermínio dos índios” (MUNANGA, 2008, p. 49). Munanga destaca ainda que para Romero “a mestiçagem seria uma fase transitória” (MUNANGA, 2008, p. 49). Por mais que ele acreditasse no brasileiro uno, pairava a inconsistência em seu pensar, a partir de suas próprias observações, de que nem a natureza ou a diversidade de povos pudesse trazer com segurança o tempo devido em que a homogeneização ocorreria.

Contrário a Romero, Nina Rodrigues não acredita na tese de que seria possível desenvolver no Brasil uma civilização a partir da fusão da cultura branca, negra e índia, considerando em seus estudos:

> *"(...) os negros e os indígenas como seres desprovidos de capacidade intelectual, por tratar-se de uma adaptação imposta e forçada de "espíritos atrasados" a uma civilização superior, podendo provocar desequilíbrios e perturbações psíquicas, além da manifestação do atavismo nos produtos de cruzamentos inter-racial". (MUNANGA, 2008, p. 51).*

Para Munanga, "Nina acreditava que os indivíduos herdam de seus antepassados os traços somáticos e o estágio mental correspondente à sua raça". (MUNANGA, 2008, p. 51). Sendo assim, por não considerar uma unidade étnica e por acreditar em níveis diferenciados de pensamento e desenvolvimento mental das raças consideradas inferiores, propôs que em termos jurídicos o tratamento também deveria ser diferenciado, a partir da criação de uma figura jurídica denominada "responsabilidade atenuada, cujo objetivo era gerir as desigualdades entre as raças e seus subprodutos". (RODRIGUES, 1957, p. 73 apud MUNANGA, 2008, p. 51). Dentro dos princípios e das regras estabelecidas por ele, os mestiços foram divididos em categorias, "sendo o mestiço superior, inteiramente responsável; o mestiço degenerado, parcial e totalmente irresponsável; o mestiço instável, igual ao negro e ao índio, a quem se atribuiria apenas a responsabilidade atenuada" (RODRIGUES, 1957, p. 73 apud MUNANGA, 2008, p. 51). Isso quebra a regra social que considera todos iguais perante a lei ao mesmo tempo em que reforça a heterogeneidade das raças e a submissão de uma a outra. A esse respeito Munanga levanta uma questão de suma importância: "o de que talvez o Brasil tivesse construído uma espécie de apartheid com resultados imprevisíveis, caso a elite dirigente da época tivesse institucionalizado as diferenças de acordo com os pensamentos de Nina" (MUNANGA, 2008, p. 53).

Euclides da Cunha, contrário a Romero, não acreditava em um tipo nacional único devido à heterogeneidade racial, ao meio físico e a variedade de situações históricas, considerando ainda o mestiço como um degenerado que não dispunha da energia física dos ancestrais superiores. Para ele, o Brasil não poderia ser considerado uma nação, apresentando como uma das causas a indefinição etnológica, sendo a miscigenação um dos mais graves problemas enfrentados pelo Brasil, mas pensava que a face da nação estaria no homem sertanejo que poderia vir a ser o representante da nação, considerando que seu isolamento permitiu o florescimento de uma raça superior e que no futuro poderia ser capaz de desenvolvimento intelectual.

Já para Alberto Torres, a diversidade racial não se constituía em obstáculo para a formação de uma identidade brasileira, mas um grande problema era a inadequação entre a realidade do país em formação e a realidade cultural dos povos colonizadores. Ele acreditava na educação para o patriotismo, cujo objetivo seria criar "artificialmente a nacionalidade". (MUNANGA, 2008, p. 58).

Ainda segundo Munanga,

> *"Manoel Bonfim constituiu junto com Torres voz discordante contra as doutrinas racistas em voga na sua época. Para Bonfim, dentre os problemas herdados da era colonial estavam: a ausência de tradição científica e empírica, forte conservadorismo político e ausência de organização social". (MUNANGA, 2008, p. 59).*

João Batista de Lacerda afirmava que "as sucessivas miscigenações removeriam dos mestiços seus traços originais e que em cem anos eles desapareceriam do país, assim como os negros, que após a abolição ficariam expostos a toda sorte de agentes destruidores". (MUNANGA, 2008, p. 60). Francisco José de Oliveira Viana aderiu com força à ideologia do branqueamento, acreditando que "a mestiçagem representa apenas um caminho à arianização da qual resultaria um tipo étnico único". (MUNANGA, 2008, p. 62). Este intelectual deu ênfase a um conjunto de ideias racistas, inclusive por considerar que "a posição do mestiço na sociedade era provisória e ilusória" (MUNANGA, 2008, p. 62). Viana atribuiu ao mestiço um papel de ociosidade, preguiça, despreocupação, "caracterizando-o como nômade, liberto do trabalho rural, egresso dos engenhos, mal fixo à terra (...)" (VIANA apud MUNANGA, 2008, p. 63).

Munanga salienta ainda, a partir do estudo dos pensamentos de Viana: "que os mestiços caíram numa armadilha ao buscarem uma classificação social que os distinguissem dos negros e dos índios, como estariam hoje numa outra armadilha ao não assumir a identidade negra". (MUNANGA, 2008, p. 64). Isso leva a refletir que a partir da sensação de instabilidade reforçava-se o sentimento de inferioridade nos mestiços. Essa instabilidade originária do período colonial deixou muitas sequelas e é possível observar ainda hoje traços da insegurança do afro-brasileiro, que historicamente vem buscando afirmar socialmente a sua identidade. Nesse sentido, é importante frisar que o mestiço também possui características próximas ao branco, de forma que nem todos valorizam a sua ancestralidade.

O pensamento desses intelectuais, preocupados com a identidade nacional, de alguma forma está carregado de ideologia, e, em muitos desses pensamentos, prevalecia o desejo do branqueamento da nação, dando suporte de alguma forma ao que se pensava ser "o ideal". É relevante que se reflita sobre tais propostas no sentido de utilizá-las como subsídios para compreensão da constituição da identidade nacional.

Atrelados às buscas dos intelectuais também estiveram presentes os movimentos sanitaristas e eugênicos em fins do século XIX e começo do XX, que identificavam no país uma situação caótica de enfermidades e condição precária de vida da população, as quais tornavam difícil a construção da identidade brasileira. Emergiram, movimentos sanitaristas coordenados por médicos e profissionais da saúde, em prol da cura e desenvolvimento social.

Paralelo a estas ações ocorreram movimentos em favor da eugenia, termo , utilizado em 1883 em definição à ciência da hereditariedade humana, pelo britânico Francis Galton. (SOUZA, 2012). Para Maciel, "eugenia é o aprimoramento da raça humana pela seleção dos

genitores, tendo como base o estudo da hereditariedade". (MACIEL, 1999, p. 121). A eugenia foi um movimento científico e social que impulsionava debates sobre raça, gênero, saúde, sexualidade e nacionalismo, "(...), apresentado como um projeto biológico com propósito de regeneração social. (SOUZA, 2012). A gênese dos conceitos eugênicos foi formulada por cientistas e intelectuais ingleses e norte-americanos, embora ela esteja também fortemente associada historicamente à política nazista da Alemanha.

Os trabalhos relacionados aos estudos eugênicos, motivados pelo crescimento dos debates sobre o movimento imigratório, assim como sobre o cruzamento das raças e da implantação das leis de esterilização eugênica possibilitou a formulação de um modelo de eugenia fundamentado no racismo científico, "cujas concepções apontavam a miscigenação racial como a grande responsável pela suposta degeneração biológica e social que estaria em curso". (KEVLES, 1985; WAILLO, 1997; BLACK, 2003; STERN, 2005 apud SOUZA 2012).

Este movimento no Brasil surgiu a partir da mobilização dos intelectuais principalmente em torno da questão racial, do alto índice de miserabilidade, da falta de saneamento e do alarmante analfabetismo da população. Para muitos, o país era considerado como uma nação doente, degenerada, inferior e atrasada.

Mesmo com tantos problemas, os intelectuais mantiveram o propósito de construir e solidificar a identidade nacional, porém, com uma numerosa população negra de ex-escravos, tem-se um dilema: como transformá-los em cidadãos pertencentes à nacionalidade que se desejava forjar, se o peso do preconceito, as mazelas herdadas do período escravocrata e o estigma se faziam presentes o tempo todo?

De acordo com Munanga: "(...) toda preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira". (MUNANGA, 2008, p. 48). A mistura das raças se constitui, então, em um grande obstáculo à formação do rosto que se pretendia desenhar.

Koifman destaca, com relação ao uso da palavra eugenia, "(...) que mesmo que complexa, num país de miscigenados soava moderna, científica, acadêmica e internacional, enchendo os olhos de quem dela se utilizava". (KOIFMAN, 2006, p. 303). A carga semântica que a palavra em questão trazia, elevava o discurso acadêmico a nível internacional.

Nas primeiras décadas do século XX, as campanhas sanitaristas, que tiveram a participação de Oswaldo Cruz como grande destaque, aproximaram a classe médica e os intelectuais. No encaminhamento das discussões, valeram-se dos estudos produzidos em outros países, e criaram novas propostas.

Essas discussões e aspectos teóricos que envolviam o negro e a mestiçagem começaram a mudar a partir da década de 1930. Paralelo a implantação do Estado Novo, o país iniciava o seu processo de industrialização e, diante da perspectiva de inserir o país no

mundo livre e democrático aparece a constituição de uma nova identidade nacional, baseada na união das três raças: europeia, negra e indígena. Esse processo teve como suporte ideológico a teoria da "Democracia Racial, advinda dos estudos de Gilberto Freyre, que assinalava a ideia de que o Brasil era uma sociedade sem linha de cor." (GUIMARÃES, 2001, p. 148). Uma sociedade onde todas as pessoas, independente dos traços fenotípicos ou etnia, seriam respeitadas e tratadas com igualdade, sem barreiras que impedissem o acesso às mais diversas esferas e instituições, assim como à ascensão social.

> *"Pesquisas apontam que o termo Democracia Racial foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos (1943), em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista (Campos, 2002). Roger Bastide, num artigo publicado no Diário de S. Paulo em 31 de março de 1944, no qual se reporta a uma visita feita a Gilberto Freyre, em Apipucos, Recife, também usa a expressão, o que indica que apenas nos 1940 ela começa a ser utilizada pelos intelectuais". (GUIMARÃES, 2000, p. 1).*

E o Brasil foi consagrado mundialmente por ser o país da "Democracia Racial", tornando-se inclusive foco de estudo da UNESCO no início da década de 1950 e exemplo para outros países.

A "ausência da tal linha de cor" parecia eliminar a mancha da consciência de muitos, entretanto a ideia de democracia racial dá lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceito e discriminações, porém sabe-se que estes sentimentos ou ações continuaram a existir, só que de forma velada.

Munanga destaca o fato da contribuição de Freyre:

> *"ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto da degenerescência, permitindo completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. e por ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram influências positivas na cultura brasileira, (...) no estilo de vida em matéria de comida, na indumentária e sexo". (MUNANGA, 2008, p. 76).*

Apesar da relevância desse reconhecimento, essa valorização do negro se deu a nível apenas do aspecto cultural: festas, culinária e folclores e não no sentido de melhorar a situação do negro e exterminar ou minimizar com a situação de pobreza, miséria, permitindo o acesso a melhores condições de vida e trabalho. Aceitar ou atribuir valor a elementos culturais não significa necessariamente, "a aceitação do elemento humano a ele identificado"[9]. Pode-se apreciar a música, a dança, a comida, a indumentária, porém, nem sempre isso será sinônimo de ver e sentir aquele que o produziu com igualdade.

Sem acabar com o racismo criou-se a visão de que a sociedade brasileira era pacífica, sem conflitos e questões raciais a serem combatidas. Florestan Fernandes destaca o surgimento no Brasil do "preconceito reativo, que significa o preconceito contra o preconceito

[9] Trecho da entrevista concedida por Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira – A questão racial brasileira vista por três professores, apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. Publicada pela primeira vez em 27/08/1966. Op. Cit. 175.

de se ter preconceito"[10], que aparece a partir do entendimento de que ter preconceito seria um comportamento reprovado e degradante, criando-se então um esforço para combater a ideia da existência de preconceito no Brasil, "porém a segregação do negro continuou sutil e dissimulada" (FERNANDES, 1966)[11], destaca-se que nesse sentido as ideias de Fernandes são objeto de questionamento, uma vez que sugerem a não existência de racismo, porém este comportamento perdura até nossos dias. Para melhor elucidar o assunto destacamos do próprio pensamento de Fernandes:

> *"Na verdade, nos acostumamos à situação existente no Brasil e confundimos tolerância racial com democracia racial. Para que esta última exista não é suficiente que haja alguma harmonia nas relações raciais de pessoas pertencentes a raças distintas. Democracia significa, fundamentalmente, igualdade racial, econômica e política". (FERNANDES, 1966, p. 3)*[12]

Estudos desenvolvidos por sociólogos, dentre eles Gilberto Freyre, fortaleceram o conceito do que se solidificou como sendo o mito da democracia racial. Já que o mestiço era oficialmente o representante da nacionalidade, o preconceito deveria ser colocado de lado, assim, passou a existir uma "valorização" do mestiço a ponto de ser exaltado nos meios culturais. Consolidava-se a ideia de que o povo brasileiro convivia em perfeita harmonia, a partir das construções ideológicas do não racismo. Apesar do mito, em muitas situações ser negro era sinal de rebaixamento e desqualificação, simbolizando que por trás da máscara de país democraticamente racial o preconceito e a discriminação continuavam reinantes. Sendo assim, colocou-se em discussão a suposta democracia a partir da luta principalmente do movimento negro que sempre se preocupou em desmascarar aquilo que acabou por se tornar: "um dogma, uma espécie de ideologia do Estado brasileiro nos anos de ditadura militar". (GUIMARÃES, 2006 p. 269).

A principal crítica ao mito da Democracia Racial é que este de alguma forma mascarou ou colaborou para omitir a real situação da população negra e afrodescendente, ao passar uma falsa imagem de democracia e harmonia do povo. Ao mesmo tempo em que favoreceu o crescimento das elites hegemônicas, colaborou também para a ampliação das desigualdades, sem que as minorias étnicas tivessem clareza dos mecanismos de exclusão a que sempre estiveram expostas. Conclui-se desta forma, que o discurso da democracia racial termina por esboçar e reforçar uma ideologia racista que não deve ser ignorada pela sociedade como um todo, em especial, pela instituição escolar, uma vez que atualmente necessita desenvolver sua práxis pedagógica pautada no que propõe a Lei 10.639/2003 como será ressaltado nos capítulos a seguir.

---

[10] Trecho da entrevista concedida por Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. Op. Cit. 173
[11] Entrevista concedida por Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira . Ibidem.
[12] Entrevista concedida por Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. Ibidem.

Capítulo II – O Estado e a Questão Racial: Desafio para as Políticas Públicas

O que se pretende no presente capítulo é apresentar informações acerca do movimento negro, dados estatísticos de suma importância sobre a atual situação da população negra e parda, no que tange à educação e situação econômica. Serão apresentadas reflexões em torno das políticas de reparação ou ações afirmativas, como são conhecidas, no sentido de que são importantes instrumentos de intervenção na situação de desigualdade na sociedade brasileira e também à Lei 10.639/2003, que se apresenta como uma política valorizativa da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que devem ser privilegiadas no currículo escolar.

Ressalta-se que não seria possível e nem se pretende esgotar os assuntos aqui elencados, apenas trazê-los a luz do que se percebe necessário à reflexão da temática apresentada.

II.1 – Historicizando as ações e movimentos em prol da discussão e promoção da igualdade racial

A criação de políticas públicas de cunho afirmativo vem avançando no Brasil nos últimos anos, tais políticas têm como objetivo minimizar as situações de desigualdade entre a população, mas é de suma importância destacar que foi "a partir do reconhecimento formal da existência do racismo e da discriminação enquanto fenômeno social e estrutural do Brasil que se instaurou uma agenda estatal no país". (DÌAZ, 2010, p. 81), da qual fazem parte a Lei de Cotas, a Lei Caó, a Lei 10.639/2003, dentre outras.

Fato histórico que marcou o crescimento das discussões e tomadas de decisão quanto à necessidade de se estabelecer ações concretas para o combate da discriminação e racismo foi a partir do momento em que o então presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), declarou de forma aberta ter consciência sobre a existência do racismo no Brasil. Pode-se considerar este momento como um marco ao abandono do discurso oficial sobre a famosa "Democracia Racial". Esse reconhecimento ocasionou repercussão no âmbito das políticas públicas e entre os grupos legalmente reconhecidos para serem contemplados com os benefícios dessas políticas, mas para que se compreenda porque o Estado passou a adotar políticas afirmativas étnico-raciais na sociedade brasileira, devemos nos ater a alguns fatores como as ações dos movimentos negros ao longo do tempo. Sem que se tenha ciência dos fatos históricos, corre-se o risco de acreditar que as políticas afirmativas ou de reparação como também são chamadas são políticas segregadoras, beneficiando apenas os negros ou afrodescendentes, como defendem alguns intelectuais como Peter Fry e Yvonne Maggie sobre o risco de uma "cisão racial, uma sociedade dividida entre brancos e negros"[13] (FRY; MAGGIE, 2006). Cabe, porém, refletir se essa sociedade dividida já

[13] Ver FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Política social de alto risco. O Globo, 11 de abril de 2006.

não é uma realidade de fato, quando se observa os estudos estatísticos e os lugares ocupados por brancos e negros na pirâmide social.

É importante ressaltar que os movimentos sociais negros vêm empreendendo de forma crescente estratégias diversas na luta em favor da população negra e afrodescendente. Esses movimentos têm sido também um dos principais atores para a consolidação da agenda estatal no que diz respeito à questão racial. (DÍAZ, 2010, p.78). Ainda segundo Días, o que se entende como "questão racial é em termos estruturais o conjunto de relações desiguais baseadas em termos da cor que afeta principalmente as pessoas negras". (DÌAZ, 2010, p.78). A questão racial pode ser vista também, "como um conjunto imbricado de injustiças sociais e de reconhecimento, que se evidenciam nas diferenças socioeconômicas entre a população de origem negra e a população de origem branca". (NEVES, 2005, p. 86 apud DÍAZ, 2010, p. 78). Paixão acentua que "a questão racial estaria constituída pelo conjunto de relações raciais baseada em razão dos diferenciais socioeconômicos entre a população negra e a população branca brasileira". (PAIXÃO 2003 apud DÍAZ, 2010, p. 78). Como é possível observar, estes pensamentos destacam a cor da pele como elemento que se sobressai, seguido do fator socioeconômico. Guimarães apresenta o conceito de questão racial a partir de três enfoques ou características:

> *"para definir o tipo de relações desiguais, de pressão ou dominação que padecem as pessoas em razão de seu fenótipo; trata-se de concepção que envolve a ação do Estado através das políticas públicas sobre as desigualdades raciais; é uma noção constituída pela ação do Movimento Negro Brasileiro, no combate, em diferentes espaços, à discriminação e a desigualdades étnico-raciais da população negra". (GUIMARÃES, 2001 apud DÍAZ, 2010, p.78).*

Nas concepções citadas, vemos que não se pode excluir as ações políticas do movimento negro na tentativa de melhoria das condições da população negra. Dessa forma, a ação deste movimento pode ser entendida como "um campo e um processo histórico, político, cultural e contextual que descreve uma forma elástica (não fixa) de ações, mas que tem no negro ou na população negra, entretanto, o seu público alvo". (DANTAS, 2012, p. 81). Nesse sentido pode-se dizer que não se trata de movimentos estanques, mas ações de diferentes grupos e que em momentos simultâneos ou distintos constituirão um campo de ação, um horizonte de intenções políticas e ideológicas que poderá se consolidar em um projeto comum.

Domingues apresenta a seguinte definição de movimento negro como sendo:

> *"a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural". (PINTO, 1993, p.13 apud DOMINGUES, 2006, p.101).*

O autor destaca ainda que para o movimento negro, "a 'raça' é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação". (DOMINGUES, 2006,

p.102), ou seja, a população negra se agrupa em torno de um objetivo mútuo que traga uma perspectiva de melhoria frente à situação de desigualdade dos negros em relação aos brancos.

Após a “Abolição da Escravatura”, foi proclamada a República no Brasil, entretanto, “o novo sistema político não representou que a população negra tivesse o amparo necessário para viver aquele novo momento em termos de bens materiais ou simbólicos”. (DOMINGUES, 2007, p.102). Visando a reversão do quadro de marginalização a que foram submetidos, “os ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil”. (DOMINGUES, 2007, p.103). Esses movimentos sociais, no final do século XIX e início do século XX, surgiram em vários pontos do país em forma de agremiações, clubes e associações de caráter recreativo, cultural e de assistência.

Ao mesmo tempo em que esses grupos e agremiações eram organizados, outros se mobilizavam na criação da imprensa negra, que tinha como objetivo “denunciar as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo”. (DOMINGUES, 2007, p.105). Esses veículos de informação atuavam também com o propósito de denunciar o regime segregacionista que infringia proibições à população negra no sentido de frequentar determinados espaços sociais: instituições religiosas, culturais e comerciais, estendendo-se tais proibições a determinadas instituições escolares, ao trânsito do negro em determinadas ruas e praças. Nesse momento, “o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com programa definido e projeto ideológico mais amplo”. (DOMINGUES, 2007, p.105). Pereira chama a atenção para o fato de que “a criação desses jornais pelo próprio movimento, divulgando informações a partir de seus objetivos, foi estratégia fundamental utilizada nos diferentes momentos históricos”. (PEREIRA, 2009, p.123).

A década de 1930 foi crucial na formação do movimento negro sistematizado, surgindo a Frente Negra Brasileira – FNB, “organização étnica, no sentido de que cultivava valores comunitários específicos, cuja forma de recrutamento e identificação era a ‘cor’ ou a ‘raça’ e não a cultura ou tradição”. (GUIMARÃES, 2001, p. 130). Esse movimento se preocupou em agregar o maior número de adeptos e num momento em que se discutia a formação e concepção da nação, a FNB preocupou-se também “em afirmar o negro como brasileiro”. (GUIMARÃES, 2001, p. 130). A fundação da FNB coube a um grupo de negros oriundos do Centro Cívico Palmares e proporcionou um novo enfoque e qualidade nas ações dos movimentos, com maior vigor nas reivindicações políticas. Oliveira aponta que

> *“a Revolução de 1930 foi um grande incentivo político para a organização e estruturação da FNB, na medida em que as lideranças negras são motivadas pela mudança do regime político. (OLIVEIRA, 2002, p.19). Essas lideranças integram-se na luta pela conquista efetiva de oportunidades e garantias sociais” (FERNANDES, 1978, p.10 apud OLIVEIRA, 2002, p. 19).*

Segundo Domingues, “A FNB constituiu-se na mais importante entidade negra do Brasil até meados do século XX”. (DOMINGUES, 2007, p.106). Esse movimento esteve presente em diversos Estados atraindo grande número de pessoas negras, caracterizando-se, por isso num movimento da massa negra. Agregou-se ao movimento grupos ligados ao teatro, à música, ao esporte, serviço jurídico e instituições educativas, o que permitia a oferta de cursos de formação política aos seus integrantes e os cuidados necessários à saúde. No âmbito do movimento, as mulheres participavam ativamente, principalmente na organização de comissões para atividades assistenciais, recreativas e de lazer.

No começo da década de 1930, a Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político e adquiriu notoriedade “por defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista” (DOMINGUES, 2007, p.106). Nesse sentido, Oliveira chama a atenção para aquilo que considera inédito para a época, “o fato de que o início do movimento negro no Brasil tinha como base e influência política e teorias autoritárias, antidemocráticas, oficialistas e até mesmo fascistas”. (OLIVEIRA, 2002, p.91)[14]. Na época, repercutia pelo mundo os ideários filosófico e político de Hitler na Alemanha e de Mussoline na Itália.

A Frente Negra Brasileira obteve êxito em algumas de suas reivindicações no governo Varguista, dentre elas o fim da proibição do ingresso de negros na guarda civil em São Paulo. O movimento frentista foi extinto em 1937 junto com outras organizações políticas, tendo assim, segundo Domingues, “no bojo dos demais movimentos sociais suas ações esvaziadas”. (DOMINGUES, 2007, p.107), no período de ditadura do Estado Novo, período marcado pela repressão à liberdade de pensamento e que inviabilizou os movimentos de esquerda.

Após o fim do Estado Novo, o movimento negro ressurge ampliando suas reivindicações. Entretanto, conforme destaca Domingues, “esta nova fase não teve o mesmo poder de aglutinação da anterior”. (DOMINGUES, 2007, p.108). Nessa fase um dos agrupamentos ou movimentos mais importantes foi a União dos Homens de Cor, que ficou conhecida também como UHC, fundada em Porto Alegre em 1943, expandiu para estados das regiões Sul, Sudeste e Nordeste. O objetivo deste grupo era o de elevar a condição econômica e intelectual das pessoas negras no país. Suas ações visavam à promoção de debates na imprensa local, aulas de alfabetização, ações de voluntariados e participação em campanhas eleitorais. Esse grupo se destacou pelo conjunto de reivindicações apresentados ao governo, em prol da população negra.

Outro movimento que merece destaque foi a criação do TEN – Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, em 1944. Trata-se de um movimento que foi muito além do seu propósito original, que era o de formar um grupo teatral de pessoas negras. O TEN atuou na oferta de cursos, seminários, conferências e congressos, realização de concurso de Artes Plásticas, publicação de jornais. Além dessas ações, o TEN fundou o Instituto Nacional do

[14] A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UERJ, 2002.

Negro e o Museu do Negro. Esse projeto “definia a relação entre o teatro, a política e a educação como a sua principal estratégia”. (MÜLLER, 2009, p.01). Uma estratégia que tinha como objetivo ao mesmo tempo o resgate das raízes históricas, a denúncia e a busca da superação dos limites impostos à população negra, no sentido em que buscava uma “reelaboração de identidade e construção da cidadania”. (MÜLLER, 2009, p.01). Domingues destaca também uma importante contribuição do Teatro Experimental do Negro, a de que “defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país”. (DOMINGUES, 2007, p. 109).

Nessa etapa de organização dos movimentos, dentre outros grupos, na década de 1940 fundou-se “o Comitê Democrático Afro-Brasileiro que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial. Na década de 1950, articulou-se também o denominado Movimento Nacional das Mulheres Negras. (DOMINGUES, 2007, p. 110).

O Golpe Militar de 1964 “desarticulou uma colisão de forças que palmilhava no enfrentamento do preconceito de cor no país” (DOMINGUES, 2007, p.111). Gonzalez aponta que neste período houve a “desmobilização das lideranças negras, deixando-as numa espécie de clandestinidade”. (GONZALEZ, apud DOMINGUES, 2007, p.111). Segundo Guimarães, “a repressão adormeceu a sociedade civil”. (GUIMARÃES, 2001, p. 131). Isso porque os militantes dos movimentos passaram a ser vistos como responsáveis por criarem o racismo no Brasil, uma vez que pairava a atmosfera de país da democracia racial. As ações impetradas pelo movimento tornaram-se tímidas e fragmentadas, perdendo a força para o enfrentamento.

Mesmo assim, o movimento negro mais uma vez se reergueu e, ao final da década de 1970, foi fundado o Movimento Negro Organizado. Nessa época os projetos tomam novos impulsos de forma organizada. A partir dessa reorganização, diversos grupos e entidades se uniram para criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). O movimento reconfigurado passou a se posicionar frente aos desafios, liderando atos públicos em repúdio a comportamentos e atitudes racistas no país, incentivando a criação de instâncias de luta nas mais diversas instituições organizadas, públicas e privadas. Nesse período deixa-se de fazer uso de terminologias como ‘homem de cor’, ‘pessoa de cor’ para valorizar a palavra ‘negro’, que foi aglutinada à denominação do movimento, que passou a se denominar Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Novamente esta denominação foi alterada para Movimento Negro Unificado (MNU), considerando que a luta prioritária era contra a discriminação.

No programa de ação desenvolvido em 1979 e no início da década de 1980, dentre as ideias defendidas estava a defesa da transformação do movimento negro em movimento de massas. Passou então a ser primordial a formação de alianças, buscando o enfrentamento do racismo e da exploração da mão de obra. A organização também se fez sentir nas forças

sindicais e nos partidos políticos de esquerda, que normalmente se constituíam por jovens universitários.

Domingues destaca que o nascimento da MNU "significou um marco na história do protesto negro no país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracista em escala nacional". (DOMINGUES, 2007, p. 114). A ideia da unificação do movimento trouxe fortalecimento e poder político às ações que passaram a ser sistematizadas, não apenas atendendo a características locais ou regionais, mas nacionais. "A estratégia que prevaleceu foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade" ((DOMINGUES, 2007, p. 115). Nesse sentido pensa-se não apenas nas necessidades da população negra, mas também nas chamadas minorias.

Somado a isso, é importante destacar que:

> *"no momento em que a ação dos vários movimentos negros se concretiza no Movimento Negro Unificado, passa-se a pautar a esfera pública em torno de duas questões específicas: reivindicam a renúncia do racismo na esfera legislativa, objetivando torná-lo uma questão judicial; de outro exigem acesso à educação formal para a população negra" (PAIVA, 2013, p. 44).*

O discurso do MNU passou à tendência de esquerda, como se vê a partir da fala de Abdias Nascimento, um dos seus principais líderes: "a emancipação do negro brasileiro significa a emancipação de todo o povo brasileiro da exploração capitalista". (GUIMARÃES, 2001, p. 133). O caráter universalista presente no discurso de Abdias refere-se à ideia de luta da maioria explorada, retratando a realidade socioeconômica do povo, no sentido de que no Brasil a população negra e afrodescendente pertence à camada inferior da pirâmide social.

Todos os movimentos citados, desde a Frente Negra, são relevantes para a reflexão deste estudo, no sentido de que tinham como uma de suas principais reivindicações a implantação de ações, projetos e de uma educação escolar de fundo antirracista, para negros e para brancos, que visava valorizar, sobretudo, a figura do negro na construção da sociedade brasileira.

Pode-se observar através das inúmeras ações e políticas implementadas no país que o movimento negro, nas duas últimas décadas, trouxe para o cenário brasileiro uma agenda que "alia política de reconhecimento de diferenças raciais e culturais, política de identidade, política de cidadania e política redistributiva". (GUIMARÃES, 2001, p. 135). A política de identidade diz respeito à discriminação racial e à afirmação dos direitos civis da população negra. Já a política redistributiva diz respeito às ações afirmativas ou compensatórias que objetivam abrir espaço e garantir a inserção do negro nos diversos espaços de educação e ocupação profissional, além de trabalhar nas pessoas negras a sua autoestima, favorecendo a avaliação positiva quanto ao seu pertencimento racial.

Guimarães ressalta que as reivindicações emanadas do movimento negro neste período "dá uma ideia da sua abrangência e radicalismo" (GUIMARÃES, 2001, p.135). Ações foram tomadas até mesmo com relação às datas festivas ou o que foi estabelecido como

marco histórico atrelado ao negro. A data consagrada como “Abolição da Escravatura”, comemorada no dia 13 de maio, passou a ser o “Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo”. O dia 20 de novembro ganhou maior notoriedade para o negro por ter sido eleito como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Da princesa Isabel, outrora consagrada como a “Redentora” a Zumbi dos Palmares, símbolos de resistência e luta contra a opressão racial, não apenas datas e vultos históricos têm sido questionados, mas como já destacado neste capítulo, percebe-se as mudanças nas ações políticas, na implementação de legislações e também na tomada de consciência da importância de todas as ações que a partir das lutas do movimento negro vem avançando dia após dia.

Domingues destaca que “visando incentivar o negro a assumir sua condição racial, o movimento despojou o termo negro de sua conotação pejorativa, adotando-o oficialmente para designar todos os descendentes de africanos no país”. (DOMINGUES, 2007, p.116). Essa ação veio impulsionada também por campanha do governo federal no sentido de orientar a autodeclaração de negros e pardos nos censos demográficos de 1991 e 2000.

A nova postura do Movimento também vem contribuir para a mudança de atitudes e de olhar para as questões do negro no Brasil. Inclusive uma ação de suma importância foi a alteração na Constituição Federal no que diz respeito a transformação do racismo em crime inafiançável e imprescritível, de acordo com a Lei nº 7.716 (Lei Caó)[15], de 05 de janeiro de 1989. A Lei Caó define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, etnia, religião e procedência nacional. O que antes era visto muitas vezes como brincadeira de mau gosto ou um insulto ignorado ou passível de um pedido de desculpas, passou a ser encarado, sob o aspecto da legislação brasileira, como ação criminal.

No bojo dessas mudanças pode-se citar também a proposta de revisão dos conteúdos dos livros didáticos de história, a discussão em torno da necessidade da mudança curricular da educação básica, com a proposta de apresentação de um conteúdo que prestigie e valorize a presença e a contribuição do negro na construção da nação brasileira, principalmente a partir da publicação da Lei 10.639/2003. Dentre essas ações está a urgência de oferta aos docentes de uma formação continuada e materiais que possam auxiliá-los na implementação da referida legislação.

Entretanto, mesmo com a importância do Movimento Negro para as transformações recentes em termos de ações governamentais, principalmente no tocante às políticas de ações afirmativas, com relação a população negra, não se pode deixar de lado que esse processo também se insere na forma como a política neoliberal[16] e a pós-modernidade, aborda como devem ser resolvidas algumas questões e tensões sociais. A partir da mudança de paradigmas com relação aos princípios da modernidade, que conforme destaca Peixoto:

[15] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm
[16] Neoliberalismo é a redefinição do liberalismo clássico.

> *"Diz respeito à derrocada da ideia de totalidade, mediante a qual se elaborou a crença no progresso incessante da sociedade, na possibilidade de um projeto racional, na capacidade criativa dos homens, que viam na ciência e na razão, assim como,em projetos coletivos, a possibilidade de alcançar a liberdade e a igualdade social" (PEIXOTO, 1995, p. 14).*

A não crença nos princípios totalizantes da modernidade, que inicialmente pensava-se servir a todos os seres humanos, abre espaço para que seja lançado um novo olhar sobre o como pensar a humanidade a partir da realidade, "forçando um redimensionamento dos conceitos modernos". (PEIXOTO, 1995, p. 15). A condição política pós-moderna se baseia na aceitação da pluralidade de culturas e discursos. De acordo com Heller e Fehér, "o pluralismo está implícito na pós-modernidade". (HELLER; FEHÉR, 1995, p. 1995). Nesse sentido, as políticas voltadas para os negros também estão inseridas dentro do quadro da proposta neoliberal de que os problemas sociais não serão resolvidos por políticas generalizantes, mas por políticas voltadas para determinados grupos: negros, mulheres, homossexuais, etc. Com isso se abandona um discurso da necessidade de políticas de cunho universal e classista.

Assim, não se deve incutir a ideia de que o problema do negro não tem nada a ver com o fato de seu pertencimento aos diversos grupos ou categorias e sim por ser apenas negro. Ao mesmo tempo isso reforçou o papel das ações das ONGs nesse processo, uma vez que elas são responsáveis por essa forma de ação, principalmente atuando na esfera educacional. Isso não significa que devemos rejeitar as políticas de ações afirmativas, pelo contrário, são fundamentais. Devemos usar as políticas públicas para melhoria e conscientização da população negra para ter uma visão real da sociedade e não simplesmente rejeitar isso.

Mário Luiz de Souza chama atenção para um fato de suma importância, e que não deve ser ignorado, o fato de "passar o racismo de determinação fundamental para única determinação para o entendimento das condições socioeconômicas da população negra". (SOUZA, 2013, p. 18). Não se pode atribuir a situação do negro apenas ao preconceito e ao racismo, ignorando que existem outras questões de cunho estrutural no país, que afetam o negro, assim como afetam igualmente outras categorias populacionais. É preciso que não se perca de vista que "ser negro" é apenas uma das categorias a que o ser pertence, mas não a única. Ao buscar entender a situação do negro é preciso também que se leve em conta outros fatores que influenciam na sua situação em geral, outras categorias a que pertença, como: gênero, ocupação profissional, classe social, idade, dentre outros.

Educadores, estudiosos do assunto, membros do movimento negro, precisam ter consciência e estar atento aos fatores estruturais da sociedade para que se revertam as ações no sentido de fazer um povo mais consciente, visando uma mudança substancial.

II.2 – O que os números mostram? Políticas afirmativas são necessárias?

A posição social ocupada pelos negros na pirâmide social em comparação com a população branca, inúmeras vezes esteve na pauta dos debates políticos e sociais. Porém, nesse início de século e de milênio assiste-se a um momento ímpar a respeito dessas discussões e tomadas de decisão sobre a temática da situação vivida pelos negros e pela população afro-brasileira, em que grande parcela, se não a maioria, ocupa um espaço de vulnerabilidade social. Como as medidas governamentais ainda são muito recentes, talvez seja prematuro ponderar resultados, mas o que se espera é que tais medidas evoluam para outras ações, as quais sejam capazes de modificar os indicadores sociais de forma positiva, considerando a atual situação apontada pelas pesquisas institucionais.

Os dados que serão aqui apresentados para análise e reflexão foram extraídos da Síntese dos Indicadores Sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira em 2013, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE[17], importante ferramenta para a compreensão da realidade social do país e o porquê da implementação de políticas que se revertem em ações afirmativas.

Dentro do que propõe o presente estudo, serão apresentadas informações concernentes à realidade educacional, mercado de trabalho e distribuição econômica da população brasileira, segundo o critério cor/raça.

Com relação à população analfabeta na faixa de 15 anos ou mais, houve uma redução de 3,2%, nos últimos dez anos, reduzindo de 11% para 8,7% em 2012. Nota-se que a maior incidência de analfabetismo ocorre na população masculina, em torno de 9.0% Entre os homens de cor preta ou parda o percentual é de 11,8%. (IBGE, 2013, p.127).

Comparando-se o número de crianças de quatro a cinco anos de idade que frequentam a escola, em 2002 e 2012, tem-se respectivamente: brancas 59,4% e 79,9%; pretas e pardas 53,9% e 76,9%.

Do total da população na faixa etária de dezoito e vinte e quatro anos, a proporção de frequência no Ensino Superior era de 9,8% em 2002, passando para 15,1% em 2012, sendo que desse percentual 66,6% dos alunos são brancos e 37,4% são pretos e pardos. É importante ressaltar que o quantitativo atual de pretos e pardos no Ensino Superior atualmente é menor que o quantitativo de brancos há dez anos, que foi de 43,4%.

Tabela II.1 - Síntese de Indicadores Sociais 2013

Síntese de Indicadores Sociais 2013		
Nível de Ensino	Alunos brancos	Alunos pretos/pardos
Ensino Fundamental	2,6%	9,0%
Ensino Médio	23,7%	44,2%

[17] Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Rio de Janeiro.ftp://ftp.ibge.gov.br

Ensino Superior	66,6%	37,4%
Outros	7,1%	9,4%

Fonte: IBGE

Quanto à média de estudos ou o tempo de permanência na escola, de pessoas com vinte e cinco anos ou mais, tem-se, respectivamente nos anos de 2002 e 2012: estudantes brancos 7,0% e 8,5%; estudantes negros e pardos 4,9% e 6,7%. Observa-se que após dez anos a média de permanência dos negros não atingiu a dos estudantes brancos em 2002.

Entre as pessoas de quinze anos ou mais que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, tem-se: brancos 34,7%, negros e pardos 63,8%. A matrícula do estudante nesta modalidade de Ensino também aponta para o fato da distorção idade e série, ou seja, pessoas que por algum motivo necessitaram abandonar os bancos escolares na idade apropriada para a série, seja por baixa aprendizagem, repetência, trabalho, situação financeira ou outros motivos.

A população preta ou parda está distribuída de forma não igualitária entre os Estados da federação. Por exemplo, na Bahia, cuja população preta ou parda representa quase 80% do total, o percentual desta população em trabalhos informais é de aproximadamente 61,6%. Já em Santa Catarina, onde a presença de pretos e pardos é menor, sendo representada por aproximadamente 20% da população, o percentual destes em trabalhos informais é de **30,4%**.

No país, dentre a população de dezesseis anos ou mais a distribuição entre a mão de obra formal e informal está distribuída na seguinte proporção: trabalho formal – brancos 64,0%, preta e parda 50,4%; trabalho informal – branca 36,0%, preta e parda 49,6%.

Segundo as informações apresentadas na síntese dos indicadores, “as desigualdades medidas pelo rendimento mensal familiar, per capta, também se destacam quando se consideram as categorias cor ou raça da população brasileira”. (IBGE, 2013, p.178). Ressalta-se que historicamente a população preta e parda apresenta indicadores sociais desfavoráveis se comparados à população de cor branca, em detrimento da histórica exclusão social, advinda de acessos desiguais, seja pela defasagem educacional, o acesso desigual a bens e serviços e a ocupação profissional entre diversos outros fatores estruturantes da sociedade brasileira nessa perspectiva.

> *“A distribuição dos rendimentos por décimos de população segundo a cor ou raça ilustra essa desigualdade. No primeiro décimo, (10% mais pobres), estão (14,1%) da população preta ou parda e 5,3% dos brancos. As curvas apresentam desenhos opostos aumentando sistematicamente a participação de brancos nos estratos superiores de rendimentos e menor participação de pretos ou pardos” (IBGE, 2013, p. 178).*

Outra forma de avaliar a desigualdade por cor ou raça, segundo o IBGE é:

> *“destacar os extremos da distribuição de rendimentos em que ao longo do tempo, prevalece o peso dos brancos no (1%) com maiores rendimentos (mais ricos) e de pretos ou pardos entre os mais pobres. São 86,1% de brancos no (1%) mais rico da população, contra apenas 16,2% de pretos ou pardos” (IBGE, 2013, p. 178).*

Os dados fornecidos pela síntese dos indicadores do IBGE são de suma importância para que se compreenda e se reflita sobre a necessidade da implementação de programas e políticas públicas que possam amenizar as diferenças de cunho econômico e educacional que implicam também em outros fatores, como alijar uma considerável parcela da população brasileira, composta por pretos e pardos do acesso a bens e serviços que são necessários a uma melhor qualidade de vida do ser humano em geral. É importante que se fique claro que não se quer dizer que todo contingente populacional que se autodeclara branco seja considerado de melhor poder aquisitivo, pois sabe-se que a má distribuição de renda, assim como a ausência e a precariedade de serviços públicos afetam boa parcela da população brasileira preta ou branca.

II.3 – Ações afirmativas: iniciativas a favor do combate à discriminação racial

Os dados estatísticos apresentados a partir da síntese dos indicadores sociais levam a constatar que políticas de ações afirmativas são estratégias que muito poderão colaborar para o processo de democratização e ampliação de oportunidades. Essas políticas públicas que também têm sido denominadas de discriminação positiva, são alvos de inúmeros estudos e debates no cenário nacional, mas não é o Brasil o primeiro país a lançar mão dessas estratégias sociais. Contudo, antes de continuar, vale destacar que não se defende que apenas isso vai resolver o problema do negro na sociedade brasileira. Entre outras coisas, a fusão de políticas de ações afirmativas com a implantação de políticas públicas universais gratuitas e de qualidade, principalmente em termos de saúde, educação e segurança, torna-se algo fundamental para um salto qualitativo à população negra. Apenas destaca-se a questão das políticas de ações afirmativas, porque a Lei 10.639/2003 faz parte do conjunto de medidas presentes nesse tipo de política visando a população negra.

A origem do termo ‘ação afirmativa’ é norte-americana, mas as políticas afirmativas foram implementadas também na África do Sul e na Índia. Em meados do século XX, “a Constituição da Índia fazia menção a reserva de vagas no serviço público para classes de cidadãos desfavorecidos e para as castas e tribos que não estivessem devidamente representadas no serviço público”. (RIBEIRO, 2011, 166). Segundo Ribeiro, nos Estados Unidos, o movimento no sentido da implementação de ações afirmativas deu-se pelo judiciário”. (RIBEIRO, 2011, 166). Isso se deve ao fato de muitos casos serem encaminhados e decididos pela Suprema Corte do país. Outro fator importante ressaltado por este autor é a mobilização e a pressão exercida pelos movimentos negros dos EUA. (RIBEIRO, 2011, 166). Nos Estados Unidos da América, as ações visavam de início:

> *“beneficiar minorias raciais em situação de desvantagem, seja social, seja estatal. Com o passar dos tempos as ações foram sendo utilizadas no combate à discriminação no geral no sentido de macular a igualdade material entre os*

> *sujeitos de uma comunidade, a discriminação sexual e étnica" (TRINDADE, 2011, p. 3).*

Trindade aponta que nos Estados Unidos as políticas afirmativas tiveram dois momentos:

> *"o primeiro, ocorrido paralelo ao movimento norte-americano dos direitos civis, quando eram discriminados os negros, os asiáticos e os indígenas americanos originários do Alaska e das ilhas do Pacífico, os quais eram proibidos de ascender profissionalmente A segunda fase se deu a partir da instituição de medidas especiais de combate à discriminação" (TRINDADE, 2011, p. 3).*

No primeiro momento, os indivíduos dos grupos eram proibidos de ter acesso a diversos postos de trabalho, sendo, com isso, prejudicados quanto à questão da ascensão por meio do trabalho. No segundo momento, saiu-se do discurso da necessidade de mudanças para o estabelecimento de estratégias rigorosas de combate à desigualdade.

Atualmente, a questão racial retorna ao palco dos debates nos Estados Unidos, em especial, no Estado de Michigan, porém a discussão acontece no sentido da política deixar de ser um ponto favorável ao acesso dos estudantes no Ensino Superior. A ação afirmativa deixará de beneficiar não só os estudantes negros, como também asiáticos e hispânicos, apesar dos americanos considerarem a política de cotas positiva, segundo pesquisa do Pew Research Center,

> *"A Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu que a raça dos estudantes não pode mais ser um fator para a admissão nas universidades, em um revés ao legado do movimento pelos direitos civis dos anos 1960. Com seis votos a favor e dois contra, meritocráticos juízes determinaram a constitucionalidade de uma medida aprovada por referendo em Michigan que dissolvia a chamada ação afirmativa nas universidades" (FOLHA DE SÃO PAULO, 2014).*

Os críticos da política de cotas raciais utilizam o antigo discurso de valorização do mérito acadêmico e Michigan se une a mais oito Estados americanos que são contrários à política de ações afirmativas. Grupos que defendem as ações afirmativas, acreditam que "o acesso ao ensino superior é a base da mobilidade econômica, principalmente para os estudantes de baixa renda e minorias". (Folha de São Paulo, 2014). Já existem pesquisas nos EUA que apontam que nos Estados em que a política afirmativa deixou de vigorar houve queda no número de inscritos para as universidades mais concorridas.

Outra nação que se utiliza desse tipo de política é a África do Sul, nação que também é conhecida por seus exemplos de segregação racial, e que traz em seu texto constitucional a "previsão de discriminação positiva em favor dos grupos socialmente desfavorecidos". (RIBEIRO, 2011, p. 166).

No Brasil, bem antes das discussões atuais, políticas afirmativas já eram experimentadas. No início do governo de Getúlio Vargas, em 1931, segundo Silva Junior, "o Brasil aprovava a primeira lei de cotas, a da Nacionalização do Trabalho, ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais". (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 241). Mesmo que isso não tenha sido feito visando especificamente

o negro, acabou favorecendo uma parcela considerável desse grupo social da população brasileira.

Oliveira também destaca em seus estudos que, ao contrário do que as pessoas pensam, “as ações afirmativas não tiveram início no Brasil com as chamadas bolsas. No Direito do Trabalho a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT protege o trabalho da mulher, tratando-a de forma diferenciada (...)” (OLIVEIRA, 2011, p. 8). A estabilidade é garantida à gestante desde o início da gestação até o 5º mês após o parto. Com relação às pessoas portadoras de necessidades específicas[18], percebe-se ainda a preocupação com o amparo legal do indivíduo.

Mas como já foi ressaltado no início deste capítulo, no Brasil, o movimento pelas políticas de inclusão social começam a tomar corpo a partir do momento em que o próprio líder da nação, Fernando Henrique Cardoso, em 1995, declara oficialmente em público que “havia uma questão racial a ser resolvida e que tal situação prescindia de audaciosa política”. (CARNEIRO, 2011, p. 19). Num outro momento, durante o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, que foi organizado pelo Ministério da Justiça em 1996, o então presidente reafirmou a existência de discriminação racial com relação aos negros no país. Isso significa que estava sendo declarado publicamente pela maior autoridade nacional naquele momento, que era necessário que se instalasse políticas públicas específicas que pudessem dar início a um processo de discussão e enfrentamento às mazelas e desigualdades sociais e econômicas a que a população negra sempre esteve submetida.

Tal processo começou a tomar um maior formato quando o governo federal decidiu que deveria enviar uma comissão oficial para participar da Conferência de Durban, na África do Sul, e informar que o país acataria as determinações resultantes desse encontro. Foi criado um Comitê responsável pela organização de pré-conferências em vários Estados brasileiros. No encontro ocorrido no Rio de Janeiro, foi formulado o documento final, encaminhado à Durban (MOURA; BARRETO, 2002, apud SANTOS, 2007).

A partir de então, deu-se início a uma série de discussões que culminaram nas primeiras políticas de cunho inclusivo. É importante destacar que a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e às Formas Correlatas de Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul, alimentou e impulsionou ações voltadas para a construção de políticas afirmativas. Vieira Júnior, faz importante observação, a de que “adquiriu força no mundo o movimento que objetiva responsabilizar os Estados que adotaram a escravidão pelos danos gerados aos descendentes das populações escravizadas, após a Conferência de Durban”. (VIEIRA JÚNIOR, 2007, p. 87). Esse encontro reuniu mais de 2.500 representantes de 170 países. O Brasil se fez presente nesta Conferência através da

[18] Resolução 2000/14, da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas.

representação do movimento negro, grupos indígenas, grupo de mulheres, grupos religiosos e étnicos.

Durante a Conferência, representantes das mais diversas nações do mundo renderam homenagens à memória das vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata em todo o mundo e adotaram a Declaração e o Programa de Durban, composto de aproximadamente duzentos e dezenove itens. Dentre os temas focados menciona-se a importância e o papel dos estados, sociedade organizada, instituições não governamentais dentre outras na busca por estratégias para o alcance dos objetivos. Recomenda-se também e destaca-se a necessidade de programas de cooperação e diálogo entre as nações, num esforço conjunto, no sentido de cumprir o estabelecido na Conferência. O apelo é dirigido também às Nações Unidas e instituições financeiras internacionais e de desenvolvimento, dentre outros mecanismos internacionais competentes para que "desenvolvam programas de reforço de competências destinados a africanos e de pessoas de descendência africana no continente americano e em todo o mundo".(Declaração e Programa de Ação, Durban, 2001, p.56).

No que diz respeito às estratégias para alcançar uma plena e efetiva igualdade, o documento ressalta:

> *"a necessidade de conceber, promover e executar a nível nacional e internacional, estratégias, programas, políticas e legislação adequada, que podem incluir medidas especiais e positivas, a fim de promover a igualdade no desenvolvimento social e a realização dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa" (Declaração e Programa de Ação, Durban, 2001, p. 49).*

Portanto, a preocupação com a temática tratada na Conferência de Durban é mundial, cabendo a cada nação, atendendo a sua realidade, traçar e adotar as ações que julgar convenientes na busca da igualdade e da justiça social. A propósito, no Brasil a temática em torno da igualdade e da justiça tem sido recorrentes, principalmente quando diz respeito ou se trata de permitir o acesso às populações consideradas minorias, do ponto de vista econômico e cultural.

As ações afirmativas vêm suscitando algumas definições:

> *"De acordo com o Ministro Joaquim Gomes, "definem-se como políticas públicas e (privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial de gênero, de idade, de origem nacional e compleição física". (SECAD/MEC, 2007, p.08).*
>
> *"As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como, de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrente de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado" (SANTOS, 1999, p.147-157).*

É importante destacar que a partir do advento e da concretude das políticas afirmativas pode-se dizer que assume-se que de fato existem determinados grupos populacionais que carecem de direitos materiais e que se pretende que o direito à igualdade também vá além do seu aspecto substantivo e abstrato para se concretizar a partir das ações implementadas. O objetivo das ações é que tenha um caráter temporário e de combate às injustiças além da criação de oportunidades e acesso, seja à educação, ao trabalho, à saúde, etc. O significado de neutralizar na concepção de Joaquim, na primeira definição apresentada, aparentemente é colocado no sentido de compensar uma determinada ação com outra.

Vale salientar que por mais positivos que sejam os resultados de tais políticas, acredita-se que elas estarão longe de significar uma espécie de ação indenizatória por quaisquer espécie de danos, abandono ou negligência que algum grupo ou indivíduo tenha sofrido ou tenha sido submetido no passado, assim como, será necessário um desejo político a fim de manter e dar continuidade às ações.

II.4 – A discussão das ações afirmativas a partir da Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição Brasileira

A discussão em torno das ações afirmativas a partir da perspectiva dos direitos humanos tem sido alvo de preocupação e debate. A Declaração Universal dos Direitos Humanos engloba inúmeros tratados internacionais e acordos que estão voltados para os direitos fundamentais da pessoa.

“A primeira fase de proteção dos direitos humanos foi marcada pela tônica da proteção geral que expressava o temor da diferença com base na igualdade formal”. (PIOVESAN, 2007, p. 37). Nesse momento, o mundo se preocupava com as ações do nazismo na Alemanha, então se buscou garantir a preservação da vida humana. Data da mesma época “a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio, que pune a lógica da intolerância pautada na destruição do ‘outro’, em razão de sua nacionalidade, etnia, raça e religião”. (PIOVESAN, 2007, p. 37).

Pode-se dizer que os Direitos Universais se caracterizam em um sistema normativo global, tendo sido pensado inicialmente na proteção generalizada. O que era necessário e salutar para um determinado grupo populacional era considerado tal qual para outro determinado grupo, isso equivale pensar em um princípio geral de igualdade. Com o passar do tempo percebeu-se a necessidade de se pensar sobre o bem estar dos grupos ou sua proteção de forma a considerar sua especificidade ou particularidade. Isso significa que “a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas para a promoção de direitos”. (PIOVESAN, 2007, p. 37). Estava-se pensando na proteção generalista, mas ao mesmo tempo respeitando-se as diferenças e a diversidade.

A questão do princípio da igualdade, no caso das políticas afirmativas é tema de constantes argumentações, seja a favor ou contra tais ações. Piovesan destaca três vertentes que tocam o princípio da igualdade:

> *"a igualdade formal diz que todos são iguais perante a lei (que a seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios). A igualdade material que corresponde ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico) e a igualdade material, no sentido ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios" (PIOVESAN, 2007, p. 38).*

A esse pensamento, Boaventura acrescenta que "apenas a exigência do reconhecimento e da redistribuição permite a realização da igualdade". (BOAVENTURA apud PIOVESAN, 2007, p. 38). Visando elucidar ainda mais a questão, o autor acrescenta que

> *"(...) temos direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza as desigualdades" (BOAVENTURA, 2003, p. 56 apud PIOVESAN, 2007, p. 39).*

O princípio da igualdade, na Constituição Federal de 1988, está explicitado no caput do Artigo 5º, "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade". Além do mais, a Constituição atual apresenta em seu texto de forma explícita a atenção com a questão da justiça social, podendo-se tomar como exemplos:

Artigo 1º, inciso III, ressalta-se que um dos fundamentos da Constituição é "a dignidade da pessoa humana". No Artigo 3º; inciso III prevê a "erradicação da pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais", o inciso IV do mesmo artigo fala sobre "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No Artigo 4º inciso VIII afirma o "repúdio ao terrorismo e ao racismo"; o Artigo 7º diz que "são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social". Nesse mesmo artigo, no inciso XX, encontra-se a seguinte redação: "Proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei". O Artigo 37º, inciso VIII diz que "a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão". O Artigo 170º ressalta "a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os princípios (...)". O inciso VII deste artigo apresenta "redução das desigualdades regionais e sociais".

Portanto, pode-se verificar que o texto da Constituição Cidadã denota preocupação não só com a concepção da dignidade humana, como também, em todo texto, vários incisos

ratificam a preocupação com as garantias e concretizações ações afirmativas, conforme (Art. 37º, inciso VIII).

Piovesan vê nas ações afirmativas “poderoso instrumento de inclusão social que objetiva acelerar o processo de igualdade por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos”. (PIOVESAN, 2007, p. 40). Nesse sentido, “o princípio da igualdade deixa de ser apenas um instrumento jurídico a se respeitado por todos, passando a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.” (BARBOSA, 2007, p. 51).

Na nova postura assumida pelo Estado, questões anteriormente ignoradas passam a adquirir relevância. As ações governamentais deixam de ser aplicadas seguindo os mesmos moldes, como se a população brasileira fosse uma unidade ou um único grupo, detentor das mesmas características, necessidades e situação econômica. A igualdade é para todos... todos os cidadãos têm direitos, mas quem são os cidadãos e cidadãs e de que forma se pode alcançar os direitos? A visão no âmbito das políticas afirmativas assume caráter de discriminação, só que nesse caso, positiva, pois fatores como cor, raça, sexo, situação econômica que antes eram ignorados, passam a ser critérios de análise para que se discuta e se lute pelo direito de igualdade. Esses critérios, conforme destaca Barbosa:

> *“não são utilizados para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, que inegavelmente tem um fundo histórico e cultural, e não raro se subtrai ao enquadramento das categorias jurídicas clássicas, termine por perpetuar as iniquidades sociais” (BARBOSA. 2007, p. 54).*

É importante ressaltar, que o fato de buscar atender às necessidades dos grupos minoritários, não significa penalizar outra parcela da população. O que se pretende é oportunizar e abrir caminhos para as pessoas buscarem melhores condições de vida.

É possível identificar uma trajetória histórica das práticas afirmativas no Brasil. Num primeiro momento, essas práticas se definiram como:

> *“um mero encorajamento por parte do Estado, a que as pessoas com poder decisório nas áreas públicas e privadas levassem em consideração na área educacional e no mercado de trabalho, fatores até então tido como irrelevantes, como a raça, o sexo, a nacionalidade” (BARBOSA, 2007, p. 55).*

O objetivo era que os diferentes grupos considerados minoria pudessem estar representados no quadro funcional das instituições. No segundo momento, passou-se a procedimentos sistematizados para a criação de subsídios que impulsionassem “a igualdade de oportunidades através da imposição por meio de cotas rígidas que permitissem o acesso de representantes das minorias a determinados setores do mercado de trabalho em institucionais educacionais”. (BARBOSA, 2007, p. 55). Nessa fase havia uma cobrança do poder público com relação ao cumprimento das metas percentuais estabelecidas, no sentido da contratação de pessoas com necessidades específicas, negros, mulheres.

Atualmente, Barbosa apresenta as ações afirmativas da seguinte maneira:

> *"as ações afirmativas contemplam um conjunto de políticas públicas de caráter compulsório, facultativo ou arbitrário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem, bem como para atingir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego" (BARBOSA, 2007, p. 55).*

Pode-se notar um avanço no percurso histórico das políticas afirmativas, principalmente, no sentido de ser empregadas pelo Estado de forma direta, visando uma mudança de comportamento no âmbito da sociedade como um todo, de forma a "induzir transformações de ordem cultural, educacional e psicológica, aptos a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e subordinação de uma raça em relação a outra(...)" (BARBOSA, 2007, p. 57). As ações objetivam agir tanto no sentido concreto do gerenciamento das oportunidades para os grupos minoritários, quanto no sentido de buscar suprimir "as barreiras artificiais e invisíveis, que emperram o avanço de negros e mulheres, independente da existência ou não de política oficial". (BARBOSA, 2007, p. 58).

No âmbito das políticas públicas e da discussão em torno da problemática constitucional, nem tudo é concordância. Questionamentos diversos são levantados e dentre eles está o uso que se faz do recurso público. Questões como a utilização de recursos para "favorecer" determinada parcela da população e mesmo depoimentos relacionados às cotas para as universidades públicas são pontos de divergência, negando a legitimidade de tal ação por considerá-la injusta, pois permanece o discurso de valorização à meritocracia. Segundo Fry, "as cotas representam um golpe fatal na ideologia do mérito individual como guia para a admissão à universidade pública". (FRY, 2003, p. 158). Mas é preciso também que se reflita sobre essa questão, considerando que se uma grande parcela da população deixa de ter acesso ao ensino de qualidade e as mesmas condições sociais e econômicas que seria ideal para todos, ficando assim numa situação de desvantagem, como avaliar o mérito? Fry critica também o sistema de cotas, "alegando que a sua implementação levou a um sistema de classificação racial que divide os candidatos em duas categorias estanques: os que têm e os que não têm direito a reserva de vagas.[...} os brancos e os não brancos". O autor acredita que essa política leva ao "perigo da racialização" (FRY, 2003, p. 159), ampliando assim os problemas e não os minimizando.

Quanto às críticas com relação ao uso dos recursos públicos, Barbosa destaca que "o Estado Moderno resulta do ideal iluminista de que o conjunto dos recursos da Nação deve ser convertido em prol do interesse de todos, do bem-estar geral da população" (BARBOSA, 2007, p.58).Partindo do princípio da igualdade, da justiça e do zelo que se deve ter com relação ao gasto do dinheiro público, à primeira vista, pode-se dizer que isso é perfeitamente correto, mas o próprio Barbosa utiliza-se da História e do Direito Comparado, para dizer que a "concepção de democracia que dá origem à política de bem estar social, tem como um de seus pilares a tentativa de distribuição equânime e generalizada dos recursos originários do labor coletivo".

(BARBOSA, 2007, p. 59). Quanto aos questionamentos sobre a inconstitucionalidade dos programas, Oliveira afirma que:

> *"(...) do ponto de vista constitucional, as ações afirmativas são aceitáveis e, até mesmo, necessárias para o alcance de uma realidade social mais condizente com a dignidade da pessoa humana, um dos princípios constitucionais mais estudados pela doutrina e jurisprudência contemporâneas" (OLIVEIRA, 2011, p. 8).*

Com relação ao perigo da divisão entre brancos e negros é importante ter claro que se o país se encontra na atualidade discutindo tais políticas é por que historicamente existe mesmo que de forma velada, camuflada e sutil práticas racistas que separam e excluem, fazendo com que haja na sociedade brasileira um segmento prejudicado. "A indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros é tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras" (SANTOS, 2007, p. 16). Como se trata de um fator histórico, acostuma-se com as situações que se tornam naturais. Modificar o que está estabelecido social e politicamente pela história e pela própria organização da nação causa desconforto àqueles que de alguma forma foram durante todo o tempo os beneficiados pelo sistema.

É necessário ressaltar que as ações afirmativas foram pensadas como políticas emergenciais, sendo assim, é preciso que não se esqueça de que emergencial não significa permanente. Assim, os governantes devem traçar estratégias para que o cidadão possa construir sua independência sem a tutela do Estado.

II.5 – Políticas e Programas de promoção à igualdade racial: breve reflexão

Pode-se dizer que a fase inicial das ações de enfrentamento às questões raciais teve início a partir do momento em que o país vivenciou a retomada do processo democrático, após o final do período da ditadura militar. Esse momento se caracterizou pela "retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por mais justiça social. A temática das desigualdades sociais se afirma como ideia-força". (JACCOUD, 2008, p. 139). Após mais de duas décadas de regime militar, era natural que o povo clamasse por políticas governamentais que devolvessem à população não só a voz, mas também a vez, através de justiça social.

Destacou-se no período o tema da "promoção da cultura negra e da valorização de sua contribuição para o mosaico cultural do país". (JACCOUD, 2008, p. 139). É nesse momento também, em finais da década de 1980, que se dá a criação da Fundação Palmares[19], primeira instituição pública federal voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Essa instituição desempenha também importante papel no apoio e difusão da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-brasileira nas escolas.

[19] A Fundação Palmares foi criada em 22 de agosto de 1988. http://www.palmares.gov.br

Um fator importante que modificou o discurso em torno dos debates nacionais sobre as questões sociais foi a promulgação da Constituição de 1988, que ocorreu no governo do então presidente José Sarney. Foi a partir desta Constituição que o racismo passou a ser considerado crime. Foi sancionada a Lei 7716/1989[20], conhecida como Lei Caó. De acordo com o Artigo 1º dessa legislação "serão punidos os crimes resultantes de discriminação e preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional". A Lei Caó alterou o texto da Constituição de 1988 e os crimes de racismo são considerados inafiançáveis e imprescritíveis. Em decorrência do movimento contra o racismo e da criação da Lei Caó "foram criadas em alguns municípios e estados delegacias especializadas em crimes raciais" (JACCOUD, 2008, p.140).

Em meados da década de 1990, novas iniciativas políticas surgiram cujo foco era o debate em torno das ações afirmativas e o combate ao racismo institucional. Os programas de ações afirmativas criados por alguns ministérios na época, "destinavam-se à população negra, no sentido de inserir trabalhadores negros no âmbito do quadro de funcionários dos próprios Ministérios". (JACCOUD, 2008, p. 140).

De acordo com Lima, "a partir da segunda metade da década de 1990, acelera-se um processo de mudança acerca das questões raciais, marcado pela aproximação do Movimento Negro e o Estado brasileiro". (LIMA, 2010, p. 4)

No governo FHC – Fernando Henrique Cardoso, (1995-2002), iniciou-se a discussão em âmbito governamental, acerca de medidas a serem implementadas. Um evento que chamou a atenção para o cenário racial do país foi o movimento denominado "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", ocorrido em 1995, o qual reuniu milhares de pessoas e que resultou num documento para o governo federal que propunha ações visando a superação do racismo e desigualdade racial

> *"O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. (...) As revindicações foram divididas em tópicos incluindo também religião; terra; violência; informação e cultura; e comunicação". (LIMA, p...)*

A partir deste momento criou-se, através de decreto presidencial, um grupo de trabalho com a participação de vários ministérios, cujo propósito era a aproximação do Movimento Negro ao Estado, a fim de atender este objetivo, o grupo de trabalho foi composto por representantes do governo e da sociedade civil ligada aos movimentos negros.

Outra ação ocorrida na gestão FHC foi o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Neste documento o governo celebra o compromisso de implementar estratégias de combate às desigualdades raciais a partir de políticas próprias para atendimento às demandas da população negra e afrodescendente.

---

[20] Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8081.htm
Lei 9.459, de 13 de maio de 1997, altera os arts. 1º e 2º da Lei Caó e acrescenta o parágrafo 3º ao art. 140 do Código Penal, caracterizando como crime de injúria real a utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem. Define pena de três anos de reclusão e multa. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm

Em 2002, o governo FHC lançou o PNDH II, onde destacou dentre outras questões, no que diz respeito ao direito à igualdade, a necessidade de:

> *"apoiar o funcionamento e a implementação das Resoluções do Conselho Nacional de Combate à Discriminação-CNCD, no âmbito do Ministério da Justiça;*
> *estimular a divulgação e a aplicação da legislação antidiscriminatória, assim como a revogação de normas discriminatórias na legislação infraconstitucional;*
> *apoiar a adoção, pelo poder público e pela iniciativa privada, de práticas de ação afirmativa como forma de combater a desigualdade;*
> *apoiar a inclusão nos currículos escolares de informações sobre os problemas da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei" (PNDH II Garantia do Direito à Igualdade)*[21].

O conteúdo deste documento obedece também aos preceitos do documento exarado a partir da Declaração de Durban, no intuito de se colocar em prática o que fora proposto na Conferência.

Embora seja possível verificar que no governo FHC já existiam iniciativas governamentais voltadas à população negra, segundo Lima, "os documentos do período revelam que a estratégia discursiva e a política deste governo foram a de promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo". (LIMA, 2010, p. 7). Segundo Jaccoud e Beghin, "este foi um momento incipiente do debate, cujas metas eram evidenciar a situação social dos negros por meio da produção de diagnósticos e implantar políticas valorativas". (JACCOUD; BEGHIN, 2008 apud LIMA, 2010, p. 7). Pode-se dizer que durante a gestão de FHC as ações afirmativas não se intensificaram em termos concretos de atendimento à população.

A partir do início do governo de Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, pode-se verificar um avanço substancial nas ações de cunho governamental, no que diz respeito às políticas afirmativas, com mudanças mais significativas que no governo anterior (FHC). A plataforma do governo de Lula, como destaca Feres, já previa "o programa Brasil sem Racismo "[22] (FERES et al 2012, p. 403). Trata-se de documento que declara o propósito do candidato à presidência na época em investir em ações de cunho racial. De acordo com o texto do Programa, "as manifestações de racismo causam danos materiais, simbólicos, políticos e culturais por vezes irreversíveis para toda a população negra e agridem, acima de tudo, a essência da democracia".(Brasil sem Racismo, 2002, p. 9). Foi um esforço de institucionalização de medidas por meio da criação de programas e legislações com maior inserção do movimento negro nas discussões e formulações de políticas, além do que, possibilitou que pessoas negras ocupassem espaços de controle social instituídos pelo governo, criando neste contexto, oportunidade de maior visibilidade e discussão das reivindicações dos movimentos.

---

[21] PNDH II – Programa Nacional dos Direitos Humanos 2 segunda versão FHC www.dhnet.org.br/dados/PP/pndh/pndh_concluido/06_igualdade. html

[22] BRASIL SEM RACISMO Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores (www.pt.org.br) / Fundação Perseu Abramo (www.fpabramo.org.br)

Em 2003, no governo Lula também foi sancionada a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo das escolas da Educação Básica. Essa Legislação possui um caráter não só de inserção de tais conteúdos nas salas de aula, mas também de correção de uma história que durante séculos foi negligenciada nos currículos escolares.

Em março de 2003, foi criada a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial[23], cujo objetivo é "a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial". (SEPPIR, 2003). Jaccoud diz que a partir desta ação "o governo federal sinaliza para o fortalecimento das ações afirmativas e para a construção de um projeto mais estruturado de combate ao racismo e às desigualdades sociais". (JACCOUD, 2008, p. 140). Essa Secretaria Especial auxiliou na implementação de ações relevantes, como: O Programa de Combate ao Racismo Institucional, na promoção de ações afirmativas para o acesso ao Ensino Superior, implementação da Lei 10.639/2003, Programa de Promoção de Igualdade de Oportunidade para Todos. Essa secretaria passou a ter status de ministério a partir de fevereiro de 2008.

Ressalta-se que, pela primeira vez, no governo federal é criada uma secretaria desse tipo, voltada para a questão da promoção da igualdade racial. Isso significa um importante avanço, no sentido da comprovação de que o Estado abandonou o discurso da democracia racial que durante anos foi alimentado no país pela própria esfera governamental. Destaca-se na SEPPIR, "o aspecto transversal da questão racial".(LIMA, 2010, p. 8). A transversalidade que ocorre a partir da atuação institucional e a sua articulação com os demais ministérios, secretarias e órgãos do poder Executivo, governos estaduais e municipais auxilia na consolidação das temáticas discutidas, além de reforçar a necessidade do envolvimento de todas as instâncias do governo nas proposições e ações conjuntas.

Compondo a estrutura da SEPPIR foi instituída também a CNPIR[24] – Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial, órgão colegiado de caráter consultivo, que tem como finalidade propor em âmbito nacional políticas de promoção da Igualdade Racial, com ênfase na população negra e outros segmentos raciais e étnicos da população brasileira. A CNPIR conta com significativa participação da sociedade civil.

Ressalta-se que as propostas aprovadas nas conferências, que ocorrem a nível municipal, estadual e federal servem de base para a consolidação do plano de demandas passíveis de ser colocados em prática, o PLANAPIR[25] - Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que é um indicador das metas necessárias à superação das desigualdades raciais no Brasil, por meio da adoção de ações afirmativas associadas às políticas universais.

---

[23] SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República http://www.seppir.gov.br

[24] CNPIR tem por missão propor alternativas para a superação das desigualdades raciais, tanto do ponto de vista econômico, quanto social, político e cultural, ampliando os processos de controle social sobre as referidas políticas. www.seppir.gov.br

[25] Aprovado pelo Decreto de nº 6.872/209, o PLANAPIR foi idealizado em 2005, com base nas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. www.seppir.gov.br

Na tentativa de superar as desigualdades socioeconômicas e alcançar uma maior equidade, foi adotado o sistema de cotas nas universidades. “O Estado do Rio de Janeiro foi pioneiro na aprovação da Lei de nº 3.524/00, que garantia 50% das vagas nas universidades do Estado para estudantes das Redes Públicas. Com a aprovação da Lei Estadual de nº 3.708/01, instituiu-se 40% das vagas disponíveis aos candidatos beneficiados pela Lei de nº 3.524/00 aos estudantes autodeclarados negros ou pardos”. (MACÊDO, 2009).

Em 2003 foi sancionada a Lei Estadual nº 4.151, que estabeleceu em seu Artigo 1º que “com vistas à redução das desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes: I- Oriundos da Rede Pública de Ensino; II – Negros; III – Pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.

A exemplo do Rio de Janeiro, o ano de 2012 foi importante para a ampliação da discussão que levou *o Supremo Tribunal Federal a considerar constitucional, por unanimidade, a adoção de cotas para negros na UnB – Universidade de Brasília* (PAIVA, 2013, p. 41).

Foi uma ideia que nasceu, encontrou embates de correntes contrárias e obstáculos, mas que após o amadurecimento das discussões alicerçou a criação da Lei Federal de nº 12.711/2012, “que foi concebida para regular a implantação de ação afirmativa nas Universidades Federais, que têm até o ano de 2015 para discutir sobre políticas de inclusão de egressos de escolas públicas e da população da diversidade étnica de cada estado”. (PAIVA, 2013, p. 42). A partir dessa legislação, as Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio também vêm atendendo às medidas previstas na legislação, com reserva de 50% das vagas para atendimento social e racial, conforme explicitado no texto da referida lei.

> *“Art. 4º- as instituições públicas de ensino médio e técnico reservarão em cada processo seletivo 50% das vagas para alunos oriundos das redes públicas de ensino.*
> *Parágrafo único: No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% deverão ser reservadas aos estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) per capita.*
> *Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o artigo 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas com base na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.”*

É importante ressaltar, que a referida legislação prevê garantias de acompanhamento do programa através de ações do MEC e da SEPPIR, que também serão responsáveis pela avaliação do programa, conforme explicita o Art. 7º. Cada instituição deverá implementar no mínimo 25% das vagas previstas na lei, a cada ano, mas terão o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento integral do dispositivo, conforme texto do Art. 8º. A legislação prevê também a revisão do programa especial para acesso de estudantes pretos, pardos e

indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de ensino superior.

É um momento importante de abertura e expansão das universidades públicas e do ensino médio e técnico da rede federal que durante longos anos foi quase exclusivamente frequentada por pessoas de classe média alta e a elite brasileira.

As políticas que promovem maior acesso aos estudantes às instituições privadas, como é o caso do PROUNI – Programa Universidade para Todos, também vêm somar esforços à democratização do Ensino Superior, uma vez que trata da abertura das universidades privadas à população de baixa renda, embora não seja um tipo de política de ação afirmativa, porque não é específica para negros, por mais que beneficie uma parcela considerável desta população. “Foi este programa que começou a quebrar a imutabilidade do perverso sistema de acesso ao ensino superior, conforme corrobora Paiva”. (PAIVA, 2013, p. 43). É importante ressaltar que, se de um lado o PROUNI abriu as portas das instituições privadas de ensino superior para muitos negros e brancos de baixa renda, por outro lado isso não garante a qualidade do ensino a que o aluno terá acesso.

De acordo com Guimarães,

> *“medidas como o FIES e o PROUNI, foram desenvolvidas para reverter um quadro que se consolidara no período de 1995 a 2002, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso implementou um modelo de expansão do ensino superior pela via do ensino privado, que não teria sido eficaz em ampliar o número de estudantes, gerando um grande número de vagas ociosas” (GUIMARÃES, 2007 apud FERES et al, 2012, p. 405).*

O modelo proposto no governo FHC, embora pretendesse a expansão do ensino superior, esbarrou com o limite de ordem econômica, que impediu a população de baixa renda de acessar a este nível de ensino por meio dos programas.

Foram criados também incentivos para as universidades públicas aderirem a programas de promoção de igualdade de oportunidades, assim como o Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)[26], instituído pelo Decreto nº 6.096, cujo objetivo é

> *“criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (REUNI/PDE, 2007, p. 9).*

Este programa, instituído em abril de 2007, visa aglutinar esforços em prol de uma política nacional de expansão da educação superior pública.

Dentre as políticas de cunho afirmativo, é relevante ressaltar a Lei 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, conforme explicita o Artigo 1º, “se destina a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância

[26] Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais, 2007. www.portal.mec.gov.br

étnica". O Estatuto pretende assegurar a igualdade de oportunidade, de direitos e de inserção do negro na vida econômica, social e política do país.

A gestão da presidente Dilma Rousseff, veio consolidar a política de cotas, a partir da constitucionalidade deste programa e do ProUni pelo Supremo Tribunal Federal e também pela aprovação da lei que torna obrigatória a adoção da ação afirmativa pelas universidades e demais instituições de ensino federais.

Quanto à política de cotas raciais, como já mencionado no presente estudo, existem correntes de teóricos e cidadãos comuns que a rejeitam, seja por considerar que haverá uma depreciação do ensino superior e técnico, seja porque são adeptos da meritocracia ou por acreditar que todos têm as mesmas chances e oportunidades e que basta apenas o esforço individual. O sistema de reservas de vagas não abre precedente, uma vez que o candidato de baixa renda, negro ou pardo, também se submeterá ao sistema de avaliação ou processo seletivo da instituição a que se candidatar. O fato é que a sociedade brasileira está diante de mudanças que, sobretudo, abrem as portas das universidades e criam oportunidades de acesso à educação.

A Lei de cotas trabalhistas que entrou em vigor em 2014, também pretende ser mais um instrumento de luta contra a discriminação racial.

> *"prevê a reserva de 20% das vagas em concursos públicos destinados à administração pública federal, a autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista controladas pela União, como: Petrobrás, Correios, Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil".*[27]

As ações afirmativas ou políticas de cunho racial e social atualmente fazem parte da realidade brasileira. Embora muito ainda tenha que se avançar, por exemplo, nas políticas universais de saúde, educação e segurança, é notório que nunca em tão pouco tempo na história do país se tenha consolidado tantas políticas públicas voltadas para as classes menos favorecidas e em especial para a população negra e afrodescendente. Nos últimos anos, cresceu o quantitativo da população que vem assumindo a sua descendência e isso pode ser constatado no censo de 2010, onde, pela primeira vez na história desse país, a maioria da população se identificou como negra.

II.5.1 – A Lei 10.639/2003: uma ação afirmativa

Sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/2003 altera o texto da Lei nº 9.394/96[28], que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a finalidade de incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. De acordo com a alteração, o Art. 1º da Lei 9.394/96 foi acrescida dos artigos 26–A, 79-A e 79-B. O texto

[27] G1.globo.com/política/noticia/2014/06/lei que cria cotas de 20% para negros entra em vigor.html
[28] Lei de Diretrizes e Bases da Educação, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm, atualizada em 24 mar. 2013.

da Lei aqui apresentado trará também as alterações acrescidas pela Lei 11.645/2008, que versa sobre a inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos escolares, que embora seja temática de profunda relevância, não se constituirá em foco do presente trabalho.

> *"Art. 26. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (redação dada pela Lei 10.639/2003 e 11.645/2008).*
> *§ 1º. 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 a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (redação dada pela Lei 10.639/2003 e 11.645/2008).*
> *§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.*
> *Art. 79-A. (VETADO) Incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003.*
> *Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003)."*

Ressalta-se tratar de importante ação, no sentido de que a Lei 10.639/2003, tem o propósito de "preencher uma lacuna na formação dos estudantes e promover um maior conhecimento sobre a sociedade brasileira e suas raízes". (JACCOUD, 2008, p.152). Por isso a própria legislação determina que tais conteúdos deverão ser trabalhados principalmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História, as quais contribuem fortemente para se criar uma visão de mundo.

Durante longos anos, os currículos escolares e os livros didáticos de alguma forma vêm negligenciando informações que são levadas aos estudantes referentes à temática, que normalmente não é valorizada ou destacada, ficando no plano das festividades folclóricas ou cívicas. A referida Lei tem como objetivo contribuir para a eliminação de preconceitos, discriminação e comportamentos racistas, visando também levar os educandos ao conhecimento e valorização da diversidade que deu origem à população brasileira. Essa Lei serve como uma ação política, por tratar-se de um instrumento de combate à ideologia racista, já que busca com a valorização dos afrodescendentes, do negro e da África, atacar os estigmas criados contra a população negra que tiveram início no Brasil desde o período colonial como a imagem idealizada para a nação a partir de preceitos europeus.

Embora a legislação possua caráter compulsório, caberá às escolas a tomada de consciência e a inserção da temática no dia a dia do trabalho pedagógico.

> *"Visando nortear a implementação das alterações advindas da Lei 10.639/2003, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, instituiu um grupo interministerial que teve como objetivo desenvolver projeto de Plano Nacional para o estabelecimento de metas para a implementação efetiva da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei 10.639/2003 em todo o território nacional" (MEC, 2008, p. 5).*

Assim, formalizou-se um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído pelo Conselho Nacional de Educação.

No corpo das metas e das estratégias do Plano, está explicitado o que compete a cada esfera governamental e demais instituições públicas para que a implementação da Lei seja garantida. Recomenda-se, inclusive, que estas esferas ajam preferencialmente em efetiva colaboração, sendo tarefa do MEC através de suas várias secretarias e em especial da SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, criar subsídios para promoção de ações com envolvimento da sociedade organizada, movimentos sociais, sindicatos, agências de pesquisa, visando:

> *"promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, associações profissionais, instituições de pesquisa, sociedade em geral, visando não só a ampliação do acesso, mas garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores que privilegiem a diversidade de experiências étnico-raciais nos sistemas de ensino" (MEC, 2008, p. 5).*

É certo que a proposta de implementação da Lei 10.639/2003 não pode ser tarefa única e exclusivamente das instituições escolares. É mister que se estabeleça um amplo esforço da sociedade como um todo, no sentido de se alcançar o que se almeja. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura – MEC vem executando uma série de ações, além da elaboração do já citado Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, das quais pode-se citar:

> *"formação inicial e continuada de professores na temática da diversidade étnico-racial; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's), constituídos nas instituições públicas de ensino; implementação dos fóruns municipais e estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA); as publicações específicas sobre a Lei dentro da coleção Educação Para Todos; produção do material A Cor da Cultura (parceria com a Fundação Roberto Marinho); participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola; assistência técnica aos Estados e Municípios para a implementação da Lei 10.639/2003".*

Esse conjunto de ações demonstra a intenção do governo brasileiro para a implementação da referida legislação, porém, torna-se necessário, como já afirmado, o trabalho conjunto para que os materiais produzidos e as ações impetradas cheguem às mãos de docentes e alunos de todo país e que estes possam se sentir apoiados no sentido de não apenas fazer uso dos recursos, como também ser autores e produtores de materiais e pesquisas conforme a realidade da própria escola, contribuindo assim, para a reeducação das relações entre negros e não negros, a partir do respeito e do sentimento de igualdade.

Capítulo III – A Escola Frente ao Desafio da Construção de uma Cidadania Antirracista: o Papel do Currículo e das Práticas Pedagógicas

No capítulo I desta dissertação, procurou-se apresentar uma reflexão a partir de estudos teóricos em torno do conceito de ideologia, hegemonia, raça e racismo, assim como, o pensamento de intelectuais brasileiros que no contexto histórico da nação contribuíram para a construção da identidade brasileira.

O capítulo II visou apresentar informações com relação ao Movimento Negro no Brasil, políticas afirmativas em prol das chamadas classes minoritárias, em especial as de cunho étnico-racial, com destaque para a Lei 10.639/2003, que preconiza a implementação e valorização da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar que se constitui foco deste trabalho.

É importante que se entenda o porquê tais temáticas foram abordadas em um estudo que visa refletir sobre os traços culturais e as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/2003. A relevância dos assuntos apresentados nos dois capítulos iniciais está no fato de que é preciso conhecer acontecimentos passados para entender comportamentos e ocorrências do presente, assim como fatores que influenciaram e continuam a influenciar a realidade, seja a partir da manutenção de comportamentos e atitudes preconceituosas e racistas com relação às pessoas negras; seja pela dificuldade ao acesso a níveis mais elevados de escolarização, cultura e cargos ou funções no mercado de trabalho.

Nesse sentido é pertinente indagar sobre qual seria o papel da escola frente aos desafios que se impõe. Que tipo de currículo e fazer pedagógico devem ser privilegiados pela escola com vista ao atendimento e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? É claro que, como já dito em momento anterior, não se trata de depositar sobre as instituições escolares, de forma exclusiva, a responsabilidade sobre a mudança da realidade brasileira nos diferentes aspectos, seja social, econômica ou cultural. Porém, a instituição escolar é um espaço privilegiado para a discussão e formação visando uma mudança social. Para isso, um dos aspectos reside na formação de um projeto político pedagógico bem estruturado, que seja fruto do envolvimento do coletivo escolar, onde exista a consciência do significado da educação como elemento propulsor de mudança de comportamento que pode levar a transformações significativas na forma do ser humano pensar e enxergar o espaço em que vive.

O currículo escolar, outro aspecto desse processo, precisa ser pensado não apenas no sentido de se cumprir objetivos ou metas formais de repasse de conteúdos sistematizados, mas também na formação para uma cidadania ativa, ética e responsável.

Este capítulo visa refletir sobre as diferentes concepções de currículo e as práticas pedagógicas que são implementadas a partir dos enfoques e propostas educacionais. Será

apresentada também a proposta das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, e, em se tratando de um estudo relacionado à implementação da Lei 10.639/2003, em escola oficial, a concepção de currículo mínimo para as escolas na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

III.1 – O que se concebe como currículo?

Muitos são os estudos sobre currículo educacional ou escolar e nota-se que o termo não apresenta conotação única, aparecendo diversas definições. Mas o que se pode também perceber é que normalmente os conceitos que são apresentados "permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas". (LOPES e MACEDO, 2013, p.19) e a concepção de currículo para os docentes nem sempre é entendida com clareza ou tem a mesma interpretação. Normalmente relaciona-se aos conteúdos trabalhados em determinada disciplina ou mesmo ao conjunto de disciplinas; à matriz curricular de um curso; aos programas oficiais; ao conjunto de atividades realizadas pelos docentes e discentes.

Segundo Lopes e Macedo "a primeira menção ao termo currículo aparece nos registros da Universidade de Glasgow[29] em 1633" (LOPES; MACEDO, 2013, p. 16). Na época, a noção de currículo foi apresentada como o compêndio de conteúdos para um curso inteiro. Lopes e Macedo fazem importante observação sobre tal concepção, no sentido de que naquela época já havia intrínseco "a associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem". (LOPES; MACEDO, 2013, p. 16). Esse pensamento ou concepção de currículo, enquanto organização de ações e experiências de determinado grupo, encontra respaldo nos tempos atuais em diversos estudos sobre a temática.

Para Contreras, "currículo diz respeito ao conjunto das decisões educativas para a escola". (CONTRERAS, 1989 apud SOUZA, 2008, p. 8). Nesse sentido, Brandalise destaca que:

> *"o currículo como prática é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, conscientização e expressão dessas práticas, englobando todo o processo educativo, as atividades programadas e desenvolvidas e que afetam a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a vida da escola" (BRANDALISE, 2007, p. 9).*

Pode-se notar que tal pensamento apresenta uma ampla concepção e abrangência do que seja currículo, não se restringindo apenas à ideia de conteúdos, mas algo além, que revela um processo que envolve o fazer, a tomada de consciência desse fazer, a necessidade de organização e planejamento do que se deseja construir. Tal construção envolve não só os alunos como aprendentes, como também refletirá na formação do docente que no processo também é um ser em constante aprendizado. Desta forma, por um lado, todo esse

[29] University of Glasgow, fundada em 1951, é uma instituição de ensino superior da Escócia, sediada na cidade de Glasgow

entrecruzamento de informações e relacionamentos consequentemente afetará o local de formação, por outro lado, a dinâmica do currículo causa desequilíbrio e mudança de comportamento que, se pautada por uma visão mais crítica da educação, favorece a ampliação do olhar do ser sobre os aspectos de exclusão presentes na sociedade e a busca pela transformação dessa situação. Aí está um importante motivo para se preocupar com a elaboração de um currículo que se deseja formar para uma cidadania antirracista. Nesse sentido, ao se pensar em currículo, os profissionais da educação não devem perder de vista, conforme destaca Brandalise, que "a concepção de currículo evidencia sempre um posicionamento filosófico, a forma como os educadores pensam o mundo, o homem, a sociedade, a educação e a escola" (BRANDALISE, 2007, p. 14). Forma-se, assim, os princípios para um processo educacional que vai muito além da simples relação de objetivos que em muitos casos se tornam meramente técnicos, pois nem sempre são avaliados quanto a sua validade ou necessidade de mudança.

Quanto a isso Eyng destaca com relação ao que se pensa sobre currículo,

> *"(...) não se trata de uma relação de objetivos ou atividades de ensino-aprendizagem, tampouco de grade curricular(...) o currículo não é só isso. É tudo isso em interação com os sujeitos sociais e históricos que nele projetam seus anseios, interesses, lhes dando vida e significado" (EYNG, 2010, p. 14).*

É certo que o ensino precisa ser planejado e não convém que a instituição escolar conceba o seu currículo pautando-se apenas pelas orientações e organizações apresentadas nos livros didáticos, pois corre-se o risco de se submeter apenas ao que é caracterizado pelo autor da obra como essencial, já que essa seleção não estará isenta de julgamento de valor.

Já em meados do século XIX, estudiosos concebiam que as disciplinas tinham arcabouço de conteúdos que lhes eram próprios e que as particularidades de cada disciplina expressavam a sua importância para o desenvolvimento de determinada estrutura mental do ser humano, "o ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico" (LOPES; MACEDO, 2013, p. 15).

As críticas ao padrão tradicional de educação e currículo fizeram eclodir também a discussão com relação à inadequação dos métodos e preceitos praticados pelas escolas, que privilegiavam a assimilação de conhecimentos transmitidos pelo professor, visto como o centro do processo educativo. Ao aluno caberia o esforço para aprender o que lhe era transmitido.

Com o desenvolvimento do processo de industrialização e com o advento do movimento Escolanovista, a discussão em torno do que deveria ser ensinado dá origem a uma nova visão de educação. Percebia-se a necessidade de um conjunto de conteúdos curriculares, que focalizasse as questões sociais, fruto das mudanças advindas do processo industrial e econômico. Toma corpo um movimento que pretendia a formação escolar para um maior quantitativo de pessoas, exigindo a reformulação dos métodos e princípios até então praticados, visando adequar-se à necessidade daquele novo tempo, pensando-se na educação

enquanto processo, destacando-se a necessidade do aluno aprender como se aprende ou aprender a aprender.

Destaca-se que este movimento educacional teve suas raízes a partir da própria concepção tradicional, porém, focalizando uma interpretação diferente da anterior: “A educação nova tomou como ponto de partida as decepções e lacunas que se apresentavam como características da educação tradicional” (SNYDERS, 1974, p. 69 *apud* COSTA, p. 272). Contudo, segundo Saviani, a nova concepção permanecia próxima à anterior, considerando que mantinha a crença na escola enquanto ferramenta de “equalização social”. (SAVIANI, 1987, p. 7), apesar de ocorrer um deslocamento do fio condutor do processo, que passou:

> *“(...) do âmbito político relativo à sociedade em seu conjunto para o âmbito técnico pedagógico, relativo ao interior da escola. (...) A escola passou a cumprir a função da expansão em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 1987, p. 11).*

Ao analisar a concepção da Escola Nova, o autor destaca o que chamou de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 1987 p. 11). Embora houvesse críticas ao ensino tradicional, o que não deixou de ser importante, uma vez que abalou as suas raízes, a filosofia da nova concepção, apesar de amplamente divulgada, não foi capaz de cumprir o que pretendia, ficando muitas ações apenas no âmbito de unidades criadas com foco experimental, não sendo rompendo também com a superioridade da classe detentora do poder.

Ao final da primeira metade do século XX, estudiosos se inspiraram em uma nova concepção educacional, deslocando o seu eixo para os meios que seriam utilizados com o propósito de atingir o fim, implementando-se na educação os princípios do taylorismo, caminho utilizado no campo da administração, com o intuito de maior aproveitamento do tempo de ação da mão de obra, com o objetivo de evitar o desperdício, tendo como consequência o aumento da lucratividade nos meios de produção.

A escola deveria ser eficiente na formação do indivíduo para essa dinâmica em atendimento às necessidades das indústrias, assim como, às demandas sociais. Nesse sentido, é relevante refletir sobre o papel exercido pela escola enquanto instrumento de atendimento às carências dos meios de produção ao mesmo tempo em que serve de instrumental para o controle social, pressupostos de uma teoria voltada para a tendência tecnicista. Destaca-se que, para a “pedagogia tecnicista, a escola estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes”. (SAVIANI, 1987, p.15). A ineficiência e a improdutividade, nesta concepção são consideradas como marginalidade e ameaças ao sistema. Ao cumprir a sua função a escola também cumpriria seu papel de “equalização social” (SAVIANI, 1987, p. 15). Nesse sentido, diz ainda, que em termos gerais “a tendência dominante no Brasil, desde o final da década de 1960 é a

que se pode chamar de concepção produtivista de educação" (SAVIANI, 2005, p. 19) sendo papel da escola buscar atender às necessidades do mercado econômico.

No pensamento dos progressistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais gerada pela sociedade industrial, baseando-se nos princípios de igualdade, sendo a educação um processo contínuo que se constitui em ferramenta capaz de auxiliar no processo de mudança, preceito defendido por Dewey. Os adeptos desta linha de pensamento creem que a profunda desigualdade entre as classes não representa um "fenômeno natural, mas numa construção social" (LOPES; MACEDO, 2013, p. 16). No Brasil, os princípios de Dewey estiveram presentes no pensamento e concepções de educação do movimento da Escola Nova.

Para Dewey, o trabalho da escola deveria levar em consideração questões implícitas também em outras instituições sociais. Suas teorias partiam do princípio de que seria mais fácil o aluno compreender os fatos a partir da realidade em que vive, de forma que as informações ou conhecimentos mais próximos do tempo do educando possam favorecer a compreensão das informações dos tempos históricos mais distantes, que necessitam maior grau de abstração.

As concepções de educação tradicional, nova e tecnicista concebem a "marginalidade social como um desvio, tendo a educação por função corrigir esse desvio". (SAVIANI, 1999, p. 17). Cabe à escola nesse sentido o papel de buscar ajustar o indivíduo à sociedade, intervindo de forma eficiente e transformadora. Saviani denomina-as como "teorias não críticas, por desconhecerem as determinações sociais do fenômeno educativo" (SAVIANI, 1999, p. 17). Apesar das muitas críticas, os princípios destas teorias ou concepções pedagógicas ainda são muito utilizados na educação nos dias atuais.

Saviani destaca que há também uma "vertente educacional crítico-reprodutivista que tem percepção da escola a partir dos seus condicionantes sociais" (SAVIANI, 2008, p. 17). As teorias críticas acreditam não ser possível compreender a educação sem levar em consideração as questões sociais. Os estudiosos desta concepção supõe que há através da escola a disseminação dos valores dominantes, mas nesse caso são os valores governamentais, aqueles que são impostos pelas próprias esferas do governo que são responsáveis pela organização das políticas públicas de ensino.

Segundo Saviani dentre as teorias crítico-reprodutivistas, as que alcançaram maior nível de elaboração são: "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado; teoria dualista" (SAVIANI, 1999, p. 28). Nesse sentido, é importante perceber que o currículo pode se apresentar como uma ferramenta que cumpre o papel de "reforçar e dissimular as relações de força material" (SAVIANI, 1999, p. 28). Do ponto de vista das teorias críticas a escola desempenha um duplo papel, o de valorizar e repassar os valores da cultura dominante ao mesmo tempo em que estimula os alunos das

classes menos favorecidas a se esforçarem para conquistar o seu espaço, entendendo o termo espaço aqui empregado como uma ocupação profissional valorizada socialmente. Saviani ressalta que “esse modelo de escola preconiza a continuidade das desigualdades sociais, uma vez que reforça o status quo predominante na sociedade”.

No final da década de 1970, nutre-se uma nova linha de pensamento com relação à educação e o desenvolvimento do currículo, com fundamentos na escola progressista, que recebeu diferentes denominações: pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia dialética e pedagogia histórico-crítica. Alguns representantes desta linha de pensamento são Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namo de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury. Saviani, inclusive, em seus estudos sobre a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, posiciona-se criticamente sobre o fato da não existência no Brasil de um sistema educacional organizado de forma coerente com vista a atender as peculiaridades do povo, colocando-se contrário a importação de teorias educacionais. Portanto, a pedagogia histórico-crítica visa refletir e atenuar o quadro excludente da educação nacional, seja através dos índices de reprovação e evasão escolar, assim como, dos entraves que fazem com que a forma organizacional da educação brasileira atue seletivamente através de suas ações e currículos, reproduzindo e reforçando a desigualdade e a estrutura social vigente.

Os estudiosos da pedagogia histórico-crítica, influenciados pela dialética marxista, afirmam que “não há uma natureza humana dada de uma vez por todas, porque o ser humano se constrói pelo trabalho, inserido na cultura em que vive” (ARANHA, 2006, p. 342). Isso quer dizer que toda produção material requer um determinado saber elaborado, e as instituições educacionais são importantes agências responsáveis pela organização e disseminação do conhecimento reivindicado pelas indústrias e meios de produção em geral. Em outras palavras, “o fazer não se separa da ideação que consiste na elaboração de conceitos e valores”. (ARANHA, 2006, p. 342). Daí a influência dos valores e do idealismo da sociedade capitalista presente em muitas concepções curriculares, no que tange a seleção dos conteúdos, a valorização individual do ser humano, a relevância depositada nos processos de seleção, o reforço ao comportamento competitivo, normalmente valorizado em sociedades capitalistas.

Segundo Rué:

> *“o campo do currículo é um campo social enraizado em valores, propósitos, crenças e teorias sociais. Fundamenta-se nos conhecimentos acadêmicos, nas ciências da educação geralmente aceitas e, ainda, nas atuações pessoais dos docentes em uma diversidade de situações” (RUÉ, 1996 apud EYNG, 2010, p. 18).*

De acordo com essa concepção, o currículo é uma ferramenta utilizada para veiculação e reprodução de ideologias provenientes do sistema capitalista e que favorece a manutenção do processo hegemônico. Isso quer dizer que na visão crítica de currículo a educação tem sido um lugar de condicionamento e reprodução da cultura da classe dominante. Desta forma, docentes e discentes devem compreender o significado do currículo, a partir da concepção de

que não existe uma cultura unitária ou homogênea, mas diferentes culturas, que precisam ser valorizadas e inseridas no contexto curricular, respeitando-se o que deve ser tratado como geral e o que é específico de cada região e localidade. A prática pedagógica deve propor uma constante interação entre o conteúdo curricular e a realidade concreta, com vistas a favorecer a compreensão, a apropriação dos conhecimentos e transformação da sociedade.

No século XXI as teorias pós-críticas direcionam suas bases para um currículo no qual se vincula conhecimento e identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade, multiculturalismo, entendendo o currículo como uma linguagem dotada de significados, imagens, posições discursivas, poder, além de revelar vozes e histórias silenciadas ou não valorizadas. Nessa linha ou perspectiva de pensamento busca-se uma construção curricular e da práxis pedagógica que se preocupe em problematizar e discutir tais questões. O currículo não ignora a realidade, existindo o "entrelace entre a teia e o contexto histórico-social" (VENÂNCIO, 2008 p. 99). Rompe-se com o paradigma da naturalização dos lugares históricos e sociais. Passa-se de um olhar fixo onde o destino de alguns grupos parece ser determinado, para uma visão diferenciada que percebe não mais um determinismo ou automatismo, mas uma estrutura social montada por uma sociedade hegemônica que vem perdurando inclusive no espaço escolar. É importante destacar, conforme afirma Venâncio, que "o automatismo faz com que os professores deixem de ser autores de seus documentos curriculares, em detrimento do que já está pronto e acabado" (VENÂNCIO, 2008, p. 99). O currículo pós-crítico, ao contrário, abre espaço para uma práxis discursiva, dialógica e naturalmente participativa, que partindo da realidade cotidiana busca a compreensão da própria realidade.

Toda a discussão em torno da definição e posturas curriculares apresentadas neste estudo pretende chamar a atenção para o tipo de postura curricular que seria a mais adequada para a valorização e implementação dos conteúdos necessários ao desenvolvimento de uma educação antirracista. Neste ponto de vista, não se concebe um currículo pronto, determinado ou compreendido como um conjunto de disciplinas estanques e sem significado, distante da história e da realidade dos educandos, de suas famílias e grupos sociais a que pertencem.

Uma concepção de currículo que desprestigie a diversidade étnico-racial e o multiculturalismo, além de omitir informações desrespeita o ser humano quando desconsidera ou nega as diferenças entre as pessoas. Para que os objetivos da Lei 10.639/2003 sejam alcançados, é preciso que as escolas repensem seus projetos pedagógicos, seus currículos e suas práticas, de forma que todos os seus profissionais tenham consciência da necessidade do trabalho conjunto e contínuo.

> *"O desafio da reeducação das relações étnico-raciais é pensar currículo e proposta político-pedagógica em sentido amplo, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem se dá todos os dias na prática, materializado no jeito de fazer e na garantia ao direito à memória, à história e a conhecimentos significativos para brancos e negros e outros grupos sociais" (MEC, 2013).*

Destaca-se que o processo de reeducação é amplo e requer desejo e mudança de olhar, além de comprometimento profissional. No caso dos profissionais da educação, a formação continuada também é um fator relevante e deve ser valorizada pelos sistemas de ensino, pelos gestores das escolas e pelos próprios profissionais da educação, pois, o movimento de troca de informações, leituras e discussões com seus pares poderá favorecer a mudança de postura pedagógica e a ampliação do entendimento de uma temática que também pode ter sido negligenciada no processo de formação do docente.

Ressalta-se que para dar conta do que objetiva a Lei 10.639/2003, é necessário que se rompa com as concepções acríticas de educação. Nesse sentido a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia pós-crítica são importantes caminhos para uma educação etnicorracial, que reconheça que a população negra muitas vezes é duplamente penalizada, seja pelo tom da pele, seja pela violência que também se abate sobre a população de baixa renda. Mas é preciso ter claro que o negro não é apenas negro, mas também um trabalhador ou o filho de um trabalhador que vive no capitalismo selvagem brasileiro, que se manifesta através das forças governamentais, dos meios de comunicação em geral e pelos grupos ou classes dominantes.

III.2 – Nas linhas e entrelinhas do currículo: a expressão do poder e da ideologia

A formulação dos currículos e as práticas escolares não estão imunes à relação de poder, refletindo os valores predominantes na sociedade, a ideologia dos grupos organizacionais e elaboradores dos currículos na sua essência, expressando um conhecimento corporificado, repassado como se fosse o ideal para todos os educandos. A constituição do currículo, assim como o seu repasse, envolvem relação de poder e submissão. Contudo, nem sempre é fácil identificar as ideologias que se entrelaçam ao arcabouço de conhecimentos selecionados, pois tais ideologias se apresentam de forma sutil e tomam corpo e roupagem daquilo que se julga necessário e primordial aos diferentes grupos. Quanto a isso, Moreira e Silva destacam que: “O poder não se manifesta de forma cristalina” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 29). Muitas vezes sequer se percebe a relação de poder no momento em que um currículo é formatado ou implementado, às vezes essa percepção só fica clara quando já existe certa distância transcorrida entre o tempo de sua concepção e ação, pois é preciso conhecer o contexto social, político e econômico em que tais propostas curriculares foram gestadas e quem são os autores e fundamentação que as embasam.

Embora as forças e correntes de pensamento intrínsecas à concepção de currículo não sejam tão facilmente identificáveis elas existem e permeiam os discursos e as ações. Apple destaca que “quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião...” (APPLE, 2002, p. 39). Pode-se acrescentar às categorias destacadas pelo autor, também a

questão política, considerando os interesses governamentais que também exercem pressão sobre os sistemas educacionais, com base em interesses que podem advir da necessidade das empresas ou indústrias, exigências impostas pelas agências ou órgãos internacionais de fomento ou financiamento.

Apple chama a atenção para o fato de que enquanto não se compreender a: "necessidade de se levar a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade" (APPLE, 2002, p. 41). Ele ressalta ainda o fato de que: "as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas, mas intrinsecamente éticas e políticas" (APPLE, 2002, p. 41). E assim, as indicações daquilo que irá compor o currículo não está isento de escolhas pessoais e ideológicas em prol do que se considera necessário e comum a todos, mas o que se considera como importante a todos, não envolve necessariamente que se inclua no currículo a história de todos. Entenda-se como o comum ou necessário a todos, aquilo que foi selecionado ou priorizado por um determinado grupo hegemônico que analisa e prioriza os objetos de conhecimento, a partir de seu olhar e seu mundo.

Sem pensar naquilo que se está produzindo, as instituições de ensino contribuem para a perpetuação dos conhecimentos elitizados, "como se fosse um tipo de mercadoria" (APPLE, 2002, p. 45). Essa mercadoria ou o que se produz no chão da escola poderá colaborar para a manutenção do status quo dos grupos dominantes, legitimando a forma desproporcional de divisão econômica, cultural e política da sociedade.

A concepção crítica de currículo tenta mostrar como essas forças perpetuam visões de poder e superioridade de uma cultura em detrimento de outras, fazendo com que pareça existir superioridade e inferioridade entre elas, estabelecendo-se como melhor e necessário aquilo que interessa e satisfaz a determinado grupo.

Segundo Moreira e Silva:

> *"apesar do seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar no seu aspecto oficial, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados" (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 29).*

A partir do pensamento dos autores citados até aqui, vimos que o currículo pode se apresentar enquanto instrumento de manobra e manutenção do sistema social e econômico vigente. Nesse caso, é importante observar que o poder não é representado apenas por determinados grupos dominantes ou atos legais, sendo possível que ele se apresente também no cotidiano do espaço escolar por meio da teia de relações estabelecidas entre os atores da escola.

III.3 - O que privilegiar num currículo?

Será que ao longo dos séculos e do que socialmente tem se concebido como currículo e ensino, sempre se percebeu a importância de um planejamento? Do por que planejar? Por que escolher algo em detrimento de outrem? O que privilegiar e por que privilegiar? Tais questionamentos talvez nunca tenham sido fáceis de responder. Historicamente, a educação escolar vem suscitando discussões em torno de suas teorias. Inquietações surgem sobre qual ou quais seriam as bases para o melhor currículo e as melhores ações pedagógicas, a partir da necessidade de valorização do ser humano. Os debates que se acaloram ao longo dos anos se voltam para a crítica aos modelos estruturados historicamente, assim como para a busca de novos caminhos para a construção de um currículo ideal capaz de dar conta das atuais demandas sociais, incluindo-se aí a valorização e respeito pelos diversos povos e suas culturas.

Apesar dos avanços dos últimos anos com relação ao aumento quantitativo de prédios escolares e de alunos que adentram esses espaços, a educação brasileira ainda possui desafios a serem superados com relação à evasão, a repetência, a prática educativa que ainda possui profundas raízes na tradição conteudista e livresca, que expressa valores nem sempre condizentes com a realidade nacional.

Sobre esse último ponto, Santos diz que “o ato de educar na escola oficial não tem atingido o objetivo de possibilitar as pessoas uma visão mais abrangente do mundo em que vivem, muito ao contrário, segue o modelo da educação bancária” (SANTOS, 2006, p. 4).

A educação bancária citada por Santos é definida por Paulo Freire como aquela que vê no educando um ser passivo e o educador como o detentor de um saber pronto, acabado, determinado, que será repassado sem que haja a preocupação com a reflexão (FREIRE, 2005). Segundo Freire, “nesse caso não há conhecimento e os educandos não são chamados a conhecer, apenas a memorizar mecanicamente aquilo que recebem de outro, algo pronto, de forma vertical e antidialógica” (FREIRE, 2005, p. 79). É um tipo de ação pedagógica que privilegia posturas tradicionais que valoriza a transmissão de conhecimentos pelo professor. Os conhecimentos ou conteúdos repassados normalmente são adquiridos de forma memorística pelos alunos, que nem sempre irão perceber a validade destas informações, uma vez que estes não são repassados de forma significativa, com foco na realidade.

A definição do que deverá ser tratado ou não, privilegiado ou não numa proposta curricular não é tarefa fácil de definir, visto que definir o que é relevante numa determinada área do conhecimento passa também pela vivência de quem ou do grupo responsável pelo cumprimento de tal tarefa.

Atualmente o Governo do Estado do Rio de Janeiro vem implementando nas escolas da rede estadual o Currículo Mínimo, entretanto este tem sido alvo de preocupação e reflexões por parte da escola em especial, pois o conteúdo referente a este Currículo é selecionado e

organizado por um grupo de profissionais da educação cuja preocupação é o atendimento de uma base comum das áreas de conhecimento, logo não tendo como atender, às especificidades das diversas localidades onde as escolas estão inseridas.

Portanto, caberá ao professor, além de cumprir o Currículo Mínimo determinado para a disciplina, inserir as temáticas relacionadas ao atendimento às peculiaridades regionais do estado, inclusive ter um olhar atento com relação ao que é proposto com base nas Diretrizes Curriculares para a educação étnico-racial.

III.4 - Currículo Mínimo para as escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro: organização ou cerceamento

Através do Decreto de nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o Currículo Mínimo, que pretende ser um documento norteador para a elaboração dos planos de cursos das escolas da Rede Estadual de Ensino. Este documento "visa garantir a efetiva aprendizagem dos conteúdos, competências e habilidades básicas e essenciais para cada bimestre, ano/série". (Resolução SEEDUC. 4.866/2013). De acordo com esta Resolução, o Currículo Mínimo apresenta aquilo que é imprescindível à aprendizagem básica dos alunos e deverá ser complementado de acordo com as necessidades específicas de cada escola.

> *"A finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso pode garantir-se uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais" (SEEDUC –RJ, CM. História, 2012, p. 2).*

Em 2011, a SEEDUC cuidou para que fosse organizado o Currículo Mínimo para o segundo segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio de forma parcial, priorizando as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2012, realizou-se a revisão desses componentes curriculares do Ensino Médio e elaborou-se o documento para as demais disciplinas, sendo pensado posteriormente as bases para atender o Curso Normal e a Educação de Jovens e Adultos. A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede, coordenados por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro. (SEEDUC, CM. 2012).

Pretende-se que o ensino em todas as escolas da rede siga um mesmo padrão, ou seja, aquilo que foi estabelecido como básico, contemplando o que é pré-requisito para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Percebe-se que por trás de tal intervenção estadual está também a preocupação em melhorar os índices de classificação no IDEB[30], que é uma das medidas utilizadas pelo governo federal para aferir a qualidade da educação básica com vistas à proposição de melhorias. Ressalta-se que o índice de classificação[31] das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, em 2011, ficou abaixo da média nacional, o que levou a Secretaria de Estado a tomar medidas, não só para estabelecer um currículo mínimo oficial, como também pensou-se em avaliações bimensais, capacitação docente, bonificação por resultados, dentre outras.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divulgou em setembro de 2014, o resultado do IDEB de 2013. De acordo com o apresentado nos dados estatísticos houve crescimento na avaliação do Ensino Médio, que em 2011 ficou em 32 pontos, contra 36 pontos em 2013, significando atendimento e ultrapassagem da meta estabelecida para o Ensino Médio, que previa para 2013 um percentual de 33 pontos.

Pode parecer uma ação simples de planejamento para uma rede de ensino múltipla e diversa, como é ressaltado na apresentação dos documentos orientadores, com vistas a garantir um padrão regular e uma horizontalidade daquilo que se acredita ser importante para a formação do cidadão, visando colocá-lo num patamar de igualdade de condição competitiva para as avaliações institucionais, assim como, prepará-lo para o mercado do trabalho. Contudo, estaria essa ação governamental privando os docentes e as escolas estaduais do princípio da autonomia para desenvolvimento do currículo escolar? Seria uma ação coercitiva do Estado, no sentido de ditar o que seria "necessário" ao currículo escolar? O tempo de que o professor irá dispor após o cumprimento do que é estabelecido como mínimo, será satisfatório para que ele possa inserir no currículo aquilo considerado necessário, como no caso a cultura local, ou esta ficará relegada a segundo plano?

Quanto a isso há que se preocupar com o fato da existência de um perfil conteudista direcionado, ou seja, o foco principal está voltado para os exames de referência em âmbito nacional e estadual. A fala da Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação denota tal preocupação "o currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados (...)" (RIO DE JANEIRO, 2011b, p. 1). Apesar da compreensão que se tem, da necessidade de se pensar constantemente a qualidade da educação pública, não se pode perder de vista a importância do currículo escolar se aproximar e dialogar com a realidade e o entorno da(s) escola(s).

Na apresentação dos módulos por disciplina explicita-se que:

> *"entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje,*

[30] IDEB, Indice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (portal.mec.gov.br).

[31] Resultado IDEB 2011 - Estado do Rio de Janeiro – anos finais E. Fund. média 3,4; média do Brasil no período 3,9. Ensino Médio – média 3,2; média no Brasil 3,9. (ideb.inep.gov.br).

> *mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações, a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos da escola..." (SEEDUC –RJ, CM. História, 2012, p. 2).*

Não se quer negar o objetivo norteador do Currículo Mínimo, entretanto existe também por parte dos órgãos regulamentadores a vigília periódica através de processo sistemático de avaliação do desempenho escolar, o Saerjinho[32] seguida de uma política de bonificação por resultados.

Os sistemas de avaliação SAERJ e Saerjinho são importantes instrumentos, considerando sua função diagnóstico-formativa, para posterior tomada de decisão quanto ao processo educativo. A questão que se impõe é o fato de tais instrumentos avaliativos se transformarem em ação coercitiva e servirem também como um dos elementos que será utilizado para a implementação das bonificações.

"Através do programa de bonificação, a secretaria estabelece uma série de metas, como diminuição da reprovação de alunos, diminuição da evasão escolar, cumprimento total do currículo mínimo" (NASCIMENTO, 2013, p. 90). Assim, as escolas e professores que atingem as metas são premiados com um bônus. Nascimento acredita que é "uma política desagregadora e que desqualifica o profissional" (NASCIMENTO, 2013, p. 90). É um projeto meritocrático, considerando que nem todos os profissionais são beneficiados. Além do mais passa uma ideia de que a escola é uma empresa e que todos serão beneficiados, desde que atendam as metas propostas, como se fosse uma comissão pelo desempenho e cumprimento das metas.

As metas estabelecidas foram as seguintes:

> *"cumprir 100% do currículo mínimo, participar de todas as avaliações internas e externas (85% dos alunos do turno diurno e 80% dos alunos noturno devem realizar as provas sem rasuras), professores e funcionários devem ter presença mínima de 70% do ano letivo, atingir as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ)".*

Tem-se a impressão também de que o processo educativo se transformou em uma grande gincana, com vencedores e perdedores, onde o professor se torna um mero repetidor do que já foi estabelecido, "que mais do que um instrumento de planejamento do professor, serve como uma cadeira de força" (NASCIMENTO, 2013, p. 105). Além de tudo, ao propor a

[32] Saerjinho/SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. O SAERJINHO é um programa de avaliação diagnóstica do processo Ensino Aprendizagem realizado nas unidades escolares da rede estadual de educação básica, sendo uma das ações que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ. Os diagnósticos apontados pelo IDEB e SAERJ mostram um estado da arte da educação estadual bastante deficitário. No sentido de fortalecer a prática pedagógica dos professores, acompanhando mais de perto a evolução do processo ensino-aprendizagem, foram criadas estas avaliações bimestrais com a finalidade de se obter de forma rápida o caminhar deste processo e propiciar intervenções tanto de reforço na aprendizagem como de capacitação dos docentes. Para isso, são feitas avaliações bimestrais cujos resultados serão fornecidos através de um sistema online que possibilita rapidez na obtenção de dados diagnósticos com o objetivo de identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Seus relatórios fornecerão informações sobre a evolução da aprendizagem dos alunos, a produtividade das atividades curriculares e a qualidade do trabalho escolar. Sua função é diagnóstico-formativa.

obrigatoriedade de sua aplicação integral, deixa-se de levar em consideração a movimentação do currículo, ou seja, as ações naturais que ocorrem na sala de aula a partir da interação entre aluno-aluno e aluno-professor, e das condições que entrelaçam o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, mesmo que haja uma "boa intenção" neste tipo de política curricular, não se pode negar que o Currículo Mínimo não deixa de ser usado pelo Poder Público e pelos setores dominantes em proveito dos seus interesses, além do mais o sentido disso tudo é colocar um processo educacional para o aumento de pontos do computo nacional de avaliação do ensino dos estados, impondo a um conjunto de conteúdos a serem ensinados de uma determinada forma, que podem fugir a um processo educativo de maior qualidade, de fundo reflexivo e crítico. Pois se pode até colocar alguns conteúdos que vistos na forma de título de matéria pode ser interpretado como crítico, mas para ser trabalhado de forma tradicional ou tecnicista levando o aluno a não ter uma reflexão crítica sobre os mesmos.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE[33],

> *"diz não ter dúvida de que currículo único e mínimo – sobretudo em sendo obrigatório para a escola pública e facultativo a rede privada – constitui espécie de apartheid educacional, social e econômico, além de significar a abdicação do processo de conhecimento criativo e compromissado com o desenvolvimento para todos e com o respeito à diversidade do povo brasileiro" (CNT Informa 605, janeiro 2012).*

A CNTE no mesmo boletim, "questiona as raízes neoliberais de tal postura governamental, considerando que as ações ou determinações ferem o princípio democrático e popular, deixando dúvida sobre que projeto de educação se pretende seguir". (CNT janeiro 2012).

Para que se possam consolidar os preceitos da Lei 10.639/2003, não há como deixar de refletir sobre a natureza política do currículo, do ensino e da educação de maneira geral. Analisar como um currículo pode servir de instrumento para transmitir determinados conteúdos e irradiar posições ideológicas, como no caso da política neoliberal.

Refletindo sobre o projeto de gestão das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, é possível enxergar com clareza princípios e valores que são pertinentes à política neoliberal, como a questão da meritocracia que mede a ação dos docentes a partir do desempenho discente e de um conjunto de ações e resultados, servindo para legitimar na sociedade a competitividade entre os professores, como bônus, como algo mais do que justo, ao mesmo tempo que legitima que professores que fazem o mesmo trabalho receberam salários diferentes. Além disso, isso leva a não unidade da categoria, uma vez que fragmenta o movimento dos docentes tirando o seu caráter classista, desmobilizando ou dificultando os movimentos reivindicatórios através das greves, considerando que quem faz greve normalmente não atingirá as metas propostas e, por conseguinte, haverá a perda dos pontos.

[33] www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-informa-605-12-de-janeiro-de-2012/9547-curriculo-unico-e-minimo-serve-a-quem?

Fora isso, como já citado acima, enquanto os alunos da escola estadual terão um currículo mínimo, os da escola privada terão um currículo amplo, que mesmo que não tenham uma visão crítica, terão um maior embasamento em termos de conteúdos que poderá levá-los a obter vantagens sobre os alunos da escola pública. Outro fator que não se pode ignorar, é que os alunos de uma escola pública precisam de que tipo de currículo: um currículo voltado para adestrá-los para a obtenção de pontos nos exames nacionais ou para uma educação crítica priorizando uma maior reflexão e ação sobre o mundo em que vivem?

III.5 - Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais: referências para a concepção de um currículo antirracista

A partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão no currículo das redes de ensino pública e privada, a temática que envolve a História da África e da Cultura afro-brasileira, o Conselho Nacional de Educação exarou instrumentos legais para orientar as instituições de ensino quanto as suas atribuições para a aplicabilidade de tal legislação. O Parecer CNE/CP 003/2004[34] e a Resolução CNE/CP 01/2004[35], são instrumentos que visam cumprir este papel, mas para esclarecer o quão fundamental é esta legislação, foi necessária a elaboração de documento que desse respaldo às ações pedagógicas, no sentido de discutir e orientar uma nova concepção curricular que visa atender as reivindicações de um grupo populacional que vem lutando de forma social, cultural e economicamente por um lugar que lhe é negado desde o começo da história do Brasil.

Para isso houve a parceria de diversas instituições governamentais e não governamentais, dentre elas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), os Ministérios brasileiros, representantes dos movimentos negros e da sociedade organizada. Após ampla discussão, este documento foi consolidado no ano de 2004 (MEC 2004), sendo criado a partir de encontros dos membros das diversas representações institucionais que denominou-se Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10.639/2003, sob a orientação do Ministério da Educação e Cultura, principalmente, da fundação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD.

A partir da leitura e análise das proposições do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pode-se perceber que não se trata de

[34] Parecer CNE/CP 03 de 10 de março de 2004, visa atender os propósitos expressos na indicação CNE/CP 6/2002 e regulamentar a alteração trazida pela Lei 10.639/2003 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no estabelecimento e obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.
[35] Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados com relação a implementação da Lei 10.639/2003.

documento de cunho filosófico ou documento de gabinete. Pelo contrário, é um documento que expressa a vivência e a inquietude de muitos grupos que sobre ele se debruçaram até o momento pleno da sua concepção, incorporando demandas do Movimento Negro sobre uma educação de cunho antirracista. Trata-se, portanto de um documento que reflete uma realidade e deixa claro o papel das instâncias governamentais, da sociedade e das escolas, do mesmo modo que a necessidade de uma supervisão do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino.

O propósito do Plano não é acrescentar conteúdo à legislação, mas sua "finalidade intrínseca é a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e cumprimento da legislação" (MEC 2004). O Plano Nacional é um documento pedagógico que visa também orientar os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e outras instituições da sociedade civil na implementação de ações de combate ao preconceito e ao racismo, assim como, de valorização e reconhecimento da importância da cultura Africana e afrodescendente para na formação da cultura brasileira. O documento deixa claro que a responsabilidade de desconstrução da cultura estigmatizada com relação a negros e negras é tarefa dos sistemas de ensino, das esferas governamentais, mas como tarefa abrangente que é deve envolver a sociedade como um todo.

Contudo, ao que compete à escola, as Diretrizes apontam para a necessidade da elaboração e execução da proposta pedagógica, incluindo no contexto de suas atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural de raiz africana quanto europeia.

> *"Não se trata apenas da inclusão de novos conteúdos, mas é imprescindível que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas" (CNE/CP 01/2004).*

Souza expressa preocupação quando afirma que no Currículo Mínimo os agentes sociais, índios e negros só aparecem em conteúdos específicos e compartimentalizados, não havendo um aparecimento relacional em conteúdos diferentes. (SOUZA, 2013, p. 594).

Sendo assim, é relevante que as escolas não somente cumpram o Currículo mínimo sem que haja uma reflexão sobre a sua proposta, mas também que promovam ações de formação docente e de acompanhamento do trabalho pedagógico.

Segundo estudos do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), da Universidade Federal do Rio de Janeiro,

> *"ainda que se possa dizer que a baixa escolaridade da população afrodescendente seja parcialmente produto de suas parcas condições de vida em termos socioeconômicos, estudos especialmente provenientes da área pedagógica relatam que as práticas vigentes no cotidiano escolar, igualmente marcadas pelo signo do preconceito e da discriminação racial, também*

> *contribuem para a baixa escolaridade e o fraco desempenho de estudantes afrodescendentes" (TEMPO EM CURSO, 2013, p. 2).*[36]

As bases do currículo para uma educação antirracista precisa abrir espaço para a discussão sobre a diversidade humana e o multiculturalismo, sendo necessária que se supere a visão de currículo como um conjunto de disciplinas isoladas, estanques e de cunho conteudista. Necessário se faz o uso de novas abordagens teórico-metodológicas, "buscando uma história que privilegie os grupos até então despossuídos de sua historicidade, condição para estimular o sentimento de pertença" (SILVA, 2007, p.143).

Urge que a escola reveja seus conceitos e apresente aos educandos a história dos africanos no Brasil de forma realista, a importância do negro na sociedade brasileira, visando o conhecimento da ancestralidade do povo brasileiro, assim como, debater as relações raciais, discutir a realidade subjetiva que alimenta a perpetuação de atitudes e comportamentos preconceituosos e racistas, refletir sobre o movimento negro e também sobre a ausência de questionamentos, a ordem social instituída e os estereótipos, visando a desconstrução de mitos que impedem a constituição de uma sociedade mais pluralista.

Embora pareça que tudo esteja exposto ou apresentado de forma muito clara na Lei 10.639/2003, não se pode ignorar de forma alguma que já se passaram doze anos de sua promulgação e muito há de se avançar para que sua concretização seja efetuada principalmente nos currículos escolares e consequentemente na prática pedagógica.

[36] Tempo em Curso – Publicação eletrônica mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho metropolitano brasileiro. Ano V, vol. 5, nº 2, fevereiro, 2013. http://ultimosegundoig.br/educacao/2013-02-15

Capítulo IV – Prática Pedagógica, Relações Étnico-Raciais, História e Traços Culturais Afrodescendente: A Pesquisa no Chão da Escola

Neste capítulo será apresentada uma breve síntese histórica da região e formação do município onde a escola está inserida. Em seguida, serão apresentados e discutidos os dados coletados durante o trabalho de campo, buscando a relação com os objetivos traçados.

IV.1 - Contextualizar é preciso: o espaço geográfico e cultural onde a escola pesquisada está inserida

Este estudo foi realizado em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, localizada na Região Serrana Centro Sul Fluminense. As terras que formam o município estão situadas entre as Serras do Tinguá, pertencentes à Serra do Mar e preservam 57% da Mata Atlântica original. O município possui uma superfície de 132,940 Km² e sua altitude é de 385,789 m. A população estimada é de 13.566.[37] Atualmente a vida econômica do município concentra-se nas pequenas indústrias, na rede hoteleira e no pequeno comércio.

É preciso que se diga o porquê da escolha de uma escola deste município. Na verdade, a escolha do município é anterior à escolha da instituição escolar, e isso, porque as terras que hoje formam o município, no passado, pertenceram ao então município de Vassouras, tendo inclusive, o povoado de Sacra Família, hoje pertencente a Paulo de Frontin, ser formado anteriormente ao povoado de Vassouras, assim como Paty do Alferes, que perdeu sua condição de vila devido a fundação da vila de Vassouras, que por questões políticas e de interesses diversos dos proprietários de terra da região se afirmou como o: “principal centro urbano irradiador da cultura e do modo de vida senhorial, passando a ser a sede da comarca, com o estabelecimento de pelourinho local, símbolo da autoridade pública. Em 1657, Vassouras foi elevada a condição de cidade” (SALLES, 2008, p 18).

Segundo Leilah Solon Ribeiro, antiga moradora de Engenheiro Paulo de Frontin, que publicou uma obra que conta a história do município, o pequeno povoado que se expandiu no passado surgiu da necessidade do comércio e escoamento do ouro de Minas Gerais para o Rio de Janeiro, por via terrestre. Construiu-se então, os primeiros caminhos e as primeiras estradas pelas serras da Mantiqueira e do Mar. Esses caminhos muitas vezes eram construídos a partir do esforço dos próprios proprietários de terra da região.

O atual município de Engenheiro Paulo de Frontin teve dois polos iniciais de povoamento, em Sacra Família do Tinguá, às margens do Caminho Novo do Tinguá e Rodeio, às margens da Estrada Geral que ligava as terras que hoje formam o Estado de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

[37] IBGE, INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014. www.cidades.ibge.gov.br

Os povoados que surgiam à beira dos caminhos iam se tornando pequenos arraiais. Assim aconteceu com o 2º Distrito de Engenheiro Paulo de Frontin, Sacra Família do Tinguá, "outrora denominado Freguesia de Sacra Família do Caminho Novo, por volta de 1750, sendo elevado à categoria de Vila em 1775" (RIBEIRO, 2003, p. 31). A autora destaca ainda que nessa época, "começaram a proliferar os primeiros cafezais e a riqueza nas terras fluminenses, pessoas de pequenas posses plantavam pequenas roças de café e com os lucros aumentavam a lavoura e adquiriam negros para o trabalho escravo" (RIBEIRO, 2003, p. 31).

É importante destacar, ainda segundo informações da obra de Ribeiro, "que em 1820, a população da Freguesia de Sacra Família do Tinguá era de cerca de 1.000 adultos, morando em aproximadamente 130 casas. Em 1872, havia um total de 4.501 habitantes e 6.143 escravos" (RIBEIRO, 2003, p. 32). Observa-se que o quantitativo de escravos era superior ao dos habitantes locais, porém, estes não são considerados na contagem de habitantes.

Salles identifica em sua obra "E o vale era escravo", onde apresenta precioso estudo sobre o desenvolvimento, o apogeu e o declínio de Vassouras, quatro períodos que se estendem de 1821 a 1880. Segundo o autor:

> *"O primeiro período foi marcado pela transformação da região numa área de plantation, com a chegada em larga escala dos cativos africanos, o desmatamento e a ocupação das terras e a diferenciação de uma camada social dominante, os megaproprietários de escravos. O período de expansão foi o pico econômico da cultura cafeeira vassourense, quando se atingiu os recordes de produção, alimentada pelas levas de africanos despejados nas fazendas pelo tráfico internacional. Do ponto de vista social, foi o momento máximo do poder e da riqueza das grandes famílias de senhores de terras e escravos e, ao mesmo tempo, de grande instabilidade social, causada pela presença maciça de africanos e pelo incremento de suas ações de rebeldia aberta ou velada.O desenvolvimento urbano de Vassouras, aconteceu em pouco mais de duas décadas. Em 1821, quando foi fundada, a Vila de Paty do Alferes contava com apenas quatro casas e uma capela.. Em 1833, Paty perdeu a sua condição de vila em prol da fundação da Vila de Vassouras. Esta passou a ser a sede da Comarca, com o estabelecimento de pelourinho local, símbolo da autoridade pública. Em 1857, Vasouras já então em seu auge, foi elevada à condição de cidade" (SALLES, 2008, p. 151).*

O tratamento desigual e a violência a que os negros estavam submetidos causavam revolta e indignação. É notório o caso do escravo Monoel Congo que, após invadir a fazenda do seu senhor, fugiu e organizou um quilombo entre Paty do Alferes e Vassouras, sendo coroado e reconhecido por outros escravos como Rei Manoel Congo e sua mulher como a rainha Maria Crioula. A luta somente teve fim com a chegada de Caxias e seu exército (RIBEIRO, 2003, p. 36).

Após a Abolição da Escravatura, em 1888, a região do Paraíba, assim como outras regiões que dependiam da mão de obra escrava, entrou em decadência. No entanto, em Vassouras, que havia se tornado o centro administrativo e de comércio:

> *"algumas famílias de comerciantes, detentoras de títulos de nobreza, insistindo em ostenta-los, gastaram uma boa parte do dinheiro que lhes restava para impedir a morte de Vassouras, ao mesmo tempo em que pressionavam as falidas vilas de Paty do Alferes e de Sacra Família do Tinguá, para que fossem*

> *subordinadas, administrativamente ao domínio de Vassouras" (LOTUFO apud RIBEIRO, 2003, p. 37).*

A partir de então, a Vila de Sacra Família, Morro Azul e Rodeio passaram a se subordinar a Vassouras, além de outras vilas da região. Com o envelhecimento das lavouras de café e a falta de escravos, a região passou a ter seu desenvolvimento a partir da construção da rede ferroviária, que visava aproximar mais rapidamente a região do Rio de Janeiro.

> *"Apesar do declínio da lavoura cafeeira em finais da década de 1880 e início de 1890, os barões e os demais grandes proprietários e comerciantes vassourenses mantiveram sua preeminência local e no Império. Mantiveram ainda seu estilo de vida alicerçado na escravidão como instituto central daquela região. Sobre o cativeiro erguia-se um mundo em que os senhores de escravos ocupavam a escala social mais alta" (SALLES, 2008, p. 150).*

As terras que hoje formam o município de Engenheiro Paulo de Frontin, como já dito, outrora pertenceram ao município de Vassouras, município que ainda hoje preserva lembranças e memórias do Império do Brasil, no século XIX. Prédios públicos, monumentos, igrejas, nomes de logradouros trazem o passado preservado (SALLES, 2008, p. 17). Se esses vestígios que mantêm vivo um período da história impressionam, não menos impressionante é a construção contemporânea do memorial em homenagem a Manoel Congo, em Vassouras. De aparência humilde, com o objetivo de lembrar os escravizados que não deixaram seus nomes cunhados na história, apesar de sua importante presença e participação:

> *"O contraste entre as memórias dos senhores e a memória dos escravos é uma pálida sombra da situação de assimetria, desigualdade, exploração, violência, opressão e, sempre, resistência que marcou as relações e os conflitos entre senhores e escravos ao longo do século XIX" (SALLES, 2008, p. 17).*

O município de Engenheiro Paulo de Frontin, emancipado do então município de Vassouras, em 1963, não detém um arquivo histórico ou memorístico organizado, porém, percorrendo suas terras é possível encontrar vestígio de um passado histórico, como ruínas de fazendas centenárias, outras preservadas como é o caso da fazenda São João da Barra, que abriga inúmeros objetos históricos e expõe a marca do período imperial escravocrata. A igreja de Nossa Senhora da Conceição se impõe e se destaca no pequeno distrito de Sacra Família do Tinguá. Ali estão guardados robustos livros de batismos de escravos que recebiam os sobrenomes de seus donos, não no sentido de adoção, mas no sentido de posse, propriedade. Antes da morte, era comum um fazendeiro ao produzir seu testamento arrolar dentre os seus bens os escravos que possuía, distribuindo-os entre seus herdeiros.

Ainda é possível encontrar um trecho do caminho das pedras, "a Estrada Imperial[38], ligando Nova Iguaçu a Petrópolis, que foi calçada por escravos, com pedras características, conhecidas como pés de moleque" (RIBEIRO, 2003, p. 28). Devido às intempéries e à falta de conservação, o calçamento está sendo reduzido e em vários trechos foi tomado pela vegetação.

[38] A Estrada Imperial pode ser acessada pela RJ 129, no bairro denominado Graminha, em Engenheiro Paulo de Frontin.

O que se objetiva ao fazer esse relato histórico é demonstrar o quanto a presença negra na região é importante e se faz presente na própria história da ocupação e no começo do desenvolvimento da região, inclusive, no auge do período Imperial[39]. Por isso, é uma região na qual há um pano de fundo histórico para se trabalhar com a Lei 10.639/2003.

IV.2 – Pisando o Chão da Escola: o lócus da investigação

A Escola da Serra(nome fictício) foi fundada em julho de 1935, há 79 anos, e recebe alunos não apenas do município onde está inserida, mas também de municípios vizinhos, atendendo a um total de 788 alunos, sendo 729 alunos matriculados no Ensino Médio.

A unidade de ensino possui 11 salas de aula, sala de direção, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, secretaria, sala de leitura, sala de coordenação pedagógica, cozinha e refeitório, banheiros feminino e masculino. Vale ressaltar a impecável organização, conservação e limpeza de todo o espaço físico da escola.

A equipe escolar é composta por: 01 diretora geral e 01 diretora adjunta, 52 docentes, 02 coordenadoras, 02 articuladoras pedagógicas, 11 servidores de apoio administrativo e 10 funcionários terceirizados.

O primeiro contato com a escola se deu informalmente em meados de 2013, com o objetivo de verificar a possibilidade de realização da pesquisa. Após o aceite da Direção da escola, iniciou-se então o processo de formalização entre o CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e a Coordenadoria Regional Centro Sul, órgão estadual a quem a escola está subordinada, localizado em Vassouras, Estado do Rio de Janeiro. Após abertura do processo e sua tramitação por nove meses, finalmente a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro deu parecer favorável e o trabalho foi iniciado em final de abril de 2014.

A Diretora e os demais membros da instituição foram simpáticos e acolhedores de forma que o trabalho de campo pôde ser desenvolvido num ambiente cordial, respeitando-se os momentos propícios para a pesquisa a documentos da instituição, aplicação dos questionários e realização das entrevistas.

A Direção disponibilizou a última versão do PPP – Projeto Político Pedagógico, que data de 2013. Segundo a Diretora Geral, o documento foi construído passo a passo, com a participação da comunidade escolar e vem sendo reavaliado a cada dois anos, também com a participação da comunidade escolar. Nesse documento, além dos objetivos, finalidade, organização administrativa e pedagógica, estão destacados projetos de que a escola participa, promovidos por órgãos oficiais como a Prova Brasil, a Olimpíada Brasileira de Física, a Olimpíada de Língua Portuguesa, a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, a

[39] O império é o café, e o café é o Vale" era o dito do século XIX brasileiro, referindo-se à região do Vale do Paraíba. E o Vale era o escravo. (SALLES, 2008).

Olimpíada de Matemática, o Projeto SEEDUC – Cinema para todos e o SAERJ. Há projetos promovidos pela Prefeitura: Dia do Desafio e Faça Bonito: Proteja nossas crianças e adolescentes.

Além desses, existem os projetos definidos pela comunidade escolar. No PPP, estão previstos os seguintes “Projetos Extracurriculares”: Planejamento em equipe para melhores resultados; Ação Solidária: “Agasalhe seu parceiro”; Palestra “Drogas Nunca Mais”; Palestra “Gravidez na Adolescência”; Feira de Ciências.

Dentre os projetos previstos no PPP, destacam-se os projetos “Consciência Negra: uma questão de história e estória” e a Feira da Diversidade, ambos previstos para o mês de novembro. Os projetos apenas são citados no documento, não sendo apresentados os objetivos ou quaisquer outros esclarecimentos sobre seu desenvolvimento.

Tanto a Coordenadora Pedagógica, quanto a Articuladora Pedagógica, ressaltam que na escola existe a preocupação de que, na discussão do planejamento, as ações com foco na Lei 10.639/2003 já fiquem definidas desde o início do período letivo, assim como a data da culminância das atividades.

No que diz respeito à organização pedagógica, dentre outros objetivos, o texto destaca “(...) assim, a escola fomenta a construção das identidades exercitando seu direito às diferenças, à singularidade e à transparência, programando suas ações a partir de sua realidade (...)” (PPP.2013).

A instituição busca a qualidade dos serviços que oferece, baseando o PPP no preceito da “Qualidade Total”:

> *“A presente estruturação do PPP está pautada no padrão de qualidade, chamada Qualidade Total. Por isso, nada impede que a escola baseada nas ações pedagógicas que o modelo de qualidade total empreendeu busque atingir a excelência” (PPP. 2013).*
> *“A escola busca através das diversas ações pedagógicas, porém, principalmente da implementação das orientações curriculares do MEC e da reorientação curricular da (SEE)- atingir o padrão chamado ‘Qualidade Total’” (PPP. 2013).*

É possível observar que a escola zela pela ordem, disciplina, organização e limpeza de todos os seus espaços físicos, critérios que são citados no documento como “representativos de uma escola de qualidade total” (PPP. 2013). Nesse documento consta a preocupação com a formação continuada dos professores, com a diminuição do índice de reprovação e com a realização sócio-profissional de egressos.

IV.3 – Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa a diretora geral, a articuladora pedagógica, a coordenadora pedagógica, docentes e alunos.

Para o corpo docente e técnico-administrativos utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. Para a entrevista com os docentes, foi planejado, com o apoio da Articulação Pedagógica, um calendário com agendamento prévio, respeitando-se os dias e horários dos professores, de forma a evitar desconforto ou pressa para a realização da coleta de informações.

Foram entrevistadas seis professoras regentes que atuam nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, sendo: uma professora de História, uma que atua nas disciplinas de História e Geografia, uma da disciplina de Artes e três que trabalham com Língua Portuguesa/Literatura. No currículo da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, a disciplina de Literatura é apresentada dentro da carga horária de Língua Portuguesa. As docentes de História também trabalham com as disciplinas de Filosofia ou Sociologia.

Considerando a impossibilidade de aplicação de questionário a todos os alunos da escola, optou-se pela escolha dos alunos da última série do Ensino Médio. Essa opção se deve ao fato desses alunos terem iniciado sua trajetória no Ensino Fundamental há aproximadamente 11 anos, tempo também da existência da Lei 10.639/2003.

As turmas são denominadas para organização da escola de 3001, 3002, 3003, 3004, 3005 e 3006. O quantitativo de alunos de cada turma varia de acordo com o espaço físico da sala de aula, portanto, as turmas mais numerosas são formadas por quarenta e dois alunos e a de menor quantitativo é formada por dezoito alunos. Responderam ao questionário proposto, cento e cinquenta e seis alunos. Os questionários foram aplicados nas turmas pela própria pesquisadora.

Visando respeitar a privacidade dos participantes, serão omitidos os seus nomes. Eles serão identificados por letras maiúsculas, que não terão correspondência com as iniciais de seus nomes.

IV.4 – O que nos revela a pesquisa com os atores da escola

A partir das respostas que constam da primeira parte da entrevista realizada com as docentes e equipe técnico-pedagógica, é possível identificar a formação (Figura IV.1, p.77) e o tempo no magistério (Figura IV.2, p.77) do grupo pesquisado. Todas as participantes são do gênero feminino. Como o estudo não se debruçou sobre este dado, não se tem o quantitativo de docentes pertencentes a cada gênero, mas foi possível observar durante o período da pesquisa que o número de profissionais do gênero feminino aparenta ser superior ao masculino.

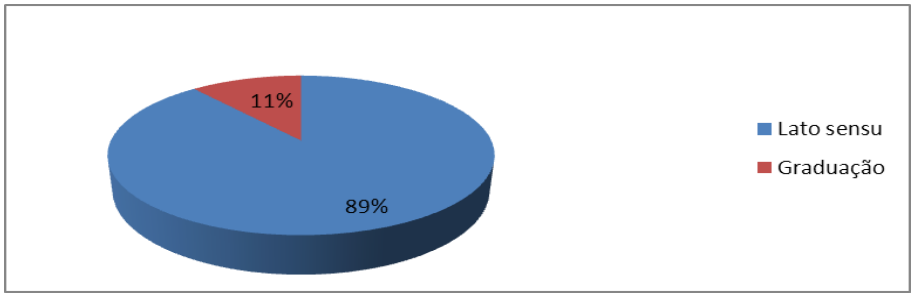


Figura IV.1 – Formação Docente
Fonte: A autora

Apenas duas docentes fizeram o curso superior após a publicação da Lei 10.639/2003, mas destas, apenas uma disse ter cursado em sua formação uma disciplina específica que tratou da exigência da Legislação.

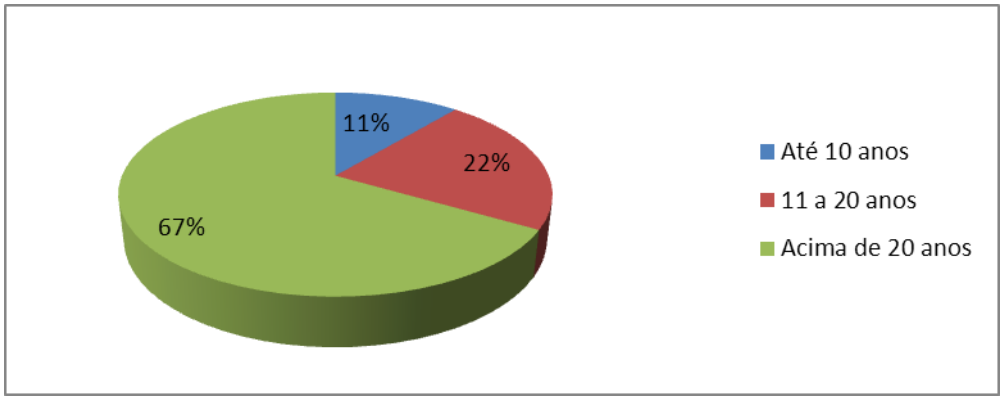


Figura IV.2 – Tempo de exercício no magistério estadual
Fonte: A autora

Conforme se pode notar na figura IV.2, os índices revelam que a maior parte dos docentes iniciou as atividades profissionais e cursou a graduação em período anterior à Lei 10.639/2013, o que leva a refletir sobre a importância da oferta de cursos de formação continuada aos professores, assim como, aos demais profissionais da escola.

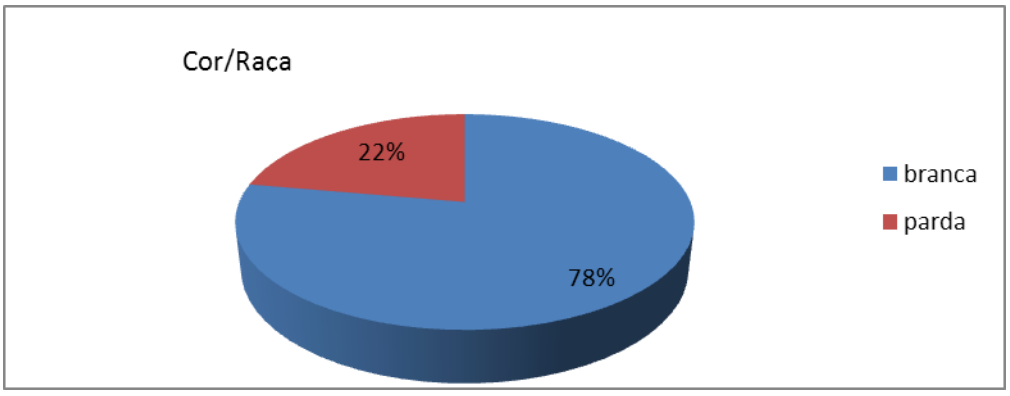


Figura IV.3 – Autodeclaração cor/raça
Fonte: A autora

Conforme autodeclaração, 78% das entrevistadas são brancas e 22% são pardas (Figura IV.3). No quadro docente e técnico observou-se incerteza de uma das participantes no

momento de se autodeclarar entre se considerar parda ou branca. A docente estendeu o braço e após breve período de observação sobre a pigmentação da sua pele, declarou: “branca, né!?” Essa incerteza é uma característica advinda do mito da supremacia das pessoas brancas sobre as negras ou mestiças, o que faz com que algumas pessoas tenham receio de se autodeclararem ou até mesmo neguem a sua origem e descendência. Segundo Munanga, “o mestiço brasileiro representa uma ambiguidade, num país onde de início ele é indefinido” (MUNANGA, 2008, p. 119). A autodeclaração estará embasada na maneira em que o sujeito se vê, assim como na sua imagem de mundo construída social e historicamente.

Dos cento e cinquenta e sete alunos participantes da pesquisa, oitenta e nove (57%) pertencem ao gênero feminino e sessenta e sete (43%) ao gênero masculino. Das seis turmas participantes da pesquisa, em quatro, o quantitativo dos alunos que se autodeclararam pretos e pardos é superior aos que se consideram brancos (tabela IV.1 e figura IV.4). Para a obtenção dos dados referentes à pigmentação da pele, utilizou-se a classificação utilizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Tabela IV.1 Autodeclaração corpo discente cor/raça

Cor/Raça	3001	3002	3003	3004	3005	3006	Total
Branca	18	09	20	03	07	10	67
Preta	04	05	01	04	08	10	32
Parda	13	20	06	07	08	03	57
Amarela	-	-	-	-	-	-	-
Indígena	-	-	-	-	-	-	-
Outra	-	-	-	-	-	-	-
Total	35	34	27	14	23	23	157

Fonte: A autora

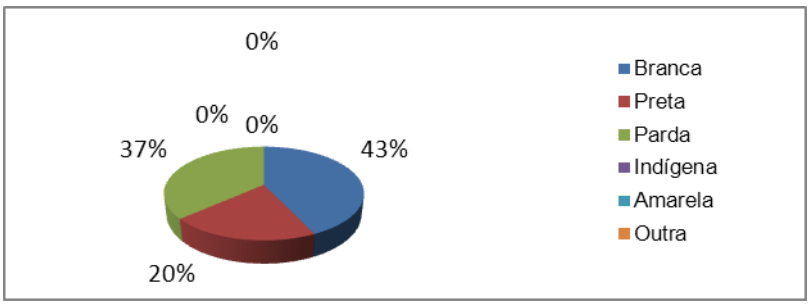


Figura IV.4 – Autodeclaração discente cor/raça
Fonte: A autora

Somando-se o total de alunos pretos e pardos, têm-se oitenta e nove alunos, o que corresponde a 57% e um total de 67 alunos brancos, correspondendo a 43%.

Ressalta-se que, durante a aplicação do questionário, em algumas turmas foi possível perceber a inquietude e desconforto de alguns alunos. Na questão em que deveriam se autodeclarar, houve quem consultasse o colega do lado parecendo buscar uma avaliação ou aprovação do amigo da classe para o que desejava ou deveria declarar. Esse comportamento foi notado em alunos de pigmentação de pele parda ou preta.

> *"No dia dezenove de maio de 2014, o questionário foi aplicado em duas turmas. Na primeira turma (3002), ao se depararem com as questões propostas, os alunos verbalizavam observações com relação a determinado aluno. O aluno citado pelos colegas disse que era uma bobagem que a escola tivesse que se preocupar ou perder tempo com tal temática. Ao me aproximar desse aluno, que agora murmurava algumas palavras, ele me estendeu o braço num movimento sutil, como numa atitude de insegurança e me perguntou: "o que devo marcar"? Respondi-lhe que se tratava de uma autodeclaração, de como ele se via ou se identificava" (Diário de Campo[40], 19/05/2014).*

O aluno a que o trecho do diário de campo se refere é negro, e parecia demonstrar não estar preocupado com o que os colegas diziam. No entanto, deixou transparecer incômodo e insegurança com relação a revelar a sua cor de pele no questionário proposto. Essa mesma insegurança com relação à cor/raça foi manifestada por outros alunos. Houve, também, durante a aplicação dos questionários, manifestação por parte de uma aluna, autodeclarada branca em relação ao tempo gasto pela escola com a temática e ao racismo dos negros:

> *"Na segunda turma entrevistada (3004), uma menina de tom de pele parda parecia estar o tempo todo preocupada em verificar a resposta da colega mais próxima antes de dar as suas respostas. Outra menina de pele clara direcionou-se a alguns colegas e disse que* ***não deveria ser gasto muito tempo pela escola com aquela temática*** *e, virando o rosto, disse que os negros são mais racistas que os brancos..." (Diário de Campo, 19/05/2014).*

A insegurança, seja por parte dos docentes ou por parte dos discentes, pode estar relacionada ao processo de construção identitária dos indivíduos, reproduzida no imaginário das pessoas com relação ao processo histórico incorporado na nação, de que o negro ou afrodescendente seria inferior e subjugado ao branco. É um "estereótipo inconsciente" em cada indivíduo (FERREIRA,2004, p. 71), desenvolvido em âmbito social ao longo do tempo.

IV.4.1 – A Prática pedagógica: relações étnico-raciais, história e cultura afrodescendente na sala de aula

Para conhecer um pouco da prática pedagógica da escola, o roteiro das entrevistas foi elaborado visando identificar as percepções do grupo, a partir dos temas: currículo, formação docente, racismo, espaço geográfico e histórico, entraves ou dificuldades para o trabalho, contribuição da escola para diminuição do racismo.

Conforme apresentado no capítulo III, os professores da Rede Estadual de Ensino, desde 2011, têm como base para o desenvolvimento de seus trabalhos o Currículo Mínimo proposto pela SEEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho empírico demonstrou que os docentes que participaram da pesquisa tiveram suas opiniões divididas no que diz respeito ao que é proposto no Currículo Mínimo, no tocante às orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

[40] Diário de campo – instrumento utilizado pela pesquisadora para anotar dados e/ou observações considerados relevantes para a pesquisa.

> *"**Sim**, fala sempre da Cultura Africana sim. **Acho que é satisfatório."** (grifos nossos)*
> *Profª C (História/Geografia)*
>
> *"Eu **não acho satisfatório** porque o **nosso tempo acaba sendo pouco**, porque ele não é mínimo. Vem mínimo nos tópicos, mas dentro daqueles tópicos para você desenvolver todas aquelas atividades... Então, **ele acaba não sendo mínimo para a gente**. São **conteúdos extensos** que tomam **muito tempo** e **são cobrados na prova, que é o SAERJ**. A gente tem que tentar dar conta deste currículo para que as coisas não sobrecarreguem para nós mesmos. **Ah! Você não conseguiu dar, por isso o aluno não foi bem...** Mas eles também têm essa proposta dessa atividade, porém, não assim, trabalhando a Lei, **mas como algo a mais a acrescentar dentro do conteúdo.**" (grifos nossos).*
> *Profª B (L. Portuguesa/Literatura)*
>
> *"No Estado a gente segue o Currículo Mínimo. Tudo que foi acrescentado já existia dentro do currículo de história, que sempre contemplou a África. Agora, com o currículo mínimo, a gente dá um enfoque maior por conta da Lei que determina o ensino da África nas escolas. O que **não é satisfatório hoje**, para nós professores de história, é **o tempo que nós temos de aula**. O currículo mínimo a meu ver é satisfatório, pois é abrangente. A gente fala da África desde o surgimento do Continente Africano, com o 1º ano e vai até a descolonização da África no 3º ano, e em paralelo, a vinda dos escravos para o Brasil. Assim, **o tempo é muito curto para explorar mais**. Nós temos hoje só dois tempos de aula de história por semana, **que é muito pouco**." (grifos nossos).*
> *Profª D (História)*

A professora C afirma que o Currículo Mínimo aborda a temática e considera que o que é proposto é satisfatório para atender a Legislação. A professora B ressalta a questão do que é proposto no Currículo Mínimo em comparação ao tempo disponível para desenvolver os conteúdos e destaca a necessidade de desmembramento dos temas. Em sua opinião, isso faz com que a proposta deixe de ser mínima. Outro fator ressaltado pela docente é o fato de tais conteúdos serem avaliados no SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro. Sistema unificado de avaliação, que tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes, com base no Currículo Mínimo. Caso o conteúdo não seja totalmente trabalhado, o aluno poderá ter desempenho insatisfatório na avaliação, recaindo de alguma forma sobre o professor certo julgamento.

Quanto à perspectiva dos conteúdos direcionados à proposta do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, a docente parece não associar o que é proposto no currículo da SEEDUC à legislação, mas fala como se fosse algo a mais a ser acrescentado aos conteúdos.

A professora D avalia que não houve mudança no que normalmente já se trabalhava no currículo da disciplina de História, inclusive ressalta a sequência dos conteúdos que são traçados do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, porém, destaca a dificuldade em vencer a barreira da indisponibilidade de carga horária para o desenvolvimento do trabalho.

As docentes são enfáticas em seus depoimentos, com relação à questão do tempo que dispõem, sendo esse um fator de preocupação. Necessitam atender às demandas do currículo

emanado da Secretaria Estadual de Ensino, além de uma série de ações e obrigatoriedades dele decorrentes, ao mesmo tempo em que as condições oferecidas aos docentes e discentes podem não ser satisfatórias para um trabalho efetivo. Nesse caso, o tempo insuficiente pode levar a uma prática pedagógica em que os conteúdos sejam tratados de forma superficial ou para atender ao imediatismo das avaliações externas, correndo-se o risco da não implementação de uma educação crítica, que leve os alunos à reflexão e que permita a mudança de paradigmas.

Com relação ao que propõe a Lei 10.639/2003, de que forma as temáticas são trabalhadas? Bastaria trabalhar de forma aligeirada sem aprofundamento de questões significativas? Isso seria suficiente para uma mudança de olhar e de postura dos alunos?

A articuladora pedagógica, com relação ao Currículo Mínimo oficial da Rede Estadual de Ensino, observa que:

> *"Dá para o professor trabalhar, mas dificulta o professor na abertura do "leque"(...).* ***Deveria ser dado ao professor como um suporte e não uma obrigação.****" .(grifos nossos)*
> *Articuladora Pedagógica*

A articuladora pedagógica não percebe o Currículo Mínimo como uma orientação, "um leque", mas como uma exigência. Considera que a existência de um currículo determinado para as escolas estaduais pode restringir o trabalho com a temática preconizada pela Lei 10.639, pois mesmo que a proposta das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais esteja contemplada no currículo, a preocupação com a necessidade de dar conta de um rol extenso de conteúdos e com a avaliação externa restringe a ação docente.

Mesmo que o objetivo do Currículo Mínimo não seja o de ser "camisa de força" ou uma "imposição", o fato de os alunos serem avaliados institucionalmente pela SEEDUC torna-o de alguma forma um instrumento coercitivo, levando-se em consideração que existe um sistema de bônus tanto para a escola quanto para os docentes que atingirem as metas propostas.

Na conversa com os docentes foi possível perceber claramente a preocupação com o cumprimento do currículo. Preocupação que se faz presente na atmosfera da escola, sendo possível perceber não só na fala dos docentes, mas na ação da direção e dos servidores técnico-administrativos.

A preocupação com o cumprimento do currículo e com o bom desempenho dos alunos expressa uma relevante intenção da escola e dos docentes. Porém, é importante que se estabeleçam reflexões críticas sobre o processo que vem sendo implementado, para que se percebam os avanços e as limitações dessas propostas:

> *"O professor ainda não está ligado num* ***projeto geral dentro da escola****. Eu acho que teria que ser assim: hoje vamos fazer isso! Aí todo mundo monta um vídeo, alguma coisa e leva para escola... Tá trabalhando, mas acho que não está encaminhado ainda. Pesquisas, poemas, cultura, libertação... Eu gostaria assim... que viesse alguém de fora, vídeo, sabe? Uma entrevista, alguma coisa assim para conscientizar mais... trabalho mais avançado.* ***A gente trabalha a capoeira aqui na escola. Trouxemos a capoeira no ano passado.*** *O mestre*

*falou alguma coisa..., **mas você sente a necessidade de ter algo mais concreto, mais sistematizado.. É a falta de tempo!** Eles ficam preocupados com o **Saerjinho, prova...** Esse ano está uma loucura: é Copa. É política. São essas férias aí! Juntou tudo... avaliação. **O professor não tem tempo.** Ele fica preocupado em dar a disciplina dele e aí não tem aquele tempo de elaborar outras questões." (grifos nossos).*
Profª A (Língua Portuguesa/Literatura)

*"Em Língua Portuguesa ainda está caminhando, a gente tem aquele texto, a gente tem que trabalhar o contexto histórico, **então a gente procura trabalhar um pouco (...).**" (grifos nossos)*
Profª B (Língua Portuguesa/ Literatura)

*"Através de textos, por exemplo, na Sociologia do 1º ano está inserido o tema porque **fala de cultura, culturas diferentes**, etnocentrismo, então, está inserido ali dentro da proposta do Currículo Mínimo, mas quando não está a gente procura, por exemplo, a Sociologia do 2º ano eu dei um texto na prova falando sobre solidariedade, o tema deles no bimestre. Eu escolhi uma questão onde as pessoas ajudavam umas às outras pra construir casas, solidariedade então entrou ajuda ao próximo, respeito, ajuda e companheirismo entrou isso tudo. Então, **a gente vai é assim, caminhando com o tema**. Vai explorando dessa maneira aí (...) **Aproveita e entra na temática da Lei e a discriminação racial.**" (grifos nossos)*
Prof.ª C (História/ Geografia/Sociologia)

*"(...) é o que eu trabalho na parte da Literatura: os escritores que falam da língua portuguesa; trabalho um pouco da história desses países e a Literatura tá sempre caminhando junto com a política, com a cultura, com a mudança. O que acontece? Por que aquele escritor tem aquela visão? Então, tudo isso acaba abordando um pouco da história do país: quando ele conseguiu ficar livre até quando foi colonizado, **isso sempre é falado dentro da Literatura** [..]." (grifos nossos)*
Prof.ª E (Língua Portuguesa/Literatura/ Ensino Religioso)

*"Às vezes, **a riqueza do trabalho, não só em África, mas de um modo geral não é possível** (...) é bem corrido, porque **você tem pouco tempo para muito conteúdo.** Na graduação você tem a história dividida em várias fases, e no colégio você não tem como fazer isso, É a história como um todo. Aí, a gente intercala história geral, história do Brasil. A disciplina contempla o tema África, **mas o fator tempo é um dificultador.** A gente vai trabalhar o tema África, mesmo que seja ao longo do ano, a gente sempre faz uma culminância em novembro que é o dia da Consciência Negra, com trabalhos expostos no pátio. **Quando a gente tem algum tempo, a gente faz algumas exibições de filmes que enfoquem a temática.** Eles gostam! Às vezes tem alguns alunos que fazem Vila-Lobos, e a gente pega o conteúdo da música. Ano passado a gente fez uma roda de capoeira na escola, com os alunos, pais de alunos que jogam capoeira e professores, foi muito legal porque é uma coisa que fixa mais, é mais dinâmico. Mas é assim porque todas as disciplinas estão trabalhando alguma vertente, entendeu? Tipo, se trabalhar a parte histórica na sociologia, **eu abro uma brechinha** e vou trabalhar a questão social na África, redistribuição de renda. Aí, a gente sempre aproveita para falar da venda dos escravos pelos próprios reis africanos. A geografia trabalha essa questão da importância da localização continental africana, e por conta desta localização geográfica todo mundo quer explorar. **Então, assim, a gente vai buscando trabalhar.** A professora de Artes sempre faz uns trabalhos mostrando a rica cultura do Continente Africano. A gente procura também fazer sempre esse paralelo: que a África influenciou no Brasil. Teve um ano que a gente fez comidas típicas, fizemos feijoada, a mistura porque a África é um continente de muitos países. Também já tratamos um pouco da vestimenta dentro de um continente, de um país para outro, como é diferente. Teve um ano que a gente trabalhou a questão da África do Sul(...) Lá tem uma população branca muito*

> *grande e os alunos não sabem disso, né!? Eles não conseguem enxergar a África como um continente diversificado (...).” (grifos nossos)*
> *Profª D (História)*

Quanto às atividades propostas, nota-se na fala da professora A a preocupação com a necessidade da sistematização de projetos interdisciplinares na escola para que haja o envolvimento de todos os professores. A professora destaca a necessidade da proposição de ações que conscientizem mais os alunos. Mais uma vez a questão do tempo foi ressaltada, assim como a preocupação com o Saerjinho, além da mudança do calendário letivo devido à Copa do Mundo, sediada no Brasil em 2014. Na expressão “eles ficam preocupados com o Saerjinho...”, a professora refere-se aos demais professores.

As professoras B, C e E percebem que a temática proposta pelas Diretrizes Nacionais para a educação das relações étnico-raciais está contida no conteúdo do Currículo Mínimo, e sempre que possível “aproveitam, contextualizam e caminham com o tema”, mas que também é preciso buscar quando não estiver explícito. É claro que é relevante que o professor aproveite os momentos de surgimento da temática, mas não fica claro nos depoimentos a existência de um trabalho específico, sistematizado, o que pode fazer com que o conteúdo proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial seja feita sem o aprofundamento necessário.

A professora D faz um relato em que destaca a possibilidade dos temas serem trabalhados durante o ano por cada disciplina, principalmente quando um determinado assunto trabalhado favorece o desenvolvimento da temática. Exemplifica inúmeras ações já realizadas pela escola, culminância de projetos, envolvimento com a comunidade. Em sua fala também demonstra preocupação com o fator tempo, que faz com que a riqueza dos temas não seja explorada devidamente.

O depoimento da professora D chama a atenção mais de uma vez para o tratamento dado à temática proposta pela Lei 10.639/2003, evidenciando que o trabalho é realizado de forma eventual, quando uma “brechinha” surge. Assim, muitas vezes, a legislação pode estar sendo cumprida apenas através da valorização de aspectos culturais, assumindo uma perspectiva folclórica, pontual.

Com relação à participação e ao envolvimento dos alunos nas atividades, a metade dos professores relata que há esse envolvimento e a outra metade percebe o contrário. Mesmo assim, os relatos revelam aspectos importantes desse envolvimento:

> *“Eles aceitam bem. É lógico que tem um ou outro que aproveita o tema, isso acontece muito, se tem um colega negro na sala eles já apontam aquele colega, entendeu?* ***E é nessa hora que a gente entra falando até o porquê que isso é trabalhado na escola.*** *Que além de vir das nossas origens, a gente tem que respeitar não só a cor, como a religião, aliás, eu entro no assunto geral. Eu entro até na religião que hoje em dia a coisa está muito voltada também para a religião afro (...) Acabam sendo ridicularizados né, então acaba virando um leque a gente vai puxando outros assuntos. É uma teia.” (grifos nossos)*
> *Profª F (Educação Artística)*

> *"Olha, como a gente trabalha tentando não separar do contexto que está sendo trabalhado, **eles aceitam bem**. Trabalham bem com os textos e a gente não tem nenhum problema. **Eles aceitam a oportunidade**, mas é isso que importa, não é? Não é para ser uma disciplina, é para trabalhar junto com o contexto." (grifos nossos)*
> *Profª B (Língua Portuguesa/ Literatura)*

> *"**Às vezes eles brincam: é pretinho!** Às vezes eles brincam assim, mas aí, lógico que você explica que não é o preto, é o negro, é a raça. Preto é uma bolsa, uma cadeira (...) e você vai e explica isso, mas às vezes tem uns que fazem umas gracinhas em relação a isso, mas **não percebo mal estar, não**." (grifos nossos)*
> *Profª C (História e Geografia)*

A professora B relata que a temática é naturalmente trabalhada dentro do contexto, sendo, por isso, aceita pelos alunos. Todavia, nos depoimentos das professoras F e C, a aceitação à temática existe, mas esses temas provocam sempre "brincadeiras" por parte dos alunos brancos, que associam a abordagem aos colegas negros. Apesar dos estigmas reforçados pelos comentários na turma ("Pretinho!", "Macaco!", "Ei, fulano, a professora está falando da sua família."), as próprias docentes minimizam o cenário, indicando que percebem essas situações como brincadeiras. É importante destacar que, de acordo com os depoimentos, essas docentes não se paralisam diante das "piadas" dos alunos, mas buscam trabalhar de forma a romper com tais atitudes e refletir com os alunos sobre esse tipo de pensamento.

Vale ressaltar, como destaca Oliveira, "que existem diversos casos de racismo nas escolas brasileiras e, mais casos ainda de omissões, angústias e incertezas no enfrentamento por parte dos professores" (OLIVEIRA, 2008, p.39). No sentido de aliviar a tensão em muitos casos, torna-se mais viável encarar uma atitude racista como brincadeira. Porém, a omissão ou o não enfrentamento tende a reforçar aquilo que a proposta da Lei 10.639 visa combater.

Além dos preconceitos evidenciados pelas "brincadeiras", algumas professoras destacam o desinteresse pelos temas relacionados à cultura afrodescendente e à história da África. A professora A percebe que essa atitude pode ocasionar dificuldade no desenvolvimento do trabalho, atribuindo o desinteresse ao fato de as atividades serem propostas pelos próprios professores.

> *"**Não há muita aceitação.** Não é visto com muito interesse (...) Acho que é por causa das atividades serem propostas pelo próprio professor. **É difícil trabalhar!** Alguns não ligam (...) Outros **não falam nada, mas demonstram**. Acho que pessoas de fora ajudariam." (grifos nossos)*
> *Profª A (Lingua Portuguesa)*

> *"Eu percebo que quando vou falar sobre a África **já existe aquela ideia de que a África só mandou negro para cá para ser escravo**. E eu percebo também que **é até difícil introduzir as outras vertentes de África, por conta desta ideia**. Quando você começa a modificar esse pensamento, você vai começando a transformar. **É a minoria que a gente consegue.** Não é a maioria não, **não importa a cor do aluno**. Eles veem como coisa de outro planeta, porque, na cabecinha deles, essa ideia eles trazem lá dos primeiros anos de escola: que os escravos só trabalhavam na fazenda, sofriam os*

> *castigos de chicote, de tronco e que não vinham para a cidade. Então, quando eles vinham para a cidade era para ser capacho mesmo." (grifos nossos)*
> *Profª D (História)*

A professora D destaca uma percepção sobre a África e o povo africano que se perpetua até os dias atuais, sendo fator de geração de preconceito e discriminação: a ideia de atrelar o negro ao escravismo. Ela destaca a dificuldade de introduzir assuntos relacionados à temática devido ao forte estigma que percebe. A professora esclarece que trabalha para combater essa realidade, conseguindo modificar o pensamento de alguns alunos, mas reconhece que apenas a minoria é atingida por essa ação.

Não se pode negar a existência de certa tensão, característica da relação estabelecida pela própria escola com a história contada sobre os negros. Essa história, durante muito tempo, foi baseada na ideologia que considerava o negro como "escravo", objeto, indivíduo sem valor, inferior aos demais. Essa ideologia foi sendo reforçada e estruturou estereótipos presentes até hoje nas salas de aula e na sociedade. O comportamento expresso pelos alunos também é fruto da "relação assimétrica de poder na sociedade brasileira" (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

> *"No ano passado foi muito natural, **não teve nem questionamento**. Eles **até** se interessaram. **Não houve brincadeiras, não houve discriminação...** Eu abordo muito na parte do Ensino Religioso. Quando eu **falo da religião afrodescendente, aí tem um pouco sim, mas não na aula de Português não, porque não é essa parte que enfoca, entendeu?** É mais a cultura mesmo, mais a política mesmo (...) **Religião afrodescendente dá aquele reboliço** na sala, vai ter um que vai gritar: É macumba, professora! Eles questionam se Candomblé e Umbanda são religiões porque fazem o mal, então isso não é religião (...) É uma coisa incutida pelos pais, que acham que macumba é pra fazer o mal. Isso é cultural também (...)." (grifos nossos)*
> *Profª E (Língua Portuguesa/Literatura/Ensino Religioso)*

A professora E considera que nas aulas de Ensino Religioso existe polêmica em relação à percepção dos alunos sobre as religiões afro-brasileiras. A religiosidade africana também é fator de discriminação e preconceito por conta de mitos e crendices. É comum alguém ser chamado de macumbeiro com a utilização do termo sendo colocado de forma pejorativa, como xingamento. Segundo Caputo, vivemos uma realidade preconceituosa, reforçada, inclusive, pelo Governo, ao instituir o Ensino Religioso confessional nas escolas estaduais (CAPUTO, 2008, p. 174). Para ele, isso representa um mecanismo perverso de espacialização que, embora anterior à escola, acaba sendo reforçado quando se privilegia no âmbito escolar um determinado culto religioso em detrimento de outros, considerando que, dificilmente, será realizada uma abordagem descompromissada de credos religiosos.

Em geral, os docentes, coordenação e articulação pedagógica e direção concordam que os preceitos da Lei 10.639/2003 estão presentes no currículo mínimo e no trabalho da escola, porém, pode-se notar que não existe consenso se o que é oferecido atende as metas propostas pelas Diretrizes Curriculares, considerando que alguns avaliam como satisfatório o que é proposto e outros consideram insatisfatório.

É importante identificar como as informações chegam até os alunos e como eles percebem o trabalho da escola no desenvolvimento da temática. Com relação à existência da Lei 10.639/2003 e à obrigatoriedade de se trabalhar no currículo escolar a História da África e a Cultura Afro-brasileira, a maior parte dos alunos apontou não ter conhecimento da legislação e do que ela propõe (figura IV.5).

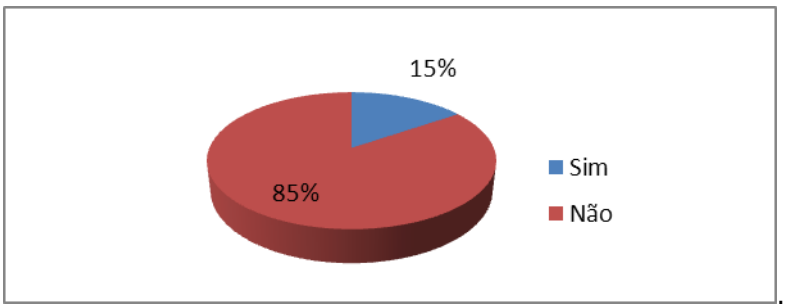


Figura IV.5 - Alunos que ouviram falar da Lei 10.639/2003
Fonte: A autora

O fato de um percentual significativo dos discentes do terceiro ano do Ensino (85%) afirmar que não possuem conhecimento da Lei e sobre o que ela preceitua pode revelar que os assuntos estejam sendo trabalhados sem que se faça menção à existência da legislação. Entretanto, o trabalho informal ou pontual, uma vez que não existe sistematização das ações, pode trazer inconsistência e superficialidade ao que é apresentado, dificultando a percepção dos alunos.

Outro ponto importante a ser destacado é que 50% dos docentes relatam que há envolvimento dos alunos com a temática, aparecendo nos depoimentos citações como: “eles aceitam bem”; “como a temática édesenvolvida no contexto, os alunos não reclamam”. Os outros 50% dizem não perceber boa aceitação ou interesse por parte dos alunos. Porém, a percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio indica que a temática vem sendo pouco abordada (figura IV.6).

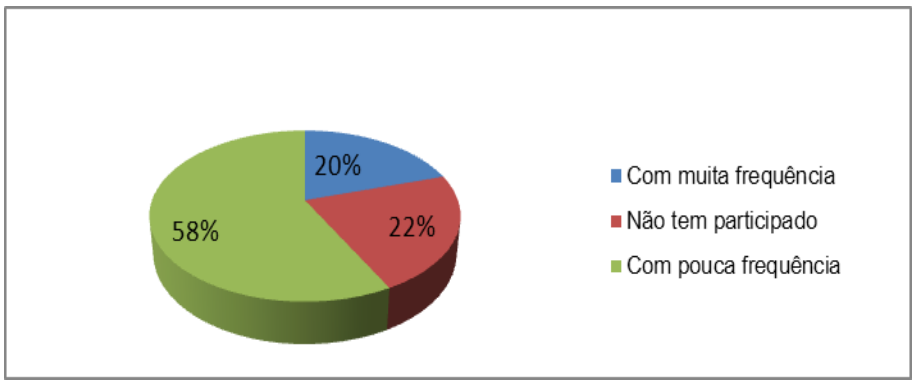


Figura IV.6 - Discussão e participação de ações envolvendo a temática no Ensino Médio
Fonte: A autora

Ressalta-se que, nas turmas, os alunos demonstraram insegurança com relação à resposta que seria dada a esse quesito no questionário, havendo consultas entre os discentes e análise conjunta do que seria considerado.

O resultado apontado no gráfico pode ser consequência da ausência de tempo reclamada, em muitos momentos, pelos professores, para abordagem das questões étnico-raciais, fazendo com que o trabalho com a temática ganhe maior ênfase somente em alguns momentos do ano letivo, em forma de feiras ou exposições, quando alguns alunos também podem não ter uma participação significativa. Em conversa na sala, durante a aplicação do questionário, houve comentários de alguns alunos de que até aquele momento não haviam trabalhado nada sobre o que propõe a Lei 10.639/2003, na série cursada por eles em 2014 (terceiro ano do Ensino Médio), mas que os trabalhos seriam desenvolvidos por ocasião da comemoração do dia nacional da Consciência Negra.

As disciplinas mais citadas pelos alunos com relação ao desenvolvimento do trabalho com a temática foram: Artes, História, Ensino Religioso, seguida da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura.

A distribuição percentual está de acordo com o que prevê a legislação, considerando que se prioriza que os assuntos referentes à Lei sejam tratados em especial dentro das disciplinas de História, Artes e Literatura, mas o fato de a legislação focar o trabalho em determinadas disciplinas, não significa que as demais fiquem isentas de desenvolverem a temática.

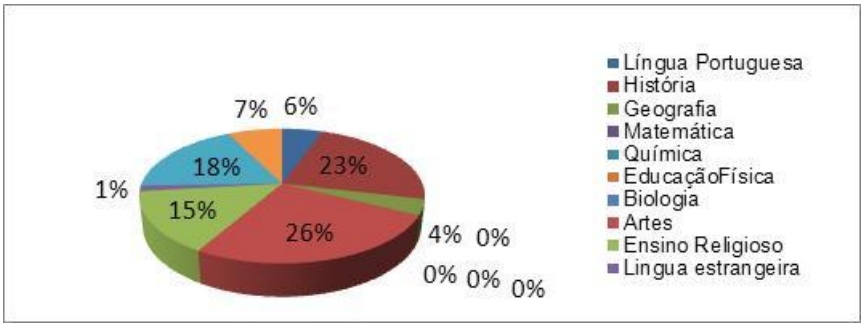


Figura IV.7 – Disciplinas que abordaram a temática no Ensino Médio
Fonte: A autora

Como os saberes e conhecimentos acumulados pelos educandos são construídos ao longo de suas vidas num processo contínuo, considerou-se importante questionar os estudantes sobre sua memória, ou seja, o que se lembram de ter estudado sobre a temática no Ensino Fundamental. É importante destacar que a consolidação de hábitos e atitudes positivas com relação ao outro, no que diz respeito à colaboração da escola nesse aspecto, não se dará apenas no final do Ensino Médio, mas ao longo de toda trajetória escolar. A sistematização e a continuidade das ações e discussões são necessárias à quebra de paradigmas e atitudes estereotipadas.

Conforme figura IV.8, 60% dos alunos disseram ter discutido ou participado da temática no Ensino Fundamental com muita frequência, porém observa-se que isso não significa que os temas tenham sido trabalhado com profundidade, considerando que o maior percentual de alunos (Figura IV.12) apontaram que os assuntos foram tratados com pouca profundidade.

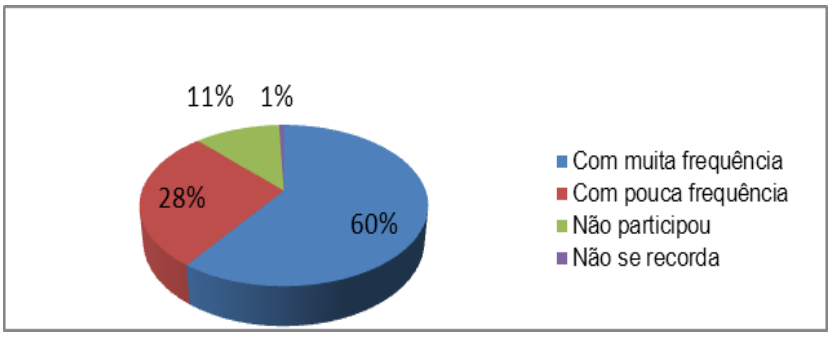


Figura IV.8 - Discussão e participação de ações envolvendo a temática no Ensino Fundamental
Fonte: A autora



Figura IV.9 - Nível em que os assuntos foram discutidos
Fonte: A autora

Com relação à memória sobre a abordagem da temática, durante o Ensino Fundamental, o maior percentual pode ser percebido nas disciplinas de História, Educação Artística, Geografia, Língua Portuguesa (Figura IV.10).

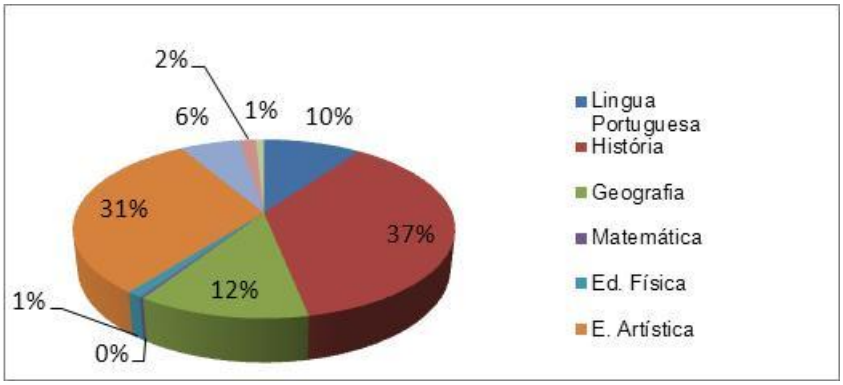


Figura IV.10 - Disciplinas que abordaram a temática no E. Fundamental
Fonte: A autora

Comparando-se os dados numéricos da pesquisa com relação ao trabalho desenvolvido e à participação dos alunos, nota-se que há uma queda na proposição de ações e/ou

participação dos alunos em atividades relacionadas à legislação no Ensino Médio com relação ao Ensino Fundamental. É possível que essa queda esteja relacionada à insuficiência de carga horária para o cumprimento do que é proposto no Currículo Mínimo, situação que foi destacada pelos docentes participantes da pesquisa, assim como a preocupação em preparar os alunos para as avaliações externas, o que pode resultar no direcionamento das ações dos professores para uma prática conteudista, fazendo com que os temas sobre a História da Àfrica e Cultura Afro-brasileira sejam trabalhados de forma eventual, conforme já foi possível verificar nos depoimentos dos docentes.

A partir da análise das questões abertas do questionário aplicado aos alunos é possível ir além dos dados quantitativos e entender que existe, por parte da maioria, interesse com relação à inserção da História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo, fato que se contrapõe ao pensamento de docentes que consideram que não há muita aceitação ou interesse.

Os alunos apontam como justificativa para explicar seu interesse na temática: a necessidade de discutir as diferentes culturas, preferencialmente desde a infância; de compreender o tráfico dos negros do continente africano; de não ignorar a história do negro africano presente na cultura brasileira:

> *"A gente aprende que existe a diferença de raça, diferença de tribo, de países. Existe a diferença entre todos nós. E eu creio que se desde pequenas as crianças tivessem ouvindo e viessem a ser acostumadas a esses ensinamentos muitas das vezes o preconceito não existiria."*
> *Aluno G (3001)*

> *"É importante pra gente aprender um pouco. Eles vieram forçados para o Brasil. É importante compreender."*
> *Aluno J (3004)*

> *"(...) pelo fato de fazer parte da história do Brasil e estar presente na nossa cultura."*
> *Aluno I (3003)*

> *"Acho importante sim. A parte do passado, da história do Brasil que poderia ficar escondida sem ninguém saber o porquê das coisas que estão acontecendo e entender o futuro."*
> *Aluno M (3006)*

O aluno **H** chama a atenção para o fato de que nem sempre são utilizados pela escola metodologias adequadas e que os assuntos referentes à Lei 10.639/2003 não deveriam ser tratados de forma especial, mas de forma natural, transversal. Tratar a história do negro no Brasil de forma especial pode significar para ele uma exposição indesejada, mesmo assim o aluno considera que a história deve ser trabalhada pela escola.

> *"Eu penso o seguinte: então, **nosso método de ensino às vezes é muito falho**. Acho que não precisaria tratar de questões em especial, pois são questões que devem ser tratadas dentro de outros assuntos, mas **se existe uma história marcante que de alguma forma influenciou, acho que deve ser tratada**."*
> *Aluno H (3002)*

O aluno H é negro e demonstrou não se sentir muito à vontade ao responder o questionário proposto em sala de aula, como se o tema lhe causasse mal estar, mas em determinado momento afirmou: “eu me autodefino negro sim, com muito prazer”. A construção da identidade negra está estreitamente ligada à ideia de pertencimento, a partir das relações que são estabelecidas entre os indivíduos no meio social e histórico-cultural (GOMES, 2004), mas essa construção se dá em meios a conflitos e tensões.

Se a Lei 10.639/2003 traz mudanças para a proposta de trabalho das escolas, é necessário que os materiais didáticos também sejam repensados, considerando que serão ferramentas que irão subsidiar o trabalho do professor. O docente deve estar atento ao conteúdo e à forma como são apresentados nos livros didáticos. Nesse caso, sobre o fato de se perceber uma evolução no tratamento dos temas requisitados pela Lei 10.639, os docentes apontaram avanços tanto na oferta de materiais quanto na abordagem dos temas:

> ***“É difícil, pois não vem livro de Artes. Quanto a avanço, vejo sim****. Um tempo atrás eu não via não, mas coisa de uns 2 ou 3 anos pra cá eu acho que está havendo mais evolução sim.* ***Eu acho que agora tá melhor, estão surgindo coisas novas, porque antes não tinha.****” (grifos nossos).*
> *Profª F (Educação Artística)*
>
> *“Eu encontro nos livros o material que preciso pra trabalhar (...)* ***Houve avanço sim porque antes não tinha.*** *No ano passado, a gente trabalhou com bastante tranquilidade em cima dos livros, tinha tudo isso(...).” (grifos nossos).*
> *Profª E (Língua Portuguesa/Literatura)*
>
> *“Hoje os livros,* ***eu percebo, tem uma maior contextualização que antes, isso com relação à história da África, por exemplo****. Eu já li livros didáticos que citam Sidney Chalhoub, citam Sérgio Buarque, coisa que antes era muito difícil. O Ministério da Educação manda para a gente hoje uma coleção sobre a África muito boa, da África Pré-histórica até os dias de hoje.* ***Você escreve para o MEC e eles te mandam uma coletânea, então você tem hoje muito material, e os livros didáticos, com a implantação da Lei, já estão sendo reformulados mesmo.*** *Você já encontra* ***mais vídeos disponíveis****. Claro que eu acho que ainda vamos avançar muito e eu acredito nesse avanço, mas já tivemos alguns avanços sim. Dá para fazer um bom comparativo.” (grifos nossos)*
> *Profª D (História)*
>
> *“(...)* ***muito pouco****. Eu acho muito pouco, porque nós já temos 11 anos da Lei 10.639 e era para os livros didáticos também acompanharem essa mudança.* ***Eu não acho que acompanhou muito essa mudança não.****” (grifos nossos)*
> *Profª C (História e Geografia)*
>
> *“****Os livros ainda deixam a desejar.*** *Trazem um poema, citam alguns autores, sugerem um vídeo (...).” (grifos nossos)*
> *Profª A (Língua Portuguesa)*
>
> *“Com relação à Lei, sim. Encontro nos livros o material necessário para as aulas.”*
> *(Profª B (Língua Portuguesa/Literatura)*

Embora a professora de Artes se queixe do fato do material para as aulas de Educação Artística não terem sido contemplados no PNLD - Programa Nacional do Livro Didático[41], ela reconhece, entre os materiais utilizados para elaboração das aulas, avanço com relação à temática. A professora E também percebe a inserção do que preceitua a Lei nos livros que utiliza e a professora D destaca o fato de já estar havendo maior contextualização com relação à história da África.

Considerando que o maior número de docentes já atuava em sala de aula antes da publicação da legislação, a comparação entre as mudanças ocorridas pode ser estabelecida a partir da própria prática.

Outro ponto importante destacado pela professora D é o apoio oficial, no sentido de organização e disponibilização de material sobre a temática exigida pela Lei, que pode ser requisitado pelo próprio professor, indicando uma ação que favorece a implementação da legislação. Buscar conhecer a linha de produção e pesquisa de diferentes autores também pode ser um bom caminho para o momento de selecionar o material didático:

> *"Eu gosto muito do livro de Sidney Chalhoub. Eu gosto muito do que ele escreve. Ele é um dos principais historiadores contemporâneos que escreve sobre essa temática, numa vertente mais humanizada, ele desmitifica que o negro é uma coisa. O Sidney Chalhoub nesse livro, por exemplo, vai tratar dos escravos que processavam seus senhores, então ele vai a cartórios, delegacias, ele trabalha mais em São Paulo que também teve grandes incidências de escravidão, aí ele vai a cartórios, ele busca processos. Alguns escravos contratavam advogados. A gente tem essa ideia do escravo que não fazia nada, que era um objeto."*
> *Profª D (História)*

Essa vertente histórica apontada por Chalhoub[42] em seus escritos, destacada pela professora D, deve ser discutida com os educandos, propiciando um repensar sobre os mitos criados, como o de que os escravos de maneira geral eram submissos e passivos. Essa postura pode contribuir para dissolver a coisificação e a despersonalização atribuída aos negros.

Apenas uma professora parece estar plenamente satisfeita com o que encontra nos livros a respeito da Lei para organizar suas aulas. De acordo com os demais docentes entrevistados, subentende-se que, apesar da inserção dos conteúdos envolvendo a História e a Cultura da África e Afrodescendente, a mudança ainda é lenta e tímida.

A professora D considera a possibilidade de não trabalhar com um único livro e servir-se de vários para tornar o trabalho mais dinâmico e destaca algo relevante: observar os princípios e a ótica como os conteúdos são disponibilizados, avaliando se são tendenciosos ou não. Ela acrescenta que utiliza a tecnologia como recurso didático para o desenvolvimento da prática docente:

---

[41] O PNLD para o triênio 2015-2017 já contempla Artes.
[42] Sidney Chalhoub , historiador, professor e pesquisador do Centro de Pesquisa em História Social da Cultura – Cecult/ UNICAMP. www.books.google.com.br

> *"O livro é uma ferramenta, **mas tem livros que são tendenciosos, então o legal de não trabalhar com livros é que a gente pode pegar um pouquinho de cada e fazer algo mais didático, mais dinâmico.** Aqui na escola é um hábito que eu criei e os alunos tem gostado muito o trabalho com e-mail ou grupo no facebook. cada turma tem um e-mail ou um grupo e é muito bacana, porque acha um slide legal e manda, acha um vídeo bacana no youtube e manda. **A gente conversa muito por esses bate-papos do e-mail e do face (...), além do envio de materiais.**" (grifos nossos)*
> *Profª D (História)*

A professora D, em depoimento anterior apontou pontos positivos relacionados à evolução do livro didático, como: maior contextualização com relação à história da África; o material disponibilizado pelo MEC; reformulação dos livros. No entanto, assume uma postura pedagógica mais autônoma, indicando a necessidade de trabalhar com a diversidade de autores e linguagens, incluindo as novas tecnologias em suas aulas.

Embora nem todos os docentes entrevistados avaliem os avanços de forma satisfatória, é relevante destacar que as mudanças nos livros no que tange a Lei 10.639 não devem ser ignoradas pela escola. Nesse sentido, o momento de análise ou escolha do livro didático pelos docentes, principalmente das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, História e Artes, pode revelar a preocupação com a abordagem da temática:

> *"**Eu vejo que sim**, que se escolhe os livros didáticos preconizando todas as leis educacionais. A primeira coisa quando a gente pega um livro didático para escolher é pelo índice, a gente vai para os capítulos e a gente costuma ter no nosso imaginário, o que o capítulo tem que ter para ser um capítulo bem completo." (grifos nossos)*
> *Profª D (História)*

> *"Desde que começou a escolha dos livros **não prestei muita atenção não, mas de uns tempos pra cá** (...) Eu vou passar a prestar atenção **porque tem no Saerjinho, no Currículo Mínimo**, mas eu não tinha prestado atenção muito nisso não. **A partir de agora vou começar prestar mais atenção para ver qual está abordando da melhor forma."**.(grifos nossos)*
> *Profª A (Língua Portuguesa/Literatura)*

> *"**A gente tem que levar em conta porque é exigido no Currículo Mínimo.** Então a gente procura aquele livro que atenda o que está ali pra gente trabalhar." (grifos nossos)*
> *Profª E (Língua Portuguesa/Literatura/ Ensino Religioso)*

A professora D destaca a importância de se levar em conta a legislação no momento de selecionar os livros didáticos, observando o que este oferece. A professora E considera relevante levar em conta também o Currículo Mínimo e a professora A declara não ter dado muita atenção inicialmente quando começou a participar da seleção dos livros. No momento da entrevista, inclusive, ela parou para refletir e então complementou sua fala, dizendo que passará a prestar mais atenção para verificar o melhor livro para a sua disciplina, no sentido do que melhor abordará a questão étnico-racial.

Ao responder a esta questão observou-se que os docentes A e E se referiram a questão curricular obrigatória, principalmente com relação ao SAERJ. Algumas ainda não haviam

refletido sobre a avaliação dos livros considerando se estes atendem os princípios da Lei 10.639 e a sua importância social.

Entretanto, apesar dos livros enviados aos alunos através do PNLD pelo MEC, escolhidos pelos docentes de cada escola, para as diferentes disciplinas do Ensino Médio, nas escolas estaduais os livros são escolhidos, mas existe um direcionamento do trabalho docente pelos conteúdos definidos no Currículo Mínimo e pelas avaliações externas (SAERJ e Saerjinho). Segundo uma professora,

> *"Cada vez menos uso o livro didático, porque o trabalho está muito baseado **no "SAERJ", no Currículo Mínimo.** A própria secretaria manda o caderno de atividade pra gente, a gente tira na **internet, é o suporte pra gente trabalhar cada bimestre**. No caderno de atividades, tem sugestões até da prova, se você quiser. **O ano passado utilizava mais o livro didático.** Nesse ano estou utilizando cada vez menos." (grifos nossos)*
> *Profª E (Língua Portuguesa/Literatura)*

.Os princípios e critérios estabelecidos pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, visando atender os princípios do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, definem que:

> *"quanto a construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto os livros destinados aos professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária" (Edital PNDL 2010 apud Plano Nacional das Diretrizes de Educação Étnico-Racial, p. 10).*

O eixo três do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais refere-se à política de materiais didáticos e paradidáticos e deve ser observado pelos docentes, corpo técnico-pedagógico e direção das escolas ao se eleger os livros didáticos que serão utilizados pelos alunos, pois "expressões de racismo em livros didáticos constituem uma das formas de sustentação do racismo cotidiano brasileiro" (ROSEMBERG, 2003, p. 129).

O eixo dois do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trata da Política de formação inicial e continuada e prevê, como uma das ações prioritárias para o Ensino Médio, a formação inicial e continuada dos professores para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. (Plano Nacional, 2004).

Na pesquisa empírica, a formação continuada dos docentes em relação à temática aparece de forma tímida ou inexistente:

> *"**Não. Nunca participei.** É questão minha de ir pesquisar de ir atrás." (grifos nossos)*
> *Profª F (Educação Artística)*

A professora B, no entanto, disse ter participado quando trabalhava em uma escola municipal de Engenheiro Paulo de Frontin. Segundo ela, no Estado, “existe uma coordenação em Vassouras, que tem uma equipe que trata disso e de vez em quando tem uns encontros”, que ela não teve oportunidade de participar, pois “a escola não libera, pois os encontros duram mais de um dia e a escola não suspende as aulas para essa participação”.

De acordo com a professora F, não existe na escola um momento sistematizado para encontros para troca de experiência ou repasse das informações no caso de algum professor participar de algum evento, seja ligado à temática aqui discutida, seja relacionado a outros assuntos. A troca é realizada possivelmente em momentos de encontros espontâneos na sala dos professores ou outros locais da escola ou fora dela, não havendo garantia de uma troca consistente entre os docentes.

A professora C ao ser interrogada sobre a sua participação em cursos de formação continuada na escola, afirmou:

> *“**aqui a gente não tem esse trabalho**, mas **é uma coisa pra gente pensar** numa ação de **formação continuada com os professores** aqui da escola.” (grifos nossos)*
> *Prof.ª C (História e Geografia)*

Parece que naquele momento da entrevista a professora despertou para algo que poderá ser planejado e executado no âmbito da própria escola, com a participação dos docentes. A professora C parecia se interrogar sobre sua prática e sobre o trabalho da escola durante o período da entrevista, a partir das questões que eram colocadas, e em mais de um momento foi possível perceber que ela pensava nas possibilidades de trabalho que poderiam surgir dos próprios docentes.

A professora E (Língua Portuguesa/Literatura) disse nunca ter participado, seja na escola ou na Coordenadoria, e também não tinha muita noção do período e de que havia participado:

> *“não que eu me lembre. Posso ter participado em alguma oportunidade anterior e eu não me lembro. **Os encontros não tem uma periodicidade.**” (grifos nossos)*
> *Prof.ª E (Língua Portuguesa/Literatura)*

A professora D (História) também disse ainda não ter participado de capacitação ou formação continuada, a não ser de encontros e apresentações:

> *“Eu fui um dia em uma apresentação, mas **capacitação específica de História da África não. Nunca participei.** No que eu fui? - Um encontro só e nada muito grande. Na verdade era culminância de um grupo. Agora o Estado tem grupos de professores que estudam essa temática, que desenvolvem materiais e que promovem esses encontros, entendeu?” (grifos nossos)*
> *Prof.ª D (História)*

A professora continuou seu depoimento sobre a importância da capacitação e da troca positiva que os encontros possibilitam entre os docentes:

> *“eu acho importante porque nesse momento de capacitação a gente sempre aprende uma coisa nova, sempre um novo caminho a se buscar, então às*

> *vezes você está trabalhando uma coisa e você está com dificuldade de conseguir um material e você conversa com outro professor que pode auxiliar naquilo que você precisa."*
> *Profª D (História)*

A docente disse que estava participando do projeto de formação continuada do Estado, oferecido pela Coordenadoria Regional de Vassouras. Segundo ela, o conteúdo do curso oferecia base para trabalhar o que é proposto no Currículo Mínimo e que, nos encontros, teve a oportunidade de trabalhar a temática "descolonização da África". A professora acrescentou que o Currículo Mínimo é bom porque unificou, mas limita muito se o professor não buscar outras informações por conta própria:

> *"O Estado oferece para nós professores uma formação continuada. Eu até faço essa formação, como eu estou com o terceiro ano, a gente até já teve o módulo. Ah, não é módulo! É o conteúdo descolonização da África. Foi bem legal! Um texto super bem atualizado, o debate foi muito rico nos grupos, mas assim... é a disciplina, é o conteúdo que está no currículo mínimo.* ***Na verdade, a gente estuda cada tema do currículo mínimo nessas formações continuadas****, é porque assim você tem o seu grupo, o tutor lança a pergunta e você vai respondendo e dali vai acontecendo novas perguntas, novas respostas e novos questionamentos." (grifos nossos)*
> *Profª D (História)*
>
> *"****Formação continuada não****, mas o Estado disponibiliza encontros a partir da Regional, inclusive já participei." (grifos nossos)*
> *Coordenadora Pedagógica*
>
> *"As ações são realizadas pela SEEDUC, através da Coordenadoria Regional."*
> *Diretora*

Conforme já apontado, das seis docentes que participaram da pesquisa, duas concluíram a formação superior após a promulgação da Lei. Uma delas (Lingua Portuguesa e Literatura) disse que em seu curso foi ofertado uma disciplina que tratava os propósitos da Lei 10.639/2003, a outra professora que possui quatro anos em que concluiu o curso superior não respondeu a esse questionamento. Das quatro docentes restantes, três concluíram o Ensino Superior em período anterior à Legislação, portanto, não cursaram disciplina(s) que contemplassem a legislação e uma concluiu após 2003, mas disse que a instituição não ofereceu disciplina obrigatória ou eletiva sobre a temática.

Embora já tenham transcorridos doze anos de publicação da legislação, o que parece um tempo satisfatório para que os órgãos públicos de educação, as instituições de formação docente pudessem se atualizar a respeito da temática, na verdade este tempo parece ainda não ter sido suficiente para que sejam percebidas ações consolidadas e mudanças substanciais. Quanto ao que é oferecido aos docentes por parte dos órgãos públicos estaduais, pode-se avaliar a partir da fala dos professores que se tratam de ações pontuais com a participação de representantes das escolas, que quando participam ficam incumbidos de repassar aos demais colegas, porém, como destacado na própria fala dos docentes, isso acaba não ocorrendo, seja pela falta de tempo, de espaço ou sistematização de ações por

parte da própria escola. Assim, as informações não são veiculadas ou repassadas ao corpo docente, de forma que pudessem ser apoderadas por todos.

Quanto aos encontros ofertados pela Coordenadoria Regional, conforme aponta professora D, “na verdade, a gente estuda cada tema do currículo mínimo nessas formações continuadas”. Os cursos de formação parecem se fechar em torno apenas do que é selecionado como currículo mínimo, o que é determinado ou priorizado pela SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação.

Quanto à posição dos docentes com relação a Lei 10.639/2003, os dados empíricos indicaram que todos os professores colocaram-se como favoráveis a legislação. No que se refere aos argumentos, destaca-se:

> *“Eu **acho importante** porque é sempre bom porque **as pessoas esquecem as raízes**, a cultura. Não sei, hoje tá cada um por si. As pessoas não estão se respeitando. Eu acho que tendo um fundamento lá no passado, na raiz, na descendência, de onde você veio eu acho que ajuda a trabalhar o respeito sim e preservar as coisas porque se não ninguém vai lembrar de mais nada. Eu acho importante sim e o Brasil é uma formação de tudo, o Brasil é um pedacinho de cada um, então eu acho importante trabalhar a história e a cultura afrobrasileira sim” (grifos nossos).*
> *Profª Maria Jose A (Língua Portuguesa/Literatura)*
>
> *“**Relevante**, é uma lei que diz(...) praticamente obriga a gente. Chama lei compulsória porque ela foi determinado determina (...) **e tendo obrigação você se sente na responsabilidade de cumprir** aquilo que, então **eu acredito que sim que é relevante.** Você vai arrumar o caminho, pegar material que te direcione pra aquilo. Felizmente A demanda de conteúdos é gigantesca para o docente trabalhar. Se a gente não se organizar, planejar muito bem, não consegue dar aqueles tópicos não” (grifos nossos).*
> *Profª B (Língua Portuguesa/ Literatura)*
>
> *“**É importante sim** porque a gente vê muito na sociedade, nas ruas a gente vê muita discriminação. Eu por exemplo presencio colegas às vezes coleguinhas dos meus filhos(...) eu tinha uma prima que no pré escolar ela não dava a mão pro negro pra fazer roda, então já presenciei muito esse tipo de discriminação, então eu acho importante.” (grifos nossos)*
> *Profª C (História/Geografia)*
>
> *“**A gente tem que investir mais nesta temática**, mas assim o tempo não nos permite. A gente tem uma gama de conteúdos que precisam também ser ensinados, entendeu? **A gente não tem um tempo que você vai dar história da África**. Eu acho assim, que se os governos pudessem diminuir ainda mais as aulas de história e geografia, sociologia e filosofia eles iam diminuir, são matérias muito esclarecedoras, são matérias que formam mesmo, são matérias que você põe o sujeito para pensar porque o pensamento é a alma da coisa.” (grifos nossos).*
> *Profª D (História)*
>
> *“**Sim, lógico**, porque é uma forma de você estar sempre falando, envolvendo os alunos nos temas. Não fica uma coisa esquecida porque ficou muito tempo, exatamente, não só pra gente, mas por parte dos alunos também. Eu acho que é uma coisa boa dos dois lados, tanto para os alunos e tanto para os professores.” (grifos nossos)*
> *Profª F (Educação Artística)*
>
> *“**Eu considero relevante** porque é preciso mostrar nossas raízes, explicar muita coisa também da história da nossa língua que não é só daqui do Brasil*

> *que vem de outros países também. Existe uma troca dentro da Literatura quando a gente trabalha. Existe um certo intercâmbio entre os autores de países africanos que falam a língua portuguesa. É importante o aluno saber também que esse universo é muito maior do que a gente vê aqui. Não é só o nosso mundo, não é só o nosso país. O aluno tem que ter essa visão maior, então eu acho importante além de pegar parte da raiz." (grifos nossos).*
> *E (Língua Portuguesa/Literatura)*

Os professores reconhecem a relevância da Lei no sentido de trazer à discussão as raízes da cultura brasileira, a partir da História e da Literatura; reconhecem a sua compulsoriedade, mas não deixam de destacar a questão do conteudismo curricular que dificulta o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado e sistematizado. É importante compreender que o Art. 26A, acrescido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/1996, propõe um repensar sobre a construção do currículo, o fazer pedagógico, as relações que são estabelecidas no espaço escolar, os objetivos a que se propõe a escola (DCN MEC, 2009), ou seja, a escola é o espaço privilegiado de reflexão e releitura em busca de caminhos para a implementação da Legislação.

Quanto aos alunos, a maioria dos participantes do processo de pesquisa (72%) concorda que a História da África e a Cultura Afrodescendente devem ser inseridas no currículo da escola (Figura IV.11, p.97).

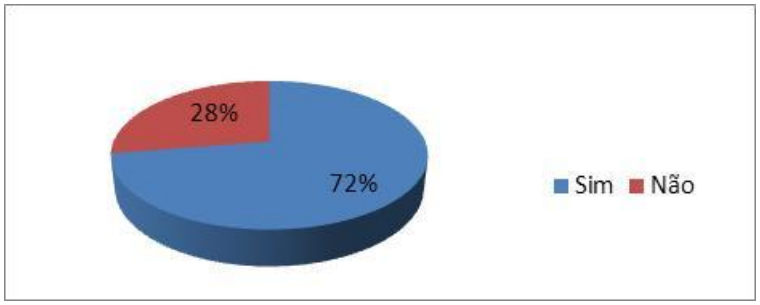


Figura IV.11 - A inserção no currículo de temas ligados à história da África e cultura afrodescendente – Fonte: A autora

IV.4.2 – Manifestação do racismo no espaço escolar

A instituição escolar pode ser pensada como um espelho ou um reflexo da sociedade, pois os atores que dela fazem parte são oriundos dos meios sociais. A escola é por excelência um espaço de relacionamento de pessoas diversas, que trazem comportamentos, crenças, valores individuais e familiares, sendo um espaço de informação e formação e, ao mesmo tempo, catalisador das diversas culturas, ranços, estigmas, preconceitos, racismos. "Nessas instituições, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo da (...) nossa humanidade". (CAVALLERO, 2001, p. 07). Como os comportamentos estereotipados da sociedade estão presentes na escola através da postura dos alunos, dos professores e dos funcionários, ela passa a ter o importante papel de promover reflexões com

toda a comunidade sobre a realidade, buscando caminhos para a solução dos conflitos, visto que as questões raciais e os problemas causados por elas têm sido vivenciados diariamente dentro e fora da escola pela sociedade brasileira. Assim, essas instituições podem ser percebidas "como um lócus privilegiado para a emergência desses embates, porque ali se encontram crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos fenotípicos". (SOUZA, 2001, p. 42).

Com relação ao preconceito e/ou racismo por parte dos discentes na escola, duas docentes consideram que existe racismo na escola, duas disseram nunca ter presenciado situação de racismo e duas interpretam as situações como "brincadeiras" e não como preconceito ou racismo propriamente. As docentes que percebem o racismo comentam:

> *"**Sim**, presenciei **alunos que brincavam: um chamou o outro de macaco.** A direção tomou providência chamou pai e mãe, mas nem são alunos meus, são alunos do 3º ano. Uma época eu nem dava aula pro 3º. Brigou!? A primeira coisa que ele fez se desentenderam na sala ah! **seu macaco, seu preto** aí houve aquele tumultozinho. **Na mesma hora ofende.** A primeira coisa é ofender. Na mídia, tá passando na mídia direto isso, dentro do futebol. Uma coisa tão amada pelo Brasil que é o futebol está acontecendo isso. Jogadores dando entrevista(...) e os alunos fazem isso mesmo, **às vezes, na brincadeira. Gostam de brincar assim. E sofre sempre um que não gostaria. Fica ofendido.** Aí brigam um dá soco no outro porque chamou de macaco. Ninguém fala: oi branquinho! Mas na hora que falam: oi seu preto! oi seu macaco! falam na hora né!? isso acontece sim. **Preconceito velado, na brincadeira.** Ele ofende, vai brigando e na hora da briga falam mesmo: oi seu macaco! **a cor é muito evidente para agredir. você é preto, você não é bom. Parece que está tachado, não tem como fugir.** Piadas muitas vezes(...) de nêgo. Às vezes a gente percebe eles falando brincando né!? Mas falam. Nas pessoas antigas eu percebo isso. Tem gente na beira da morte que não muda. Os jovens, trabalhando (...) você consegue mudar. Chocar o aluno e tentar coloca-lo naquele lugar, de indignação mesmo, de ter racismo, mas nas pessoas adultas e nos antigos, naquelas pessoas que tinham o poder. Nossa eles estão na beira da morte e eles não mudaram. Eu percebo isso e fico assim apavorada com o que eles falam: **aquele neguinho lá!** Fulano! E não tem como você tirar. Os jovens você mostrando, você falando com eles(...) O que mexe muito com eles são exemplos e de você se chocar por exemplo, e se fosse você e se fosse da sua família? você gostaria que acontecesse isso." (grifos nossos)*
> *Profª A(Língua Portuguesa/Literatura)*

> *"Olha, estaria mentindo se eu falasse que não porque **isso existe. Menos, mas ainda existe. Você vê isso entre os próprios alunos.** Entre os funcionários não, mas entre os alunos sim. **No apelido que coloca ou é na religião que o outro segue** (...) Por isso que eu acho necessário abordar esses temas. Só que hoje ou bem ou mal quem está sendo prejudicado? A vítima que está recebendo o apelido. **Eles não ficam mais calados.** Eles já falam. Raro é o aluno que não fala nada. **Eles já se colocam e sabem que existe uma lei de proteção.**"*
> *Profª F (Educação Artística)*

A partir da fala da professora A (Língua Portuguesa/Literatura) é possível observar que o comportamento racista muitas vezes aparece expresso na forma de brincadeira, uma espécie de "racismo velado", quando a cor da pele, o cabelo ou alguma outra característica do negro torna-se alvo de indelicadezas e brincadeiras, que têm como pano de fundo o preconceito e o

racismo. Ela destaca também a questão da pessoa de cor de pele "preta" ser vista como alguém que não é bom, sendo essa, segundo a docente, "uma marca profunda que acompanha as pessoas". A docente **A** disse ainda que, na tentativa de fazer os alunos refletirem, utiliza a estratégia de propor com que se coloquem no lugar do outro, avaliem e se indignem com atitudes racistas.

A professora F (Educação Artística) afirma que, embora perceba diminuição nas incidências, ainda existem atitudes racistas entre os alunos e que observa principalmente a partir dos apelidos, ressaltando que quem recebe o apelido se torna vítima e que isso causa sofrimento. Mais uma vez é destacado o fato dos alunos vitimados não se calarem. Pode-se dizer que é um sinal positivo, no sentido de que as pessoas negras estão tomando consciência de seu espaço e de que necessitam se pronunciar a favor de seus direitos.

Os próximos depoimentos são das duas professoras que dizem não ter presenciado situação de racismo na escola. É importante destacar que, ao contrário das professoras **A** e **F**, que percebem atitudes racistas implícitas nas chamadas brincadeiras ou apelidos, as professoras **D** e **C** não interpretam da mesma forma e parecem acreditar que as brincadeiras não carregam preconceitos.

> *"**Eu nunca presenciei** e também nunca ouvi relatos, mas é o que estou te falando, eu estou aqui há muito pouco tempo, **mas os alunos aqui pelo que eu percebo vivem harmoniosamente**, às vezes tem um pouco de discussão, **mas não é por cor**, é por um material que um pegou do outro, ou por uma brincadeira que um fez com o outro, fala da namorada ou da mãe, **mas eu não vejo essa dificuldade aqui, nesse sentido de racismo. Às vezes eu percebo até outros preconceitos, porque o cara é muito baixinho, porque ele é muito gordinho, porque uma menina é mais bonitinha e a outra tem uma beleza diferente**, mas também não vejo isso muito acentuado, mas são brincadeiras mesmo." (grifos nossos).*
> *Prof.ª D (História)*

> *"Ê neguinho!!! **Eles brincam, mas não é aquilo** (...) Eu nunca vi nada assim, você é preto!? Você não vai participar! Não é uma discriminação desse tipo, entendeu? É uma brincadeira que eles às vezes fazem." (grifos nossos).*
> *Prof.ª C (História e Geografia)*

A professora D diz não ter presenciado situações de racismo no espaço escolar durante o período em que trabalha na escola, mas percebe outros tipos de preconceitos, relacionados também à característica física das pessoas (altura, peso, aparência), aspectos que podem ser utilizados para denegrir, ridicularizar e que utilizados de forma persistente pode se transformar em *bullying*.

A professora **C** (História e Geografia) vê com naturalidade um aluno dirigir-se ao outro e chamá-lo de "neguinho", a discriminação seria, por exemplo, um aluno excluir o outro de participar de algo pelo fato de ser "preto". No entanto, as palavras expressam forma de pensar e podem ser utilizadas de forma pejorativa ou mesmo como menosprezo.

As próximas falas são de duas professoras que dizem não perceber ou não ter vivenciado o racismo na escola:

> *"Dentro da escola **nunca vivenciei ou presenciei situação de racismo em sala.** Os alunos são unidos, interagem bem." (grifos nossos).*
> *Prof.ª B (Língua Portuguesa)*

> *"**Eu não percebo.** Falam que existe, mas eu até acho que **não uma coisa gritante**. Isso eu não vejo aqui dentro, pode acontecer de misturar as coisas, porque aqui é tão misturado! Não tem uma maioria branca pra falar entendeu...? Não é assim, na sala de aula você vê pessoas **negras, pardas, maioria parda**. Não tem uma maioria pra dizer (...), assim, eu não vejo esse preconceito às vezes existe um com outro (...), uma fala mal colocada, mas assim uma **coisa gritante** eu acho que não tem não. **Uma coisa é o aluno ser humilhado, o aluno sofrer com isso**. Não tem não. Acho que nós perceberíamos." (grifos nossos)*
> *Prof.ª E (Língua Portuguesa/Literatura)*

A professora B declara não ter passado por essa experiência e parece atribuir isso ao fato da boa interação dos alunos, enquanto a professora E diz não perceber comportamentos racistas na escola, mas ao mesmo tempo seu pensamento se contradiz quando afirma: "falam que existe, mas eu acho que não uma coisa gritante", dando a entender que se existe, seria algo que não chama atenção. A professora argumenta buscando reforçar a sua opinião, dizendo que pode existir "alguma fala mal colocada" por parte dos alunos e torna a utilizar a palavra "gritante". Para essa docente, o fato de a maioria dos alunos ser negra ou parda ameniza o racismo na escola.

Percebe-se outra contradição na fala da professora ao citar o seguinte caso:

> *"(...) Há um tempo atrás com relação a professor mesmo. Foi de **aluno com professor**, mas **eu não digo que nem o problema era todo racismo, mas foi pé que o aluno pegou pra ofender**, pra poder querer magoar. Isso tem muito tempo. Tem mais de cinco anos isso. Um aluno com professor (...), apenas com relação a cor (...) Essas coisas assim, mas de uma forma geral **eu acho que nossos alunos não são preconceituosos, o aluno quis ofender o professor**." (grifos nossos)*
> *Profª E (Língua Portuguesa/Literatura)*

A professora E disse já ter presenciado uma situação de racismo envolvendo um aluno e um professor negro, mas ela não considerou o problema "de todo racismo". No entendimento dela, o aluno utilizou-se da cor da pele do professor como "um pé para ofendê-lo", excluindo do rol de atitudes racistas xingamentos e ofensas utilizando características físicas.

As professoras responsáveis pelo trabalho pedagógico e a direção da escola não veem racismo na escola:

> *"**Não. Não vejo nada,** sinceramente **não vejo nada gritante** que tenha envolvido questão de raça." (grifos nossos).*
> *Coordenadora Pedagógica*

Mais uma vez a expressão "gritante", que já havia sido utilizada em depoimento anterior pela professora **E**, foi usada pela Coordenadora Pedagógica, aparentando também a compreensão de que racismo relaciona-se a ações extremas:

> *"**Não existe o preconceito na escola. Os alunos até brincam do lado de fora da escola chamando o outro de "macaco",** mas dentro da escola não. O aluno é chamado de gordo no facebook, mas na escola não" (grifos nossos).*
> *Articuladora Pedagógica*

A articuladora pedagógica supõe não haver o preconceito pelo fato do que é dito ou praticado fora dos portões da escola não ser dito ou praticado dentro do espaço escolar. É importante refletir que, nesse caso, existe uma contradição, considerando que os princípios de respeito, ética, igualdade não foram internalizados pelos alunos, pois eles deixam de agir de forma preconceituosa dentro da escola, possivelmente por saber que poderá existir algum tipo de repreensão, porém, suas atitudes estariam liberadas fora do ambiente escolar.

A Diretora da escola disse ter presenciado uma discussão entre estudantes, em que um aluno branco disse ao aluno negro: “maldita princesa Isabel”. A frase dita pelo aluno branco no sentido de ofender o colega carrega uma diversidade de significados de cunho racista, como: negro deveria continuar sendo escravo, ele não deveria estar na escola se ainda fosse escravo.

A Diretora disse que observa mudança na postura dos alunos, que atualmente “estão mais inseridos nas discussões e mais bem informados das questões sociais”. Ela completa ainda que:

> *“há menos recalque por parte dos alunos negros, que **estão colocando à frente os seus direitos, não permitindo a discriminação.** Segundo ela o aluno negro vem descobrindo o sentido das ações e não querem mais ficar à deriva. Antes, numa discussão eles se encolhiam, seja por vergonha ou sei lá o quê” (grifos nossos).*
> *Diretora*

Mesmo que ainda não tenha alcançado o patamar desejado, os princípios da Lei 10.639, seja através da escola, seja através da mídia, seja através do efeito de outras legislações, como é o caso da Lei Caó, anteriormente citada, vão trazendo para a população negra conhecimento de seus direitos e percepção positiva de seu pertencimento.

Contrariando os docentes, a Coordenadora e Articuladora Pedagógica, que afirmam não perceber o racismo na escola, o quantitativo de estudantes que já passaram por tal experiência é bem maior do que os que não vivenciaram essa experiência no espaço escolar:

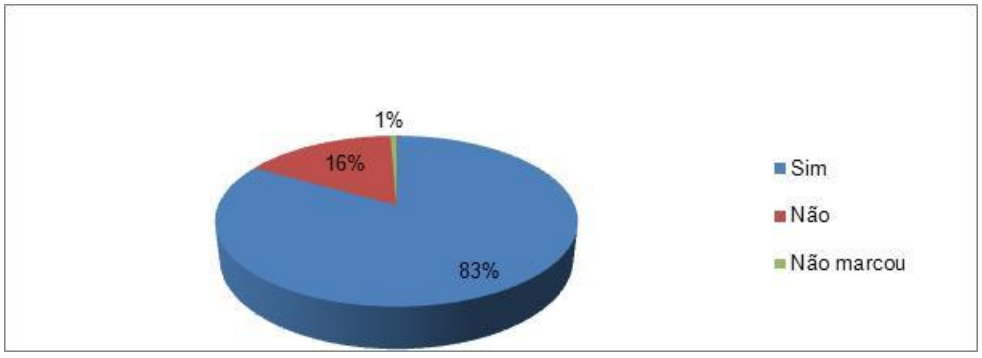


Figura IV.12 - Presença de situação de racismo/preconceito de cor na escola
Fonte: A autora

A figura IV12 aponta para uma incidência alta de situações de preconceito ou racismo presenciadas ou sofridas pelos alunos no espaço escolar, conforme sinalizado também por alguns alunos através de comentários no questionário aplicado:

> *"Já aconteceu comigo, pelo fato do meu cabelo não ser liso. Antes eu respondia, quando era menor gritava e mandava calar a boca. Agora não acontece mais. Com a idade a gente aprende a conviver com isso."*
> *Aluno G- 3001*

> *"Quando era menor presenciei brincadeiras de mau gosto sobre a cor das pessoas. Na pré-escola sofri situação de preconceito e racismo. Os colegas me chamavam de preto e eu deixava eles falarem, pois não sabia o que fazer. Hoje existe uma lei em que as pessoas que praticam o racismo podem ser presas."*
> *Aluno M - 3006*

Os alunos **G** e **M** relatam a manifestação do racismo sofrido por eles no espaço escolar, na infância, mas que ainda trazem na memória a reação que tinham quando sofriam com as ações dos colegas. **G** chama a atenção para o fato de hoje agir de forma diferente, sem respostas ou gritos, pois com o passar do tempo se acostumou a conviver com a situação. **M** se lembra que quando criança não sabia como reagir, mas sabe que atualmente existe legislação para punir os crimes de racismo. Trata-se da Lei 7.437/85[43], a Lei Caó, que pune os atos resultantes de preconceito de raça, cor, dentre outras práticas racistas.

Os alunos citam outros exemplos da presença do racismo no espaço escolar, tanto na escola em que ocorreu a pesquisa, quanto em escolas em que estudaram anteriormente, ocorridas com colegas ou com eles próprios. Nessas citações, as práticas racistas ocorrem em forma de "brincadeira", quando às vezes não são consideradas como atitudes maldosas ou preconceituosas. Também na visão de alguns alunos a atitude racista pode revestir-se de naturalidade tanto para quem a pratica quanto para quem a assiste, pois, chamar um negro ou uma negra de "macaco(a)", na avaliação de algumas pessoas, não se constitui em ofensa ou algo grave.

> *"Já vi brincadeiras relacionadas a racismo, mas não nada sério."*
> *Aluno H - 3002*

> *"Nesse colégio não, mas já vi em outra escola um menino chamando a minha amiga de macaca. Ela começou a chorar e ele disse que não havia feito nada."*
> *Aluno J - 3004*

> *"Já vi um aluno chamar o outro de macaco, escravo. Mesmo que seja de brincadeira é racismo. Na turma há sempre uma farpa."*
> *Aluno L - 3005*

> *"Pelo meu modo de ser, agir, falar e pelas minhas características físicas já sofri racismo. Eu me sinto ofendido, mas não posso deixar me afetar."*
> *Aluno L - 3005*

Como é possível observar nas experiências relatadas pelos alunos, atitudes racistas estão presentes na vida das pessoas negras no espaço escolar desde a mais tenra idade e se alastram como um conjunto de ideias que se fundamentam na crença de que os indivíduos são naturalmente diferentes, no sentido de haver grupos superiores e grupos inferiores, em função da cor da pele, dos traços fisionômicos e físicos. O racismo coloca a auto-estima da pessoa em situação de conflito, desconfiança e insegurança quanto a sua origem.

[43] Lei 7.437/1985 – presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/128200/lei-cao-lei-7437-85

IV.4.3 – Percepção do racismo para além dos muros da escola

Todos os docentes participantes do trabalho empírico afirmaram já ter presenciado de alguma forma comportamentos ou práticas racistas fora do espaço escolar, conforme se pode verificar nas falas destacadas:

> *"**Já vi muitas vezes em ônibus** isso acontecer. Já vi isso acontecer também **em um museu** que eu estava visitando. Eu achei horrível! Entrou uma família(...) normal! Todo mundo vai ao museu, e aí o guarda ficou indo atrás daquela família, como se eles fossem tirar um quadro e levar. Não é bem assim as coisas, né? É um espaço público, todo mundo está lá para ver. Cada um tem uma percepção, porque a vida é assim, independente de cor, estatura, qualquer coisa. **Na rua a gente vê muito isso, nas lojas** (...) Já vi lojas em que o atendente não foi atender o cara porque ele era negro..." (grifos nossos).*
> *Prof.ª D (História)*
>
> *"**Sim, na televisão.** No meu dia-a-dia não. Assim na rua, não. Só em televisão. Você sabe que hoje em dia tem os jogadores. Coisas que nem era pra existir, mas ainda tem sim."*
> *Prof.ª F(Educação Artística)*
>
> *"**A gente vê muito nas ruas, a discriminação.** Vejo os colegas do meu filho. Tenho uma prima que quando era criança não dava a mão para criança negra (...)." (grifos nossos).*
> *Profª C (História)*
>
> *"Infelizmente sim, comportamentos, falas (...)."*
> *Profª E (Lingua Portuguesa)*
>
> *"(...) Meu pai de criação. Eu fico apavorada com o que ele fala. Aí você não consegue mudar. Meu pai com 80 anos, você não muda a cabeça(...)Família toda branca, nem é parda. Toda branquinha mesmo! Aí tinha dinheiro, sempre teve empregados e ficou com aquela ideia lá de escravos(...) **preto é empregada, escrava(...) Preto nunca vai ser um engenheiro.** Você vê aquele **conceito formado lá de antigamente** (...) Que era sempre chefe (...) Que era assim e sempre trabalhou. O outro não tinha dinheiro, era pretinho, nunca teve do lado dele o que hoje você vê: tem médico branco e médico preto. Na época dele era só os brancos que eram chefes (...) Aí ficou assim. Esse **preconceito já se eternizou na vida dele e não tem como** (...)." (grifos nossos).*
> *Prof ª A (Lingua Portuguesa)*
>
> *"Já presenciei brincadeiras de apelidar. O que se chama de brincadeira, quando um chama o outro de macaco."*
> *Prof.ª B (Língua Portuguesa)*

A discriminação racial "é o racismo em ação" (CARREIRA e SOUZA, 2013, p. 33) e se manifesta de diferentes formas e nos mais diferentes espaços, no cotidiano das pessoas, assim como destacado pelos participantes que destacaram situações ocorridas no meio de transporte, visita a museu, casos abordados pela mídia televisiva, situações familiares e as corriqueiras "brincadeiras" de mau gosto.

A professora A relata uma situação familiar, onde o patriarca da família, já idoso, carrega preconceitos apreendidos e herdados de família que outrora gozava de boas condições financeiras e que possuíam empregados para os afazeres que desejavam. Segundo

ela ainda é latente em seu pai a ideia de que negro é empregado, escravo, deve ocupar o lugar de subserviência e que não atingirá outro espaço na hierarquia social. É uma situação de racismo histórica que ainda se faz presente na sociedade brasileira. A partir do trabalho da escola e da sociedade em geral pode-se construir uma nova visão sobre os diferentes grupos étnicos, deixando para trás os estigmas que ainda perduram no imaginário de muitos indivíduos.

O índice de racismo ou preconceito presenciado pelos alunos fora do espaço escolar também é bem elevado. Observa-se que os índices são bem próximos nos dois espaços na avaliação dos alunos: espaço escolar (83%); fora do espaço escolar (85%), conforme (figuras IV.11 e IV.12).

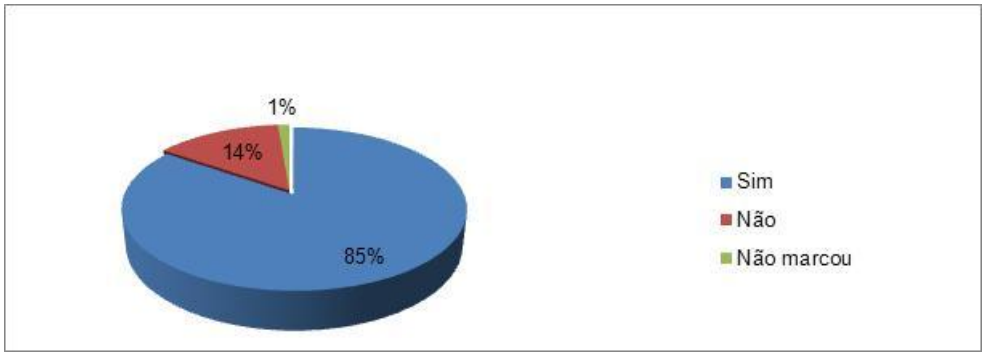


Figura IV.13 - Presenciou situação de racismo/preconceito de cor fora do espaço escolar
Fonte:A autora

Os alunos **I** e **G** exemplificam situações de racismo presenciadas fora do espaço escolar, retratando a discriminação contra alguém pelo fato da pessoa ser negra, situação que se repete no cotidiano como se fosse algo normal.

> *"Na rua já presenciei muitas pessoas falando mal de um cara só porque ele era negro. Era o único que estava no local."*
> *Aluno I - 3003*

> *"Já presenciei dentro do ônibus alguém botando pilha, encarnação:* ***"mamãe passou piche em mim"****." (grifos nossos).*
> *Aluno G – 3001*

IV.4.4 - Contribuições da escola para a diminuição de comportamentos e atitudes racistas

Docentes e equipe pedagógica e diretiva foram unânimes em reconhecer a importância das contribuições da escola para a diminuição de comportamentos e atitudes racistas. É possível perceber através do estudo empírico:

> *"**Sim, mas não a curto prazo**, a longo prazo. A gente vai trabalhando sempre." (grifos nossos)*
> *A (Língua Portuguesa/Literatura)*

> ***"Sim**, no sentido de **conscientizar** que o racismo não acrescenta nada a ninguém. A conscientização é importante em qualquer situação." (grifos nossos)*

B (Língua Portuguesa/Literatura)

***"Sim**, com certeza. A nossa intenção é essa. Que não haja discriminação de nenhum tipo." (grifos nossos).*
C (História e Geografia)

***"Lógico que sim**, apesar da gente saber que o racismo também vem de casa. Infelizmente algumas famílias trazem ranços fortes e **é importante que o aluno leve pra casa o que aprendeu na escola**, mas a resposta é lenta, pois o racismo é como uma rocha, pra você entrar nela é complicado." (grifos nossos).*
F (Educação Artística)

*"Eu **acho que sim**, porque a escola é um espaço democrático. Eu acho que **essa Lei já vem chamando atenção para minimizar essas situações de racismo e os preconceitos.** Eu acredito que a gente ainda tem muito para avançar. Uma coisa que o Brasil não devia ter é o racismo e o preconceito por conta da grande mistura e da diversidade que forma o país, mas infelizmente tem, e a gente acaba não conseguindo conter essas pessoas. A história vem tentando te apresentar situações e fatos passados para que você não repita os mesmos erros no presente. A história sempre tem essa premissa, ela apresenta o passado, ela apresenta o presente e as vezes pelo presente pode vislumbrar um futuro."*
D (História)

*"**Acho que sim**. A partir do momento que o aluno conhece. Essa Lei mostra o que o negro sofreu desde lá de trás, desde quando começou a ser tratado como inferior, sofrendo todo tipo de preconceito. Sofreram e continuam a sofrer até o dia de hoje. **A Lei faz com que o aluno discuta isso**." (grifos nossos).*
Articuladora Pedagógica

"É possível ter um novo olhar quando você começa a se informar e adquirir novos conhecimentos. Você muda coisas que você antes não aceitava. Você começa a questionar. Acho que muda sim."
Coordenadora Pedagógica

*"Todos **os projetos da escola devem ter a finalidade de informar e mudar comportamento**, para que eles ocupem com conhecimento o seu lugar na sociedade." (grifos nossos).*
Diretora

A maioria dos alunos corroboram com o que pensam os docentes, no sentido de que é possível a instituição escolar contribuir positivamente através de suas ações pedagógicas para a diminuição de atitudes preconceituosas e racistas, conforme figura IV.14.

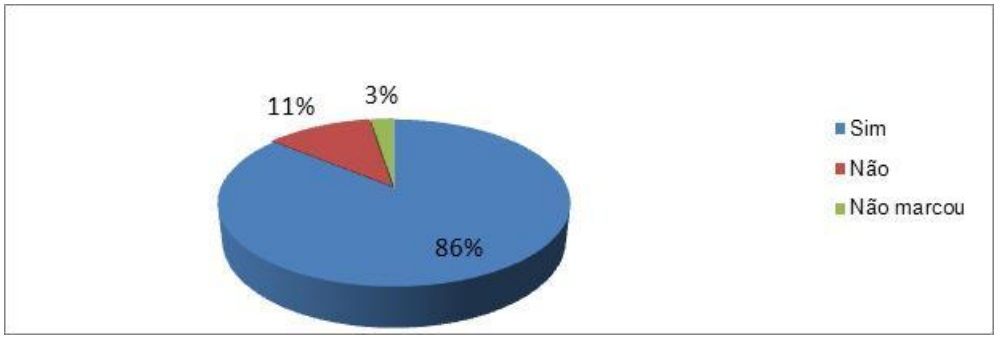


Figura IV.14 - Contribuições do trabalho da escola para redução do preconceito e racismo para os alunos - Fonte: A autora

As justificativas dos alunos que acreditam que o trabalho desenvolvido pela unidade de ensino pode colaborar para que haja uma mudança de olhar e postura por parte dos discentes, no que tange a atitudes de preconceito e racismo, são apresentadas agrupadas por turma:

> *"A partir das conversas podemos obter maior conhecimento sobre as etnias; aprender a respeitar e conviver sem que haja qualquer tipo de preconceito ou racismo; a escola pode contribuir através de debates em sala de aula, exposições e levar o aluno a se interessar pelo assunto; a escola exerce grande influência na vida dos alunos; assim como a família, a escola ajuda a formar o caráter e é uma base para os alunos; a abordagem desse tipo de tema pode fazer uma grande diferença; a pessoa deve aprender desde o início que todas as pessoas são iguais, independente da cor; se a escola conscientizar os seus alunos esses comportamentos podem diminuir."*
> *Turma 3001*
>
> *"Ensinar a igualdade desde a pré-escola; poucas pessoas estão conscientes do mal que fazem a outras pessoas por causa do racismo; as escolas contribuem para conscientizar as pessoas disso; é de suma importância o envolvimento e o apoio do colégio para combater o preconceito racial."*
> *Turma 3002*
>
> *"Os trabalhos ajudam na compreensão e admiração dessa cultura; com o auxílio da escola podemos perceber que somos todos iguais independente da cor/raça; porque mostra ao próximo que o negro é humano igual a todo mundo; diminuir o racismo na escola e fora dela; conscientizar as pessoas de que é errado e não faz bem para ninguém."*
> *Turma 3003*
>
> *"A escola consegue deixar uma grande influência; conscientizando os alunos sobre o assunto."*
> *Turma 3004*
>
> *"A escola pode contribuir com debates em sala de aula, teatro, palestras, exposições."*
> *Turma 3005*
>
> *"A escola muitas vezes influencia no modo dos alunos pensarem; é mais fácil passar o conhecimento através da escola; a escola é lugar onde se aprende, é local de formação e ajuda no desenvolvimento social."*
> *Turma 3006*

Existe sintonia no que é apresentado pelas turmas, havendo evidência nas contribuições dos alunos sobre a crença no papel da escola enquanto instituição que exerce influência sobre a formação cultural, ética e moral dos educandos. Há, de maneira geral, a compreensão da importância de se discutir as questões raciais através das atividades que favoreçam reflexões, discussões, visando à construção de uma visão crítica da realidade. De acordo com as observações dos estudantes, é possível que a educação para as relações étnico-raciais seja construída a partir do estabelecimento de um ambiente propício ao diálogo, que seja capaz de auxiliar a comunidade escolar na percepção dos princípios de igualdade e respeito mútuo.

Dentre os alunos das seis turmas (11%), que não acreditam que o trabalho da escola pode contribuir para diminuir comportamentos preconceituosos e racistas, destacam-se as seguintes justificativas:

> *"Por que se o aluno tem algum tipo de preconceito será bem improvável que ele mude por conta de atitudes escolares; por que tem que vir de casa isso; se alguém é racista não vai ser a escola que vai mudá-lo; pois a educação vem de casa, vem de berço; não acho que a escola influencia nisso;* ***o racismo começa quando você ensina as pessoas a lidarem com o racismo****; por que é da cabeça de cada um se deve ou não cometer o ato (...); não adianta a escola ensinar se as pessoas não estiverem dispostas a mudar."*

Os alunos que são pessimistas quanto à possibilidade da escola contribuir para uma nova visão e postura frente ao racismo, acreditam que muito dos comportamentos que os alunos externam na escola provêm da família, sendo, portanto difícil modificá-los. Alguns acreditam que ser ou não racista é uma questão individual, da forma de pensar do indivíduo e que a escola nada poderá fazer caso as pessoas não estejam dispostas a mudar. Destaca-se também o fato de se acreditar que "o racismo começa quando se ensina as pessoas a lidarem com o racismo". Supõe-se que esse estudante pense que falar sobre as temáticas que envolvem o racismo pode despertar as pessoas para o sentimento racista e não o inverso. Esse pensamento também pode revelar conflito relacionado à pertencimento racial, assim como expressão de resistência à temática.

Sabe-se que a responsabilidade da transmissão de conhecimentos não é tarefa exclusiva da escola, mas a instituição escolar é espaço de construção de conhecimentos, troca de experiência e de relações sociais. É possível ver "na educação uma ferramenta capaz de criar possibilidades e de reequacionar o olhar enviesado" (SANTOS, 2000, p. 3) que recaí sobre a população negra e afrodescendente. A educação escolar poderá contribuir para mudar o status predeterminado aos negros na pirâmide social, chamando a atenção e discutindo questões históricas que durante muito tempo estiveram fora dos currículos escolares e, consequentemente, das discussões em sala de aula. De acordo com Gonçalves e Silva "(...) para desencadear, executar, avaliar o processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar tem se constituído, entre nós" (GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 491). É importante que as instituições escolares se preocupem em apresentar aos educandos a realidade de uma história silenciada ao longo dos anos. A implementação dos pressupostos da Lei 10.639/2003, nesse sentido, é um importante aporte, que, assim como ressaltam as professoras participantes da pesquisa, não ocorrerá em curto prazo, mas oferecerá subsídios para que os próprios alunos sejam veiculadores das informações apreendidas a partir das discussões da escola, indo além da modificação de seus próprios comportamentos, mas colaborando socialmente como agentes irradiadores de nova visão no que diz respeito às relações étnico-raciais.

IV.4.5 – Percepções e contribuições do espaço geográfico e histórico

O fato de o município de Engenheiro Paulo de Frontin pertencer a uma região rica em vestígios históricos africanos e afro-brasileiros auxilia ou facilita o trabalho pedagógico e a

percepção dos alunos sobre a temática? O que pensam os participantes da pesquisa de campo sobre o assunto:

> *"**Auxilia**, mas não posso dizer que todos os docentes possuem conhecimento da história da região. Isto está mais direcionado aos professores de história ou aqueles que lidam mais diretamente com a temática (...)." (grifos nossos).*
> *Diretora*

> *"**Com certeza!** Eu acho que conhecendo, **visualizando, o aluno parece que absorve mais aquilo** (...) A gente absorve mais a situação, mais o contexto No ano passado eu trabalhei numa escola lá em Mendes, lá naquele bairro Santa Rita. É uma escola até pequenininha. As turminhas são pequenas, até porque eles já estão muito próximos do Centro, aí as crianças querem ir pro Centro, então o professor de história e geografia conseguiu um passeio pra eles visitarem uma fazenda em Vassouras. **Foi uma oportunidade também nossa.** É uma coisa linda! Aí mostrou a capela e nós entramos com as crianças na capela. Um rapaz fez um teatro lá, como era que os filhos dos senhores casavam naquela capela. Os escravos não podiam iam lá arrumar, faziam alguma coisa, mas não podiam (...) Então, os filhos dos senhores casavam. Tinha uma negra que ela se vestiu como escrava daquela fazenda e ela falava assim, como se fosse mesmo da época. As crianças participaram, interagiram com o grupo." (grifos nossos).*
> *Profª F (Educação Artística)*

A Diretora da escola acredita que conhecer a realidade do município auxiliará os alunos na absorção de conhecimentos, mas tem dúvida se os próprios docentes conhecem a história local, até pelo fato de a temática ser direcionada pela própria legislação a determinadas disciplinas, o que não significa que não deva existir preocupação por parte dos docentes das diferentes disciplinas.

A professora F acredita que, conhecendo a realidade histórica do município, o aluno poderá absorver melhor as informações, principalmente se for proporcionada a oportunidade de visualização. Os passeios pedagógicos, assim como exemplificado pela professora, podem ser utilizados como importante recurso que ampliará as informações por parte dos docentes e discentes.

Sobre a relação da história local com o trabalho escolar, alguns docentes comentam:

> *"**Não**, eu acho que eles não sabem, não conhecem a história do lugar. Eles não são conhecedores da história local. Eu falo pela nossa escola. A gente recebe um número de alunos de muitas cidades diferentes que também tem esses vestígios, que fazem parte do Vale, mas que eles desconhecem completamente. Então, **a gente tenta numa aulinha, um tempinho vago, quando surge alguma coisa principalmente nas aulas de Sociologia e de Filosofia.** A gente tenta falar um pouco disso para eles, no centro a gente tem a estação que é o monumento, que reza a lenda, teve trabalho escravo. Tem os túneis e muitos moram em bocas de túneis, até mesmo pelas ferrovias, então, a gente tenta usar essas imagens, o que eles tem próximo a vida deles. Para alguns fica a mensagem, para outros não, pois acham de pouca importância. Agora, isso também, porque a gente não tem a implementação da história regional. Eu sou desconhecedora."*
> *Profª A (Língua Portuguesa/Literatura)*

> *"Quando a gente entra na questão do Ciclo do Café a gente fala sobre a região. **Acho que não influencia** (...) ainda **não tinha despertado para isso.**"*
> *Profª C (História e Geografia)*

> *"**Posso te garantir que não.** Isso é uma coisa que até não estou dizendo do município de Engenheiro Paulo de Frontin. Estou falando da região inteira. Aqui é um lugar que eu vim conhecer melhor quando eu vim morar aqui. **É uma região muita rica em história e eles não dão muito valor a isso.** Eles até ridicularizam: ai que lugar horrível que a gente mora. Eles dão mais valor a cidade do que ao lugar que eles moram, que é rico em história. Tanta coisa(...) e eu dou maior valor a isso. Eles não dão, mas eu posso te garantir que **isso é questão cultural**, que eles aprenderam, achando que o lugar que eles moram é menor porque é uma cidade do interior, infelizmente, acham tudo que é melhor está na cidade grande. E muita gente vem da cidade grande pra fazer exatamente essa pesquisa, o historiador, no caso. Aqui eles não dão valor." (grifos nossos).*
> *Profª D (História)*

As professoras A, C e D dizem não acreditar que o fato da escola estar inserida em um município rico em vestígios históricos necessariamente auxilia ou chama a atenção dos alunos para a temática. A professora **C** informa que ainda não havia pensado no assunto. As professoras **A** e **D** ressaltam o fato de os alunos não darem a devida importância à região onde moram. Atribuem o não interesse pelo lugar, à ausência de implementação por parte do poder público de um projeto que divulgue a história da região, à questão cultural, no sentido de desvalorização do interior.

Notou-se determinada surpresa por parte de alguns docentes tanto no momento de aplicação do questionário aos alunos, quanto no momento da entrevista. Esses professores não negaram que ainda não haviam atrelado a questão da Lei 10.639/2003 à história local:

> *"Então, quando você falou lá na sala que aqui tem vários vestígios históricos(...). Nossa! **Eu moro aqui há tantos anos e não conheço esses lugares com esses vestígios históricos.** O que é uma pena! **Nós também deveríamos conhecer até pra incentivar os alunos.** Igual você mencionou que lá no "Lago Azul" tem uma fazenda com vestígios históricos,então a gente vai imaginando o lugar, mas eu nunca fui. Olha que Lago Azul é tão pertinho. **A gente nem sabe das riquezas do município.**" (grifos nossos).*
> *Profª F (Educação Artística)*

> *"**Quando é explorado sim**, porque quando você perguntou na sala que eu estava eu vi que uma aluna falou né!? (...). **Eu nunca explorei esse lado**, por isso, não posso falar de uma coisa que eu nunca explorei. Uma coisa que eu não fiz." (grifos nossos).*
> *Profª E (Língua Portuguesa/Literatura)*

> *"Porque **esse município pertenceu à Vassouras, Vassouras tem uma veia histórica muito grande.** Eu acho que essa noção com certeza eles tem, mas eu não sei diretamente. Eu **não sei se eles param pra refletir sobre isso a não ser que sejam levados** a fazer tal coisa, entendeu? Eu acho que, assim, por si só eles não teriam uma visão entende? Acho que **eles tem que ser levados a fazer essa reflexão.** Acho que tem **que ser uma coisa construída** mesmo. Legal é a gente poder trabalhar em cima disso mesmo." (grifos nossos).*
> *B (Língua Portuguesa/ Literatura)*

> *"Eu acho que eles tem a concepção de fazer parte do Vale do Café, mas **não sei se por si só eles tem essa visão**. Acho que tem que ser algo construído." (grifos nossos).*
> *Coordenadora Pedagógica*

A professora F reconhece a necessidade de os docentes conhecerem a realidade local, indicando a importância tanto para a apropriação do conhecimento da realidade por parte da equipe escolar, como também para estimular os alunos na busca do conhecimento.

A professora B e a Coordenadora Pedagógica acreditam que os alunos têm noção da história da região, mas não têm clareza do que eles conhecem. Acreditam na necessidade do assunto ser direcionado, mediado pelo professor e afirmam que sozinhos os alunos podem não perceber a realidade.

Assim como os docentes, muitos alunos desconhecem os traços culturais africanos e afrodescendentes no município, mais da metade dos participantes da pesquisa (55%) apontou não ter conhecimento algum. (Figura 15).

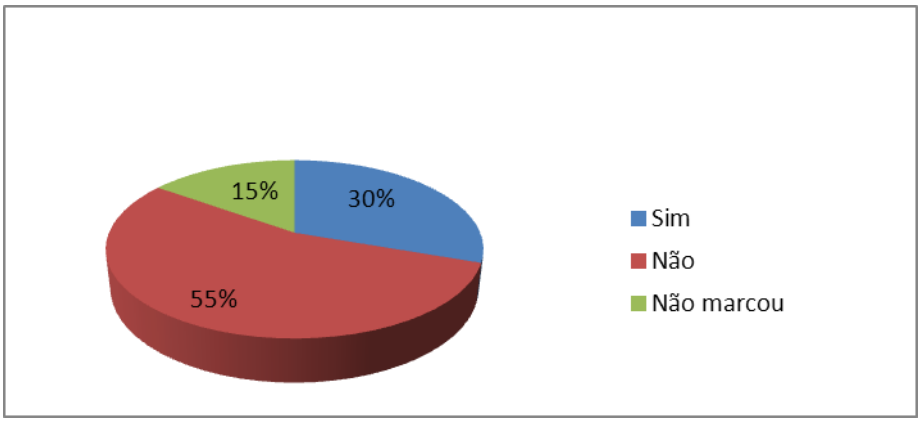


Figura IV.15 - percepção sobre a presença de traços da cultura africana e afro-descendente no município de Eng. Paulo de Frontin
Fonte: A autora

Os alunos que disseram possuir algum conhecimento sobre a influência da cultura africana e afrodescendente no município (30%) apontaram o seguinte:

> *"casa construída com pedras onde dizem que viviam escravos e lá também eram torturados; na cor no cabelo, nas características físicas das pessoas; ruínas de senzalas em fazendas antigas; influência na religião, na forma em que algumas pessoas se vestem; igreja antiga em Sacra Família do Tinguá; culinária; prática da capoeira; construções muito antigas na área rural; as pessoas ao meu redor; a diversidade da cultura todos os dias."*
> *Alunos 3º ano Ensino Médio*

Nota-se que dentre os aspectos culturais e históricos destacados, alguns alunos ressaltaram a presença afrodescendente na cor da pele, cabelo e em outras características físicas das pessoas que vivem no lugar. Embora a escola não possua dados estatísticos sobre a autodeclaração de toda a população escolar, é possível observar que dentre os alunos, docentes, funcionários em geral prevalece a cor parda e negra.

O conhecimento da realidade local pode se constituir em importante subsídio para o fortalecimento da prática pedagógica, considerando que construir conhecimentos a partir da realidade social concreta pode proporcionar maior interesse, além de um vínculo significativo com o que está sendo abordado. "A falta de conhecimento das peculiaridades e das

especificidades regionais e locais pode contribuir para o silenciamento cultural dos traços herdados por negros, índios e imigrantes de forma geral" (FERNANDES, 2005, p. 385).

Em se tratando de uma escola inserida em um espaço cujo passado histórico deixou marcas da cultura africana e afrodescendente perceptíveis, é interessante que esse víeis seja utilizado para a inserção da temática em sala de aula.

Para que o trabalho da escola em atendimento aos objetivos da Lei logre êxito é preciso que os professores também busquem conhecer e se apropriar dos fatos e história local, considerando o papel que exercem enquanto mediadores no processo de construção de conhecimento dos alunos. Outro fator relevante é a promoção de atividades que permitam aos estudantes e aos docentes o contato com esta realidade, como a possibilidade de passeios pedagógicos pela região, convite a moradores antigos para conversarem com os alunos sobre o que conhecem da história local, oportunizar aos alunos o contato com escritores e poetas locais que possuem obras sobre o município, além de outras ações que poderão ser implementadas.

De acordo com os princípios e ações para o Sistema de Ensino Municipal, previsto nas DCNs para o Ensino de História da África e Cultura Afrodescendente, é competência do referido Sistema de Ensino, "produzir e distribuir regionalmente materiais que atendam e valorizem as especificidades artística, culturais e religiosas, locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e aprendizagem das Relações Étnico-Raciais" (DCN. MEC, 2009, p.26).

As DCNs para o Ensino de História da África e Cultura Afrodescendente, ressalta no Artigo 3º das Atribuições das Instituições de Ensino que, "a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem atribuídos pelas instituições de ensino e seus professores (...)".

Portanto, compete também ao poder público promover ações de apoio às unidades de ensino, assim como, de divulgação do patrimônio cultural local em todos os seus aspectos à população. À escola cabe trabalhar em seus currículos a temática de forma a permitir a apropriação da história local pelos discentes.

IV.4.6 – Entraves e barreiras para a realização da prática pedagógica

São considerados como entraves e barreiras aquilo que dificulta a prática pedagógica em atendimento ao que propõe as Diretrizes Curriculares para o Ensino da História da África e Cultura Afrodescendente, conforme informam os docentes:

> *"**O maior problema é o nosso tempo** mesmo que é muito **pequeno**, por mais que a gente organize e que a gente enxugue daqui e enxugue de lá ou contextualize, é muito pouco para muita informação. É muita coisa que eles precisam, porque vão concorrer com milhares de alunos(...)." (grifos nossos).*

> *Profª A (Língua Portuguesa/Literatura)*
>
> *"**A gente fala uma coisa na escola e a família fala outra.** Ainda está muito carregado (...). **Há muito preconceito."** (grifos nossos).*
> *Profª A (Língua Portuguesa/Literatura)*
>
> *"**A dificuldade é o tempo** que ficou muito reduzido até mesmo para direcionar um passeio ou realizar outras atividades que poderiam acrescentar." (grifos nossos).*
> *Profª B (Língua Portuguesa/Literatura)*
>
> *"O que eu tenho que acrescentar é que eu teria mais satisfação se os alunos curtissem todas as informações e o trabalho que eles fazem e **infelizmente eles não dão valor nem ao que eles fazem.**" (grifos nossos).*
> *Profª D (História)*
>
> *"**Falta tempo para o desenvolvimento de um projeto centralizado** (...). Muitos alunos se recusam a fazer trabalhos devido **a religião**. É importante saber abordar a temática, senão ela se volta contra você (...)."*
> *Profª F (Educação Artística)*

Nos depoimentos dos docentes A, B, D e F, algumas questões são apontadas como dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir dos preceitos da Lei 10.639/2003: a carga horária das disciplinas, vista como insuficiente para o desenvolvimento das atividades; a sobrecarga de conteúdos considerados indispensáveis para as avaliações externas e para a concorrência que os alunos enfrentarão após o Ensino Médio; a ausência de um projeto sistematizado para desenvolvimento da temática envolvendo a comunidade escolar; a falta de envolvimento e de satisfação dos alunos no desenvolvimento das tarefas; a resistência por parte de alguns alunos em relação ao estudo das temáticas que envolvem as religiões de descendência africana; o preconceito de algumas famílias que se faz presente na escola por meio da atitude de alguns alunos.

Os profissionais entrevistados são capazes de evidenciar fatores que dificultam o desempenho do trabalho da escola quanto à temática. Esses fatores podem se tornar pontos de reflexão e debate para orientar novos caminhos em prol de uma prática pedagógica que auxilie na reeducação das relações raciais.

Considerações Finais

As pedras do caminho são inevitáveis ao pesquisador, e é preciso que se saiba lidar com elas, pois nem sempre é possível ignorá-las, passar ao longe ou removê-las. Às vezes é preciso que se mude o passo, a caminhada. É preciso esperar, diminuir a marcha, buscar outro caminho ou apressar-se. Elas podem ser obstáculos, bloquear intenções, antecipar ou retardar movimentos, mas também tornar o caminho interessante e prazeroso, diante o aprendizado que se obtém ao superá-las. Foi necessário redesenhar o cronograma inicialmente traçado para o desenvolvimento da pesquisa principalmente devido à morosidade para a liberação dos estudos, e aos trâmites burocráticos da Secretaria de Estado de Educação. A demora na expedição da autorização, além de gerar atraso no acesso ao ambiente da pesquisa, alterou o período de acesso aos alunos, cujo objetivo inicial era a aplicação do questionário aos discentes do 3º ano do Ensino Médio, no último bimestre letivo de 2013, período próximo ao encerramento da série, considerando que a análise dos dados obtidos levaria em consideração todo o percurso do aluno no Ensino Médio.

Encerra-se este estudo com o sentimento de que muito mais poderia ter sido dito, considerando a abrangência e profundidade da temática, mas acredita-se que os resultados obtidos a partir das questões levantadas inicialmente, sejam relevantes para um repensar do currículo e da prática pedagógica, no sentido de que estas são fundamentais para as mudanças que se ensejam, a partir do que propõe a Lei 10.639/2003.

Buscou-se durante a pesquisa conhecer como uma escola localizada no município de Engenheiro Paulo de Frontin, na região Centro Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, elabora e desenvolve seu currículo e práticas pedagógicas a partir da perspectiva e da implementação da Lei 10.639/2003. Para isso foram levantadas informações através de entrevistas com docentes, direção e coordenação e articulação pedagógica, sobre as ações desenvolvidas pela escola a partir dos preceitos da referida Lei. Entre os pontos abordados, foram objetivos da investigação: conhecer a visão do grupo sobre preconceito e relações étnico-raciais na escola; verificar a existência de impactos da Lei 10.639/2003 sobre os educandos; identificar se a presença dos traços culturais africanos e afrodescendentes da região onde a escola está inserida é reconhecida e considerada pela escola; apontar dificuldades ou entraves para o tratamento dos temas inseridos no currículo escolar a partir da legislação.

Foi escolhida uma escola do município de Engenheiro Paulo de Frontin pelo fato de que outrora suas terras pertenceram ao então município de Vassouras, que também faz parte da região Centro Sul Fluminense e, no período Imperial do Brasil, foi berço de grande patrimônio econômico, fruto das lavouras de café cultivadas na região, cuja mão de obra principal era escrava. O município de Vassouras guarda ainda hoje grande patrimônio histórico e é possível

encontrar em outros vestígios do período do Império do Brasil, porém nem todos eles conseguiram preservar tais vestígios e muitos traços históricos se perderam com o tempo.

Em Engenheiro Paulo de Frontin ainda é possível encontrar traços históricos da época, porém, urge que as autoridades municipais organizem este patrimônio para que possa ser fonte de conhecimento para a população em geral, além de servir de campo de estudo para pesquisadores.

As políticas públicas que vêm se consolidando como ações afirmativas são consequência das lutas e reivindicações do movimento negro no país. Dentre essas políticas, destaca-se a Lei 10.639/2003, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e estabelece que os sistemas de ensino insiram em seus currículos a História da África e da Cultura Afro-brasileira. Trata-se de uma Lei que reafirma o papel da escola com relação à formação do cidadão consciente dos valores morais e éticos, conhecedor da história das raízes da formação do povo brasileiro e, em especial, da contribuição do negro africano para a história e formação da cultura nacional.

A Lei 10.639/2003, dentre outras ações governamentais, representa importante proposta com vista ao enfrentamento às situações de racismo, segregação, estereótipos e estigmas que atingem a população negra e afrodescendente ao longo da história do Brasil e refletem a desigualdade no acesso à educação, saúde, ocupação profissional, dentre outros benefícios, evidenciada pelas pesquisas oficiais do país. Desprovida ou dificultada no acesso a bens ou serviços necessários a qualquer cidadão, a população negra e afrodescendente tem encontrado, historicamente, entraves à ascensão social.

Ainda hoje, a desigualdade construída historicamente, que se fortaleceu através da padronização do que se estabeleceu como ideal a partir da cultura eurocêntrica, está presente e continua afetando a vida de seres humanos, em especial da população negra, independentemente da pigmentação da pele.

No que diz respeito aos propósitos da Lei 10.639/2003, é possível considerar que a educação seja ferramenta com capacidade de criar possibilidades para modificar o olhar enviesado, (SANTOS, 2000, p. 3) que recaí sobre a população negra e afrodescendente, no sentido de criar momentos de reflexão e de construção de conceitos que possam contribuir para modificar o status pré-determinado aos negros na pirâmide social, chamando atenção e discutindo questões históricas que durante muito tempo estiveram fora dos currículos escolares. É importante que a escola se preocupe em apresentar aos educandos a realidade de uma história silenciada ao longo dos anos que, a partir da omissão de informações, contribuiu para que estigmas e estereótipos se solidificassem.

Sabe-se que a responsabilidade da transmissão de conhecimentos não é tarefa exclusiva da escola, mas a instituição escolar é espaço de construção de conhecimentos, troca de experiência e de relações sociais.

Com relação ao trabalho da escola onde se realizou a pesquisa empírica, foi possível, a partir das entrevistas, questionários aplicados e da observação da pesquisadora in loco, verificar que a unidade escolar procura seguir os planos e metas estabelecidos pela Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo suas ações pedagógicas com base no Currículo Mínimo, que pretende unificar a base de conteúdos das escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, com foco principalmente nos resultados. É possível notar por meio dos relatos dos participantes da pesquisa, que um currículo formatado, mesmo que a intenção seja a de oferecer conteúdos que possam constituir uma base comum e uma suposta igualdade em termos competitivos aos alunos concluintes do Ensino Médio, seja com relação ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, seja para o acesso a concursos diversos ou ao mercado de trabalho, de alguma forma cerceia e inibe a autonomia docente. O professor se vê, portanto, pressionado por seu cumprimento incondicional, considerando que os alunos passarão por avaliações externas (SAERJINHO e SAERJ), relacionadas ao sistema de bônus e pela avaliação da escola como um todo, incluindo o desempenho dos próprios professores.

Por mais que a prática da escola tenha evoluído na concepção de currículo ao longo dos tempos, nem sempre é possível aos docentes direcionarem o que lhes é proposto no Currículo Mínimo para o que é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como discutir o processo de formação de identidade, raça e etnia, discriminação, preconceito, pluralidade cultural, subjetividade, dentre outros temas, para promover possibilidades de rompimento com os conceitos estabelecidos. Segundo os próprios docentes, esses temas vêm sendo trabalhados, quando sobra tempo ou surge uma oportunidade. Assim, pode-se perceber que os docentes não deixam de trabalhar a temática, porém, isso vem ocorrendo de forma superficial, ocasional, sem sistematização das ações, inexistindo a elaboração de um projeto que envolva toda a escola.

O Projeto Pedagógico da escola prevê ação relacionada à temática, entretanto não informa os objetivos ou as atividades que serão realizadas, dando a entender que seria um projeto a ser realizado por ocasião do Dia da Consciência Negra.

Encontram-se expostos, nos corredores do prédio escolar, quadros com pinturas relacionadas à temática da Lei, confeccionados pelos alunos em ações realizadas pela escola. Foi também apresentado pela Articuladora Pedagógica um álbum com registros de atividades desenvolvidas com a participação de professores, alunos e comunidade em anos anteriores. Isso leva a crer que a escola não está desatenta, contudo a ausência de um projeto sistematizado pode dificultar um trabalho que consolide mudanças de hábitos e atitudes.

A pesquisa com os discentes apontou que a maioria dos alunos considerou que as temáticas trabalhadas são apresentadas de forma superficial, sem aprofundamento. Um fato importante a ser destacado é que o trabalho no Ensino Médio, conforme apontam os alunos,

diminui em relação ao Ensino Fundamental. Outro fator relevante que não vem sendo atendido de forma satisfatória e que está previsto no Plano Nacional de Implementação das DCN das Relações Étnico-raciais é a oferta de programas de formação continuada aos profissionais da educação (SEPPIR/ MEC, 2009). De acordo com relatos dos profissionais entrevistados, os encontros oferecidos pela Coordenadoria Regional Centro Sul são esporádicos e não há possibilidade de liberação de um grupo de docentes para participação. Normalmente existe uma representação da escola, mas o repasse das informações fica comprometido visto que a instituição não conta com um momento próprio para estudo e formação continuada no local de trabalho. Os repasses normalmente são realizados sem sistematização e de forma não organizada. Os relatos ou comentários ocorrem na sala dos professores, corredores, refeitório ou em algum momento em que surja o assunto. O grupo, em sua totalidade, não se beneficia daquilo que o representante da escola teve a oportunidade de discutir. Perde-se a oportunidade de refletir, planejar ações e crescer em conjunto com a equipe. Ressalta-se que 89% dos docentes cursaram a graduação há mais de onze anos, o que leva a crer que não tiveram disciplina específica em atendimento à legislação. Faz-se necessário, nesse sentido, que a escola e os próprios docentes se preocupem em conhecer os preceitos da Lei e as Diretrizes para sua implementação.

A metade dos docentes entrevistados afirmou que os alunos não demonstram interesse em estudar assuntos ligados à História e cultura Afro-brasileira e Africana, entretanto é possível notar uma contradição a esse respeito, considerando que os dados da pesquisa mostram a falta de conhecimento de 85% dos alunos em torno da Legislação e o que ela propõe. Outro fator que demonstra divergência com relação ao que pensam os docentes sobre o desinteresse dos alunos é o fato de 72% dos alunos participantes do processo de pesquisa concordarem que a História da África e a Cultura Afrodescendente devem ser inseridas no currículo escolar. Esse quantitativo é bastante significativo, sugerindo que pode não existir falta de interesse dos educandos e haver necessidade de que a escola ofereça um trabalho mais aprofundado e sistematizado sobre a temática aos alunos.

Com relação aos materiais de apoio, existe o reconhecimento de que o próprio MEC disponibiliza um acervo rico em informações e que, embora ainda de forma não satisfatória, os livros didáticos das disciplinas de História e Literatura vêm aperfeiçoando o trabalho em atendimento à Lei 10.639/2003. Com relação ao processo de escolha dos livros didáticos oferecido pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático foi possível observar que ainda não existe um olhar atento de todos os docentes no momento da seleção do material,. Inclusive, a partir do diálogo estabelecido no momento da entrevista, uma docente afirmou que a questão da pesquisa lhe chamou a atenção e que será mais criteriosa nas próximas escolhas.

Falar sobre a presença do racismo no espaço escolar suscitou incômodo, principalmente a alguns alunos negros. Os docentes e técnicos se dividiram entre afirmarem ou negarem. Atitudes preconceituosas e racistas são consideradas por alguns como “brincadeira”, ou seja, denominar o outro de “macaco”, “neguinho”, “carvão”, não seria uma discriminação ou racismo, mas característica de uma conduta inocente, natural e não ofensiva.

O incômodo de alguns alunos ao expressar o desconforto no momento da aplicação do questionário deixa clara a presença do racismo no espaço escolar. Essa percepção se confirma a partir do percentual de 83% dos alunos que afirmaram já ter sofrido ou presenciado situação de racismo na escola. Um resultado que não pode ser ignorado e reforça a necessidade de um trabalho mais intenso da escola no tratamento da temática, corroborando a necessidade de atenção especial o fato de todos os docentes e técnicos e 85% dos alunos confirmarem já terem testemunhado situação de racismo no dia a dia, fora do espaço escolar.

Os docentes reconhecem a importância da Lei e acreditam que, com o fortalecimento e sistematização das ações pedagógicas voltadas para o que determina a legislação, haverá impacto sobre a comunidade escolar, mesmo que a longo prazo, gerando, consequentemente, mudanças atitudinais dos alunos fora dos muros da escola. As mudanças de olhar e comportamento dos alunos frente ao preconceito e ao racismo tenderá também a influenciar outras pessoas do seu convívio.

Quanto aos alunos, destaca-se que 11% não acreditam na possibilidade de intervenção da escola no sentido da quebra de paradigmas, apresentando justificativas, como: o pessimismo dos alunos, a influência da família, a crença de que ser racista é uma questão individual própria da forma de pensar do indivíduo e que a escola nada poderá fazer caso as pessoas não estejam dispostas a mudar. Destaca-se também a crença de que “o racismo começa quando se ensina as pessoas a lidarem com o racismo”. No entanto, 86% dos alunos concordam com o pensamento dos docentes e técnicos, ressaltando a importância das ações da escola para a construção de novos valores e destacam que, por ser a escola um local de formação, também interfere no desenvolvimento social. Assim, a partir da tomada de consciência e reconhecimento da importância da cultura Africana e Afrodescendente na formação do país, será possível romper com barreiras e pensamentos cristalizados.

Como já apresentado no estudo, a escola localiza-se em um município da Região Centro Sul Fluminense, que apresenta vestígios da escravidão, como ruínas de senzalas e objetos que são preservados em fazendas antigas, livros com registro de filhos e netos de escravos, realizados por seus senhores, na igreja de Sacra Família do Tinguá, a prática da capoeira com presença marcante, sendo cultivada por muitos moradores. No entanto, nem todos os docentes conhecem aspectos da história local que poderão ser subsídios para auxiliá-los nas discussões e implementação da Lei. Inclusive, o momento da entrevista fez com que alguns docentes refletissem sobre o assunto, dizendo que ainda não haviam pensado nisso,

mas que a partir de então considerariam a possibilidade de desenvolver atividades para busca de informações e visitações a pontos históricos da região. Assim como os docentes, mais da metade dos alunos entrevistados (55%) também não conhecem a história do município e muitos dos que disseram conhecer (30%), possuem um conhecimento superficial, normalmente por ter ouvido alguém falar.

É certo que a escola vem desenvolvendo algumas ações em atendimento ao que solicita a Legislação, mas para que essas ações se aprofundem e a comunidade escolar obtenha melhores resultados, na opinião dos docentes será preciso vencer barreiras ou entraves, como a carga horária insuficiente das disciplinas; a autonomia cerceada frente a proposta curricular do governo do Estado; a sobrecarga de conteúdos em atendimento às avaliações externas e à concorrência que os alunos enfrentarão após o Ensino Médio; ausência de projeto sistematizado para desenvolvimento da temática envolvendo a comunidade escolar; resistência por parte de alguns alunos ao estudo das temáticas que envolvem as religiões de descendência africana; o preconceito de algumas famílias que se faz presente na escola por meio da atitude de alguns alunos.

Doze anos já se passaram desde a publicação da Lei 10.639/2003. Sabe-se também que nenhuma legislação por si só dará conta do que se almeja. e que da Lei à nova mentalidade há muito que desfazer, refazer e fazer ((SILVA, 2007),no entanto é possível perceber, a partir das observações no espaço escolar e do trabalho de campo, que o que a Legislação propõe ainda é trabalhado na escola em segundo plano, se for possível, se der tempo (...). Os comportamentos racistas adentram a escola, mas às vezes não são percebidos ou considerados como tal, são vistos como brincadeira, negados ou omitidos, seja pela dificuldade que se tem em se trabalhar com a temática ou seja ainda como resultado dos vestígios do que alicerçou a chamada “democracia racial”. Existem questões que também limitam as ações da escola, como: a pressão sofrida pela unidade escolar que se vê frente a uma situação em que sua autonomia é relativa, considerando a necessidade de cumprir às exigências curriculares emanadas da Secretaria de Estado de Educação; os planos ou metas de gestão embasadas em resultados muitas vezes quantitativos e que são traçados por órgãos externos e que necessitam ser perseguidos pela equipe escolar; o espaço físico do prédio que abriga a escola, que impossibilita a disponibilização de uma sala de estudos para os docentes e outros espaços, como: sala de multimeios e auditório, que também auxiliariam o trabalho pedagógico; a ausência do planejamento de um projeto interdisciplinar que tenha como objetivo implementar ações pertinentes aos propósitos da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Nacionais com a participação da comunidade interna e externa; o desconhecimento da história da região que impede que importantes informações sirvam de subsídios e incentivo ao estudo da temática a partir da própria realidade.

Mas é possível que a escola, a partir das suas próprias dificuldades e limites, possa encontrar possibilidades para do desenvolvimento de um currículo e práticas adequadas, no que tange à educação étnico-racial, a começar pela proposta de professores que no momento da entrevista vislumbraram a possibilidade dos próprios docentes criarem um projeto de formação continuada na escola, valendo-se dos saberes dos próprios profissionais das diferentes áreas de conhecimento, visando além da apropriação de saberes, a solidificação de um projeto sistematizado para a escola com a participação de todos, fazendo com que as ações que se referem à legislação deixem de ser trabalhadas apenas eventualmente; estabelecer parcerias com as instituições públicas e privadas do município para convidar profissionais que possam auxiliar nos projetos ou programas da escola; realizar passeios pedagógicos não só no município de Engenheiro Paulo de Frontin, como nos demais municípios da região, com a finalidade de conhecer a história e a influência da cultura africana e afro-brasileira nos municípios. Iniciar da própria história local pode ser um caminho que contribua para a formação de novos valores e novas mentalidades.

. A partir das contradições vividas pela escola, é importante não perder de vista, na construção de seu projeto pedagógico, que “as escolas não são apenas percebidas como instituições sociais que respondem às demandas da sociedade, mas refletem e reproduzem o que nesta é veiculado”. (GESSER, 2001, p. 12). A escola, através do desenvolvimento de um currículo adequado, no que tange à educação étnico-racial poderá contribuir para a formação de novos valores e novas mentalidades, capazes inclusive de repercutir para além de seus muros, contribuindo para a emancipação dos seres humanos e auxiliando na condução da reeducação das relações entre os diferentes grupos sociais.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Joaquim B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, p.47-82, 2005.

BERND, Zilá. Colocando em Xeque o Conceito de Identidade Nacional. In: BERND, Zilá**. Literatura e Identidade Nacional.** 3. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011, p. 145-157.

BERND, Zilá. Identidade: origem, emprego e armadilhas do conceito. In: BERND, Zilá **Literatura e Identidade Nacional**. 3.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011, p. 15-33.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e métodos.** Porto Alegre: Ed. Porto, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, A. P. 2010. **Modos de Fazer: caderno de atividades saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.

BRITO, A. M. B.; SANTANA, M. M.; CORREIA, R. L. L. S. **Kulé-Kulé: Educação e Identidade Negra**. Maceió: EDUFAL, 2004.

CARNEIRO, Sueli. A questão dos direitos humanos e o combate às desigualdades: discriminação e violência. In: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

COSTA, Cândida Soares da Costa. Currículo, Relações Étnico-raciais e os Fundamentos Teóricos da Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde: Brasil, Colômbia, África do Sul.** Rio de JANEIRO: Quarteto, 2012.

DIAZ, Ruby Esther León. A "questão racial negra" como agenda estatal no Brasil. **R. Pol. Públicas.** São Luis. v. 14, n. 1, pp. 77-84, jan.jul. 2010.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp003.pdf.>. Acesso em: 24 jun. 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, p. 100-122, mar. 2007.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial brasileira vista por três professores. **A Gazeta** (ago. 1966).

FERNANDES.José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, pp. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC Rio de Janeiro, 2004.

FOLHA de São Paulo online, quinta-feira, 24 de abril de 2014. www1.folha.uol.com.br. Acesso em 14 de maio de 2014.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Política social de alto risco. In: FRY, Peter; MAGGIE; Yvonne; MAIO; Marcos Chor (org.). Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. O Globo, 11 de abril de 2006.

G1.globo.com/política/noticia/2014/06/lei que cria cotas de 20% para negros entra em vigor.html.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.21-40.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: BRITO, A. M. B.; SANTANA, M. M.; CORREIA, R. L. L. S. **Kulé-Kulé: Educação e Identidade Negra**. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 8-17.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: PUC/RS. **Educação**, nº 063, setembro – dezembro 2007, pp. 489-506.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. Como trabalhar com "raça" em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, pp. 93-107, 2003.

_____. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, n. 61. nov. 2001.

_____. Depois da Democracia Racial. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP.** São Paulo; 2006, pp. 269-287.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

IANNI, Octavio. Raça e Classe. In: IANNI, Octavio. **Raças e Classes Sociais no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004, p. 317-337.

_____. A Racialização do Mundo. São Paulo: **Tempo Social USP**, maio, 1996, pp. 1-23.

KOIFMAN, Fábio. Apontamentos sobre o Pensamento Eugênico no Brasil. In:MENDONÇA, Sônia Regina de. EdUFF, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/idb.pdf.>. Acesso em: 10 ago. 2013.

LANNES, Laiana.A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UERJ, 2002.

Lei 10.639/2003 – http://www.planalto.gov.br/ccivil_03leis/2003/L10.639.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm, atualizada em 24 mar. 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Edições 70, 1982.

LIMA, Márcia. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: ações afirmativas no governo Lula. São Paulo CEM–Cebrap, nº 87, jul. 2010, p. 1-50.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Andréa Durão de. **Cotas Raciais nas Universidades Brasileiras: legalização da discriminação**, 2009.

MACIEL, Maria Eunice de S. **A Eugenia no Brasil. Anos 90**, Porto Alegre, nº 11, julho, 1999.

MARQUES, Reinaldo. O que resta nos arquivos literários. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (Orgs.). **Crítica e Coleção.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 192-203.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MÜLLER, Ricardo G. **Teatro, Política e Educação: A experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) 1945/1968.** UFSC, 2008. Disponível em: <sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0219.pdf>. Acesso em: 15/08/2014.

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

_____. **Uma Abordagem Conceitual de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.** Disponível em: http://www.ufmg.br/inclusaosocial/. Acesso em: 28 mai. 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**, v. 19, n.1. p.287-308, nov. 2006

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais no Contexto social, na Educação e na Saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul.** Rio de Janeiro: Quartet, 2012

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. A construção dos fundamentos teóricos de uma nova política pública de promoção da igualdade racial na educação brasileira. In: NASCIMENTO, Alexandre (Org.). **Histórias, culturas e territórios negros na educação: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais.** Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

PANIZZOLO, Claudia. **João Köpke e o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: PUCSP, 2004, P. 06.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Linha (da cor) cruzadas: relações raciais, imprensa negra e Movimento Negro no Brasil e nos Estados Unidos. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Org.). **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil.** Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

PINTO, K. R; & BONFIN, M.C.A. **A Inserção do Negro na Sociedade Brasileira: uma visão propedêutica.** Disponível em: <http://www.ufpi.edu/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt6/GT¨6_2006_01.PDF>. Acesso em: 18 ago. 2013.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

RAMOS, Camila Souza; FARIA, Glauco.Nosso racismo é um crime perfeito. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/noticias/2009/08/18nosso_racismo_e_um_crime_perfeito/> Acesso em: 18 ago. 2013.

RIBEIRO, Rafael de Freitas Schultz. Estudo sobre as ações afirmativas. Rio de Janeiro, **Rev. SJRJ**, v. 18, n. 31, ago. 2011, p. 165-190.

ROMERO, Silvio. **História da Literatura Brasileira.** Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/textobn000117.pdf>. Acesso em: 03 out. 2013.

ROMERO, Silvio. Um crítico do século XX – Marta Eymael Garcia Scherer e Luiz Alberto Scotto de Almeida (UFSC). Terra Roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, p. 15 – 25, 16 set. 2009.

ROSEMBERG. Fúlvia; BAZZILI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n. 1, pp.125-146, jan./jun. 2003.

SANTOS. Luiz Antonio de Castro. **O Pensamento Social no Brasil.** Edicamp, 2003.

SANTOS, Milton. **Ser Negro no Brasil. Hoje.** Folha de São Paulo, maio, 2000. Disponível em: <http//www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SANTOS, Ricardo Augusto. Os Intelectuais e a Eugenia. **Sociologia e Política – I Seminário Nacional & Política**, UFPR, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870 – 1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos trópicos. UFRGS. **Mal-Estar na Cultura**, abr./nov. 2010.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Sociedade Civil: Cultura e Educação para a Democracia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Lucia Helena Oliveira. Por uma história e cultura afro-brasileira e africana. In: CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de Histórias e de Educação: olhares em convergências.** Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SILVA, Luiz (Cuti). O leitor e o texto afro-brasileiro. In.: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna & FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs). **Poéticas Afro-brasileiras.** 3 ed. Belo Horizonte: Mazza, PUC Minas Gerais, 2012, p. 19-36.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender e ensinar relações étnico-raciais no Brasil.** PUC-Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, v. XXX, n. 63, set./dez., 2007, pp. 489-506.

SÍNTESE de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, IBGE, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Síntese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso em: 22/09/2014.

SOUZA, Mário Luiz de. Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira. **ABPN**, v. 6, n. 12, Nov. 2013-fev. 2014, p.06-19.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Método, raça e identidade nacional em Silvio Romero. **Revista de História Regional** 9 (1): 9-30, Verão 2004.

SOUZA, Wanderlei Sebastião. As Idéias Eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre-guerras. v. 6, n. 11, UFGD – Dourados, jan/jun 2012.

SOUZA, W. S. Por uma Nação Eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, 2008, 1, p. 146-166.

TELLES, Edward E. Da supremacia branca à democracia racial. In: **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira.** Tradução para o português de Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brasil. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press. versão divulgada na internet em agosto de 2012.

Tempo em Curso – Publicação eletrônica mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho metropolitano brasileiro. Ano V, vol. 5, nº 2, fevereiro, 2013. http://ultimosegundoig.br/educacao/2013-02-15. Acesso em 14 de maio 2014.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Salles Augusto dos. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 83-104.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
CORPO DOCENTE

I- IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO:

1.Nome: _____2. Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

3. Cor/Raça (Classificação IBGE)

( ) branca ( ) preta ( ) parda ( ) indígena ( ) amarela

4. Formação Acadêmica

( ) Graduação _____Tempo der formação:_____

( ) Especialização _____

( ) Mestrado _____

( ) Doutorado _____

5.Na sua graduação você teve alguma disciplina obrigatória ou eletiva que abordasse o ensino dentro da perspectiva da Lei 10.639/2003?

6 - Disciplina que leciona: _____

7 -Tempo no magistério: _____

8 -O currículo da disciplina que você leciona contempla os conteúdos referentes à cultura africana ou afrodescendente? Em caso positivo o que é proposto é satisfatório? Por quê?

9 - Em caso afirmativo, de que forma esses conteúdos são trabalhados em sala de aula? Existe um momento ou uma atividade específica?

10 – Como você percebe a aceitação e o envolvimento dos alunos com relação aos temas propostos, a respeito da cultura africana e afrodescendente?

11- Seus alunos utilizam livro didático na disciplina em que você leciona?

12- Você percebe mudanças ou avanços nos livros utilizados para trabalhar com seus alunos ou preparar suas aulas, quanto ao que preconiza a Lei 10.639/2003? Comente:

13- No caso de você já ter observado a implementação dos conteúdos preconizados pela Lei 10.639/2003 no material didático que você utiliza, você acha que esses conteúdos são tratados de forma satisfatória? Justifique:

14 - Você leva em conta o que preconiza a Lei 10.639/2003 para a escolha do livro didático dos seus alunos?

15 – Você já teve a oportunidade de participar de grupos de estudos ou capacitação envolvendo a temática? Quantas vezes? Quem promoveu os encontros?

16 – Você considera relevente a Lei 10.639/2003? Por quê?

17 – Você sabe se os preceitos da Lei 10.639/2003 estão contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola?

18 - Você já presenciou alguma situação de racismo/preconceito de cor na escola?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo comente:

19 - Você já presenciou alguma situação de racismo/preconceito de cor em outro espaço que não seja a escola?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo comente:

20 - Na sua opinião, o trabalho da escola com base no que preconiza a legislação pode contribuir para diminuir comportamentos racistas?

( ) Sim ( )Não

Comente:

21 - O fato do município de Engenheiro Paulo de Frontin estar inserido em uma região rica em vestígios históricos auxilia ou facilita o trabalho e a percepção dos alunos com relação à temática?

( ) Sim ( )Não

Comente:

22 – Você encontra alguma dificuldade ou entrave para o desenvolvimento do trabalho da escola, com relação ao cumprimento dos preceitos da Lei 10.639/2003. Comente:

-

ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA E PEDAGÓGICA

I – identificação:

1 – Nome: _____

2- Tempo no magistério: 3 – Tempo na função:

4 – Autodeclaração (cor/raça):

( ) branca ( )preta ( ) pardo ( )indígena ( ) amarelo

II - Formação Acadêmica

( ) Graduação:

( ) Especialização:

( ) Mestrado _____

( ) Doutorado _____

III – A escola e o trabalho pedagógico:

3.1. Os preceitos da Lei 10.639/03 estão contemplados no PPP da escola? Comente:

3.2 -O Currículo Mínimo contempla os conteúdos referentes à cultura africana ou afrodescendente? Em caso positivo o que é proposto é satisfatório? Por quê?

3.3 - Que tipo de ações são desenvolvidas pela escola no sentido de atender aos preceitos da Lei 10.639/03 – Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Comente:

3.4-A Lei 10.639/03 completou onze anos. Você acha que nesse período foi possível desenvolver na escola um trabalho que colabore para ampliar o conhecimento dos alunos sobre a temática proposta por esta legislação? Comente:

3.5 - Para você é possível modificar atitudes preconceituosas ou racistas, a partir das ações implementadas na escola, a partir do trabalho com base no que preceitua a Lei 10.639/03?

3.6 - Você já teve conhecimento ou presenciou alguma atitude de racismo no espaço escolar? Em caso afirmativo comente:

3.7 - Como você percebe a atitude dos alunos e dos professores com relação à implementação da Lei? Comente:

3.8 - A escola já realizou ou realiza ações de formação continuada para os docentes focalizando a temática? Em caso positivo que tipo de ações?

3.9 - O fato de esta escola estar inserida em uma região que apresenta vestígios históricos da cultura africana e afro-brasileira auxilia o trabalho e a percepção dos professores e dos alunos? Justifique:

4 - Você gostaria de acrescentar mais algum assunto sobre a temática?

QUESTIONÁRIO ALUNOS ENSINO 3º ANO ENSINO MÉDIO

Prezado(a) Aluno(a)

Sou aluna do curso de mestrado em Relações Étnicorraciais do CEFET-RJ. Gostaria da sua colaboração no sentindo de responder a esse questionário que faz parte da pesquisa que desenvolvo sobre a Lei 10.639/2003, que estabelece a implementação da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.
Sua contribuição será de grande importância para a compreensão do tema e o desenvolvimento da pesquisa.
É importante ressaltar que sua identidade será preservada e as informações serão de uso exclusivo da pesquisa.

Agradeço a sua atenção e colaboração.
Rosi Marina Rezende

1.Nome:_____

2.Idade: _____ :

3.Série/_____:

4.Gênero F ( ) M ( )

5. Cor/Raça (classificação IBGE)

Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Amarela ( ) Outra, qual? ( )

9. Você já ouviu falar da Lei 10.639/2003, que estabelece a implementação da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

Sim ( ) Não ( )

10. Você se lembra de ter estudado no Ensino Fundamental assuntos relacionados a: Cultura Africana, Racismo, Preconceito étnico-racial ou outros temas relacionados?

Sim ( ) Não ( )

11.Se estudou esses temas em que disciplina eles foram abordados?

( ) Língua Portuguesa	( ) Química	( ) Língua Estrangeira
( ) História	( ) Ed. Física	( ) Artes
( ) Geografia	( ) História	( ) Outros
( ) Matemática	( ) Biologia	

12. Para você esses temas foram tratados ou discutidos:

( ) Com muita profundidade

( ) Com pouca profundidade
( ) Não foram tratados

No Ensino Médio

14. Você tem discutido essa temática:
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

15. Em que disciplina a temática é abordada:
( ) Língua Portuguesa
( ) História
( ) Geografia
( ) Matemática
( ) Filosofia
( ) Ensino Religioso
( ) Língua Estrangeira
( ) Química
( ) Artes
( ) Biologia
( ) Ed. Física
( ) História
( ) Outras

16. Você já participou de atividades ou eventos como aluno do Ensino Médio sobre a Cultura Africana, Racismo, Preconceito étnico-racial ou outros temas relacionados?
( ) Sim ( ) Não

17. Em caso afirmativo os temas foram tratados ou discutidos:
( ) Com muita profundidade
( ) Com pouca profundidade
( ) Não foram tratados

18. Você considera importante que a escola desenvolva em seu currículo assuntos relacionados ao tema em questão?
( ) Sim ( ) Não
Comente: _____

19. Você já presenciou alguma situação de racismo/preconceito de cor na escola?

( ) Sim ( ) Não

Comente: _____

20. Você já presenciou alguma situação de racismo/preconceito de cor em outro espaço que não seja a escola?

( ) Sim ( ) Não

Comente: _____

21. Na sua opinião, o trabalho da escola pode contribuir para diminuir comportamentos preconceituosos e racistas?

( ) Sim ( ) Não

Comente: _____

22. Você percebe a presença de traços da cultura africana e afro-brasileira neste município? Se percebe, em que aspectos?