CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ
DIRETORIA DE CURSOS DE POS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

“A legislação favorece?” A formação continuada dos profissionais negros de educação do Município de Nova Iguaçu com base na lei 10.639/03 de 2006 a2010.

Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho

Dissertação de Mestradoapresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de EducaçãoTecnológica Celso Suckowda Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Professor Doutor Mário Luiz de Souza

Rio de Janeiro
Novembro de 2016

“A LEGISLAÇÃO FAVORECE?” A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS NEGROS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU COM BASE NA LEI 10.639/03 DE 2006 A 2010.

Dissertação de Mestradoapresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de EducaçãoTecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho

Aprovada por:

_____

Presidente, Prof. Dr. Mário Luiz de Souza.

_____

Prof. Dr. Álvaro de Oliveira Senra.

_____

Profª. Drª. Mônica Lima e Souza – UFRJ

Rio de Janeiro

Novembro de 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C331 Carvalho, Ana Paula de Araujo Gomes
"A legislação favorece?" A formação continuada dos profissionais negros de educação do município de Nova Iguaçu com base na lei 10.639/03 de 2006 a 2010 / Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho.—2016.
xi, 85f. + anexos : il. (algumas color.) ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 83-85
Orientador : Mário Luiz de Souza

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Professores negros – Formação. 3. Cultura afro-brasileira – História. 4. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 5. Programas de ação afirmativa na educação. I. Souza, Mário Luiz de (Orient.). II. Título.

CDD 344.81077

DEDICATÓRIA

ADEUS, aos meus pais que acreditaram na Educação para uma menina negra. Para minhas crianças... os meus: Daniel, Maria Paula e Ana Sophia. Para todas: Adriana, Gabriel, Bernardo, Miguel. Para os meus do CIEP 216 Prefeito Juarez Antunes. Para que possamos formar cidadãos que não se preocupem com a cor da pele, mas sim com a humanidade de cada um. Para Jefferson, incansável fortaleza, sempre ao meu lado...

Agradecimentos

Ao CEFET/RJ, que com seu programa acreditou que eu podia caminhar.

Ao meu mestre Mário Souza, até o fim... acreditou. Agradeço por sua preciosa orientação. Sua paciência, sua calma e sempre enviando muitas contribuições e respeitando minhas escolhas.

Ao professor Álvaro Senra, por aceitar estar nas minhas bancas e por suas contribuições ao meu trabalho. Agradeço imensamente aos professores Antônio Ferreira, ao entrar no programa seria meu orientador, pessoa mais do que especial. Professora Nara, contribuições em aula de extrema importância.

Agradecer a ela é uma retórica, ninguém entra em nossa vida por acaso, Mônica Lima, primeiro contato, me encantou com suas echarpes coloridas, suas tranças e me mostrou que “a palavra é força viva na África”, sempre nos “esbarramos”, desde a especialização até os encontros, simpósios, colóquios, no Trapiche Gamboa... Agradeço imensamente a honra de tê-la na minha qualificação e agora nesta defesa.

Às minhas amigas de programa: Isabela, Aleksandra e Natasha, que me ouviram e me deram forças em todos os momentos dessa caminhada. Os que vieram depois, mas não menos importantes, são meus “irmãos” de orientação: Viviane e JP, maravilhosos interventores.

Aos meus pais, Miguel e Maria, que hoje não estão presentes fisicamente, mas em espírito me forneceram a força e a teimosia necessárias para não desistir jamais.

Aos amigos, muitos, mas em especial: Ana Maria Marques, Cláudia Torres, Obertal Xavier, Loide Azevedo, continuaremos a lutar por igualdade e respeito.

As “razões de meu viver”, Daniel, ele chegou para fortalecer nossa família, Maria Paula que sempre foi nossa bênção e milagre, Ana Sophia, meu “bebê” que nunca entendia porque eu tinha que estudar se já era professora. Eneida, nossa filha do coração que veio chegando e entrou em nossas vidas e mostrou sua garra e seu valor.

Ao meu marido Jefferson, companheiro de todas as horas, não me deixou desistir nos piores momentos, acreditou em mim, do começo ao fim desse caminho, cuidou de nossos filhos o tempo todo para me dar oportunidade de estudar, nunca vou poder retribuir essa prova de amor, mas tenha absoluta certeza de minha admiração e amor por você. “Daqui até a eternidade”.

EPÍGRAFE

NEGRO É UMA COR DE RESPEITO
NEGRO É INSPIRAÇÃO
NEGRO É SILÊNCIO, É LUTO
NEGRO É... A SOLUÇÃO
NEGRO QUE JÁ FOI ESCRAVO
NEGRO É A VOZ DA VERDADE
NEGRO É DESTINO É AMOR
NEGRO TAMBÉM É SAUDADE
(IVONE LARA)

RESUMO

"A LEGISLAÇÃO FAVORECE?" A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS NEGROS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU COM BASE NA LEI 10.639/03 DE 2006 A 2010.

Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho

Orientador

Prof. Dr. Mário Luiz de Souza

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

A presente dissertação resulta de uma pesquisa realizada com três professores negros de história que atuam na rede municipal de Nova Iguaçu, estes narram suas experiências através das formações continuadas que foram oferecidas pela SEMED-NI, entre os anos de 2006 a 2010. Esta pesquisa situa-se na problemática da formação continuada de professores à luz da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, numa perspectiva de reflexão sobre seu papel na formação de professores reflexivos, e na instrumentalização destes para a construção do conhecimento prático capaz de tratar de forma pedagogicamente adequada às questões raciais no espaço escolar. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, por ter uma variedade de fontes de informação. A referida coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, com um conjunto de questões iniciais que foram se ampliando durante sua realização. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para a realização da pesquisa foram entrevistados três professores. Mas somente um após o término das entrevistas me autorizou fazer uso dela. As entrevistadas nos mostraram como as escolas onde trabalham estão se organizado para implementação da Lei nº 10.639/03. Constatamos que há uma iniciativa por parte dos docentes em trabalhos isolados. Evidenciou-se que, apesar do esforço da Secretaria à implementação da Lei, esta ainda não é uma realidade como uma ação diária nas escolas. Através dos depoimentos conseguimos obter alguns subsídios pedagógicos revelados pelos próprios sujeitos da pesquisa, tais como: projeto da Consciência Negra; recursos audiovisuais; leitura de livros e trabalhos acadêmicos; produções cinematográficas; manifestações de cultura popular (a capoeira, samba de roda, maculelê) e a música.

Palavras-chave: Nova Iguaçu. Lei 10.639/03. Educação para as relações étnico-raciais. Formação de Professores.

Rio de Janeiro

Novembro de 2016

ABSTRACT

"DOES LEGISLATION FAVOR?" THE CONTINUED TRAINING OF BLACK EDUCATION PROFESSIONALS IN THE MUNICIPALITY OF NOVA IGUAÇU BASED ON LAW 10.639 / 03 OF 2006 TO 2010.

Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho

Advisor

Prof. Dr. Mário Luiz de Souza

Abstract ofdissertationsubmittedto Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ as partialfulfillmentoftherequirements for thedegreeof Mestre.

This dissertation is the result of a research carried out with three black teachers of history who work in the municipal network of Nova Iguaçu, who narrate their experiences through the continuous training offered by SEMED-NI between the years of 2006 and 2010. This research situates In the light of the theme of Afro-Brazilian and African History and Culture, in a perspective of reflection on its role in the formation of reflective teachers, and in the instrumentalization of these to the construction of practical knowledge capable of dealing with form Pedagogically appropriate to racial issues in the school space. The methodology followed a qualitative approach in the case study modality, because it has a variety of sources of information. This data collection was performed through semi-structured interviews, with a set of initial questions that were broadened during its accomplishment. The interviews were recorded and transcribed. Three teachers were interviewed to conduct the research. But only one after the interviews ended allowed me to make use of it. The interviewees showed us how the schools where they work are organized to implement Law 10.639 / 03. We found that there is an initiative on the part of teachers in isolated work. It has been shown that, despite the Secretariat's efforts to implement the Law, this is still not a reality as a daily action in schools. Through the testimonies we managed to obtain some pedagogical subsidies revealed by the research subjects themselves, such as: Black Consciousness Project; Audiovisual resources; Reading books and academic papers; Cinematographic productions; Manifestations of popular culture (capoeira, samba de roda, maculelê) and music.

Keywords: Nova Iguaçu. Law 10.639 / 03.Education for ethnic-racial relations.Teacher training.

Rio de Janeiro

Novembro de 2016

Sumário

INTRODUÇÃO 11
I-Relações Raciais na escola: um grande silêncio 24
I. 1. A Escola e o racismo 26
I. 2. Raça, classe e etnia.....27
I. 3. O papel da escola 37
II - Ideologia, a Lei 10639/2003 e o Ensino de História 40
II. 1. Ideologia e escola.....40
II. 2. Racismo à brasileira: pensamento racial no Brasil na segunda metade do século XIX e início do XX 43
II. 3. A Lei 10639/2003, uma prioridade e uma vitória histórica.....48
II. 4. A articulação do movimento negro no Brasil 52
II. 5. O Ensino de História e de História da África: O papel do docente 58
III - O despertar do "Moju", as experiências de capacitação de professores em História da África, e as respostas dos alunos aos conteúdos da Lei 10639/2003 70
III. 1. A implementação da lei nas escolas.....71
III. 2. O combate ao racismo no espaço escolar 75
III. 3. Bibliografia e espaços de leitura 77
III. 4. Desafios no cotidiano escolar 79
III. 5. Os cursos de formação/capacitação.....80
III. 6. Experiências possíveis 81
CONCLUSÕES 89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....95
ANEXO I.....98
ANEXO II 99

Lista de Figuras

FIG.I. 1 – Mapa de Nova Iguaçu 17
FIG.I. 2 – “Mãe África” 82
FIG.I. 3 – África regiões 83
FIG.I. 4 – África/Sentimentos 83
FIG.I. 5 – Quem sou eu? 84
FIG.I. 6 – As tranças de Bintou 85
FIG.I. 7 – Google imagens 85
FIG.I. 8 – Google imagens 85
FIG.I. 9 – Google imagens 86
FIG.I. 10 – Google imagens 86
FIG.I. 11 – ALUNA 86
FIG.I. 12 – PROFESSORA 86
FIG.I. 13 –Nossa Ancestralidade 1 87
FIG.I. 14 – Nossa Ancestralidade 2 87

Introdução: Em busca de identidade e afirmação: o lugar dos docentes negros de História do Município de Nova Iguaçu – Uma hipótese a ser construída

> "Nessas turmas, ao longo de todos esses anos, eu nunca observei nenhuma ocorrência de preconceito racial. Pode ser até que tenha acontecido, mas eu não observei. Nunca houve. Eu não percebo que haja preconceito racial da escola para o aluno. Eu não sinto isso. Eu vejo acontecer entre eles, às vezes, aquela criança que tem um nível socioeconômico um pouquinho melhor, às vezes, naquela brincadeira chamam o negro de macaco.... De vez em quando acontece isso. Ver uma pessoa de nível social um pouco melhor atribuir a uma pessoa de nível social menor, mais inferior, à cor negra, macaco. Mas, não teve um fato marcante que me chamasse atenção."
> Relato de um professor da rede municipal de educação de Nova Iguaçu

Passei minha infância e parte de minha adolescência protegida dos problemas raciais, por um lado porque meu pai (negro), sempre me ensinou que não sabia qual era a nossa cor, se éramos amarelos, brancos, azuis ou pretos. O que ele sabia é que éramos gente. Portanto, quando fui para a escola, no então Jardim de Infância, não vivenciei discriminação pela cor da pele ou pelo tipo de cabelo, mas sim por estar acima do peso das outras crianças. Talvez por conta dessa forma de discriminação que não era a racial eu não conseguia perceber o racismo, nem comigo e nem com outros colegas também negros. Afinal eu era a "gordinha" inteligente e simpática e não a parda, morena ou "neguinha".

Ao ingressar na faculdade aos 17 anos, na graduação de história na UERJ comecei a enxergar uma nova forma de discriminação e muito mais intensa do que a sofrida na Escola Básica, a discriminação da etnia e do pertencimento, pois sou nascida e criada no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, percebi que no espaço da graduação não seria mais protegida pelo ambiente familiar, que tanto me ajudara, agora iria caminhar sozinha e enfrentar esse novo tipo de discriminação e preconceito. E por estar envolvida em movimentos sociais e religiosos em Nova Iguaçu ficava assustada com a falta de respeito que agora conseguia enxergar com mais clareza, pois, nos grupos que participava, acreditávamos na igualdade e no respeito às diferenças, na tolerância e na chamada pelos católicos "civilização do amor". Então ao iniciar a minha graduação estava imbuída desses ideais e prometi que iria levá-losàs escolas em que lecionasse. Comecei a trabalhar em escolas antes mesmo do término da minha graduação e não conseguia entender porque era tão difícil fazer os alunos se interessarem pelo estudo, mas era gritante a quantidade de alunos negros que iam ficando pelo caminho. Questionava-me onde estava errando. Eu dizia a eles que não era difícil, era só estudar, não faltava nada, eu os achava preguiçosos, sem vontade, que inventavam mil desculpas, silenciavam.

Durante exatos 10 anos lecionei de forma tradicional e eurocêntrica, ou seja, não enxergava as dificuldades que os alunos tinham. Para mim eles só precisavam estudar para alcançar seus objetivos, não conseguia perceber que a autoestima dos estudantes estava baixa porque muitos não se reconheciam na escola; não se viam nos livros didáticos, nas atividades extraclasses, nas fotos de propaganda. Além disso, recebiam apelidos depreciativos. Eu, em geral, acabava me calando, pois acreditava que sem intervenção eles conseguiriam passar por cima da discriminação e do racismo e alcançar ascensão social.

O início da desconstrução da minha forma de lecionar ocorreu com o meu ingresso no curso de especialização em História da África na Universidade Cândido Mendes. Esse curso foi subvencionado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2001/2002, para 100 professores da rede pública, o objetivo do governo era formar esses professores para uma nova realidade com a qual o Brasil teve que se deparar ao participar do encontro contra o racismo que ocorreu no ano de 2001, em Durban, na África do Sul.

Nessa Conferência o Brasil teve que abrir sua agenda de compromissos e ações afirmativas para iniciar o processo de eliminação do racismo da sociedade brasileira. E foi no espaço da especialização ouvindo a História da formação do povo africano, sua diáspora, o tráfico Atlântico, a vinda dos negros como escravos para o Brasil, a libertação em 1888, e sua luta para ingressar numa sociedade predominantemente branca, sendo novamente escravizado moralmente, em seus costumes, seus lugares de moradia, enfim do ser negro é que despertei para as questões que levaram o governo a encabeçar, junto com o movimento negro, a luta pela erradicação do racismo no Brasil.

Por ser docente da área de História, muito me inquietou a forma e o material que foi e é utilizado pelos professores na rede municipal de Nova Iguaçu para história da África e a discussão que se abre para a educação étnico-racial nas escolas. No período de 2001 a2006,na unidade escolar da rede municipal de Nova Iguaçu em que lecionavasomente eu e mais uma professora, realizávamos ações com o conteúdo de história da África ao longo do ano, éramos sempre “escolhidas” para trabalhar com “a tal da lei”, pois os docentes da unidade não conheciam conteúdos ou formas de ministrar esta “nova disciplina”. Não existia formação. O nosso trabalho durante alguns anos foi solitário e concentrado no mês de novembro.

Ao iniciar a pesquisa, o que sempre me inquietou foi o desconhecimento ou desinteresse dos docentes em conhecer, estudar, aplicar a legislação que foi promulgada em 2003, estou me referindo a Lei 10.639/2003. Então conhecê-la passou a ser também o meu objetivo.

A base que norteia a investigação é a Lei Federal 10.639 de 10 de janeiro de 2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A fim de regulamentar essa Lei, no dia 10 de março de 2004, o Conselho

Nacional de Educação aprovou o PARECER CNE/CP003/2004 que alterou a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (MEC/SECAD, 2006, p. 231). Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008, alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão da formação continuada dos profissionais de História no que tange à inserção da temática racial como expressão das leis 10.639/03 e 11.645/08, no caso específico da Rede Municipal de Ensino do município de Nova Iguaçu. Busca, igualmente, traduzir o enfrentamento do mito da democracia racial, bem como da ideologia do branqueamento, arraigadas no imaginário social e que atingem os sujeitos de todas as variantes étnicas e raciais. Os desdobramentos dessas percepções equivocadas incidem de maneira diferenciada sobre os indivíduos e impõem dificuldades que influenciam marcantemente suas trajetórias sociais e escolares.

Lei n°10.639/03 – que determina a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e africana nos currículos escolares – tem por objetivo oferecer a possibilidade de difundir o conhecimento e estudar a história de povos que contribuíram para formação da sociedade brasileira em âmbitos culturais, econômicos, históricos e políticos. Alguns autores como Gonçalves (2011), Gomes (2010), Munanga (2010), Rocha (2007) discutem a importância da implementação desta Lei, pois segundo os estudiosos, ela não promove apenas um acréscimo do número de conteúdos a serem trabalhados nas escolas, mas sim uma reflexão crítica acerca da ideologia curricular presente nas instituições de ensino de nosso país, demonstrando a importância do currículo enquanto espaço de contestação.

O ano de 2003 foi um marco para o início efetivo da luta institucionalizada contra o racismo e toda a forma de discriminação que ocorriam e ainda ocorrem na sociedade brasileira. O governo brasileiro uma legislação específica sobre a educação etnicorracial. Essa legislação foi direcionada à educação na promulgação da Lei 10639/2003[1], depois alterada pela Lei 11645/2008[2]. A partir dessa legislação as escolas públicas e privadas de todo o território nacional deveriam incluir em seu currículo a históriada África e do negro no Brasil, principalmente nas áreas de conhecimento em História, Literatura e Educação Artística.

Vivemos numa sociedade que ainda se depara com o preconceito étnico e com a discriminação racial, embora cuidadosamente velada. Somado a isso, dados levantados pelo

[1]Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
[2]Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e, notadamente, desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA,até agora apontam para a desigualdade social, em especial dos negros e pobres, denotando relaçãoexistente entrecor da pele e pertencimento a determinada classe social. Essas desigualdades refletem diretamente a distribuição de renda e o acesso a diferentes setores da sociedade, onde a pobreza está atrelada à variável racial e condição de classe. Entretanto, socialmente, perpetua-se o discurso da igualdade de oportunidades e condições, deslocando a perspectiva da melhoria das condições da população negra como responsabilidade dessas próprias pessoas.

A avaliação desses indicadores deve estar ao serviço do monitoramento e da consequente proposição e avaliação das políticas públicas que visam à formulação de estratégias e ações que atuem para reverter às condições econômicas e sociais desfavoráveis que atingem a maioria da população negra.

As questões que envolvem a diversidade cultural brasileira têm sido alvo de inúmeros estudos na última década no cenário educacional. Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã. Ao mesmo tempo, articular tais conceitos à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo.

A inclusão da temática “História e cultura afro-brasileira” - quando da promulgação da lei 10.639/03 - possibilitou e impulsionou práticas pedagógicas contempladoras da diversidade étnico-racial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais- ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam como objetivo pedagógico:

> [...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (MEC, 2005 p.10).

A implementação da lei nas escolas, além de representar uma ação afirmativa da mais alta relevância, também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: a formação de professores. A situação ganha contornos mais delicados por se tratar de questões raciais. O mito da democracia racial que impera no Brasil há muitos anos precisa ser desfeito e caberá a estes profissionais essadifícil tarefa.

Segundo Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2007, p. 29), trabalhar pedagogicamente a História e a Cultura da África e dos Afro-brasileiros não significa abandonar as disciplinas escolares ou apenas aglutinar a elas a temática, mas sim ressignificar os conteúdos escolares, contextualizando-os, relacionando-os com a realidade brasileira. Para a autora, isso significa

reconhecer o currículo como um campo de produção de significados construídos tanto por meio de conteúdos trabalhados, como pelas experiências culturais articuladas com a realidade social das crianças e adolescentes. Assim, pensar a construção da proposta pedagógica escolar nesta perspectiva contemplará a formação de sujeitos históricos, capazes de atuarem criticamente na realidade que os cerca, vivenciando as diversidades a fim de atuar no mundo.

Nessa mesma perspectiva, KabengeleMunanga (2010, p. 45), afirma que o que está em debate na atualidade é a ideia de que uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa deve suceder uma educação que valoriza a diversidade (histórica ecultural) e também o conhecimento do outro, visando todas as formas de comunicação intercultural.

Ainda segundo Munanga (2010, p. 46), o novo modelo de educação que defendemos parte da observação das desigualdades de fato e procura corrigi-las ativamente por meio de políticas afirmativas, dentro de uma visão realista e não idealizada. Esse debate está na atualidade brasileira bem ilustrado pela polêmica sobre ação afirmativa e pelas leis n°10.639/2003 e n°11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura e da história do negro e do índio nas escolasde ensinofundamental e médio.

Conforme Nilma Lino Gomes (2010, p. 694), com avanços e limites, a sanção da lei e a aprovação dos pareceres, das resoluções e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais contribuem para a reconfiguração da atuação do Ministério da Educação e das políticas por ele desencadeadas, sobretudo aquelas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004 que, posteriormente, mudou para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011. A Lei n°10.639/03 e os instrumentos legais, ao instituírem como compromisso da política educacional a releitura positiva da história africana e afro-brasileira nas escolas, passam a conformar uma política pública não só de educação, mas também de afirmação de identidade, da memória e da cultura negras. Os estudiosos (Rocha, Gomes e Munanga) consideram que a Lei n°10.639/03 visa romper com as construções negativas em torno dos negros e afirmam a cultura e história desses povos a partir de outro ponto de vista muito diferente da visão eurocêntrica.

A obrigatoriedade da inclusão da temática da diversidade étnica racial nos currículos escolares traduz uma postura política, com marcantes repercussões pedagógicas, inclusive no que tange à formação de professores, a partir do entendimento e do reconhecimento de que estamos inseridos em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Busca, igualmente, traduzir o enfrentamento do mito da democracia racial, bem como da ideologia do branqueamento, arraigadas no imagináriosocial e que atingem os sujeitos de todas as variantes étnicas e raciais. Os desdobramentos dessas percepções equivocadas incidem de maneira diferenciada sobre os indivíduos e impõem dificuldades que influenciam marcantemente suas trajetórias

sociais e escolares. Ciente de que essas dificuldades decorrem do modelo de sociedade capitalista, que produz e alimenta a desigualdade, a construção de estratégias educacionais que promovam o combate ao racismo e às formas de discriminação constitui importante compromisso de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pensar acerca da importância e da valorização das diferentes culturas não exclui a consciência de classe como medida efetiva na construção de um novo modelo social. Pelo contrário, essa consciência é plenamente gestada a partir do reconhecimento das identidades de forma positiva, que favoreça o orgulho do pertencimento racial, considerando que os indivíduos podem vir a reproduzir o preconceito do qual são vítimas, graças às marcas negativas que este imprime na subjetividade dos sujeitos. As consequências dessas práticas de exclusão obrigam os sujeitos a negarem e/ou omitirem sua identidade e seu pertencimento étnico, fazendo com que adotem costumes, ideologias e atitudes que lhes são adversas.

Seguindo o que apontamos acima, meu objeto de pesquisa é apresentar a importância da “prática-reflexiva” que reconhece o valor da experiência, partindo do princípio que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. O mesmo conceito reconhece que nesta situação, o professor se torna um produtor e não simples consumidor de teorias alheias. (ZABALZA, 1994). Pretendíamos a partir de este conceito apresentar a visão dos professores negros de algumas escolas públicas do município de Nova Iguaçu, que fizeram cursos de formação continuada com enfoque na LEI 10639/2003, oferecidos pela Secretaria de Educação desse município, sobre a questão racial na escola e a implantação e importância das determinações contidas nessa Lei.

A pesquisa tem como objetivos específicos: a) investigar como o professor/a foi ou está sendo preparado/a para a implementação da Lei n°10.639/03; b) contribuir para que professores da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu explicitem suas práticas e concepções sobre o trato com a diversidade cultural e questões étnico-raciais; c) identificar as mudanças (ou não) da prática dos docentes negros de história na aplicabilidade dos conteúdos de história da África.

Mas infelizmente consegui entrevistar apenas três destes professores e destes, apenas uma autorizou que eu utilizasse sua entrevista como base da pesquisa. E neste momento levanto um questionamento para talvez um próximo trabalho, que seria o quantitativo de professores negros na rede municipal de educação de Nova Iguaçu e porque estes se recusaram a liberar a utilização dessas entrevistas, ricas em vivências, dores, experiências e crescimento a partir da formação continuada ofertada pelo município.

Segundo Munanga (2005), a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria históriado negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da

disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), a 29,6 Km do Município do Rio de Janeiro, a cidade de Nova Iguaçu, conforme apurado pelo IBGE[3] no Censo de 2010, tem uma população de 796.257 habitantes, com uma densidade demográfica de 1.527,60 habitantes por km2. A cidade tem uma população predominantemente composta de cor ou raça preta e parda (63%). Sendo a cor ou raça Preta – 112.692, Parda – 387.156, Branca – 288.461, Amarela – 7200 e Indígena – 747 pessoas. As estatísticas apresentam uma taxa de abandono escolar precoce no município entre a população negra ou parda de 37,6%.

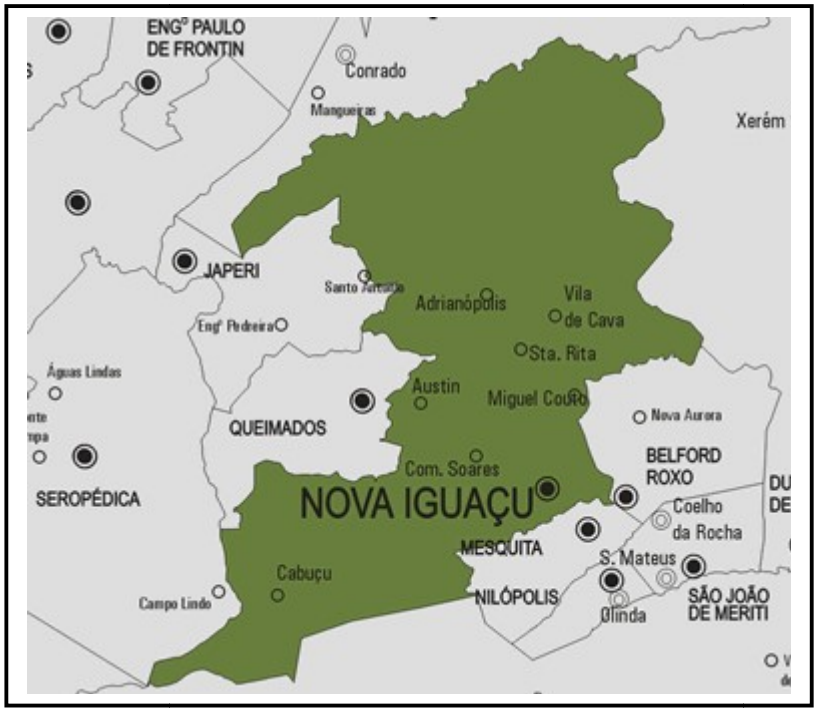


Fig.I. 1 – Mapa de Nova Iguaçu

A cidade tem um total de 391 escolas destinadas à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Conforme informações do Censo Escolar 2010[4]possui 125 Escolas Municipais, destas 15 se destinam à educação infantil, as outras 110 escolas atendem ao Ensino Fundamental de primeiro e segundo segmento, sendo oito localizadas em áreas rurais. Nas séries finais do Ensino Fundamental temmatriculados11316 alunos[5], dentre estes, 55% são de crianças negras e pardas.

[3]Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
[4]Dados retirados do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP / Sistema Data Escola Brasil.
[5]Fonte: Portal do INEP/ MEC, 20118.

Com a apresentação desses índices acima, podemos concluir que em termos de indicadores raciais, na educação, o município de Nova Iguaçu é negro. Mas esta negritude, detectada nos índices do IBGE, cria para as crianças negras matriculadas no município de Nova Iguaçu a garantia de uma educação amparada nas determinações e objetivos da Lei 10639?

No que se refere ao município de Nova Iguaçu, as ações afirmativas[6] tiveram seu início com o primeiro mandato do Prefeito Lindberg Farias (PT), foram oferecidos cursos de formação para os professores da rede municipal para que estes estivessem aptos a trabalhar com a temática da História da África e também do preconceito e dadiscriminação em todas as suas manifestações. Ana Canen reafirma a importância dessas ações e complementa que: nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores a pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas. (CANEN, 2001, p, 208).

O primeiro curso oferecido foi “Gênero e Diversidade na Escola”, esta formação ocorreu em parceria com a Coordenadoria de Mulheres do município de Nova Iguaçu e a Secretaria de Educação, foi ministrado pelo CLAM/IMS/UERJ no ano de 2006. Tendo como objetivo fornecer elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola. A expectativa desse curso aos profissionais era o de adquirirem, no cotidiano da sala de aula, instrumentospara refletir e lidar com as atitudes ecomportamentos que envolvam relações de gênero, étnico-raciais e questões sobre sexualidade.

O curso seguinte, ou melhor, a formação continuada oferecida foi organizada pela Secretaria de Educação do município no ano de 2007. Este projeto chamado “A Cor da Cultura”, tinha o objetivo a apresentação e autilização de materiais midiáticos em uma série de programas que foram veiculados pelo Canal Futura em parceria com a Rede Globo e a SEPPIR[7], que teriam a sua utilização veiculada nas escolas da rede de Nova Iguaçu. Asescolas participantes foram em número de 35 e de cada uma delas foram escolhidos 2 (dois) professores para multiplicar e aplicar o material da formação para professores e alunos.

E por último, mas não como o fim do projeto de cursos de capacitação (assim espero), da Prefeitura de Nova Iguaçu, o I Curso de História Afro brasileira que contou com a participação de 200 professores das redes municipal e estadual de Nova Iguaçu. Este curso teve como objetivo a complementação e a confecção de materiais didáticos para serem aplicados nas escolas do município e principalmente sinalizar para o fato de que o ensino de história da África e do negro no Brasil é possível, que existe variada bibliografia sobre o tema e

[6]Ação Afirmativa é um conjunto de políticas que compreendem que, na prática, as pessoas não são tratadas igualmente e, consequentemente, não possuem as mesmas oportunidades, o que impede o acesso destas a locais de produção de conhecimento e de negociação de poder.
[7]Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

que já se faz tarde a apresentação do negro como livre e não como escravizado. Do negro como ator de processos políticos e econômicos. E principalmente do negro com visibilidade.

Neste mesmo período foi criada a COPPIR – Comissão Para a Promoção da Igualdade Racial – que promoveu alguns diálogos e encontros com educadores da rede municipal com propostas para uma modificação nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas e uma efetiva reformulação nos conteúdos ministrados e propostos nos colégios, assim como uma participação mais efetiva nas escolhas dos livros didáticos utilizados nas escolas do município.

Por conta destas iniciativas municipais fui levada a indagar a respeito da influência ou importância destas formações no cotidiano escolar da rede municipal em Nova Iguaçu, pois, neste município, o quantitativo de crianças negras que integram estas escolas é o segundo maior da região metropolitana do Rio de Janeiro. Além disso, nos cursos de capacitação no qual participei, escutei de alguns colegas posições desabonadoras com relação a essas capacitações visto que afirmavam ser desnecessária a inclusão desta “nova matéria”, no currículo escolar. Esta afirmação se complementa com a frase: “O racismo não existe”, proferida por um professor deHistória da rede municipal de Nova Iguaçu, em uma roda de conversa de uma das formações continuadas das quais participei.

Esse é um dos objetivos de meu trabalho, avaliar o resultado da formação continuada do docente no município de Nova Iguaçu após a promulgação da Lei 10639/2003, se os docentes da disciplina de História (principalmente os negros) conseguem trabalhar em sala as questões ligadas ao preconceito e ao racismo, se esta nova perspectiva na educação leva este docente a trilhar um caminho de esperança e concretização para uma sociedade igualitáriae uma educação para as relações etnicorraciais que também circulam na instituição escola.

Nossa pesquisa será conduzida pelo viés quantitativo e qualitativo, com a utilização de entrevistas que foram realizadas com três professores de história negros em três escolas do município de Nova Iguaçu. A escolhadessas Unidades Escolares foi realizada seguindo o critério da divisão das URGs (Unidades Regionais de Governo), que são em número de nove, para Nova Iguaçu. Selecionarei uma escola por URGs, levando em conta o oferecimento de Ensino Fundamental dos anos finais da Educação Básica nestas unidades.

Infelizmente, destes três professores, apenas uma aceitou que fossem publicadas suas entrevistas neste trabalho, a alegação dos outros professores foi o receio de algum tipo de retaliação por conta da SEMED/NI, já que estamos em ano eleitoral.

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a importância das formações continuadas para o desenvolvimento de uma educação antirracista nas escolas do município de Nova Iguaçu e a transformação do fazer docente dos professores de Históriaegros,a partir destas formações oferecidas.

Com o intuito de investigar esses objetivos, foram delineadas algumas hipóteses:

- a formação inicial dos docentes não contempla uma sólida reflexão sobre as relações raciais e sua importância pedagógica;
- existe uma política de formação continuada na Rede Municipal que ainda não consolidou a relevância da temática racial no âmbito teórico-metodológico;
- a formação continuada, configurada nos moldes atuais e com a proposição de efetivar o reordenamento curricular, apresenta limites e contribuições ao fazer pedagógico de professoras e professores.

Buscando validar essas hipóteses, através de cuidadosa investigação sobre a temática de pesquisa, serão explicitadas as relações entre formação inicial e continuada, bem como as concepções subjacentes a esses elementos que influenciam sobremaneira a prática pedagógica e a apreensão das políticas de ações afirmativas de âmbito educativo por parte de professoras e professores de história.

O recorte temporal deste estudo foi o período de 2006 até 2010, com os dados das formações continuadas em serviço oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.

A nossa escolha metodológica parte primeiramente, da necessidade de buscar indícios das práticas formativas, através do levantamento de registros concernentes ao planejamento dos encontros formativos e de relatórios relacionados aos cursos de formação, ambos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Iguaçu.

A opção teórico-metodológica adotada, segundo a classificação adotada por Ruiz (1982, p.50, apud DIEZ, HORN, 2005), foi a pesquisa de campo. Concordamoscom Perez Gómez (1998) quando este define que a natureza da problemática que se pretende investigar é o que ordena as características e os procedimentos teórico-metodológicos - e não ao contrário -, estando objeto e metodologia em relação dialética.

A população alvo da pesquisa, como já foi citado, foiconstituída por professores e professoras, negros,de História que participaram de pelo menos uma das formações oferecidas, mas já temos em mente a possibilidade de não conseguir entrevistados com este perfil, por conta da realização de dois concursos para docentes depois do ano de 2010, ampliando assim o número de indivíduos que podem não ter participado de capacitações formativas.

Mas infelizmente ao longo da pesquisa me deparei com alguns obstáculos. O primeiro foi dentro da comunidade escolar da rede municipal de Nova Iguaçu: identificar docentes negros de História que realizaram as formações oferecidas pela SEMED/NI. O segundo, e que mais danos causou àpesquisa, foi ter selecionado três docentes com o perfil desejado e, dentre eles, apenas uma aceitou que sua entrevista fosse publicada nesta dissertação.

Realizei esta investigação através de pesquisa de campo, quantificável e qualitativa. Tendo como o objetivo de elencar junto aos professores se a participação nestas atividades possibilitou a construção de um modelo educacional voltado para a discussão das relações

etnicorraciais. Indagar se ocorreram mudanças na unidade escolar e no corpo docente de forma geral. Apresentar um panorama das escolas e suas ações que explicitem o foco na educação etnicorracial.

Pretendemos investigar as percepções dos agentes envolvidos, justificado pelo desejo de conhecer como se procedem as ações educativas acerca da temática racial e qual é a apreensão dos docentes acerca da política de ação afirmativa em contexto educativo, a partir da participação nos cursos de formação.

As entrevistas foram realizadas no espaço da escola em horário combinado com os entrevistados. Utilizamos entrevista semiestruturada, tendo em vista uma abordagem que gerasse profundidade para o nosso objeto de estudo. O roteiro (ANEXO II)abordou questões previamente elaboradas, apresentando objetivos que puderam ser alcançados no decorrer das entrevistas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pelo pesquisador para análise dos dados logo após a sua realização, no intuito de conseguir exaurir o número máximo de informações destes sujeitos. A fim de preservar a identidades dos participantes, utilizaram-se nomes fictícios.

A entrevista, como fonte de informação para a pesquisa, revela condições estruturais, sistemas de valores e normas e, ao mesmo tempo, transmite, pelo intermédio de um porta-voz, as representações de grupos específicos, em determinadas condições históricas e sociais. Essa modalidade discursiva possibilita, ainda, registrar dúvidas e hesitações. De acordo com Yin (2005, p. 118-119), as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Tais questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos.

As entrevistas também ocorreram separadamente para que cada sujeito tivesse a liberdade de respondê-la sem influência dos outros participantes ou de pessoas não envolvidas. Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2004, p. 108), a entrevista individual fornece informações tanto secundárias como primárias. Esses fatos correspondem a “fatos, ideias crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneira de sentir, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente no futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças” (MINAYO, 2004, p. 108).

As entrevistas foram registradas através do uso de gravadores, sendo que em nenhum momento os sujeitos da pesquisa se sentiram apreensivos ou recusaram o uso do aparelho. Houve momento em que os entrevistados pediram para ouvir a gravação para averiguar a qualidade da mesma. Em outros momentos, quando alguém chegava ao local, eles solicitavam que a gravação fosse interrompida e, após, a saída da pessoa, retomávamos à entrevista. Foram poucas as ocorrências desse tipo, já que as direções das escolas deixavam bem claro que estávamos em entrevista e em hipótese alguma deveríamos ser incomodados.

Mas infelizmente, mesmo com esta garantia fornecida pelas diretoras das escolas visitadas, dos três docentes, apenas uma consentiu na utilização de sua entrevista.

As entrevistas foram transcritas logo após a sua realização para que facilitasse a etapa da análise. Os dados obtidos através delas foram analisados à luz do princípio ético de respeito à diferença e de valorização da pluralidade cultural e histórica do povo brasileiro. A análise de conteúdo, após a transcrição e a revisão das entrevistas, procedeu-se à organização do material para composição do conteúdo dos dados da pesquisa retirado dos depoimentos dos sujeitos participantes.

Usamos também nomes fictícios no intuito de resguardar as identidades dos sujeitos entrevistados. Para Yin (2005, p. 188-189), “há algumas ocasiões em que o anonimato se faz necessário. O fundamento lógico mais comum é que, quando o estudo de caso for sobre algum tópico polêmico, o anonimato serve para proteger o caso real e seus verdadeiros participantes”. Uma outra razão é o fato de que a divulgação do relatório final de um caso pode interferir nas ações subsequentes das pessoas que foram estudadas. No caso desta pesquisa, por se tratar de uma lei que está em vigor desde 2003 e revigorou pouco nos municípios, a preservação de identidade dos sujeitos serve como maneira de proteger a opinião dos participantes e de proporcionar empatia no instante dos questionamentos. No entanto, ainda segundo Yin (2005, p. 189), o anonimato não deve ser considerado uma opção desejável. Ele não apenas elimina algumas informações contextuais importantes sobre ocaso, como também dificulta os mecanismos de composição do caso. O caso e seus componentes devem ser sistematicamente convertidos de suas identidades reais nas identidades fictícias.

Em relação ao material das entrevistas, procuramos analisá-lo buscando identificar pontos comuns e atentando à especificidade de cada uma, sendo que não tratamos nenhuma entrevista como um caso fechado e isolado. Os campos de estudos que permitiram compreender e analisar as entrevistas foram, principalmente, aqueles voltados para a questão das relações étnico-raciais e educação e, mais especificamente, como eles trabalham a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço da sala de aula, bem como o contexto em que se encontra a realidade das escolas em que trabalham. Os dados básicos fornecidos pela entrevista possibilitaram o desenvolvimento da análise qualitativas dos sujeitos e as situações vividas no cotidiano escolar. Para facilitar as análises das entrevistas procuramos triangular a informação obtida nos dados das escolas, o perfil dos professores e o referencial teórico.

Seguindo os objetivos e a metodologia apresentada, essa dissertação está dividida em três seções centrais.

No primeiro capítulo, “As relações raciais na escola: um grande silêncio”, apresento os “rituais de silêncio” (Cavallero, 2005), pelos quais passam nossas crianças que sofrem com o racismo na escola e não possuem mecanismos de defesa contra estas manifestações. E por

sua vez a falta de preparo dos docentes para discutir e coibir estes episódios, passando a silenciar para não criar problemas.

No segundo capítulo, “A ideologia e a Lei 10639/2003”, apresento o conceito de ideologia, ideologia racial, a construção da Lei 10639/2003 e o Ensino de História. Nesse caso, trabalhamos a necessidade de uma legislação não só de combate ao racismo, mas também uma legislação educacional, que modifica o currículoao inserir a temática da história da África e do negro no Brasil, para tirar da invisibilidade e da marginalidade o papel do negro na sociedade brasileira.

No terceiro capítulo: “O despertar do MOJU”, apresento fragmentos da entrevista que fiz com a professora “Maria”[8]. Selecionei alguns trabalhos realizados por ela na escola municipal em que é lotada no bairro de Austin, município de Nova Iguaçu. Nesta escola a professora leciona há mais de 15 anos, para turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Ao fim das apresentações dos trabalhos, explico porque escolhi o nome Moju para este capítulo e faço as considerações finais sobre a pesquisa realizada e minhas conclusões.

[8] Nome fictício escolhido pela professora.

I. Relações Raciais na escola: um grande silêncio

> A ação educativa deve ser uma 'ação cultural' que leve à libertação de todos os educadores e educadoras, de todos os educandos e educandas, de todos os meninos e de todas as meninas, de todos os negros e de todos os 'não-negros'... libertação de todas as formas de preconceito e discriminação que impedem, a todos de 'ser mais' (SANTOS, 2001).

Numa sociedade que baseia suas relações na concepção capitalista, onde prevalecem valores que privilegiam o individualismo, a disputa entre os da mesma classe na busca de garantia da própria sobrevivência, a possibilidade de ascender socialmente é a meta posta como referência para cada pessoa sentir-se realizada pessoal e profissionalmente.

Verificamos que, como não poderia deixar de ser, essas ideias e valores vão exercer influência dominante e hegemônica sobre os diversos aspectos e campos da sociedade, ditando padrões culturais, sociais, políticos, econômicos, filosóficos, morais e estéticos, só para citar os principais e tentando não cair mais ainda na fragmentação.

A escola é um espaço em que grosso modo, as crianças iniciam o seu processo de socialização e da construção da sua identidade enquanto pessoa, pois o contato com o outro, que não faz parte dasua família nuclear, que possui uma formação diferente da sua, vai contribuir positiva ou negativamente para a base de sua conduta como indivíduo que participa de um determinado grupo social. Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), são pontos comuns de toda comunidade escolar *"desenvolver a autonomia moral e intelectual, a interação e a cooperação, estar atenta à diversidade e disponibilizar a aprendizagem"*. A escola é espaço para a construção de identidade, mas como construir uma identidade positiva e sólida, se a prática docente é discriminatória e racista? O que fazer para modificar essa prática?

É claro que nesse relacionamento, que vai ser criado, está como árbitro o professor, que será responsável por administrar essas novas relações e elucidar os possíveis conflitos que apareçam. Mas será que o professor está apto para contornar e eliminar as condutas racistas que se desenvolvem no ambiente escolar?

Desta forma,partindo do pressuposto que todos os alunos são iguais e devem receber o mesmo tipo de educação na escola, é extremamente marcante quando o aluno não se reconhece, desenvolve um sentimento de não pertencimento, ele sabe que em sua família todos são vistos e tratados como iguais e possuem características semelhantes e ao chegar ao ambiente escolar, que é tido como um ambiente democrático e igualitário, ele é segregado e sofre discriminação.

Como descreve a professora Eliane Cavalleiro (2005), é na escola, com o contato com outras crianças e diversas formas de criação (me refiro a criação familiar e no contato com o outro), que nos deparamos com as primeiras manifestações de não pertencimento, pois algumas crianças da escola trazem de casa o racismo que foi "ensinado" por seus

responsáveis. Para a autora, *"o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros"* (CAVALLEIRO, p.34: 2005).

Estas marcas acompanham por muitas vezes as crianças a vida inteira e formam adultos temerosos de ocuparem seu lugar na sociedade. Na escola se inicia o processo de invisibilidade pelo qual a criança negra passa esse processo, se inicia com o silenciamento dessa criança, que passa a acreditar que ela não tem direito de falar, porque os escravos africanos que vieram para o Brasil não tinham esse direito, que só quem é inteligente é o branco, porque quem era responsável por manter a ordem entre os negros era o branco, que sabia organizar, administrar e o negro só servia para atividades braçais.

Hoje o negro ocupa áreas muito específicas da sociedade em que ele não necessita ser "bom nos estudos" (jogador de futebol, cantor de pagode, trabalhadores informais, etc.). E esse juízo de valores muitas vezes é reproduzido, sem querer pelos professores em sua prática docente. Esses não conseguem resgatar o orgulho de ser negro, o resgate de suas raízes que nunca foi de conformismo e sim de luta e com isso resgatar a autoestima dessas crianças que ao olharem no espelho só enxergam exemplos e figuras brancas. O mito da democracia racial nos apresenta a igualdade perante a Lei, mas na realidade a população negra é inferiorizada e muitas vezes recebe a culpa por todos os problemas e discriminações que sofrem como nos apresenta Santos:

> (...) o ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal. O mito da democracia racial que afirma que "todos são iguais perante a lei", mas trata desigualmente, faz com que as desigualdades socioeconômicas sofridas pela população negra sejam vistas como de sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para conseguir "chegar lá". (2001, p.99)

Todos esses valores caiam por terra com as práticas docentes em que os professores (as) não conseguiam ou não queriam levantar questões raciais em sala de aula. Ocorria o que a professora Eliane Cavalleiro (2005, p.32), cita como "ritual pedagógico do silêncio". Esse ritual é a negação da existência do racismo, quando um professor exclui dos currículos escolares a história dos negros na sociedade brasileira, e vai impor a essas crianças negras uma história do branco. Quando os professores silenciam ao se depararem com situações de discriminação (livrosdidáticos, piadas, situações da televisão, apelidos, etc), eles acabam por vitimar os estudantes negros. Como afirma Cavalleiro

> (...) Tem-se a idéia de que o racismo não existe, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (2005, p.33)

Penso que seja importante para a minha pesquisa, entender o que vem a ser escola.

I.1 – A Escola e o racismo

A definição para ESCOLA, no dicionário Aurélio (Júnior), é "estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino **coletivo**[9]". Que ensino coletivo é esse? Um coletivo que separa? Que trata de forma diferente? Segundo Menezes (2002), *"a escola deve passar/ensinar valores"*, que valores são esses que discriminam e separam os alunos?"(...) é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e **valores**[10]". (MENEZES, p.9, 2002).

Sabemos que os primeiros valores são construídos na socialização primária (Berger e Luckman, 1976, p.175), que vai introduzir o indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela (escola, por exemplo). Esta socialização primária é responsabilidade da família, como relatei anteriormente, fui exemplo dessa socialização primária que me protegeu durante muito tempo dos problemas de discriminação, e essa convivência, me "preparou" para o convívio com o restante dasociedade, criando mecanismos de proteção ou não que estão presentes tanto na casa como na rua.

Podemos entender como exemplo de rua, a escola que vem a ser uma área de socialização secundária, como reconhece Pereira, e nesse espaço, existe o objetivo de formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade capitalista. Para que esse mecanismo seja eficaz é necessário manter ativos os controles sociais que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, essas regras podem ser punições, retaliações e até a segregação ou marginalização de grupos considerados desviantes. É claro que são regras cheias de simbolismos e marcas que se refletem em outros espaços sociais. Segundo Abramovay (2002), "essas regras institucionais operam de modo simbólico, repercutindo e legitimando outros espaços sociais que habitualmente estão de acordo com as instâncias de poder".

Percebe-se que nem mesmo os professores estão preparados para enfrentar estas questões e por isso, muitas vezes, acabam reforçando o preconceito ou o estereótipo. Assim, é preciso daroportunidades e condições aos professores, para que eles possam refletir sobre suas práticas e desenvolver ações conscientes, interrompendo esta corrente de preconceitos e discriminações.

Mas sabemos que ao colocar seus filhos na instituição escola, os responsáveis procuram um espaço democrático, plural, de reflexão crítica e de equidade. Para que essas crianças sejam mais tarde indivíduos que possam ingressar no mercado de trabalho e poder "ser alguém na vida", proporcionará a eles um acesso à vida em sociedade. Mas até que ponto a escola corresponde a essas atribuições? Qual tipo de cidadão estaria sendo construído nesse espaço?

---

[9] Grifo meu
[10] Grifo meu

Se nos reportarmos aos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/91), que assegura: "... o direito à educação, visando o desenvolvimento pleno da sua pessoa (...) exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". É no ambiente escolar que essa criança vai se desenvolver e criar a sua personalidade e encontrar outros objetos de conhecimento com outros adultos e crianças que não pertençam ao seu grupo familiar. Mas toda essa experiência de convívio pode ser positiva ou não, pois o método de ensino adotado pela escola pode estar pautado em um padrão que atende às necessidades de um grupo dominante, e dentro de uma compreensão monolítica, desconsidera a pluralidade cultural presente em uma sala de aula.

Será que os profissionais da educação estão sendo formados para discutir questões étnico-raciais? Mesmo com a promulgação da Lei 10639/03, as graduações não incluem em seus currículos matérias que ajudariam os docentes em sala de aula. Muitas vezes estes profissionais invisibilizam não somente os problemas de manifestações racistas que ocorrem entre os alunos, mas sua própria conduta racista, ou preferem não discutir os problemas que aparecem em sala de aula. Como afirmam Valentim e Backes (s/a, p.3):

> Muitas vezes, os professores utilizam-se do argumento da não preparação da não formação em questões referentes à diversidade étnico-racial. Embora seja real em parte, isso não pode servir para justificar a opção pelo silenciamento e o não questionamento questões de exclusão, preconceito e discriminação racial presentes na sociedade, que atribuem às diferenças da população negra descendentes de africanos, representações e sentidos que os desqualificam e os inferiorizam.

Neste contexto, educadores apontam que o sistema de ensino reproduz e ajuda a manter as desigualdades existentes na sociedade.

I.2 – Raça, classe e etnia

O agitado debate existente na sociedade brasileira em torno do binômio raça e classe coloca na centralidade do tema a questão do racismo e da desigualdade social (SILVA, 2001). O autor considera que o legado deixado pela perspectiva liberal grifou no curso da trajetória do afrodescendente o desassossego e a pobreza. O endosso às políticas públicas reparatórias vem no resgate à dignidade de uma comunidade que, desde a diáspora africana, encontra-se afastada da denominada sociedade inclusiva.

É com esta concepção, que quero focar meu trabalho, utilizando entrevistas com os docentes para identificar de onde vem ou se formam as atitudes racistas/preconceituosas que oslevam às práticas não democráticas e de equidade em sala de aula, como sinaliza, Franco, Ortigão e outros (2007), a equidade é fundamental para que os alunos possam concluir seus estudos:

> Fatores promotores de equidadeintraescolar são aqueles que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho

> escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares. Buscamos identificar características escolares que moderam o efeito da origem social dos alunos – neste artigo focalizamos especificamente equidade socioeconômica, mas a discussão conceitual aqui apresentada pode ser usada no contexto de equidade racial ou de equidade de gênero (...).

Gomes (2005), Guimarães (2005) e Munanga (2004) justificam o uso do termo 'raça' nos dias atuais como "demarcador de diferenças construídas em uma sociedade racista e discriminatória". Sendo, este, portanto, um conceito impregnado de ideologias e relações de poder e dominação.

Segundo definição do dicionário Aurélio, etnia é:

> População ou grupo social que apresenta relativa homogeneidade cultural e lingüística, compartilhando história e origem comuns. Grupo com relativa homogeneidade cultural, considerado como unidade dentro de um contexto de relações entre grupos similares ou do mesmo tipo, e cuja identidade é definida por contraste em relação a estes. (AURÉLIO, 2005, p.391).

Acredito que para que possamos reconhecer o racismo, o preconceito e até a discriminação e entender a problemática das desigualdades entre negros/as e brancos/as no sistema escolar, como ponto de partida é necessário conceituá-los. Também um novo conceito que hoje é veiculado largamente nos EUA e está sendo também utilizado no Brasil é o conceito de branquitude (*whiteness*), que segundo César Rossato e Verônica Gesser se define como "uma consciência silenciada 'quase' incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito"(CAVALHEIRO, 2001, p.11), esta ideia de branquitude é que vai nos mostrar a origem da discriminação racial no continente americano a partir da chegada dos europeus aqui no século XV.

Acredito que seja necessário não só a conceituação do racismo e seus desdobramentos, mas um breve histórico do aparecimento da teoria racial que se inicia no século XIX, na Europa e a justificativa para a segregação racial que aparece no continente americano com a chegada dos europeus no século XV. Utilizarei os conceitos relacionados por Maria Aparecida Silva (2001 apud CAVALHEIRO, 2001), como preconceito, discriminação e racismo.

> "O preconceito é uma atitude negativa com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. É uma posição psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçados a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro dele" (SILVA, 2001, apud CAVALHEIRO, 2001, p.75)

Já a discriminação "é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e mantêm os

privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado" (SILVA, 2001,apud CAVALHEIRO, 2001, p.75).

Quanto ao racismo, à primeira dificuldade para defini-lo e assumir sua existência entre nós advém do fato de ele constituir-se "uma prática social negativa, cruel, humanamente repreensível" (SILVA, 2001, apud CAVALHEIRO, 2001, p.76), com a qual ninguém, em sã consciência quer se identificarEliane Cavalleiro, define o racismo, separando-o em dois grupos ou definições, o racismo individual e o racismo institucional:

> "Enquanto o primeiro abarca atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, o segundo engendra um conjunto de 'arranjos institucionais' que restringe a participação de um determinado grupo racial em um determinado local". (Cavalleiro,2005, p.14)

Já o conceito de branquitude (*whiteness*), revela que a brancura é uma situação de privilégio que não enxerga o preconceito e é incapaz de compreender a experiência do outro, criando situações de discriminação. A ordem branca é hegemônica, forma-se uma ideologia branca, essa branquitude congrega concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural que são identificadas com e para brancos. Os grupos não brancos são desajustes da humanidade.

Na escola o racismo aparece, pois é a classe dominante (brancos), que estabelecem as regras e leis no ambiente escolar. Podemos observar que essas questões estão ligadas por meio das estruturas e dos currículos escolares, das políticas educacionais, da formação dos professores, da interação entre professores/as, alunos/as e comunidade. Ou seja, essas estruturas necessitam de mudanças. São necessários novos rumos na escola, trazer a herança da diferença cultural para dentro da escola, não como divisor de águas, mas sim como forma de respeitar a diversidade daquele local.

De acordo com Menezes (2002) a relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser ridicularizada pelo seu grupo social. A autora acrescenta que este discurso opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança.

Dessa forma, é importante ressaltar como esse processo influencia as crianças negras, que vão sendo coagidas a desejarem ser brancas, pois, no momento em que a escola nega sua cultura, impõe a negação de seu próprio corpo e, consequentemente, de sua identidade. Por outro lado, isso pode levar a uma valorização negativa do aluno em relação a si mesmo e às suas produções, levando-o a sentir-se inferior e pode até ser discriminado por outras crianças (por causa da sua cor), o que implica numa situação que traz toda a força do social,

do histórico e do ideológico e que, por sua vez, interfere no jogo de relações de poder que se estabelece entre as crianças e que acontece na escola.

Segundo Gomes :

> ”(...) a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético”.(GOMES,2003, p. 7)

É importante perceber que:

> (...) se contradições, conflitos e tensões envolvem as enunciações das crianças a respeito de si próprias, essas mesmas contradições, conflitos e tensões circulam pela sala de aula e vão além dos muros da escola. Desta forma, para encaminhar ‘problemas’ que são de ordem social e histórica, é necessário, antes de mais nada, que se pense estes ‘problemas’, também, como sociais e históricos e não ‘psicológicos’ ”. (OLIVEIRA, 1993, p.175).

Nessa ordem de representações, percebe-se que o negro tem sido invisível. Nota-se assim, a incapacidade da escola e de seus agentes, em trabalhar com alunos de outro universo social e cultural, pois, os valores que são passados, dizem respeito a um certo tipo de cultura (dominante). Convém lembrar ainda que, como demonstra a literatura científica sobre o negro no Brasil, sempre existiu o preconceito e o racismo, uma vez que o passado do negro é escravista com péssimas condições socioeconômicas (mesmo depois da Abolição). Seus valores, sua religião, sua arte foram sendo diluídas enquanto específicas da cultura negra e essa ideologia, mesmo que através do silêncio, vem se reforçando no discurso pedagógico da instituição escolar.

A leitura da construção histórica do Brasil, após o período abolicionista, remete para a imposição de uma realidade que introduzia a farsa de uma democracia racial, como forma de mascarar as relações raciais tensas existentes à época, que permeavam o entendimento de que as raças, etnias e culturas viviam em constante democracia racial e igualdade de oportunidades, de espaços, de aquisição dos bens sociais, etc.

O processo pelo qual os negros foram inseridos nessa dinâmica contribuiu para a manutenção do quadro situacional do negro. O cotidiano era vivenciado através de circunstâncias permeadas pelo preconceito, entendido como o julgamento ou opinião pré-concebida e pelas diversas formas de demonstrar a não aceitação dessa nova cultura, evidenciando desta maneira a impossibilidade de inclusão social da maioria oriunda de um quadro lastimável de desfavorecimento da cultura africana no Brasil durante séculos e que ainda perdura até os dias atuais.

O processo civilizatório do negro brasileiro adquiriu formas de representações diferenciadas através da diferença de sexo, raça, etnia e cultura que sempre estiveram

presentes para predeterminar a desvalorização do outro através da diferença. Como acrescenta LUZ (1994, p.20), a diferença sempre é representada e percebida como desigualdades. Essas formas de práticas sociais, representações e percepções constituem o ponto de sustentação e referencias das ideologias teóricas colonialistas e neocolonialistas.

> "Porém, apesar das modificações que são observadas no campo da cultura, o espaço escolar continua a realizar um processo de homogeneização das condutas, conhecimentos, ritmos de trabalho e construção de habilidades específicas, a permanecer com a antiga posição de produção e legitimação das marcas das diferenciações entre os distintos grupos sociais e a conferir, como função precípua, distinções culturais e privilégios profissionais como coloca". (Gonçalves, 1999, p. 94).

Para viabilizar o racismo, sua expansão teórica deu-se em meados do século XIX, a partir das interpretações equivocadas e abusivas das teorias evolucionistas de Charles Darwin. Foi feita uma hierarquização das diferenças de ordem física que se constatam entre os seres humanos, transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para unse de inferioridade para outros/as.

Encontramos em Charles Darwin uma concretização do projeto científico formulado por Comte, pois através de viagens e pesquisas empíricas formulou e comprovou a teoria da evolução das espécies, partindo dos princípios da seleção natural. Os estudos de Darwin causaram um impacto tão grande que se tornaram um paradigma na época. Os monogenistas se apropriaram dos estudos de Darwin e "satisfeitos com o suposto evolucionismo da origem una da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos" (SCHWARCZ, 2001, p.55).

Schwarcz mostra o quanto às interpretações dadas para as teorias de Darwin se desviaram de seu perfil e passaram a ser aplicados, ao longo do século XIX e início do século XIX, em vários ramos do conhecimento como psicologia, pedagogia, sociologia, política etc. E como mostram Munanga (2004) e Schwarcz (2001) em nome da ciência, a discussão sobre hierarquia das raças e miscigenação baseadas nos estudos de medidas de crânios, queixos, ângulos faciais entre outros critérios, se revigora e passa a ser utilizada como justificativa para legitimar os sistemas de dominação racial chegando a idealizar a eliminação de raças consideradas inferiores. É o que se chama de darwinismo social ou teoria das raças.

Com as pesquisas sobre genética humana, chegou-se à conclusão de que "a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-las em raças estanques" (MUNANGA, 2004, p.21).

Dessa forma, Santomé, menciona que:

> "(...) uma limitação importante por parte das instituições docentes para fazer frente a este problema reside no fato de o professorado não receber no seu período de formação inicial, nem, em geral, quando já se encontra em exercício, nenhuma informação acerca das características das etnias e culturas com as quais pode, com bastantes probabilidades, deparar nas instituições escolares. (SANTOMÉ,1995, p. 178)

A Escola é de vital importância para a erradicação do racismo ela deve ser o espaço de democracia e igualdade em que todos tenham o mesmo tratamento e as mesmas oportunidades. Hoje, a tônica de vários artigos e livros traz o seguinte questionamento: a escola discrimina ou simplesmente não promove a igualdade? A definição para ESCOLA no dicionário Aurélio Júnior (2005), é "estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino **coletivo**[11]".

Que ensino coletivo é esse? Um coletivo que separa? Que trata de forma diferente? Segundo Menezes, a escola deve passar/ensinar valores, que valores são esses que discriminam e separam os alunos?"(...) é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e **valores**[12]".(MENEZES, p.9, 2002).

Sabemos que os primeiros valores são construídos na socialização primária (Berger e Luckman, 1976, p.175), que vai introduzir o indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela (escola, por exemplo). Essa socialização primária é responsabilidade da família, como relatei anteriormente, fui exemplo dessa socialização primária que me protegeu durante muito tempo dos problemas de discriminação, e essa convivência, me "preparou" para o convívio com o restante da sociedade, criando mecanismos de proteção ou não que estão presentes tanto na casa como na rua.

Podemos entender como exemplo de rua, a escola que vem a ser uma área de socialização secundária, como reconhece Pereira, e nesse espaço, existe o objetivo de formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade capitalista, para que esse mecanismo seja eficaz é necessário manter ativos os controles sociais que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, essas regras podem ser punições, retaliações e até a segregação ou marginalização de grupos considerados desviantes. É claro que são regras cheias de simbolismos e marcas que se refletem em outros espaços sociais. Segundo Abramovay (2002, p. 21), *"essas regras institucionais operam de modo simbólico, repercutindo e legitimando outros espaços sociais que habitualmente estão de acordo com as instâncias de poder"*.

Mas sabemos que ao colocar nossos filhos na instituição escola, os responsáveis procuram um espaço democrático, plural, de reflexão crítica e de equidade. Para que essas crianças sejam mais tarde indivíduos que possam ingressar no mercado de trabalho e poder "ser alguém na vida", proporcionará a eles um acesso à vida em sociedade. Mas até que ponto a escola corresponde a essas atribuições? Qual tipo de cidadão estaria sendo construído nesse espaço?

Se nos reportarmos aos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/91), que assegura: "... o direito à educação, visando o desenvolvimento pleno da sua pessoa (...)exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". É no ambiente escolar que essa

[11] Grifo meu
[12] Grifo meu

criança vai se desenvolver e criar a sua personalidade e encontrar outros objetos de conhecimento com outros adultos e crianças eu não pertençam ao seu grupo familiar. Mas toda essa experiência de convívio pode ser positiva ou não, pois o método de ensino adotado pela escola pode estar pautado em um padrão que atende às necessidades de um grupo dominante, e dentro de uma compreensão monolítica, desconsideram a pluralidade cultural presente em uma sala de aula.

Mas devemos nos reportar novamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que elege a escola como um ambiente privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência com pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas.

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo. Assim, tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. É tarefa de a escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos.

Segundo Castro (2006) na pesquisa realizada pela Unesco em conjunto com o Inep, utilizando os dados coletados pelo Saeb em 2003, apontam que vários indicadores demonstram que as relações de racismo desenvolvidas na escola afetam diretamente o rendimento e a permanência das crianças negras nessa instituição. Foram utilizados os resultados das provas de Matemática e Português e algumas conclusões foram alcançadas: a pesquisa revela que os alunos negros têm as mais baixas pontuações nestas disciplinasnas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas diferenças aumentam nas séries mais avançadas: na 4ª série do Ensino Fundamental a média da nota dos alunos brancos é 12,40 pontos maiores do que a dos alunos negros; já na 3ª série do Ensino Médio, é 22,41 pontos maior do que a dos estudantes negros. Nesta mesma pesquisa os professores também foram ouvidos para que se analisassem as causas desses índices tão baixos entre alunos negros, mas as respostas eram o desinteresse dos alunos, a culpa dos pais e nunca a questão da discriminação racial, como afirma Castro (2006):

> “A maioria dos entrevistados tende a negar que há diferenças no desempenho escolar entre alunos negros e brancos. Segundo a pesquisa, os professores são mais veementes em recusar tal constatação. E mesmo os professores que concordam que os alunos negros têm menor desempenho, quando não culpam as crianças e os jovens por um ‘baixo desempenho’, tendem a responsabilizar suas famílias, de forma a afirmar que elas “não cuidam”, “não acompanham os trabalhos”, “não têm nível”, “não têm condições econômicas” (palavras de professores ouvidos) (CASTRO, 2006, p. 138-139).

Dito de forma direta, a constatação da existência recorrente de preconceito e de discriminação raciais no ambiente escolar brasileiro sustenta a hipótese de que são essas ideias e práticas racistas as responsáveis pelo efeito negativo da raça negra sobre a proficiência escolar – tal como o Saeb verificou em todas as suas versões que coletaram informações sobre a raça dos alunos (1995, 1997, 1999, 2001 e 2003). No entanto, uma vez apontados os fenômenos sociais responsáveis pelo efeito negativo da raça negra sobre a proficiência escolar – que são o preconceito e a discriminação raciais –, é necessário explicitar através de quais mecanismos esses fenômenos sociais afetam a proficiência escolar de alunos brancos e negros.

KabengeleMunanga aponta alguns desses mecanismos. Segundo o autor:

> "O preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado" (MUNANGA apud HENRIQUES, 2002, p. 94).

A partir da reflexão de Munanga, é possível identificar duas dimensões fundamentais para a compreensão do funcionamento do preconceito e da discriminação raciais no ambiente escolar brasileiro: a dos recursos didáticos e práticas pedagógicas, e a das relações sociais no interior das escolas. Vou me ater às práticas pedagógicas, pois ao meu ver, os professores são atores fundamentais para a disseminação ou eliminação do racismo no ambiente escolar.

No caso dos professores, existe a responsabilidade na manutenção do preconceito racial devido às declarações efetivamente racistas – sérias ou por meio de brincadeiras – ou por omissão da discussão acerca dos problemas raciais brasileiros e da contribuição do negro para a formação do Brasil – além daquela conhecida por cultura popular, obviamente. A falta de formação dos professores para tratar as questões ligadas à raça, gênero e religião afetam diretamente o aluno, transformando ambiente escolar em um lugar hostil, ruim, que deve ser evitado pelos alunos.

Percebe-se que nem mesmo os professores estão preparados para enfrentar estas questões e por isso, muitas vezes, acabam reforçando o preconceito ou o estereótipo. Assim, é preciso dar oportunidades e condições aos professores, para que eles possam refletir sobre suas práticas e desenvolver ações conscientes, interrompendo esta corrente de preconceitos e discriminações.

Neste cenário os educadores acabam perpetuando mecanismos reprodutores de desigualdade e discriminação. Percebe-se que, o problema também reside nos currículos e no livro didático, pois são construídos com base na visão do homem branco e das classes dominantes - reflexo de uma ideologia racista, uma vez que, a visão que se tem do negro é sempre inferior; o negro é sempre empregado, o serviçal; o pobre; é o rejeitado.

A escola não é responsável pelos estereótipos ou manifestações do racismo, mas funciona como uma agência de socialização a fortalecê-los. Portanto, por meio de seus valores ocultos ou declarados ajuda a valorizar certos padrões de conduta, ou seja, na infância, já se pode observar clara diferenciação na educação das crianças.

Desse modo, mesmo considerando algumas implicações, nota-se que a escola reproduz a ideologia dominante, uma vez que os estereótipos de classe, raça e gênero agem no contexto escolar, pois, como sistema estruturado dentro da sociedade, sofre as determinações da sociedade. Nestes termos, a educação influencia o comportamento humano, enquadrando-o aos padrões de interação e organização social, transmitindo uma cultura que visa a enquadrar os demais grupos nos padrões vigentes.

Portanto, como a função da escola é de formar e socializar cidadãos, é importante perceberessas relações que interligam o discurso pedagógico com o discurso ideológico. Assim, é preciso destacar que a escola mesmo presa numa armadilha ideológica que procura camuflar a situação concreta, solidifica uma identidade coletiva e reproduz o discurso dominante, sendo um instrumento importante no processo de construção do conhecimento e da cidadania.

Além de o sistema educacional brasileiro oferecer às crianças negras um conjunto de valores distintos dos seus, variados são os exemplos de situações de discriminação racial aos elas são submetidas. E tanto o fenômeno da reprodução exclusiva de valores eurocêntricos pelo sistema oficial de ensino, quanto o fenômeno da ocorrência cotidiana de preconceito e discriminação raciais nas escolas são fundamentais para a explicação das desigualdades raciais na educação. A verificação de ambos os fenômenos fortalece a hipótese da discriminação racial que sofrem os alunos,sendo a causa da existência de um efeito negativo do pertencimento às categorias preto e pardo sobre o desempenho escolar[13]. Como afirma Castro (2006):

> Isso ocorre porque o preconceito racial presente no sistema de ensino brasileiro e as diferenças de tratamento entre estudantes brancos e negros tornam a escola um espaço desagradável para crianças e jovens negros, o que, por conseguinte, afeta sua motivação para os estudos (CASTRO, 2006, p.141).

Nesse ambiente criam-se relações de conflito entre os alunos e geralmente as disputas são ganhas por aqueles que se utilizam de nomes ou características pejorativas para ofender seus colegas. Segundo Cavalleiro (2000, p. 54), na escola, em situações onde há conflito entre crianças, são vencedoras da disputa aquelas que utilizam xingamentos que se referem à raçanegra de forma negativa. A inação das crianças negras xingadas revela uma mistura de “medo, dor e impotência”. E ainda como afirma Cavalleiro:

[13] Segundo os autores, há duas dimensões principais que condicionam o desempenho (ou o fracasso) escolar: a dos alunos e a das escolas. Na primeira, encontram-se fatores como o universo familiar, o nível socioeconômico, a escolaridade dos pais. A segunda seria constituída pela formação e atuação dos professores, clima escolar e gestão da educação.

> O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2000, p. 54).

Nem sempre, contudo, a linguagem que atinge os alunos negros é verbal. “Variados são os comportamentos sociais que transmitem valores preconceituosos e discriminatórios sobre a raça negra – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras”. Mas o fato é que, seja qual for o formato do preconceito e da discriminação raciais, o aluno negro sofre agudamente, ao ponto de o preconceito e a discriminação raciais poderem levá-lo, “até mesmo, à reprovação”, tamanhos são os danos psicológicos e emocionais causados à criançae ao jovem negro (CAVALLEIRO, 2000, p. 81-99).

Pesquisas já realizada como da Cavalleiro (2000) mostram que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos são entendidos como desigualdades naturais. As crianças brancas revelam situações e apresentam atitudes preconceituosas e discriminatórias tais como: xingamentos, ofensas, brigas e apelidos. Essas situações de discriminação são frequentes e ocorrem na presença de professores sem que eles muitas vezes tomem atitudes, demonstrando, assim, a necessidade de uma ação pedagógica. Os professores percebem os conflitos, mas muitas vezes, por não saber lidar com a situação, por falta de formação ou até por concordarem, achando normal o ato de discriminação, fazendo com que isso aumente os preconceitos e as brigas no espaço escolar.

As pesquisas nos mostram também que os atos citados acima acarretam nos alunos negros a autorrejeição, o desenvolvimento de baixa autoestima, ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, rejeição ao seu outro igual racialmente, pouca ou nenhuma participação na sala de aula, dificuldades no processo ensino aprendizagem, entre outros.

Nesse sentido, há um estudo do Inep, órgão do Ministério da Educação, que é ilustrativo do impacto negativo da discriminação sobre o desempenho escolar. Analisando dados do Saeb 2003, o Inep observou que alunos de 4ª série do Ensino Fundamental que sofrem rejeição[14] por parte de colegas ou professores revelam um desempenho acadêmico 22,86% menor do que o dos que não sofrem esse problema.

Tem-se, portanto, que um vetor de políticas antidiscriminatórias e de reconhecimento da humanidade dos negros na escola, contribuiria para retirar a questão do racismo da esfera de invisibilidade na qual se encontra atualmente e promoveria uma desnaturalização dos tratamentos dispensados aos indivíduos negros no ambiente escolar. Caberia também difundir

[14] É necessário ser ressaltado, entretanto, que a “rejeição” a que se refere o estudo não é de natureza exclusivamente racial. No questionário do Saeb 2003 não houve nenhuma pergunta que tratou exclusivamente de preconceito e discriminação raciais, não sendo possível assim a obtenção de associações estatísticas diretas entre esses fenômenos e a proficiência escolar. Todavia esse estudo apresenta o alto poder deletério que as práticas discriminatórias, sendo a racial um exemplo delas, possuem sobre o desempenho escolar.

para o plano do grande público os diversos efeitos no nível subjetivo e social da relação entre raça e desempenho escolar.

Penso que essas situações de preconceito e discriminação racial envolvem outros âmbitos que não só o espaço escolar, contudo acredito que existem possibilidades de mudança que podem contribuir para a sua melhoria.

I.3 – O papel da escola

Constatando o problema racial na escola, como tratá-lo? Que posição governo, escola e professores irão tomar? Por conta desses questionamentos o governo promulga no ano de 2003, a Lei 10639, que "estabelecia a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, no Ensino Fundamental e Médio, no âmbito de todo o currículo escolar e em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras" (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005, p. 35).

A lei 10.639/2003 que alterou a Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas traz a possibilidade de introdução de discussões desmistificadoras e conquistar cada vez mais espaço e práticas radicalmente inovadoras acerca da questão racial, tirando-a da transversalidade, que beira ao descompromisso e trazendo-a para um patamar maior, o da inserção dentro dos currículos escolares, para o dia a dia do professor/aluno como um compromisso de cidadania e não de grupos isolados, a exemplo disso o movimento negro. Pois o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas deve vir acompanhado de toda uma contextualização, que nos levará a discussão da questão racial no Brasil, em seus diversos aspectos.

Não basta estudar a África pela África, temos que desvendar a África que nos foi escondida desde os tempos do tráfico de escravos para se justificar a escravidão, sob uma capa de terra inóspita e selvagem, de onde era uma benção sair, e que seu povo("pobres e miseráveis selvagens"), só se beneficiaria sendo trazido para a civilização.

Temos que desvendar a riqueza cultural e identitária de um povo que construiu as bases econômicas, históricas, sociais e culturais deste país e não só atribuir meras contribuições tais como o samba, o futebol, a capoeira, o candomblé. Precisamos desvendar os mistérios de uma religiosidade calada, aviltada, marginalizada.

Entendendo a escola como uma instituição social que pode se constituir em um espaço dialético, onde é possível se produzirem novos conhecimentos a partir do estudo crítico dos conhecimentos já produzidos e sistematizados historicamente, são plausíveis de compreensão as ações que o movimento negro manteve e mantém para ocupar este espaço privilegiado de

interlocução social. Esta é uma trincheira que tem se mostrado como espaço estratégico na luta dos movimentos sociais para construção de um pensamento contra hegemônico.

Mesmo assim, não podemos negar que nesta instituição ainda prevalecem modelos e padrões que refletem concepções ideológicas subordinadas aos interesses da classe dominante que, no caso brasileiro, tem como características fenotípica e cultural a pela branca e a origem colonizadora europeia. Conforme afirmaSaviani :

> Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa (...) Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica (...) Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalcamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 2003p. 27).

O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate da autoestima, da autonomia e das imagens distorcidas, pois a escola é o ponto de encontro e de embate das diferenças, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social. Para isso é preciso investir numa escola que contemple e valorize as diferenças sem hierarquizá-las, que valorize e atue com competência, rumo à construção de uma educação multicultural. Além disso, que a escola promova um espaço de discussão sobre estas questões polêmicas, no qual haja a participação dos docentes e alunos.

Entende-se que é necessário dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de formação de professores e à formação dos professores que já estão exercendo o magistério, para que saibam lidar com o preconceito racial em sala de aula, pois, o desconhecimento da existência de racismo, a falta de orientação da escola para abordá-lo de forma democrática e sem mais preconceitos, a expectativa que os professores teriam em relação às crianças afrodescendentes, provocariam uma atuação que fortaleceria a prática da desigualdade racial, colocando os alunos afrodescendentes em posição desvantajosa.

A ausência da diversidade, grande lacuna nos currículos escolares, tem trazido grandes prejuízos à formação, tanto dos alunos como dos professores, situação que se torna mais grave quando se fala de escola pública. A falta de valorização dada a questão nos leva a ter um cuidado muito grande na abordagem e no desenvolvimento do mesmo. Observamos por parte de muitos educadores uma tendência a desvalorizar e desqualificar a discussão, geralmente colocando-a como questão de grupos individuais justificando assim a sua não inserção ou discussão mais aprofundada no currículo.

Torna-se então fundamental a desconstrução[15] de discursos e conceitos firmemente arraigados em nosso meio que podem atravancar irremediavelmente o desenvolvimento dos educandos e empobrecer consideravelmente o trabalho dos educadores.

Para que escola e docente desenvolvam juntos uma nova perspectiva de educação, esta democrática, com respeito e equidade é necessário que escola[16] e docentes passem por alguns obstáculos como: perceber que o preconceito e a discriminação racial acontecem no cotidiano escolar e identificá-los; buscar conhecimentos que auxiliem a refletir sobre situação racial brasileira e seus reflexos na instituição escolar; buscar formas de trabalhar a questão de maneira pontual e contínua; trabalhar em prol de uma identidade positiva para as crianças afrodescendentes; despertar nos professores, alunos e responsáveis o entendimento sobre a situação das crianças afrodescendentes no cotidiano escolar.

Estes desafios serão apresentados por mim ao longo dos capítulos posteriores e tentaremos apresentar causas, consequências e caminhos para que a escola, a formação continuada, o ensino de história da África e as ações desempenhadas pelos docentes negros da área de História das unidades escolares do município de Nova Iguaçu conseguiram ou não iniciar concretamente uma educação para as relações raciais que nos auxilie a eliminar a discriminação, o preconceito e o racismo nas escolas e na sociedade.

Enfim, defende-se aqui a luta por uma igualdade substantiva, ou seja, uma igualdade que leve em consideração as desigualdades de raça, gênero, etnia etc. Defendemos a existência de uma escola, de fato, cidadã, que não se prenda a uma cidadania burguesa herdada da Revolução Francesa, mas, em uma cidadania em que todos possam se reconhecer nela.

---

[15] O termo desconstrução foi introduzido pelo filosofo francês Jacques Derrida, indicando a necessidade de comportamentos críticos de confronto das formas totalizantes e absolutizantes de cada tradição cultural, particularmente daquela do Ocidente. Na desconstrução existe sempre uma disponibilidade para a realização de uma experiência de descentramento, de se sair fora das próprias certezas.

[16] Entenda-se como: Corpo discente, corpo docente, corpo pedagógico-administrativo, a comunidade escolar como um todo.

II. Ideologia, a Lei 10639/2003 e o Ensino de História.

> "(...) Esse ocultamento da realidade chama-se ideologia. Por seu intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas" (CHAUÍ, 2008).

Acreditamos que a sociedade brasileira tem vivido um momento histórico singular nas discussões em torno do racismo, preconceito e discriminação racial, principalmente por ter sido instigada a buscar, rever e superar o quadro de desigualdade racial construído historicamente e pelo crescimento da consciência pública sobre a situação social de negros/as e das desigualdades raciais no Brasil. Entretanto, esse reconhecimento oficial não impede que as estatísticas continuema balizar um quadro ainda assustador: os pretos e pardos, embora maioria da população brasileira, continuam sendo minoria quanto à participação efetiva dentro de nossa sociedade, excluídos e privados de gozar plenamente de sua cidadania.

As premissas históricas e ideológicas que constituíram o pensamento racial brasileiro ultrapassaram as barreiras do tempo e, ainda hoje, contribuem para manter a difícil situação da população negra, colocando, no seu cotidiano, vivências de circunstâncias como preconceito e descrédito, dificultando sua inclusão social. Tais representações, fundadas em conceitos e estereótipos negativos, fazem-nos construir "distorções cognitivas" gerando preconceito e discriminação quanto à população negra, sustentando as práticas racistas e contribuindo, assim, para justificar e validar a condição subalterna da mesma dentro da sociedade.

II.1 – Ideologia e escola

Não existe uma única definição do termo ideologia. O conceito de ideologia pode assumir formas variadas, seja como um sistema de crenças políticas ou visão de mundo de um determinado grupo social, seja como as ideias da classe dominante que propagam um falseamento da realidade ou até mesmo um conjunto sistemático de ideias políticas que lida com teorias que assumem a forma de envolvimento e comprometimento político. Este termo também pode estar associado a ações políticas, econômicas e sociais e é comumente tomada por sentido de mascaramento da realidade social.

No que se refere à educação o componente racial ainda constitui uma das variáveis elencadas para compreender os fatores propulsores das diferenças educacionais entre negros e brancos e de como em algumas unidades escolares ocorre à reprodução da desigualdade racial e social.

Diante dos aportes teóricos estudados o termo ideologia tem em seu bojo diferentes interpretações de pensadores que a concebem mediante a realidade em que se inserem. Em

muitos dos seus diversos sentidos se percebe a definição do termo relacionada ao sentido negativo, associada ao despojamento de crenças.

A descrença parte do entendimento de que a ideologia tem o caráter mascarador, e preserva o “status quo”, ou seja, a permanência de um estado ao qual não há interferência da classe dos desapropriados dos meios de produção, ou seja, dos trabalhadores. Isso se dá para que a classe dominante continue no poder, na direção da sociedade.

Esse sentido de mascarar a realidade (notadamente um conceito marxista), apresentando apenas a aparência e escondendo a essência é um dos sentidos atribuído à ideologia. Nesse aspecto a ideologia é entendida como uma ferramenta de controle social. O sentido negativo de Ideologia, de mascaramento e falseamento do real, surgiu sem dúvida com os textos de Marx, e que Engels mais tarde chamou de “falsa consciência”. Nessa concepção a classe dominante distorce a forma de ver as relações de opressão, não se reconhecendo como opressor e desejando fazer com que a classe dominada se conforme com as condições de vida existentes. A ideologia da classe dominante oculta também as contradições em que o capitalismo se baseia, escondendo do proletariado sua própria exploração.

Norberto Bobbio apresenta a ideologia como sentido positivo e não apenas o sentido de mascaramento do real tão presente no pensamento marxista. De acordo com Bobbio:

> A ideologia no sentido positivo designa o “genus, ou espécie” diversamente definida dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos (1995, p. 52).

Ou seja, entende-se que em cada cultura, e em cada sociedade “complexa” ou menos “complexa” há a presença da ideologia em suas bases. Ela possui um papel fundamental: o de nortear, orientar as tomadas de decisões sociais, econômicas, culturais.

Como visão de mundo a ideologia pode desempenhar um papel de sustentação da estrutura de poder dominante retratando-a como justa correta e natural ou desafiar estas mesmas estruturas, destacar suas injustiças e apontar para a necessidade de mudanças das estruturas de poder.

No que se refere a instituição a Escola, esta ideologia pode servir para fortalecer o grupo dominante de determinada sociedade ou poderá estar a serviço da desconstrução dessa ideologia e a criação de uma que esteja a serviço ou mais próxima das classes sociais mais pobres ou negras. A classe dominante se apropria ou forja no seio dos grupos sociais as “verdades” que vão conduzir e permear a formação escolar de nossos estudantes e dos docentes também.

Segundo FRITZEN, por um longo período histórico os pedagogos influenciado pelas teorias da chamada escola nova, defenderam a ideia otimista de que a educação seria democratizadora capaz de promover a mobilidade social, que consiste na possibilidade do

indivíduo modificar seu status (padrão) social. Ao contrário das expectativas, foram constatadas altas taxas de repetência e evasão escolar, sobretudo nas camadas mais pobres da sociedade. O funcionamento do sistema escolar repete a estrutura hierarquizada, reproduzindo as relações autoritárias existentes fora dela. A dicotomia entre teoria e prática, a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, a transferência de conteúdos sem reflexão, a avaliação tradicional que requer apenas a devolução de conteúdos na ótica do professor, garantem a reprodução da divisão social e a manutenção de privilégios para as classes sociais com melhores condições de acesso à educação.

Neste sentido, a escola reproduz em alguns casos a ideologia dominante de que o negro é um indivíduo subalterno, e este lugar acaba sendo aceito pelos próprios negros, através da educação, mas a educação universal, aquela que inicia em casa e vai ser cristalizada na escola, segundo Munanga(2012):

> Como todas as ideologias, o racismo se mantém porque as próprias vítimas aceitam. Elas o aceitam por meio da educação. É por isso que em todas as sociedades humanas a educação é monopólio do Estado. Falo da educação em sentido amplo, ou seja, aquela que começa no lar. A socialização começa na família. É assim que, enquanto ideologia, o racismo se mantém e reproduz. A educação colabora para a perpetuação do racismo. (MUNANGA, 2012, Carta Capital)

Que faz a ideologia? Oferece a uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e que vive na forma da luta de classes, uma imagem que permite a unificação e a identificação social – uma língua, uma religião, uma raça, uma nação, uma pátria, um Estado, uma humanidade, mesmos costumes.

> “Assim, a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade (relação de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho), dissimular a presença da luta de classes (domínio e exploração dos não proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção), negar as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política.” (CHAUÍ, 2008).

O conceito de ideologia elaborado por Marilena Chauí (1989, p.3), que a define como "um corpo sistemático de representações ede normas que nos 'ensinam' a conhecer ea agir". Ainda, segundo ela (Chauí, 1989), a ideologia é um mecanismo usado pela classe dominante no sentido de exercer a dominação sem que esta seja percebida como tal pelos dominados.

É interessante observar que a ideologia não é concebida como uma mentira que os indivíduos da classe dominante inventam para subjugar a classe dominada. Também os que se beneficiam dos privilégios sofrem a influência da ideologia, o que lhes permite exercer como natural sua dominação, aceitando como universais os valores específicos de uma classe. Por exemplo: dizer que a divisão da sociedade em ricos e pobres faz parte da natureza; ou que é

natural que alguns mandam e outros obedecem; ou que negros devem ocupar lugares de subalternidade dentro da sociedade.

No entanto, como explicar a permanência da ideologia da democracia racial[17] nas escolas? Uma resposta possível para essa permanência seria por ela constituir um projeto político e ideológico de negação do racismo, evitando, assim, políticas mais efetivas de reparação. Porém, a ação dos movimentos sociais, desde a década de 1970, de forma mais efetiva, indicou uma nova perspectiva de ação por intermédio da negação da ideologia da democracia racial e também ao criar uma agenda de reivindicações por maior participação política de homens e mulheres negros, a fim de alterar um paradigma escolar. Aliás, para o movimento negro, não era possível dar crédito à ideia da democracia racial por resultar em obstáculos na luta contra o racismo. A denúncia desse mito se pautava também no projeto "assimilacionista" que visava ao branqueamento das populações negras e indígenas e na denúncia das desigualdades materiais e simbólicas (D'ADESKY, 2006, p. 71).

Para começar a compreender as abstrusas relações raciais brasileiras é preciso entender o processo histórico de disputa e formação da identidade nacional, que sempre teve uma profunda relação com a questãoracial – sejatomandoadiversidaderacialcomo negativa ou positiva.

II.2 - Racismo à brasileira: pensamento racial no Brasil na segunda metade do século XIX e início do XX:

A educação brasileira não pode ser entendida sem levar em conta as relações entre os diversos grupos étnicos que formaram esta nação, pois os "[...] quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação do ethos do nosso país" (MOURA, 1983: 124). Portanto, é preciso destacar que o caráter da formação do Brasil, pautado na escravidão, teve como uma de suas resultantes o surgimento de concepções e práticas racistas que perduram até os dias atuais.

É preciso destacar que a formação do Brasil com base no trabalho escravo teve como uma de suas resultantes o aparecimento de práticas racistas não apenas em seu período escravista, mas também nos séculos posteriores. Com efeito, o Brasil pós-abolição, deveria ser repensado e reorganizado a fim de inseri-lo no quadro do capitalismo internacional. Segundo o discurso das elites, um país desenvolvido não poderia ser marcado por uma população negra e mestiça, oucom conflitos raciais que o desestabilizassem. Nessa direção, duas ideologias, inicialmente, surgiram para "solucionar" o problema: a ideologia do branqueamento e o mito da

[17] A democracia racial é um termo usado por algumas pessoas para descrever relações raciais no Brasil. O termo denota a crença de alguns estudiosos que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial. Estudiosos afirmam que os brasileiros não vêem uns aos outros através da lente da raça e não abrigam o preconceito racial em relação um ao outro. Por isso, enquanto a mobilidade social dos brasileiros pode ser limitada por vários fatores, gênero e classe incluído, a discriminação racial é considerada irrelevante (dentro dos limites do conceito da democracia racial).

democracia racial, que substituiu a ideologia do branqueamento como explicação da identidade nacional (ORTIZ, 1994).

O racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, consequentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados. Como não posso me alongar sobre esse ponto, remeto-os a alguns trabalhos já clássicos sobre o período, entre os quais cabe destacar: A escola Nina Rodrigues, de Mariza Corrêa (1998); e O espetáculo das raças, de Lilia Schwarcz (1993).

Com a difusão do cientificismo na Europa, o discurso científico recebeu largo espaço no Brasil, questionando e disputando espaços inclusive com a religião e a Igreja, até então grandes fontes dos discursos "fechados" e "competentes" da época. Nos institutos, nos periódicos, nos romances, era como uma sociedade científica e moderna que o Brasil de finais do século pretendia se auto representar. Neste sentido, dá-se larga referência às Ciências Naturais e à teoria que parecia representar o avanço científico: a "teoria da evolução".

> "Para o Brasil essa teoria parecia igualmente oportuna e assimilável, pois dava subsídios a um grupo dirigente confiante e orgulhoso de "sua sabedoria" e que nesses momentos de fim de século definia seus conceitos de nação e cidadania". (SCHWARCZ, 1989. P.98)

De acordo com Schwarcz, Darwin, ao lado de Comte (1789-1857), recebia vários elogios dos jornais brasileiros do período e dividia a atenção dos leitores. No entanto, estas mesmas teorias que agradavam aos brasileiros, serviam para vários viajantes como instrumento para representar o Brasil como exemplo de nação degenerada de raças mistas. Assim, apresentava-se o problema de um país de "raças miscigenadas", um modelo da falta e atraso em função de sua composição étnica e racial.

Vários cientistas e estudiosos brasileiros e estrangeiros passaram a creditar as populações africanas que aqui chegaram como escravizados causa de vários dos males do país e, por isso, clamava pelo fim da escravidão:

> "Uns a querem por sentimentalismo, outros por utilidade; estamos entre esses últimos. O escravo é mal trabalhador; sua produção é muito cara, de má qualidade e pouco abundante. Tudo isso é hoje em dia demonstrado por vários estudos precisos que não podemos aqui resumir e a inferioridade do negro em relação ao homem livre não é negada por mais ninguém"(COUTY, 1984, p. 80)

Assim como Couty, outros viajantes expuseram o seu ponto de vista sobre o Brasil. Foi o caso de Gobineau[18] que julgou o Brasil como culturalmente estagnado e como um risco permanente para a saúde. "Desprezava os brasileiros que via como irrevogavelmente

[18] Em 19 de junho de 1868, Gobineau foi designado como ministro plenipotenciário de França perante a corte do Brasil, na embaixada do Rio de Janeiro. É fácil imaginar a grande resistência exercida por este, visto sua aversão a qualquer tipo de população mestiça. Em seus escritos, tratou o Brasil como um país degenerado, já que não conservou o sangue de seus fundadores, fazendo de sua população um produto de sucessivas misturas. Para maiores informações sobre o assunto ver RAEDERS, George. O inimigo cordial do Brasil: o Conde de Gobineau no Brasil. Sao Paulo: Paz e Terra, 1988 e PETRUCCELLI, José Luís. Doutrinas francesas e o pensamento racial brasileiro, 1870-1930, IN: Estudos Sociedade e Agricultura, n° 7, dezembro de 1996, p.134-149, disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/petruc7.htm, acessado em 05 de maio de 2015.

manchados pela miscigenação". Louis Agassiz (1807-1873), por seu turno, fez, em 1868, um dos comentários mais significativos a respeito do país: "Que qualquer um que duvida dos males dessa mistura de raças, e se inclina, por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam – venha ao Brasil"(SKIDMORE,1976). Para ele, o país era o maior exemplo de deterioração decorrente do amálgama de raças, que apaga rapidamente as melhores qualidades do homem branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.

Os autores nacionais buscavam adaptar, dos modelos evolucionistas, o que combinava da justificação de uma espécie de hierarquia natural com a inferioridade de largos setores da população e descartar o que soava estranho, principalmente o tema dos "infortúnios da miscigenação". Deste modo, a grande questão que ocupava os intelectuais era como conviver com o paradoxo da aceitação de uma teoria que levava à inviabilidade futura da nação? Como afirma Thomas Skidmore (1976), no Brasil a miscigenação não despertava a oposição instintiva da elite branca.

O termo racismo é um conceito que surgiu num contexto específico: num momento em que a noção de "raça", como fator determinante para todas as formas de diferenças humanas, começava a ser posta em xeque pela ascensão de um novo paradigma – "as culturas humanas" – e em que, ao mesmo tempo, regimes políticos (em primeiro lugar, a Alemanha nazista) aplicavam as "velhas" "teses raciais biologistas e deterministas" para promover políticas de discriminação, segregação e até de extermínio de grupos humanos indesejados.

O surgimento do racismo científico no século XIX e seus respectivos desdobramentos na política e na sociedade do período têm sido assunto amplamente debatido entre os historiadores, sociólogos e antropólogos. Sobrepondo-se aos dogmas religiosos reinantes até então, as teorias raciais deram *"status"* científico às desigualdades entre os seres humanos e através do conceito de "raça" puderam classificar a humanidade, fazendo uso de sofisticadas taxonomias.

Sílvio Romero (1851-1914), principal expoente do branqueamento, em *"Cantos Populares do Brasil"* (1883), nos passa uma ideia da agregação das raças, característica do Brasil:

> "A obra de transformação das raças entre nós ainda está mui longe de ser completa e de ter dado todos os seus resultados. Ainda existem os três povos distintos em face um dos outros; ainda existem brancos, índios e negros puros. Só nos séculos que se nos hão de seguir a assimilação se completará". (ROMERO,1954, p. 42)

Neste momento, portanto, o autor acredita na viabilidade de um futuro aonde, através da mestiçagem, o sangue de negros e índios viesse a desaparecer por completo da sociedade, mesmo que, para isso, fosse preciso esperar por três ou quatro séculos.

Em 1913, no entanto, Romero se pôs a duvidar de suas previsões feitas anteriormente quanto a real possibilidade da extinção das "raças inferiores". "Agarrado à crença na

persistência dos caracteres fundamentais das raças, nega o futuro branqueamento do homem e da nação brasileira, que se tornariam na melhor das hipóteses, mestiços" (VENTURA, 1991, p. 64). Passou, então, a temer que o Brasil viesse a ser dominado por "raças inferiores" ou cruzadas. Deste modo, tornou-se adepto do arianismo ortodoxo e atacou a miscigenação apoiado nas ideias de Gobineau sobre a decadência da civilização a partir do abastardamento dos arianos (VENTURA, 1991, p. 65).

O que pode ser percebido de imediato no pensamento destes intelectuais é que a nação que se pretendia construir era branca, o que excluía deste processo, os negros e os índios, através das doutrinas raciais. Os negros poderiam relegar o atraso ao Brasil, impedir o progresso e estancar o desenvolvimento. A inferioridade africana, "vista até então em termos de "paganismo" e "barbarismo" cultural, começou a ser revestida por sofisticadas teorias raciais, impressas com o selo prestigioso das ciências" (AZEVEDO, 1987, p.62). Nas palavras de Silvio Romero, "O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e mau grado sua ignorância, um objeto de ciências"(ROMERO, 1954, p. 23).

Essa se configurou, então, como a primeira mudança no imaginário racial da elite brasileira: passamos do racismo científico que considerava a miscigenação a pior das soluções, ao ideal de branqueamento que considerava a miscigenação como uma solução benéfica, ainda que não a única alternativa para, gradualmente, branquear a população. O lugar dos (as) negros (as), no entanto, continuou a ser o de inferioridade, uma vez que o desaparecimento gradual da raça negra era vista como benéfica.

O racismo no Brasil surgiu e permaneceu fundamentado na ideia de que a desigualdade entre os seres humanos está nas diferenças biológicas, na natureza e na constituição do ser humano. Segundo MUNANGA (2005), a partir do sistema escravista o racismo é a expressão da conjugação do preconceito de cor (raça inferior) e o preconceito de classe (pobre). A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. Segundo Munanga, "é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação" (MUNANGA, 2006).

Gomes (2005), Munanga (2004) e Guimarães (2005), justificam o uso do termo raça nos dias atuais como demarcador de diferenças construídas em uma sociedade racista e discriminatória. Sendo, este, portanto, um conceito impregnado de ideologias e relações de poder e dominação.

Segundo definição do dicionário Aurélio (2005, p.397), etnia é:

> População ou grupo social que apresenta relativa homogeneidade cultural e linguística, compartilhando história e origem comuns(1). Grupo com relativa homogeneidade cultural, considerado como unidade dentro de um contexto de relações entre grupos similares ou do mesmo tipo, e cuja identidade é definida por contraste em relação a estes.(AURÉLIO, 2005, p.397)

A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Como Munanga afirma:

> Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA,S/D)

Estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim dos séculos XVIII aos meados do século XIX. A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias.

O esforço de transformar o Brasil numa sociedade branca europeia nos trópicos fracassou. Ao fazê-lo, reabriu a questão do caminho do desenvolvimento futuro do Brasil e do caráter racial de sua identidade nacional.

A ideologia de que a mestiçagem poderia ser uma forma de melhorar a descendência étnica do povo brasileiro, auxiliou a construir, no Brasil pós-abolição, o mito da democracia racial. Muito embora fosse evidente a desigualdade racial, social e econômica e sua conotação discriminatória, a elite dominante passou a forjar uma ideologia de que no Brasil não haveria discriminação racial e que havia oportunidades iguais para todos os segmentos étnicos, mesmo diante de uma realidade que evidenciava o contrário.

O mito da democracia racial foi amplamente divulgado por vários autores brasileiros. Entre eles podemos destacar o sociólogo Freyre (2006) que, em sua obra Casa Grande e Senzala, destaca o processo de miscigenação como um fator positivo para se corrigir as distâncias sociais provenientes da sociedade do sistema escravocrata. Na visão desse autor, esses problemas seriam resolvidos a partir da miscigenação, pois o mestiço, ao ser aceito socialmente, representaria a nova configuração do povo brasileiro (Munanga, 2004).

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias (índio, negro e branco), tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de se conscientizarem acerca de suas características culturais, o que teria contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e convertidas em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Munanga, 2004).

Pelo mito, o Brasil vê o problema da desigualdade como uma questão de renda e acesso à educação que a maioria da população não consegue ter e manter por falta de recursos. Porém, o problema está mascarado por uma sociedade que insiste em acreditar não haver racismo e discriminação no nosso país.

No Brasil, este racismo leva o movimento negro e alguns grupos sociais a implementar e a sugerir uma legislação mais específica que somente a chamada Lei Caó, era necessário apresentar a história de nossos ancestrais as gerações mais jovens para que esta história nos trouxesse a possibilidade de um orgulho em ser negro, não uma história de escravidão, mortes ou maus tratos, mas uma história de resistência, reis e rainhas negros, uma cultura rica em grandes reinos e civilizações.

Neste cenário foi proposta a Lei 10639/2003 que analisaremos a seguir.

II.3 – A Lei 10639/2003, uma prioridade e uma vitória histórica.

> *"A história da África é necessária à compreensão da história universal, da qual muitas personagens permanecerão enigmas obscuros, enquanto o horizonte do continente africano não tiver sido iluminado*" (JOSEPH KI-ZERBO)[19].

A questão racial é um debate extremamente antigo em nosso país, mesmo antes da abolição dos escravos que ocorreu em 1888, já se colocavam indagações sobre o negro e seu lugar na sociedade. E é neste cenário que se descortinam as teorias racistas, estas não nascem no Brasil, mas são amplamente utilizadas para ratificar o lugar de pouca ou nenhuma importância que o negro irá ocupar no Brasil.

Mas o racismo não surgiu apenas no Brasil, ele fez parte de um projeto que veio atrelado a questão biológica desenvolvida a partir do século XVIII, na Europa.

Até a chegada dos europeus na América não existia essa consciência de branquitude, mas com o contato com o outro (negro, índio), os europeus criaram a representação de identidade, ponto de referência para legitimizar à distinção e a superioridade, assegurando ao europeu o seu lugar de privilégio. Essa concepção de branquitude se perpetua entre os séculos

[19] KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In História Geral da África. at

XVII e XVIII. Para coroar essa concepção aparece o movimento de eugenia, criado pelo antropólogo inglês Francis Galton que estabelecia por vários aspectos observados no comportamento humano (moral, social, intelectual), eram considerados hereditários.

No início do século XX, o movimento eugênico exerceu influência em todo o mundo, veiculava-se a ideia de que “raça” e “hereditariedade” eram fatores primordiais para o desenvolvimento humano.

No caso do Brasil, o enraizamento das ideias racistas deu-se pelas teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores que buscaram comprovar a suposta inferioridade da população negra e os malefícios da predominância de negros no país, durante fins do século XIX e o início do século XX. Aliadoao conceito da evolução das espécies de Darwin, surge o conceito de eugenia (1880), próximo ao período da libertação dos escravos (1888), o que vai ratificar a ideia de que os negros vão atrapalhar o desenvolvimento da sociedade brasileira.

O Brasil foi classificado como um exemplo de ineficácia biológica hereditária, fazendo com que conforme a cor da pele as pessoas se sentissem mais ou menos privilegiadas. O que prevalece ainda tanto nos espaços escolares como na sociedade em geral, é uma grande estratificação baseada nos conceitos de classe social e principalmente na constituição racial do povo.

Selden (1999) apresentou evidências claras de que o currículo escolar havia adotado tais conceitos e por conta disso, somos produto dessas gerações e vivemos sequelas por causa de nossa formação e influência histórica recebida de outras gerações.

Encontramos em Charles Darwin uma concretização do projeto científico formulado por Comte, pois através de viagens e pesquisas empíricas formulou e comprovou a teoria da evolução das espécies, partindo dos princípios da seleção natural. Os estudos de Darwin causaram um impacto tão grande que se tornaram um paradigma na época. Os monogenistas se apropriaram dos estudos de Darwin e “satisfeitos com o suposto evolucionismo da origem una da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos” (SCHWARCZ, 2001, p.55).

Por outro lado, os poligenistas reforçaram a ideia de que, mesmo admitindo a existência de ancestrais comuns na pré-história, “afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas” (idem).

Schwarcz (2001) mostra o quanto às interpretações dadas para as teorias de Darwin se desviaram de seu perfil e passaram a ser aplicados, ao longo do século XIX e início do século XIX, em vários ramos do conhecimento como psicologia, pedagogia, sociologia, política etc. E como mostram Munanga (2004) e Schwarcz (2001) em nome da ciência, a discussão sobre hierarquia das raças e miscigenação baseadas nos estudos de medidas de crânios, queixos, ângulos faciais entre outros critérios, se revigora e passa a ser utilizada como justificativa para

legitimar os sistemas de dominação racial chegando a idealizar a eliminação de raças consideradas inferiores.. É o que se chama de darwinismo social ou teoria das raças.

Na escola o racismo aparece, pois é a classe dominante (brancos), que estabelece as regras e leis no ambiente escolar. Podemos observar que essas questões estão ligadas por meio das estruturas e dos currículos escolares, das políticas educacionais, da formação dos professores, da interação entre professores/as, alunos/as e comunidade. Ou seja, essas estruturas necessitam de mudanças. São necessários novos rumos na escola, trazer a herança da diferença cultural para dentro da escola, não como divisor de águas, mas sim como forma de respeitar a diversidade daquele local.

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital, realizadas no escravismo brasileiro, são antes de qualquer coisa, relações entre africanos e europeus. Algumastecnologias utilizadas nos ciclos econômicos brasileiros são de origem africanae, as formas de produção são altamente dependentes do tipo de mão da obra e dos estágios civilizatórios das nações africanas.

Uma das justificativas para a exclusão da História Africana nos diversos currículos nacionais das diversas modalidades e níveis de ensino é o racismo. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. Ela aos poucos tenta produzir a eliminação simbólica do africano e da história nacional.

Essa eliminação continua a existir até hoje, e está comprovada nos números dos negros no que se refere à educação que mais tarde vai determinar em que mercado de trabalho eles estão ou não incluídos.

A partir da década de 30, com mais consistência o movimento negro com a Frente Negra que passa a se organizar e a reivindicar a participação da população negra na sociedade brasileira como um todo. Na década de 1990, os temas ligados às questões raciais passaram a ter importância no bojo dos debates políticos sobre as diversas questões sociais que a sociedade brasileira deve enfrentar. Mas somente com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que reconheceu o racismo no país, começou a se organizar a proposta de inserir o ensino de História da África e do negro no Brasil. Esta lei só vai ser aprovada no ano de 2003, no governo Lula. Mas muitos profissionais da educação questionam qual é a importância de ensinar a História da África?

A partir de 2001, vários foram os programas de ações afirmativas[20] para as populações negras, que o governo federal subvencionou ou lançou, mas não podemos esquecerque a

[20] Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômicas no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

questão da eliminação do racismo é também atrelada à Legislação Brasileira que apresenta igualdade de direitos na educação para todos. Como sinaliza, Silva Júnior (2002):

> De acordo com a Constituição brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208, modificado pela Emenda Constitucional nº 14, preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda brasileira.
> O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo", e seu não oferecido pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 45)

A Ação Afirmativa que surgiu na Índia, em 1945, e depois nos EUA, na década de 1960, foi criada nos Estados Unidos, justamente por conta do grau de ódio racial que existia no país e que não criava oportunidades em igual medida para negros e brancos, como diz Silva Júnior (2001):

> A ação afirmativa nasceu nos Estados Unidos em 1965, um ano depois da adoção da Lei dos Direitos Civis, quando o presidente Lyndon Johnson baixou um decreto exigindo que as empresas que contratassem com o Estado fizessem um esforço para empregar negros. Houve um entendimento de que as desigualdades entre os negros e os brancos nos EUA eram de tal monta que, se o Estado não investisse de modo diferenciado no segmento negro, nunca haveria igualdade de fato. Historicamente, assumiu várias configurações. Nos EUA, uma empresa não é obrigada a contratar negros, mas deve ter uma política de inclusão de negros, e hoje de asiáticos. Na Índia, há cotas, efetivamente. Na África do Sul, há a ação corretiva, em que o governo fiscaliza as empresas. (SILVA JUNIOR, 2001, p. 92)

Fica o questionamento, se conseguimos identificar o racismo, seus desdobramentos e efeitos na instituição escola, identificamos que existem leis para assegurar a entrada e a permanência da criança na escola, o que falta para conseguirmos eliminar o racismo dessas instituições e muitas vezes do discurso velado ou não dos professores em sala de aula?

É justamente nesse quadro de discriminação e desrespeito para com o outro, que o governo sancionou a Lei 10639/2003, baseado na necessidade de desconstruir o racismo, elevar a autoestima das crianças negras, apresentar um novo tipo de história que fuja do modelo eurocêntrico e do dominador, garantir a permanência da população negra na escola e seu sucesso no sistema educacional e na sociedade na qual vai trabalhar. E isso só será possível se houver a ampla participação dos professores nesse processo, estes terão que iniciar desconstruindo o racismo que foi solidificado pelo mito da democracia racial e pelo currículo eurocêntrico das graduações. Desde que os negros chegaram aqui como escravos foi-lhes negado o direito a uma vida digna, a saúde e também à educação. Mesmo com a abolição em 1888, os negros continuaram a não ter seus direitos, como diz a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: "Aos africanos escravizados, considerados objetos de

uso antes de seres humanos, foi praticamente vedada a possibilidade de acesso à aprendizagem do ler e escrever" (SILVA, 2009, p. 02)[21]

II.4 – A articulação do movimento negro no Brasil

É claro que esse debate é muito mais antigo, o tema racismo e suas consequências e impacto datam do início do século XX, através da chamada imprensa negra e de organizações como a Frente Negra Brasileira. Mas desde 1948, através do Teatro Experimental do Negro (TEN), que publicava o jornal "Quilombo" e que em suas matérias já exigia o ensino gratuito em todos os graus, e a admissão de estudantes negros como pensionistas do Estado "[22]. Porém somente na década de 70 é que surge a luta antirracista com uma perspectiva diferencialista e, portanto, com discursos e práticas, não apenas de denúncia do racismo, mas na defesa e valorização da 'identidade' e da 'cultura' negras e de exigência de processos de inclusão social não subordinada de negros e negras na sociedade brasileira, através de diversas organizações e grupos militantes.(PEREIRA, 2011, p.02)[23]

O Movimento Negro Unificado (MNU), surgiu no ano de 1978, instituições e leis foram implementadas na década de 80, como a Fundação Palmares, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em São Paulo, a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras no Rio de Janeiro, o Conselho e a Lei Caó[24]. Mas a "questão racial" só entrou de fato na agenda de debates das políticas públicas na metade dos anos de 1990.

Foi nesta década, que a sociedade, o governo e a união, as escolas e universidades, a mídia e outras organizações estatais e privadas passaram a discutir mais profundamente o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e as políticas contra esses problemas.

O principal protagonista intelectual e militante do antirracismo no Brasil, o Movimento negro[25], em seu primeiro momento de atuação, como movimento social que porquase um século, traçou duas metas a serem alcançadas. A primeira delas era levar a sociedade e o Estado a reconhecerem o racismo, o preconceito e a discriminação racial e, em segundo lugar, fez com que ganhassem espaço às propostas de políticas públicas como a Lei de cotas, reservas de vagas nos concursos públicos, entre outras de combate ao racismo, à discriminação e à desigualdade racial.

---

[21] PODE A EDUCAÇÃO PREVENIR CONTRA O RACISMO E A INTOLERÂNCIA? Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
[22] Jornal O Quilombo, 1948
[23] Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela"reavaliação do papel do negro na história do Brasil" ao longo do século XX – AmilcarAraujo Pereira.
[24] LEI Nº 7.437, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1985. Incluí, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos.
[25] Movimento negro: Um conjunto de entidades e grupos, de maioria negra, que têm o objetivo específico de combater o racismo e/ou expressar valores culturais de matrizes africanas e que não são vinculadas a estruturas governamentais e partidárias.

Essas políticas públicas foram implementadas pelo governo brasileiro. No princípio alguns estados e municípios também elaboraram um conjunto de práticas que foi chamada de Ação Afirmativa. O professor e advogado Hédio da Silva Júnior (2002) definiu esta Ação Afirmativa como “um conjunto de medidas que obriguem a sociedade a tratar de forma igual a todos os seus participantes” (JÚNIOR, 2002, p.84)

A partir desse período, diversas organizações e movimentos da sociedade civil, estimulados pela chamada Constituição Cidadã de 1988 e pela luta contra o Neoliberalismo, passaram a exigir do Estado políticas de democratização da Educação, de melhoria salarial, de meio ambiente, para jovens, mulheres, deficientes, etc. O movimento negro não atuou de forma diferente. Na Constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716/1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Esta Lei também e chamada Lei Caó, e para medidas de ação afirmativa que ainda hoje estão sendo implementadas.

> Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.
> Art. 2º (Vetado).
> Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos. - Pena: reclusão de dois a cinco anos.
> Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada. - Pena: reclusão de dois a cinco anos.
> Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador. - Pena: reclusão de um a três anos.
> Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau. - Pena: reclusão de três a cinco anos.
> Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).
> Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar. - Pena: reclusão de três a cinco anos.
> Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público. - Pena: reclusão de um a três anos.
> Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público. - Pena: reclusão de um a três anos.
> Art. 10. Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleireiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimento com as mesmas finalidades. - Pena: reclusão de um a três anos.
> Art. 11. Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos: - Pena: reclusão de um a três anos.
> Art. 12. Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios barcas, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido. - Pena: reclusão de um a três anos.
> Art. 13. Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas. - Pena: reclusão de dois a quatro anos.
> Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social. - Pena: reclusão de dois a quatro anos.
> Art. 15. (Vetado).

> Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.
> Art. 17. (Vetado)
> Art. 18. Os efeitos de que tratam os art. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença.
> Art. 19. (Vetado).
> Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
> Art. 21. Revogam-se as disposições em contrário.

Já na década de 90, em respostas às lutas antirracistas, o Estado brasileiro, reconheceu publicamente a existência do racismo e suas consequências no Brasil e decidiu iniciar um processo de discussão sobre o problema e implementar algumas medidas de combate ao racismo. Essas medidas se iniciaram no governo de presidente Fernando Henrique Cardoso, nesse período foirealizado, Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo, lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos[26], que tem como objetivo geral:

> Apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para a redução das grandes desigualdades econômicas, sociais. e culturais ainda existentes no país, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento.(Ministério da Justiça.1996).

Em 1995 aconteceu a Marcha Zumbi do Palmares, em comemoração aos 300 anos de Zumbi do Palmares, que significou um dos acontecimentos extraordinários para a elaboração e criação da Lei n°10639/03. Constituiu-se como parte importantíssima da população negra no país, sendo suporte para elaboração de políticas de resgate da identidade do negro em face do processo histórico de subordinação racial, graças às reivindicações oriundas da sociedade civil organizada em torno dessa questão, dando visibilidade à luta da população negra. A partir desta Marcha, as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais.

Para Gonçalves (2011, p. 119), o evento que marca a mudança de postura do Movimento Negro Brasileiro deu-se em 20 de novembro de 1995, com uma marcha em Brasília, articulada em âmbito nacional pelo MNU, mas que teve participação efetiva das seguintes entidades que compunham a comissão executiva nacional da marcha: Agentes de Pastoral Negos (APNs), Central de Movimentos Populares (CMP), Confederação Geral dos Trabalhadores (CNR), Comunidades negras Rurais (CNR), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS), Fórum Nacional de Entidades Negras (CONEN), União dos Negros pela Igualdade (UNEGRO) e Grupo de Consciência Negra (GRUCON), além da entrega do documento no qual era apresentado um Programa de Ação e Metas a serem cumpridas nos anos subsequentes.

[26] BRASIL. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996.

O documento “Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial” (1995) e a Marcha Contra o Racimo, pela Cidadania e Vida são iniciativas do Movimento Negro brasileiro e se constituem num ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o negro deste país, em função dos processos deexclusão social determinados pelo racismo e pela discriminação racial presentes nessa sociedade.

Em 1996, Zumbi passa a ser considerado herói da nação, de modo que o dia 20 de novembro transforma-se no “Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra”. Nesse mesmo ano, o Governo Federal promoveu o seminário “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos e contemporâneos”, que reuniu intelectuais brasileiros e brasilianistas para debater a viabilidade de introduzir políticas de ação afirmativa no país.

Já em 1997, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizam a questão da pluralidade cultural, oferecendo informações “que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão” [27]. Mas mesmo com esses acontecimentos, o governo não havia conseguido implementar concretamente nenhuma medida. Entretanto, havia a preocupação governamental em implementar alguma medida até 2001, quando o governo deveria apresentar um relatório à ONU, por ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, esta questão catalisou no Brasil um acalorado debate público, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não-governamentais e expressões de movimentos sociais interessadas em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil, bem como elaborar propostas de superação dos entraves postos em relevo pela realização da conferência.

Segundo Heringer (2002), várias foram às iniciativas para combater o racismo no Brasil, a partir de 1999. Mas estas iniciativas vão se fortalecer com o encontro do CMR (Conferência Mundial contra o Racismo), no ano de 2001, em Durban na África do Sul. Neste encontro o Brasil reconhece definitivamente a responsabilidade histórica do Estado “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

> O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001).

A partir da admissão desta responsabilidade histórica, se iniciou o processo de construção e de implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial as voltadas para a educação, que foram relacionadas nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, são elas:

[27] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

> - Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
> - Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
> - Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.
> - Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.
> - Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e violência correlata.
> - Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (BRASIL, 2006.).

Após a conferência, o Estado brasileiro, juntamente com o Movimento Negro formulou projetos no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Das primeiras medidas implementadas, podemos citar a Política de Cotas para estudantes das escolas públicas e para negros nas universidades do Rio de Janeiro[28], a primeira experiência de cotas para negros em universidades públicas no Brasil; as políticas de cotas do Ministério do Desenvolvimento Agrário, na gestão do ministro Raul Jungman; e o programa Diversidade na Universidade, do Ministério da Educação, na gestão do ministro Paulo Renato.

Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro, em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas.

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro têm possibilitado ao Estado promover políticas e programas para a população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Entre os resultados, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. O Estado brasileiro abre definitivamente a sua agenda para as iniciativas de luta contra o racismo e a xenofobia e talvez a mais emblemática tenha sido a promulgação da Lei 10639/2003, que estabelecia o ensino de História da África e do negro no Brasil. Através dela e das ações afirmativas que foram ocorrendo em todo o Brasil, como o estabelecimento das cotas nas universidades ou a reservas de vagas nas repartições públicas, entre outras. Esse conjunto de medidas resultou no fortalecimento necessário para a desconstrução da “democracia racial” em nosso país, pois foi através dele que o silêncio

[28] Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Norte Fluminense.

imperou em todos os setores de nossa sociedade, ocorrendo à criação de uma identidade branca nas escolas e também nas famílias, somente como diz Heringer (2002), com a discussão de uma agenda política a democracia racial se desfez:

> (...) A percepção do país como uma democracia racial desfez-se e, hoje, diferentes setores da sociedade têm sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo como elemento constitutivo de nossa sociedade (HERINGER, 2002, p.55).

No mesmo ano da criação da lei 10639/2003, foi criado um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial a SEPPIR[29]. Hoje, por conta do governo atual esta foi substituída, mas em sua criação foram instituídos conselhos, fóruns, e comissões, criados programas governamentais em alguns ministérios e proposições legislativas foram apresentadas no Congresso Nacional. Podemos destacar o Projeto de Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do Senador Paulo Paim; o Projeto de Lei que institui cotas nas Universidades Federais; e projeto de Reforma do Ensino Superior, os dois últimos de autoria do poder executivo.

A lei pretende romper com um paradigma criado desde o século XIX a respeito da participação africana na formação do Brasil. Aliás, os manuais didáticos produzidos no final do XIX e início do XX, inspirados nas linhas historiográficas de autores ligados ao IHGB, viam nos negros e índios um ponto de degeneração da história do Brasil. Para Francisco Adolpho Varnhagen, por exemplo, a escravidão foi um “erro histórico”, ele acreditava numa nação brasileira constituída de homens livres e de uma única raça (BITTENCOURT, 2013, p. 108)[30].

Heringer (2002) procurou sistematizar as informações sobre as principais iniciativas que vem sendo debatidas ou desenvolvidas no Brasil a partir da Conferencia Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (CMR). A autora realizou a pesquisa entre 1999 e 2000 e identificou 124 diferentes iniciativas em 10 capitais brasileiras, destinadas a reduzir as desigualdades raciais e promover melhores oportunidades para a população afro-brasileira.

E também Alves, Ortigão e Franco (2007) analisam o risco de repetência para os grupos sociais de alunos pretos, pois em seu estudo, mesmo que o aluno preto possua um capital econômico mais elevado, por conta de sua origem racial corre o risco da repetência:

> O resultado da estimação de modelos de risco para repetência mostrou que diversas variáveis de origem social continuam associadas ao aumento do risco da repetência, no sentido usualmente descrito pela literatura educacional. Mostrou também que embora capital econômico acima da média atue como fator de proteção para a repetência, esse resultado não prevalece para todos os grupos raciais, pois alto capital econômico mostrou-se fator de risco para os

[29] Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial. Que hoje foi incorporada a outras secretarias.
[30] Joaquim Manuel de Macedo escreveu, em 1861, Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária. Nele, o autor diferencia os índios dos europeus considerando os primeiros como “selvagens”, sem escrita e religião e vivendo em liberdade na natureza. Esse livro de Macedo foi inspirado nas considerações de Vanhargen e em suas concepções anti-indigenistas.

> alunos que se autodeclararam pretos. Consequências dos resultados para políticas públicas são discutidas (ALVES, ORTIGÃO e FRANCO. 2007, p.1)[31]

O racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei 10639/2003[32] e da Resolução CNE/CP1/2004[33] é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003[34], o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. Mas como estão ocorrendo essas formações? È fácil realizar cursos de formação na temática étnico-racial?

A lei foi promulgada, mas como fica a formação docente? Nas universidades a História da África ou não é oferecida ou é uma matéria eletiva, pelo menos até os anos de 2006 a 2008. Hoje á realidade é outra, existem cursos de especialização (Lato e Stricto senso) na temática, assim como cadeiras específicas nos Institutos Superiores.

Mas como os docentes da área de história estão transformando este saber teórico em prática com a formação que lhes foi oferecida, o ensino de história e de história da África estão dando conta de uma formação densa e voltada para a militância?

II.5 -O Ensino de história e de história da África: O papel do docente

De forma paradoxal, a sociedade brasileira e a sua organização escolar, apesar daforte experiência de passagem por um processo civilizador de origem europeia fruto de longo período de colonização portuguesa, expõe características e requer tratamento pautado na diversidade étnico-racial. O processo de silenciamento histórico-cultural por que passaramindígenas e africanos e seus descendentes não foi suficiente para apagar costumes, valores,histórias, visões de mundo que são hoje culturalmente reconhecidos e legalmente instituídoscomo formadores da história do Brasil.

Diferentes ações desenvolvidas junto aos órgãos estatais em prol do reconhecimento e valorização de histórias de afro-brasileiros e remanescentes de nações indígenas podem ser

---

[31] Alves, Fátima, Ortigão, Isabel e Franco, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cad. Pesqui.*,Abr 2007, vol.37, no.130, p.161-180

[32] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

[34] Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

consideradas como fruto das lutas de movimentos sociais organizados, a exemplo do movimento indigenista, do movimento negro, do movimento feminista, entre outros, contra a discriminação e em busca do reconhecimento de direitos de cidadania. As atuais ações voltadas para o tratamento das relações étnico-raciais são afirmadas como pluralidade cultural e integram as políticas públicas para a educação escolar básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996 (Art. 26), confirmou o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 242) ao determinar que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Diante do exposto, questiona-se: de que maneira pode-se articular a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos)?

Ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais e a sua vinculação ao processo ensino aprendizagem em História contribui-se para a compreensão do atual estágio em que se encontra o ensino da disciplina no país assim como das ações governamentais em favor do reconhecimento e da valorização da diversidade da história e da cultura brasileira. Parte-se do pressuposto de que a interface entre educação das relações étnico-raciais e ensino de História possibilita meios para conscientização da importância de grupos como os remanescentes de nações indígenas e os afro-brasileiros, por exemplo, na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terãolugar nas atividades escolares. Assim, ressalta-se a importância da promoção de tal conhecimento, tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente consciente.

Não é fácil para nenhum educador colocar em prática tantas mudanças acerca do currículo escolar. Neste prisma, torna-se imperativo ao professor adotar uma decisão. Ser apolítico nestas circunstancias implica em pactuar com a injustiça e a desigualdade em sala de aula. Muitos ainda abraçam a postura reacionária. No minidicionário escolar Aurélio, encontra-se definido reacionário como aquele que se opõe a quaisquer inovações no campo das atividades humanas. Logo, aquele que se recusar, enquanto educador, a adjudicar identidade ao negro, ao indígena ou outros povos inferiorizados cultural e social e deve restaurar seus conceitos sobre a prática docente e o que esta preconiza. Nesta acepção, Santos (2001, p.105) assevera que:

> (...) no cotidiano escolar a educação antirracista visa a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É o caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra. (Santos, 2001, p.105)

Na década de 1970, houve um forte processo de rejeição ao ensino de História, recomendado pelos governantes brasileiros para forjar o espírito de nacionalidade.

Questionava-se o ensino preocupado em reproduzir uma narrativa histórica que servia ao propósito da construção da identidade nacional e da manutenção de determinado grupo nopoder. Ficava evidente, nessas discussões, que a concepção de ensino nascente estava comprometida com as transformações sociais almejadas pelos movimentos sociais emergentes. Neste sentido, as propostas para o ensino de História desafiavam as condições políticas para reverter a equação do poder, até então, representativo da nação brasileira e, a partir dessa reversão,implementar um projeto social mais justo, mais humano e com a participação efetiva de todos os grupos sociais.

Os debates sobre quais conteúdos ensinar e como ensinar, promovidos na década de 80 do século XX, contribuíram para o início da reformulação de concepções teóricas e metodológicas da disciplina de História, passaram a exigir que os conteúdos a serem oferecidos na educação formal levassem em consideração as reivindicações dos grupos sociais.

De maneira geral, as discussões sobre a constituição do saber histórico, que se desenvolveram no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, foram inspiradas nos referenciais teóricos, metodológicos e temáticos produzidos especialmente na França, Inglaterra, Itália e nos Estados Unidos. A partir 1980, por exemplo, as mulheres, os negros, os homossexuais, os prisioneiros, os loucos e as crianças, sujeitos que, até esse período, constituíam uma ampla gama de excluídos, reclamavam seu lugar na história social do país.

As reformulações curriculares passaram a ser permeadas por discussões que questionavam os conteúdos ensinados na educação escolar em todos os níveis. Aqueles pertencentes às culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares começavam a reagir contra a sua marginalização. De acordo com Gomes (2008), os excluídos dos discursos normativos do currículo escolar lançaram mão de estratégias coletivas e individuais, articulando-se em redes, dando início a diversos movimentos sociais de caráter identitário.

A mobilização das culturas negadas atinge as escolas, as universidades e a produção do conhecimento. Na disciplina de História, organizam-se vertentes que reivindicam uma perspectiva da história de todos os homens e não somente dos heróis. De acordo com essas vertentes, e entre elas a Nova História Cultural, não era mais possível aceitar as narrativas com ênfase exclusiva na visão europeia.

Dentre os movimentos sociais que lutavam pela representatividade nas esferassociais brasileiras, encontra-se o Movimento Negro Unificado (MNU). De acordo com Pereira (2002), tal movimento iniciou-se em São Paulo na década de 70 do século XX, empleno regime militar, com o objetivo de combater o mito da democracia racial e denunciarque o Brasil é uma nação racista, na qual os negros estavam subrepresentados na maioriadas instituições sociais. Além disso, o MNU tinha como papel destacado fomentar um processo de constituição da identidade positiva do negro e de sua conscientização políticana vida nacional. Paul Singer, um dos

fundadores do MNU, em carta aberta, lida em ato público no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, posiciona-se a respeito da discriminação no Brasil:

> Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento negro, destrói a sua alma e sua capacidade de realização como ser humano [...]. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma reposta. (SINGER, 1981, apud SILVA, 2001, p.38)

Não podemos só reconhecera existência do racismo no Brasil, é necessário combatê-lo e trabalhar para amenizar as consequências da submissão e da marginalização do negro brasileiro. Nesse ponto, ainda encontramos grandes dificuldades. Uma das primeiras instituições sociais chamada a entrar na luta contra o racismo e para a valorização da população negra, em seus aspectos físicos e culturais, como formadoras da população brasileira, foi à escola. Há uma crença de que a escola, em cada momento histórico, constitui-se uma expressão e uma resposta à sociedade. Ela reflete uma porta de entrada para a construção de um Brasil onde convivem as diversas influências que caracterizam a formação do nosso povo.

De acordo com Ciro Flamarion Cardoso (1998) toda problemática epistemológica tem uma natureza pessoal, social e científica. Assim, a partir das constatações citadas anteriormente, e, sobretudo a partir de nossa própria experiência como professora de História é que pretendemos com esse trabalho analisar a formação do professor de História em História da África e Cultura Afro-brasileira e africana, pois entendemos ser de fundamental importância a compreensão dessa temática como forma de ressignificar e mostrar as várias faces da História da África e formar uma educação pela igualdade racial.

A professora Beatriz Petronilha Gonçalves e Silva (BRASIL,2004) no **Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana[35],** defende que, para as instituições de ensino desempenharem seu papel de educar, é necessário que constituam um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa.

Ao estudar as origens da educação escolar pública brasileira, verificamos que os negros não foram alvos das instituições de ensino, já que a escolarização visava formar oideal de homem brasileiro que tinha como referência o homem branco europeu.

Durante um século da implementação da escola pública no Brasil, o negro e sua cultura poucas vezes foram contemplados nos conteúdos programáticos e, quando o foram, eram abordadosde forma distorcida e estereotipada. Somente depois de 1980, com as constantes

[35] Grifo meu.

reivindicações do Movimento Negro Unificado, houve tentativas de inserir conceito de pluralidade na educação brasileira. Embora a relação entre educação e diversidade tenha surgido na década de 1980, passa predominar no debate educacional e nas leis voltadas a educação nacional só depois de 1990.

Em um resgate da história do negro no Brasil, é importante ressaltar que os africanos negros aportados em nosso território na condição de escravizados, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Foi atribuída ao negro uma participação subalterna na construção da história e da cultura brasileira, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café em diferentes momentos de nosso processo histórico. Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, estamos pensando no sentido político da palavra, já que os dados do IBGE demonstram que a população negra brasileira é de 47,2% (BRASIL, 2007), mas ela é vista de forma folclorizada e pitoresca e as culturas europeias elevadas à condição de superiores e civilizadas.

Muitos questionamentos podem ser feitos no que se refere à temática africana entre os quais podemos citar: qual a relação dos professores de História da educação básica com a História da África? Que saberes esses professores possuem? Como os mobilizam? E, sobretudo que tipo de conhecimento estão produzindo em suas práticas pedagógicas sobre essa temática, decorrida uma década da promulgação da Lei 10.639/03? Foram tais inquietações que nos motivaram a adentrar nesse campo investigativo, pois como afirma Oliva (2006, p. 191) “um dos principais problemas que atingem o enfoque da história da África nas salas de aulas é a formação inadequada dos professores que atuam nos ensinos fundamental e médio”.

Os currículos e os manuais didáticos usados na educação básica insistem em silenciar e até mesmo chegam a omitir a condição de sujeito histórico e de portador de práticas culturais das populações negras e ameríndias.

> Além da encucação ideológica promovida pelo cinema, rádio, TV, revistas e instituições, o livro didático, pela importância que lhe é atribuída pelo poder do Estado de transmitir “Verdades” que lhe é conferido, consegue de forma sistemática inculcar na cabeça dos jovens e crianças conceitos e visões deformadas e cristalizadas, que passam a ser assumidas como conceitos e visões da “realidade” que se constitui ideologicamente. (SILVA, 1998, p. 03).

Na educação escolar, verificamos uma dificuldade em ensinar e aprender História, trabalhar o real e o imaginário. O principal problema, quando se trata do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, não se encontra em sua complexidade, mas sim nas informações disponibilizadas, especialmente na mídia, que são distorcidas e não condizem com a realidade.

Para trabalhar a história da África em sala de aula, como nos alerta Conceição (1999), temos que levar em consideração algumas questões: como pensar uma escola que tenha por

base uma educação na perspectiva da pluralidade étnico-racial? Como romper com o modelo pedagógico vigente? O que fazer para que a sociedade civil, organizada por meio de suas legítimas representações, inclua o afro-brasileiro? Estas questões são fundamentais para contemplar os brasileiros descendentes de africanos, para pensar em uma nova educação escolar. Neste sentido, consideramos necessário efetivar algumas açõesno processo educativo de sala de aula, especialmente formar um novo perfil de professor e professora e de aluno e aluna que, no exercício da reflexão sobre o seu "eu" e o "outro", apropriem-se dos saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana para serem socializados com as respectivas comunidades, a fim de romper com a pedagogia que prioriza o modelo eurocêntrico.

No que se refere ao município de Nova Iguaçu, com a realização de alguns cursos de capacitação entre os anos de 2006 e 2008, estivemos em busca de alguns docentes de história negros que participaram dessas capacitações e que colocam em prática os saberes desenvolvidos a partir destas formações, e neste momento começaram nossos obstáculos que no próximo capitulo discutiremos.

Retornando a formação. Assim, a intenção de nossa pesquisa se configura em investigar, a formação do professor de História em História da África e Cultura Afro- brasileira e africana e sua relação com a constituição dos saberes que mobiliza em sua prática pedagógica.

Do ponto de vista social, esperamos estar contribuindo com a ampliação dos estudos sobre a formação docente, as práticas e os saberes relativos à História da África e Cultura Afro-brasileira e africana dos professores de História, na perspectiva de identificar lacunas nesse campo de investigação e apontar possibilidades para a compreensão da dinâmica histórica de povos que foram por muito tempo sub-representados no currículo escolar e que fazem parte também da História brasileira.

Em relação ao ponto de vista científico é importante ressaltar que a pesquisa é um caminho para produção e ressignificação de conhecimentos relacionados à História da África e à formação de professores, inquietações estas que buscam respostas no atual contexto de lutas por políticas afirmativas, vivenciadas pela sociedade e educação brasileiras.

As nossas atividades enquanto docentes e pesquisadores envolvidos com essas temáticas provocam a necessidade de teorização e atitudes investigativas sobre as mesmas e inclusive com as suas relações no âmbito do currículo oficial e/ou oculto. Nesse sentido lembramos Azevedo (2010, p. 155) quando esta autora salienta: "é necessário que se analise o currículo oficial, buscando incorporar a ele as experiências bem sucedidas no ensino, no currículo vivido efetivamente entre professores e alunos, onde certamente ocorrem, explícita ou veladamente, manifestações da diversidade étnica e cultural brasileira." Ao trazer para o panorama das reflexões a temática ligada às questões afro-brasileiras.

Até a década de 1990 a presença da História da África nos currículos escolares parece ter sido “insignificante”, pois quando se falava em África, resumia-se às temáticas do tráfico de escravos, ao imperialismo, ao colonialismo, a independência da África. Os debates em torno da temática da diversidade cultural e sua relação com o ensino de História vem abrindo caminhos teóricos e metodológicos para se pensar na questão da identidade, da diferença e da alteridade no âmbito da disciplina História. As alterações começaram a ocorrer a partir de 1996 com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/1996), seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Posteriormente, em 2003 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Federal 10.639/2003, de 9 de janeiro, determinando a inclusão obrigatória, no currículo da rede de ensino, do estudo da “história africana e cultura afro-brasileira” que busca atender antigas reivindicações dos movimentos negros, que se empenhavam nessa causa desde o século XIX. Em 2004, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana”. Todos esses documentos apontavam para a importância e obrigatoriedade da introdução dos estudos africanos nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

Após a elaboração da Lei 9.394 (1996), foram publicados em 1998 os PCNs. Concernente ao estudo da História para o 3º ciclo do Ensino Fundamental (as 5ª e 6ª séries), os conteúdos estavam organizados a partir de um eixo temático central: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”; e dos subtemas: “As relações sociais e a natureza”; e “as relações de trabalho” 3; conteúdos correspondentes a uma temporalidade que se estende da origem da humanidade aos séculos XVI e XVII, pouca atenção dedicou-se ao continente africano. Os PCNs (1998, p. 55) alertam que os conteúdos apresentados servem “apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade”. Ou seja, o professor pode selecionar outros temas históricos importantes de acordo com o domínio dos alunos e com as questões contemporâneas pertinentes a realidade social, econômica, política e cultural dos estudantes e não se limitar apenas a esses elementos. Dessa forma, podemos afirmar que as orientações dos PCNs deixam a desejar em relação às temáticas referentes à Lei 10.639/03.

Considerando as orientações da LDB (1996), percebe-se que há uma preocupação em desvincular o ensino dos moldes europeus, distanciando os conteúdos de História de uma perspectiva eurocêntrica, para se pensar em numa nova abordagem quando se trata da formação da sociedade brasileira, ou seja, permitir uma narrativa histórica da sociedade que contemple realmente os sujeitos envolvidos nesse processo de formação, destacadamente os negros. Mas para que essa desvinculação seja realmente efetivada, faz-se necessário a

apropriação da lei 10.639/2003, e para que isso ocorra, deve-se levar em consideração uma sequência de elementos indispensáveis para sua efetivação.

A divulgação das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) trouxe aos profissionais de História, professores e pesquisadores, novos desafios. Para além das referências aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes sinalizam para a necessidade de inclusão, nos cursos de formação de professores e profissionais da educação, de materiais didáticos, na perspectiva de estimular o ensino e a aprendizagem dos afro-brasileiros e dos africanos.

O documento defende a importância do ensino da História da África, sempre que pertinente conectado à experiência dos africanos no Brasil. Ou seja, trata-se de estudar a história africana conectando-se à História do Brasil e à História Geral, para que os conteúdos não se transformem em apêndices dos demais conteúdos históricos. Dessa forma, tanto os PCNs, a Lei 10.639/03 e os DCNs possuem força legal e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, a lei será o que as escolas e os professores implementarem, pois segundo Oliva (2009, p.158): "Ainda existe uma distância oceânica a ser vencida entre o que está prescrito daquilo que de fato pode ser encontrado em grande parte de nossas escolas".

Percebe-se a problematização dos conteúdos em sala de aula e a utilização de novas abordagens sobre a temática africana como pontos de partida rumo à desconstrução de estereótipos e a descentralização de um ensino eurocêntrico. Tratando da problematização dos conteúdos e de novas abordagens no ensino de história da África, Santos (2013, p. 59) diz ser necessário trazer para o universo escolar um debate marcado pela longa trajetória de disputas e embates e, principalmente refletir sobre os "silenciamentos", tanto na sociedade como na própria escola. Dessa maneira, transformar o currículo em instrumento fundamental para o conhecimento e reflexão das lutas e desigualdades raciais e sociais dentro da sociedade, debate esse que foi por muito tempo negado pela sociedade brasileira.

Os mesmos procuram estabelecer diálogos entre o ensino e a pesquisa em História utilizando as "linguagens alternativas", tais como imagens pictóricas, gráficas, fotografias, textos, letreiros, cartazes, documentos escritos, artigos de jornal, obras literárias, mapas, cultura material, história oral, acervo de museus, filmes, documentários, sites, obras literárias e músicas, enfim, as inúmeras linguagens expressivas, que, segundo Abud (2005, p.310), "mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo. Imagens estas que acarretam outras instâncias de referências, como comportamento, moda, vocabulário". Quando trata dessa questão Arruda (2011, p. 135) assim expressa:

> "o uso de diferentes linguagens pelos sujeitos proporcionam transformações cognitivas, mudanças na forma de pensar e relacionar saberes e raciocínios; ao considerar a complexidade podem promover a experiência singular, valorizando a estética e o subjetivo." (ARRUDA, 2011, p. 135)

Estas “linguagens alternativas” serão apresentadas no próximo capítulo como exemplo das práticas pedagógicas implementadas por mim e pela professora “Maria” em nossas turmas após as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu entre os anos de 2006 e 2008.

Pensando nas “linguagens alternativas” como um suporte importante para o ensino de História encaminhamos, a seguir, algumas reflexões teóricas e sugestões para que História e a Cultura Afro-brasileira sejam abordadas a partir de diálogos interdisciplinares com a Literatura, cinema, música, pintura e outros.

É necessário sublinhar que práticas pedagógicas alicerçadas em linguagens expressivas alternativas são extremamente necessárias para elaborações mentais e produções de saberes históricos por parte dos alunos. Esse processo quando bem conduzido pode desencadear, conforme Jean Peyrot (apud MONIOT, 1993, p. 21) efeitos sociais tais como:

> Transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva; formar a capacidade de julgar – comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes – que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância; analisar uma situação – aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação – que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento; formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum.(PEYROT,apud MONIOT, 1993, p. 21)

Salientamos, portanto, a pertinência de aprendizagens significativas para o avanço de conquistas sociais, democráticas e humanas. Ainda sob esta ótica, nos referimos à interessante possibilidade de inserir atividades lúdicas no processo educativo.

Em meio a uma sociedade plural, complexa, diversa e desigual, acreditamos que as Universidades e as Escolas de Educação Básica precisam, com urgência, constituírem-se em espaços socioculturais onde sejam planejadas práticas pedagógicas inovadoras, essenciais para eliminar ideologias, preconceitos, desigualdades sociais e discriminações étnicas. No trato pedagógico, a perspectiva do uno deve ser substituída, o mais rápido possível, pela perspectiva do múltiplo e do coletivo, abrindo-se espaço para um ensino marcado por culturas, diversidades e transversalidades. Esse outro olhar para o processo educativo é o que permite interessantes oportunidades de relações humanas e de encontro de diferenças. No caso do ensino de História o objetivo maior no entendimento de Cerri: “é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a História dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (CERRI, 2011, p. 81 – 82).

As práticas pedagógicas não podem ficar restritas à celebração, mas desencadear momentos de produção/crítica/circulação de ideias, atitudes, posturas, valores e conhecimentos que ensejem mudanças nos Projetos Político-Pedagógicos; inserção da

diversidade “racial” e cultural nos currículos; parcerias com instituições sociais, órgãos governamentais, museus, centros culturais, coordenadorias/secretarias de educação; elaboração/divulgação de vídeos educativos e, principalmente, cursos/seminários de formação inicial e continuada de professores, multiplicadores do conhecimento.

Na busca pela formação de uma população brasileira que reconheça a identidade cultural do “outro” e perceba que essa pode ser parte do seu “eu”, é necessário que o professor e a professora, além de terem conhecimentos sobre as diversas culturas formadoras da nação, estejam comprometidos politicamente com a luta contra a discriminação dentro do espaço escolar. O grande desafio é como provocar nos docentes a vontade, a curiosidade por novos conhecimentos? O que fazer para que os professores/professoras e os alunos/alunas compreendam que instituir práticas curriculares que incentivem a alteridade é caminho para construir uma educação menos excludente?

Para o êxito do que se propõe, são fundamentais práticas pedagógicas investigativas, problematizadoras, críticas e reflexivas que promovam à igualdade de oportunidades, a autonomia responsável, a multiplicação de saberes, a cidadania e o desenvolvimento humano. As discussões teóricas, sugestões e orientações didáticas que integram a nossa pauta não encerram este estudo. Ao contrário, desvelam situações nítidas de uma nova realidade onde, de acordo com Pereira &Graebin:

> O historiador e o professor de História, hoje, deixaram de olhar para a diversidade da vida humana a partir do olho europeu e iluminista. A África deixou de ser apenas matéria da Antropologia e se tornou um tema de estudo da História. O continente e o povo africano passam a ter uma história original e singular, antes e depois da conquista europeia e não apenas ligada ou referida a esta. (PEREIRA &GRAEBIN, 2010 p. 171)

A aprovação da lei 10.639/03 traz a História e Cultura Afro-brasileira para o rol das discussões. O seu advento coloca no centro debates os conceitos de África, Negro, segregação, diáspora, “raça”, etnia, identidade racial, racismo, pluralidade cultural, ancestralidade, afrodescendente, consciência negra, diversidade entre tantos.

As abordagens ganham novas dimensões ultrapassando, inclusive, em alguns casos as fronteiras das disciplinas. No caso do Ensino de História o mesmo passa, gradativamente, a assumir novos contornos. No entendimento de Cerri:

> A contribuição da história na escola não é só a compreensão da realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade – tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível). É dentro desse raciocínio que pode ser lida como oportuna a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. (CERRI, 2011, p. 126)

Tratar essa temática a partir de vários prismas no entendimento de Rocha (2012, p. 4), visa “a conquista da equalização da valorização das diversas formas de desigualdade, buscando avançar no combate ao racismo e as discriminações, promovendo a inclusão, a

reinterpretação do Brasil, enfim, favorecendo o aprofundamento de reflexões, considerações teóricas e partilha de experiências entre profissionais da educação capazes de mediar um processo educativo com qualidade, antirracista e cidadã.”.

Acreditamos dessa forma, que para tratar a temática do negro no currículo escolar, é preciso encará-la como uma necessidade social importante na formação de cada indivíduo que compõe a sociedade brasileira. Abandonar a visão de obrigatoriedade pode ser um bom início, além desse aspecto é importante que ocorra a socialização dos conhecimentos referentes à Lei 10.639/03 entre a comunidade escolar e a sociedade. Como propõe Alberti (2013), são muitas as possibilidades e estratégias de aplicar a Lei 10.639/03 em sala de aula: voltar à atenção para a diversidade de experiências e identidades; trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos; não alimentar a ideia de negro passivo, mas sim ativo na sociedade; integrar essas experiências à história “nacional”, isto é, trazer para a narrativa história social a experiência de todos os povos e não se restringir a um grupo específico- os brancos, como os únicos ou os modelos a serem seguidos.

Dessa forma é que se pode afirmar que, em todos os níveis da Educação Básica, a articulação da educação para as relações étnico-raciais com o processo ensino-aprendizagem em Históriapode ser bem sucedida e por caminhos os mais diversos. Quatro aspectos destacam-se nesse sentido e no que concerne à docência: a apropriação de conhecimentos teóricos; a adoção de diferentes práticas didático-pedagógicas; a utilização de recursos didáticos diversos; e a vivência por meio de uma postura sensível e ética frente às necessidades dos alunos e das escolas.

Os conhecimentos teóricos referem-se tanto àqueles de cunho histórico quanto de fundamento pedagógico. O domínio de conteúdos da história é condição imprescindível para que o professor promova reflexões, esclarecimentos e problematização dos eventos humanos com a devida relação à vida prática do aluno. O domínio de conhecimentos pedagógicos por sua vez é necessário para instrumentalizar o docente dando-lhe condições de agir de forma contextualizada junto a seus alunos tendo em vista avanços no processo de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, a adoção de diferentes práticas didático-pedagógicas, inclusive com o uso de diferentes linguagens bem como de recursos didáticos diversos, ocorrerá sem que a explicação histórica dos eventos seja fragilizada. Por fim, mostra-se como não menos importante a necessidade do estabelecimento de uma vivência sensível, marcada por relaçõesde alteridade e empatia no ambiente escolar. Ao se trabalhar com um público plural, portadorde características procedentes de diferentes referenciais civilizatórios, torna-se imprescindível sensibilidade para a compreensão e o tratamento das ações e do imaginário dos estudantes. Enfim, sensibilidade e ética configuram-se também como ingredientes necessários para a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica.

E, portanto esta experiência será apresentada no próximo capítulo através de imagens e trechos de uma entrevista realizada com uma das professoras que participou de todas as formações realizadas pela SEMED/NI, entre os anos de 2006 e 2010. Esta docente reuniu uma quantidade significativa de materiais confeccionados por ela e por seus alunos, e através destes podemos perceber que ao longo da inclusão da temática da história da África no currículo escolar a autoestima dos alunos sofreu uma sensível melhora assim como a reconstrução de sua identidade negra.

III. O despertar do "Moju"[36], as experiências com oficinas de capacitação de professores em História da África, e as respostas dos alunos aos conteúdos da Lei 10639/2003.

A formação docente, por sua vez, remete aos processos de socialização, aqueles "que nos leva a valorizar mais um grupo em relação ao outro", que conduzem, por exemplo, ao aprendizado dos estereótipos, dos preconceitos e a transmissão desses valores às relações interpessoais.Esse comportamento, segundo Cavalleiro, não seria diferente para o profissional de educação,

> "(...)sobretudo quando nós consideramos que, ao longo do processo de formação, muitos profissionais da pedagogia e de outras licenciaturas não tiveram oportunidade de refletir sobre a questão das relações raciais e de educação. Os profissionais de educação aprendem mais de Português, de Matemática, de História e de Geografia, mas não entendem que construção de conhecimento diz muito respeito também de como o aluno se sente no cotidiano escolar e de como é esse sentimento para a criança branca e para a criança negra".(CAVALLEIRO,2003)

Não há dúvida de que a diversidade racial, cultural, étnica e outras estão colocadas para todos os brasileiros no seu dia-a-dia, em seu pensar e fazer cotidianos. É só chegarmos nopátio de uma escola e olharmos os alunos e constatarmos a diversidade. No entanto, não basta que as coisas se nos apresentem, é preciso dar a elas significado, este devem estar ligado às nossas experiências. Estas experiências que passamos com alunos e colegas professores ao mostrarmos que a História da África está em nós e não existe distância entre o nosso país e esse vasto continente, que é o berço da nossa civilização e o berço de nossos ancestrais, em maior ou menor grau, mas uma história que nos acompanha em todos os dias de nossas vidas.

Apesar das mudanças e experiências significativas, a escola ainda não figura como um espaço emancipatório que contribua de maneira decisiva para a libertação dos professores e alunos do imaginário e da representação negativa construída sobre o negro.

A análise das entrevistas (os dois professores não me deram permissão para usá-las diretamente) nos levou ao processo e às praticas por meio das quais os sujeitos (professora e professores) entrevistados nos revelaram como é o trato com a Lei n°10.639/03. Sendo assim, buscamos compreender os aspectos considerados pertinentes aos nossos objetivos que estão diretamente ligados à investigação de como as escolas e os profissionais da educação foram preparados pelas formações continuadas, para a implementação da Lei n°10.693/03; bem como mostrar uma maneira de contribuir para que professores da Rede Municipal de Educação

[36] Significa ao mesmo tempo: aprender e ensinar.

de Nova Iguaçu explicitem suas práticas e concepções sobre o trato com a diversidade cultural e questões étnico-raciais.

Os entrevistados foram identificados por nomes fictícios. Escolhemos as respostas mais significativas sobre a implementação, ou não, da Lei n°10.639/03 nas escolas a partir das formações continuadas. Um dos aspectos observados durante as entrevistas refere-se às diferentes respostas das professoras que passam a maior parte do tempo em sala de aula . A partir de aportes da discussão teórica de pesquisas já realizadas sobre o tema, analisamos os depoimentos, considerando outros dados obtidos no campo de investigação como o material didático existente na escola e o material que foi produzido com algumas turmas da professora "Maria". Com as entrevistas podemos perceber três campos relações: o das relações étnico-raciais; formação de professores; e das políticas públicas que diretamente estão relacionados com a implementação da Lei 10.639/03. É necessário explicar como essas relações são empregadas nos discursos dos professores já que sabemos que a Lei n°10639/03, por si só, não tem eficácia se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar, principalmente no que diz respeito à conscientização dos que fazem parte diretamente ou indiretamente da escola.

III.1 – A implementação da lei nas escolas

Com o intuito de compreender como as escolas municipais da cidade de Nova Iguaçuse organizaram para implementar a Lei n°10.639/03, após as capacitações, perguntamos aos sujeitos da pesquisa de que forma a instituição escolar na qual atuam como docentes como se organizaram ou como está se organizando para implementar as diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Obtivemos as seguintes respostas:

> Após as formações a escola ainda demorou para discutir projetos e os professores das outras áreas (artes, Português e outras), até tentam participar, mas colocam obstáculos, faço os trabalhos e projetos sozinha ou com a outra professora de história (Professora Maria de História – Entrevista em 07/11/2015)

Depreende-se no fragmento acima, que outros professores não participaram das formações oferecidas pela SEMED/NI, mas não conseguimos identificar seocorreu ou nãointeresse por parte dos mesmos em adquirir formação para que os conteúdos pudessem ser trabalhados.

Em outro momento da entrevista, falando a respeito do papel da escola diz:

> pelo menos na nossa escola há uma preocupação muito grande de desenvolver projetos que falam sobre a questão, principalmente da questão do racismo, do preconceito racial que mesmo camuflado no Brasil ainda existe. E nossa escola vem trabalhando há muito tempo, há muitos anos, projetos da Consciência Negra e desenvolvendo texto filmes abordagens que possam abordar às leis e às constituições. Eu

> acredito então, que nossa escola está desenvolvendo um papel muito bacana contra o racismo ou qualquer tipo de discriminação (Professora de História Maria – entrevista 07/11/2015).

Através da fala desta professora, percebemos que há preocupação da escola em desenvolver projetos sobre racismo, já que ele existe de forma camuflada no Brasil. O depoimento de Maria reverbera a crítica que tem sido elaborada contra o mito da democracia racial, que, de certa maneira, tem sido o alvo fundamental do movimento negro. No capítulo anterior, registramos como essa crítica foi importante para a existência da Lei n°10639/03. Sob a perspectiva de Rocha (2007, p. 32), a Lei n°10639/03 pode constituir-se como uma ferramenta importante para o combate ao racismo e, consequentemente, para a superação do quadro de desigualdades raciais e sociais presentesna sociedade brasileira.

Em nosso entendimento, tal Lei é uma ferramenta de superação do mito da democracia racial, uma vez que contribui para a valorização das heranças culturais de grupos étnicos, que estavam subsumidas no mito da democracia racial. No entanto, essa valorização depende do efetivo trabalho de implementação da Lei que, segundo o depoimento da professora Maria, ainda não ocorre por falta de material e de organização do trabalho escolar, mesmo para aqueles professores que tenham participado das formações continuadas conforme nos relatou:

> não está se organizando, pouco material há na escola. Nós fizemos o curso da Prefeitura. Desta escola, atualmente só euparticipei de todas as capacitações. No ano de 2014 ocorreu formação só para os professores ILPT (Incentivo a Leitura). Nós fizemos o curso, mas eu não percebo o movimento na organização da escola não. (Professora Maria – entrevista 07/11/2015).

No depoimento da professora Maria, percebe-se que o processo de implementação da Lei em escolas de Nova Iguaçu é colocado em xeque. Isso porque evidencia a ausência de articulação suficiente entre uma legislação nacional e o plano de formação da Secretaria e as demandas da organização da escola. Afirma que apenas ela e a professora de Incentivo a Leitura fizeram o curso, e que, mesmo assim, a escola não se organiza, pois “nem material há. Ao dizer que os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e da África devem ser incorporados aos currículos, a professora Maria nos oferece a informação de que em sua escola a Lei não está sendo implementada em sua integralidade.

Se a escola não está trabalhando com o tema e, em momento algum, o corpo docente colocou em discussão a temática, pergunta-se: qual será e como ocorre a orientação sobre as diretrizes curriculares, no que se refere à educação das relações étnico-raciais? A ênfase da professora em afirmar que, especificamente, o tema não tem sido discutido, expressa uma lacuna no trabalho da escola. Talvez não tenha ocorrido a participação da equipe técnico-pedagógica nas capacitações.

Para entendermos melhor a implementação da Lei n°10.639/03 nas escolas municipais de Nova Iguaçu, perguntamos aos professores se eles se sentem preparados para ensinar os conteúdos propostos pela Lei de acordo com as diretrizes nacionais para educação das

relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A resposta foi a seguinte:

> Me sinto, o problema é a falta de parceria, de professores, da escola, a SEMED/NI manda os projetos, a coordenadora passa mas muitos professores se esquivam, ou só fazem um cartaz, uma roda de capoeira. (Professora Maria – entrevista 07/11/2015).

Ainda que estabelecida a obrigatoriedade da temática sobre a cultura negra, percebemos no depoimento da professora Maria que ainda é falha a articulação entre professores, escola, Secretaria de Educação na execução dos projetos.

As formações em que a professora Maria participou levaram para ela subsídios para apresentar aos alunos e as opções de trabalho como cinema, música, poesia dentro do ensino de História. E em outros cursos que contribuem para sua formação, faz com que ela se sinta mais preparada para trabalhar com os conteúdos mencionados na Lei n°10.639/03.

Em relação, especificamente, à formação de professores de História com atuação direcionada para o Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, merece atenção uma observação. Os PCN-História e os PCN-Temas Transversais sugerem caminhos para a efetivação de um ensino plural em termos étnico-raciais, diferenciando-se das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), mais caracterizadas pela formação por competências. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (BRASIL, 2001b) privilegiam a formação do historiador, pautada na pesquisa. Diante das diferentes propostas de formação docente, cabe aos professores formadores o enfrentamento de mais um desafio. Tais docentes deverão analisar e rever permanentemente suas práticas de forma sensível à educação das relações étnico-raciais de modo a ir além da consideração dessa educação como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação.

Além da perspectiva multicultural, de acordo com as novas orientações historiográficas e com os princípios dos PCN, é importante considerar a perspectiva de ensino por eixos temáticos. Ambas as perspectivas devem vir acompanhadas de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente, o que exige dos professores de História, sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as ações relativas ao cotidiano escolar, no sentido de rever saberes e práticas. Isso é importante para que não sejam encontradas práticas docentes permeadas pela interferência de estereótipos e preconceitos em relação a personagens negras e com reflexos destrutíveis em relação à formação dos alunos.

O professor de História, particularmente, precisa contextualizar práticas e representações para que os estudantes compreendam fatos e conceitos e assim adquiram condições de analisar consistentemente a sua realidade. É imprescindível que o docente saiba selecionar o que é fato histórico para os seus alunos e o que é relevante para que o seu público específico compreenda o processo histórico brasileiro. Dessa maneira, tem-se trilhado

um primeiro caminho para a problematização de uma história local, regional e nacional e que seja ao mesmo tempo atenta e respeitosa para com a ancestralidade. Em outros termos, é necessário introduzir novos temas e conteúdos considerados universais em uma perspectiva multicultural. Realizado por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, esse ensino deve buscar meios respeitosos de convivência, em que todos se sintam estimulados a expor e defender as suas especificidades étnico-raciais. Como lembram os PCN-Temas Transversais (BRASIL, 1998b), compreender que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade.

Em um trabalho realizado pela professora Maria, seus alunos e alunas foram levados a analisar imagens de pessoas negras no qual a professora mostra aspectos preconceituosos da imagem do negro no cinema e na mídia, é possível identificar impactos na prática pedagógica. Essa é uma realidade confirmada no capítulo anterior no qual apresentamos o documento da Marcha Zumbi dos Palmares. Percebemos que a força do estereótipo do negro deve-se, também, segundo podemos depreender, aos efeitos dos meios de comunicação, enquanto veículos de representações de negros e brancos, desprezarem totalmente o princípio constitucional do respeito aos valores étnicos do sujeito. No depoimento a seguir a professora de História Maria acrescenta que:

> eu venho me preparando, eu acho que nós enquanto professores. Você não pode dizer nunca que está preparada, tem que tá sempre se preparando, lendo, discutindo participando de simpósio, buscando novos focos analisando as relações sociais dentro do continente africano para poder entender realmente toda essa problemática dessa relação econômica do Brasil e África. Acho que vamos ter que discutir e ler muito, e até mesmo preparar os alunos para isso, porque eu acho que a maior barreira nossa é o aluno porque não se sente pertencente aquele grupo ou não sente que o grupo dele tem direitos como qualquer outro e que tem possibilidades, eu acho que isso que é a questão maior, eu não sei se a questão educacional é sempre daquele que, ta sempre lá a margem do processo social e quando você faz um levantamento estatístico você vê que ainda há grande maioria de analfabetos e que não tem direito a escola são os descendentes africanos, então assim, é bem complicado e acho que mais do que ler é você trabalhar o outro pra poder aceitar a sua cultura, aceitar o seu pertencimento de grupo (Professora de História Maria – Entrevista em 07/11/2015).

É interessante perceber que no depoimento de Maria, uma professora negra, que os alunos não se sentem pertencentes a um determinado grupo social, ou que têm o mesmo direito. Ela faz uma reflexão sobre identidade e exclusão. Essa exclusão tem sido baseada em pesquisas mais emblemáticas sobre as relações raciais. Ainda conforme a professora, a grande maioria de analfabetos e que não têm direito à escola são os descendentes africanos.

De acordo com Munanga (2010, p. 50), a maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema educacional existente – que, embora não contemplasse sua história, cultura e visão de mundo, é indispensável para sua inclusão e mobilidade no mercado de trabalho e em outros setores da vida nacional. O que prova isso é o alto índice de analfabetos negros ou afrodescendentes e um índice pequeno de

universitários afrodescendentes se comparado ao número de analfabetos e universitários de outras ascendências étnicas. Para Rocha, “a Lei 10.639/03 deve atuar no sentido de desvelar construções ideológicas que deram suporte à efetivação do quadro de exclusão social da população negra do país, como a da inferioridade do negro e a do mito da democracia racial brasileira”.(ROCHA, 2007, p. 33).

Neste momento indaguei da professora Maria se ela então concordava com uma lei para modificar o quadro em que a população negra se encontra no Brasil, ela disse:

> com certeza, considero importante a aprovação. Pela razão do meu trabalho mesmo em virtude dele, eu leio muito e eu gosto muito de ler teses, e eu li uma tese da professora que eu não lembro o nome, mais que chama “A constituição do corpo negro” que vai falando como que a criança negra se constitui o corpo dela enquanto criança negra em diferentes momentos. E essa tese não tinha nada a ver com defender cotas ou defender a lei especificamente mais eu pude compreender o porquê dessa perda histórica da população afro-brasileira, da nossa população. (Professora de História Maria – Entrevista em 07/11/2015).

A professora defende que as culturas africanas e indígenas deveriam estar no currículo, pois está na origem da formação do povo brasileiro. Para ela, foi preciso criar uma Lei para que essas culturas, e como ela mesma assume, “a sua cultura”,tivessem valor e respeito. Com esse depoimento, percebemos que ela defende a presença da cultura africana, indígena e a diversidade cultural do povo brasileiro. De certo modo, Maria ultrapassa a perspectiva do mito da democracia – que embora afirme ser a cultura brasileira formada por três raças, tem contribuído apenas para que os valores hegemônicos da cultura e história dos europeus sejam ressaltados. Esse entendimento converge para a perspectiva de Munanga, ao afirmar que “as heranças culturas africana e indígena no Brasil nunca ocuparam uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse, não teriam nenhum sentido às Leis n°10.639/2003 e n°11.645/2008 promulgadas pelo atual presidente da República, 115 anos depois da abolição”.(MUNANGA, 2010, p. 50)

A tese sobre como o corpo da criança negra serviu para que ela percebesse que os estereótipos são recursos utilizados, normalmente, para inferiorizar e rotular as pessoas de pele negra. Não é o caso de beneficiar um grupo ou outro, a Lei ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e se faz necessária para a superação das injustiças que se estabeleceram na educação devido a uma política cultural eurocêntrica. Rocha (2007, p. 33), contrapõe afirmando que “mais do que valorizar o negro, a Lei 10.639/03 deve atuarno sentido de desconstruir mecanismos ideológicos que dão sustentabilidade aos mitos da inferioridade do negro e da democracia racial”.

III.2 – O combate ao racismo no espaço escolar

Ainda sobre o ensino indagamos: “o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais podem contribuir para o combate ao racismo no Brasil?” Obtivemos a seguinte resposta:

> eu tenho certeza que sim. Porque quando você começa estudar história dos africanos, história da África você vê que eles tiveram muito sofrimento, os negros foram escravizados e os índios massacrados. Antes o racismo era de forma brutal e hoje o racismo existe de forma silenciosa mais ele existe, existe muito racismo, não pode manifestar mais porque você responde até processo, mais as pessoas silenciam. Eu já sofri com o racismo, ainda sofro. De forma silenciosa, um olhar, um riso irônico... (Professora de História Maria – Entrevista em 07/11/2015).

De acordo coma dissertação de mestrado de Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo, “o preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada”.(ONASAYO, 2008, p. 75) Para o referido autor, muitos afrodescendentes são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante. Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do afrodescendente, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo; o que é afrodescendente é feio e errado. Para Carlos Moore, “o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos. Dentre eles, o mais profundo e abrangente é anoção da inferioridade e superioridade racial inata entre seres humanos”.(MOORE, 2007, p. 280)

Por conta do reconhecimento de que já passou por episódios de racismo, em seu cotidiano, podemos perceber que seguindo as orientações do MEC/SECAD (2006, p. 236) combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e a discriminação correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem, a contento, o papel de educar, é necessário que constituam um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visem a uma sociedade justa.

A professora acredita que o papel da escola é importante para diminuir ou acabar com o racismo:

> em todos os momentos que surgir o problema, em todos os momentos que surgir qualquer tipo de discriminação, seja dentro de sala aula, seja na sala dos professores, seja em qualquer situação que acontecer essa abordagem, discriminação e preconceito, ela deve ser abordada com muita seriedade e levada a sério constitucionalmente, a todo o momento que for necessário, na própria vivencia na própria postura que você tem diante da vida, não tem que ter um discurso e a partir da sua pratica, da sua postura. Então assim em relação à opção sexual, de gênero ou cor, nós devemos partir da pergunta individual “eu tenho algum comportamento” e se a gente tem, a gente deve procurar trabalhar isso porque educação é isso, é o tempo todo e a gente tem que evoluir e evolução é derrubar as barreiras, derrubar as fronteiras. (Professora de História Maria – Entrevista em 07/11/2015).

De uma maneira geral, Maria acredita que assuntos sobre as relações étnico-raciais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade devem ser tratadas nas

escolas em todos os momentos que forem necessários ou surgirem os problemas. E ainda acrescenta que é importante fazer uma reflexão sobre o nosso próprio comportamento em relação à orientação sexual e às questões de gênero e raça, diante de qualquer procedimento considerado discriminatório.

Conforme o MEC/SECAD (2006, p. 236), a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, vez que proporciona acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, aos conhecimentos avançados indispensáveis para consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários.

III.3 – Bibliografia e espaços de leitura

Nesta entrevista, questionei sobre materiais, bibliografias adquiridas pelos professores ou constante nas bibliotecas[37](no caso dos três professores, suas escolas possuem sala de leitura) de suas escolas. Maria afirma que:

> Durante estes anos fui comprando livros, revistas, as vezes junto com uma amiga que agora não trabalha mais aqui, na sala de leitura tem muita coisa, mas os alunos se interessam mais por literatura cinematográfica, as vezes pego livros de lendas, poemas e levo para a sala para eles conhecerem. As vezes empresto para outros colegas e digo que na sala de leitura tem livros sobre a história da África, cultura afro-brasileira, mas muitos não sabem ou não querem ter trabalho.(Professora de História Maria – Entrevista em 07/11/2015).

Embora a Lei n°10.639 indique a sala de aula como o lugar privilegiado para a mudança das práticas educativas, tais práticas podem ser ampliadas para os demais espaços educativos da escola. Nesse sentindo, a biblioteca escolar surge, também, como um lugar para a difusão de saberes no ambiente escolar.Percebemos que, mesmo após treze anos de promulgada a Lei, há profissionais da Educação que desconhecem referências que abordem temas voltados para a História e Cultura afro-brasileira e africana, por falta de interesse ou porque sentem-se desamparados em suas discussões.

Segundo Nunes, os saberes elaborados socialmente estão registrados em materiais diversos, textos impressos, recursos audiovisuais e até mesmo disponibilizados virtualmente. Na instituição escolar esses materiais estão de forma privilegiada dispostos na biblioteca ou na sala de leitura. Os professores e educandos podem ter acesso a materiais sobre o ensino de História da África e sobre as relações étnico-raciais em outros espaços que não os escolares, no entanto, para muitos deles, a biblioteca escolar ou sala de leitura são os principais meio de acesso às obras teóricas e de literatura.

[37] A biblioteca escolar é um dos espaços mais importantes da escola. É o centro de aprendizagem permanente da instituição que possui livros, periódicos e materiais não bibliográficos que são disponibilizados para a comunidade educacional, promovendo a leitura e apoiando os educadores na busca de informações para auxiliar seu trabalho e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Os professores entrevistados como já haviam apresentado anteriormente são negros e sua disciplina de origem é História, todos afirmaram que em suas escolas existe sala de leitura e um dos livros referenciados por eles foi a obra Casa-Grande e Senzala de Gilberto Freyre que nos apresenta o mito da democracia racial. E que hoje foi reeditada em forma de história em quadrinhos. Ela afirma:

> tem sim, “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freire, que a gente faz estudo aqui, tem até em quadrinhos e alguns parâmetros curriculares que falam como abordar esse assunto (Professora de História Maria- entrevista 07/11/2015).

Para Munanga (2008), a grande contribuição de Freyre foi ter mostrado que os negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira, influenciando profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo. No pensamento de Freyre, a mestiçagem era vista como uma vantagem imensa para a construção da sociedade brasileira. Este mesmo discurso que plasmou o mito da democracia racial (asseverando que no Brasil não tem negro, nem branco, mas mestiços) acabou invisibilizando as contribuições e as heranças culturais dos africanos e ressaltando as contribuições e heranças europeias, e, ainda, retardando as políticas afirmativas para afrodescendentes.

Posteriormente ela cita também que utiliza o livro “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda, que aborda a construção do panorama histórico, o qual inseriu o “homem cordial”, fruto de nossa história, originada na colonização portuguesa, de uma estrutura política, econômica e social completamente instável de famílias patriarcais e escravagistas.

Conforme Nunes (2010), é significativo ressaltar que um dos eixos 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 diz respeito às políticas de material didático e paradidático. Nesse eixo, há um grande destaque à importância dos atores sociais envolvidos na implementação da Lei (sobretudo o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as unidades escolares) para que esses provejam, a curto e médio prazo, as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial e que promovam e respeitem a diversidade cultural.

Nunes (2010) também ressalta que um dos efeitos imediatos da Lei n°10.639/03 foi a reestruturação das editoras (especializadas ou não) na temática étnico-racial, a fim de suprir o mercado editorial com livros que atendessem às demandas da nova Lei. Mostrou-se, ainda, que o próprio governo, através do Ministério da Educação e de outros ministérios envolvidos, adotou como uma das estratégias para a implementação da Lei o estímulo à produção de materiais teóricos, didáticos e paradidáticos sobre a temática, além da sua distribuição para as bibliotecas escolares em todo o país. Além disso, municípios e estados que ainda não haviam

legislado sobre a temática também começaram a se reorganizar para regulamentar a Lei n°10.639/03.

Mesmo com este avanço, em algumas escolas do município de Nova Iguaçu, a escolha de livros didáticos ou literários é realizada pela coordenadora pedagógica e por vezes pela própria diretora geral. E por vezes estes atores não possuem uma formação ou conhecimentonecessários para proceder estas escolhas.

III.4 – Desafios no cotidiano escolar

Quais os desafios enfrentados por educadores e alunos no cumprimento dessa determinação? Certamente são muitos e constantes. Não são recentes, entretanto, os relatos de dificuldades existentes no campo do ensino no que tange ao tratamento de alguns temas, dentre eles o racismo. De fato, não há outra forma de mudar pensamentos tão enraizados sem que haja uma consciência política e histórica, além de um debate amplo sobre diversidade e direitos. Mesmo assim, como abordar essa questão em sala de aula sem reproduzir estereótipos, mas, sim, chamando para o debate quem sofre o racismo ou quem o pratica até mesmo sem perceber? Se as novas leis para a educação tendem a mudar uma perspectiva social, desconstruir uma ideologia que reforça o racismo e o preconceito contra grupos minoritários, entre eles os indígenas, aplicá-la ao cotidiano escolar é fundamental.

No que se refere a esses desafios a professora Maria disse:

> os meninos e meninas aqui do bairro acreditam que nada vai mudar, a condição de vida vai ser a mesma do pai – pedreiro, gari, faxineiro – e da mãe – diarista, cozinheira, vive de bolsa –família. Eles não conseguem ver melhora, seu ideal é ser jogador de futebol, funkeiro, pagodeiro. Associam essas ocupações a não precisar de escola. A beleza, também é aquela que é europeia. Algumas assumem seus cabelos, usam turbantes, tranças, mas recebem críticas. Muito difícil e penoso mudar isso. (Professora de História Maria- entrevista 07/11/2015).

Um dos mais importantes e difíceis obstáculos de superação é o da formação. Como exigir de professores que estão há mais de dez anos na rede básica de ensino um conhecimento ou disciplinas específicas, que não estudaram no seu período de formação? A lei só prevê obrigatoriedade do ensino na rede básica, mas não nas universidades. Sendo assim, como capacitar alunos de licenciatura e professores já formados? Não há dúvida de que nos últimos anos muitos cursos já foram produzidos a fim de dar maior formação a esses profissionais, além de um farto material por parte do governo e de outras instituições que disponibilizaram na internet e em outros ambientes e que, certamente, ajudaram os professores que quiseram agregar maiores conhecimentos e novidades didáticas às suas aulas. Ainda assim é pouco e não supre a necessidade do desafio que essa lei exige.

Ao ser perguntada sobre a formação, a professora Maria assume que muito colegas só foram para o curso por obrigatoriedade, mas reconhece que:

> os cursos foram bons, muito conteúdo para pouco tempo, muita coisa nova, a bibliografia extensa, o último curso que foi realizado foram 6 meses, esse foi ótimo, no fim apresentamos projetos, tinha uma promessa de especialização, mas mudou o prefeito, ai não teve continuidade.(Professora de História Maria- entrevista 07/11/2015).

Uma questão é a respeito da inexistência de metas para a implementação da lei e de formas para qualificar os professores que estão em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio. Por não haver datas, prazos nem fiscalização, possivelmente esses conteúdos, em alguns casos, são ignorados por professores, pais e alunos. E, muitas vezes, tal ignorância é por conta da faltade interesse pelo tema e pela ausência de uma formação mais complementar, o que poderia preencher algumas lacunas.

Deste modo, é necessário que os professores da rede básica sejam convidados/incentivados a despertar o interesse por participar de cursos de capacitação ou tentar, de algum modo, preencher uma lacuna na sua aprendizagem.

Além desses problemas, a lei limita, em certo sentido, oensino nas áreas de História, Educação Artística e Literatura. De acordo com Sales Augusto dos Santos, o ponto mais problemático no qual essa discussão tinha que se inserir era no campo das ciências sociais e da educação, por serem áreas que estão de frente para a discussão das relações raciais brasileiras.

O impacto dessa lei no ensino de História, diante desse cenário tão complexo, merece uma maior atenção por parte da academia a fim de que a própria universidade possa resolver o que lhe couber, alguns problemas.

No entanto, não podemos escapar de algumas questões: se as secretarias de educação não cobram dos professores a aquisição de um conteúdo mais específico, como é possível garantir o cumprimento da lei? Por outro lado, se o ensino desses conteúdos não se torna uma política presente nas universidades, como também gerar a interferência de transformação social tão esperada como resultado dessa lei?

O papel dos professores éde serem sujeitos do processo de construção de aprendizagem e para isso é necessário que tenham práticas de valorização da luta antirracista, eliminação de estereótipos, desconstrução do mito da “democracia racial”. Mas, para isso, não devem escapar de uma formação teórico-metodológica que privilegie esses conteúdos e que os faça refletir sobre suas práticas e a dos seus colegas de escola e de cursos de formação. Sendo assim, é fundamental dar voz a professores, equipe pedagógica e alunos a fim de que possam revelar os problemas, as incoerências e as lacunas existentes na sua formação, as quais resvalam no seu cotidiano e em diferentes disciplinas existentes em uma escola.

III.5– Os cursos de formação/capacitação

Os cursos de formação continuada de professores constituem-se como um espaço de reflexão sobre a prática. Segundo AntonioNóvoa (1995, p. 24-25) a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma (nova) “profissionalidade” docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorando e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Essa mesma formação deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita a outros setores e áreas de intervenção e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A mudança educacional depende do professor e da sua formação.

Perguntamos aos professores se em algum momento fizeram ou pretendem fazer cursos de capacitação que abordem temas sobre a história da África e cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais, e, ainda, qual a importância desses cursos para suas respectivas formações. A resposta foi a seguinte:

> Participei e participaria de todas as formações que fossem oferecidas, uma pena que muitas vezes não liberam nosso horário, é oferecidoaos sábados ou não fazem muita propaganda. Em umas escolas só quem vai é a coordenadora pedagógica e depois não passa pra gente o que ocorreu. (Professora de História Maria- entrevista 07/11/2015).

Para confirmar a importância das capacitações sobre a temática de história da África, a professora Maria nos cedeu fotos com os resultados obtidos com os alunos de algumas turmas de sua escola. Apresentaremos as imagens e experiências a seguir.

III.6 – Experiências possíveis

A primeira sensibilização realizada pela professora Maria foi o reconhecimento do continente africano e suas características, utilizando a música “África”, do grupo Palavra Cantada.O uso de novas fontes nas aulas de História, nos últimos anos, vem sendo recorrente na prática dos professores, como uma forma de motivar e atualizara concepção de documento histórico, sendo uma maneira também dos estudantes serem introduzidos ao pensamento histórico e aos métodos de trabalho do historiador.

A música é uma linguagem muito presente na vida dos alunos, principalmente, do Ensino Médio, por intermédio dos celulares, mp3, mp4 e iPods. Ela é muito popularizada não somente entre os adolescentes e os professores têm que lidar cotidianamente com essa realidade em sala de aula.

Por ser um documento de natureza estética, a música é uma poesia inicialmente. Portanto, antes de ouvi-la, é necessário fazer um exercício de leitura do texto. Como observa Marcos Napolitano, para trabalhar com o documento-canção:

> é fundamental a articulação texto e contexto para não se reduzir a análise, assim como o objeto analisado. O grande desafio de todo pesquisador em música popular é mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história (...),

> evitando simplificações que possam prejudicaras características polissêmicas e complexas de qualquer documento de natureza estética (Napolitano, 2005, p. 77).

A professora Maria escolheu essa nova fonte para apresentar aos seus alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental o Continente Africano. Segue abaixo a música “África” do grupo Palavra Cantada:

Africa

Palavra Cantada
Quem não sabe onde é o sudão
saberá
A Nigéria o Gabão
Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal,
A Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau?
Todo o povo do Japão
Saberá
De onde veio o
Leão de Judá
Alemnha e Canadá
Saberão
Toda a gente da Bahia
sabe já
De onde vem a melodia
Do ijexá
o sol nasce todo dia
Vem de lá
Entre o Oriente e ocidente
Onde fica?
Qual a origem de gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo do
atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
África ficará
Basta atravessar o mar
pra chegar
Onde cresce o Baobá
pra saber
Da floresta de Oxalá
E malê
Do deserto de alah
Do ilê
Banto mulçumanamagô
Yorubá

Após tocar a música e ler a letra, foi entregue aos alunos, o contorno do mapa do continente africano onde eles deveriam escrever o que é o continente para eles. As respostas foram variadas. E algumas muito criativas. Abaixo, alguns resultados confeccionados pelos alunos:



Figura 2 – “Mãe África”



Figura 3 - África regiões



Figura 4 – África/Sentimentos

A segunda sensibilização foi com vídeos infantis da grade de programação Livros Animados (A Cor da Cultura) e foi utilizada a história “Menina bonita do laço de fita”. Essa foi ahistória utilizada para autoconhecimento e reconhecimento das meninas e meninos. “Como somos”? “Quais são minhas características”? , pois se faz necessário dar visibilidade às crianças. Elas precisam se conhecer e principalmente enxergar toda a sua beleza. Os alunos confeccionaram bonecas e bonecos de tamanhos variados para com suas características.

O uso de filme na aula de História é uma importante ferramenta metodológica que pode ser utilizada pelo professor. É uma maneira de transformar uma aula excessivamente palestrante em uma aula voltada para a interação e socialização do conteúdo em sala de aula. Assim, ao propor a exibição de um filme como discussão do conteúdo perante os alunos, o professor abrirá possibilidades para que eles se insiram na construção do conhecimento, contribuindo assim para o enriquecimento do cotidiano escolar. Resultado da confecção dos bonecos:



Figura 5 – Quem sou eu?

Dando continuidade ao projeto “Quem sou eu”, a professora Maria utilizou como base teórica a alguns textos da Professora NilmaLino , sobre corporeidade negra e conseguimos identificar que as mudanças que se processam no cabelo, por exemplo serve para nos identificar com um determinado grupo dentro da sociedade ou de sair do lugar inferior que muitas vezes nos colocam por conta de nossas características físicas, ela diz:

> mudar o cabelo pode ter vários significados: a tentativa de sair do lugar de inferioridade imposto pelo racismo ou até mesmo a introjeção deste(a); um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo e a presença de uma identidade negra positiva, por exemplo.(GOMES,

Junto aos textos da professora Nilma, foram apresentadas placas de pinturas de negros e negras de diferentes origens do continente africano e a importância de suasescarificações, cabelos e tatuagens para a concepção de beleza para eles. Para os alunos de 8º ano lemos a história das Tranças de Bintou.

Mas, como ensinar e aprender história a partir de demonstrações de cuidado e afeto e tendo em vista a educação das relações étnico-raciais? O processo é tão complexo quanto desafiante. Contudo, possibilidades podem ser apontadas. O contar história pode ser um meioutilizado, por exemplo, para que os estudantes aprendam sobre família, seus diversos tipos e mudanças através do tempo e assim, na historicização das relações familiares, compreender mudanças e permanências a fim de evitarem-se discriminações. Da mesma forma é importante historicizar, ou seja, conhecer explicações acerca da existência das diferentes características físicas das pessoas e valorizar essa diversidade. Acresce a isso, a

exposição do professor sobre saberes tradicionais, com referência aos adultos e idosos. Tal ação pode favorecer a relação das crianças com o respeito à sabedoria dos mais velhos, aspecto tão presente nas tradições indígenas e africanas. Além disso, o contar história materializa a prática da oralidade, a transmissão de informações entre gerações e o consequente exercício da memória, em uma aproximação das atividades dos griots[38]. Família, oralidade, respeito aos mais velhos e valorização da diversidade entre os indivíduos podem igualmente integrar as rodas de conversa.

A preocupação da professora Maria era e é justamente com a corporeidade de seus estudantes, imagens e história são necessárias e fundamentais para marcar o reconhecimento da beleza do corpo e do cabelo negros.

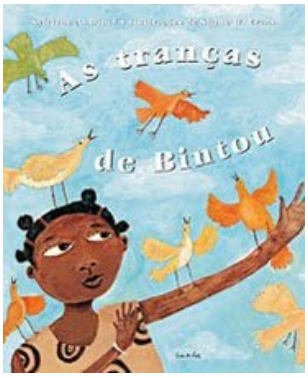


Fig. 6 – As tranças de Bintou

Além do livro, foram escolhidas figuras de mulheres e homens com tranças africanas e escarificações. Como vemos abaixo:




Figs. 7 e 8- Google imagens

[38]Griots são os guardiões, intérpretes e contadores da história oral de muitos povos africanos. Sua função é a de conservação da memória coletiva e sua figura tem enorme função na conservação da palavra, das narrativas, sem o uso da escrita. Sua arte baseia-se na oralidade e na memória.



Figs. 9 e 10 - Google imagens

Estas apresentações e discussões levaram a professora Maria a realizar uma oficina de tranças na escola, onde participaram alunos e professores. Este foi o resultado.


Fig. 11 – Aluna


Fig. 12 – Professora

A identidade cultural[39] é uma questão constante no reconhecimento da africanidade de cada um de nós, mas é necessário o reconhecimento, o ver essas características que estão a nossa frente. O projeto seguinte foi chamado de “Imagens de nossa ancestralidade”, onde conseguimos enxergar as nossas características afrodescendentes. Professores e alunos fizeram pesquisa em jornais, revistas ou Internet para encontrar imagens da negritude que estão em nós e a nossa volta. Foi encontrado o seguinte registro:

[39] A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Sendo um conceito de trânsito intenso e tamanha complexidade, podemos compreender a constituição de uma identidade em manifestações que podem envolver um amplo número de situações que vão desde a fala até a participação em certos eventos.



Figura 13 – Nossas identidades

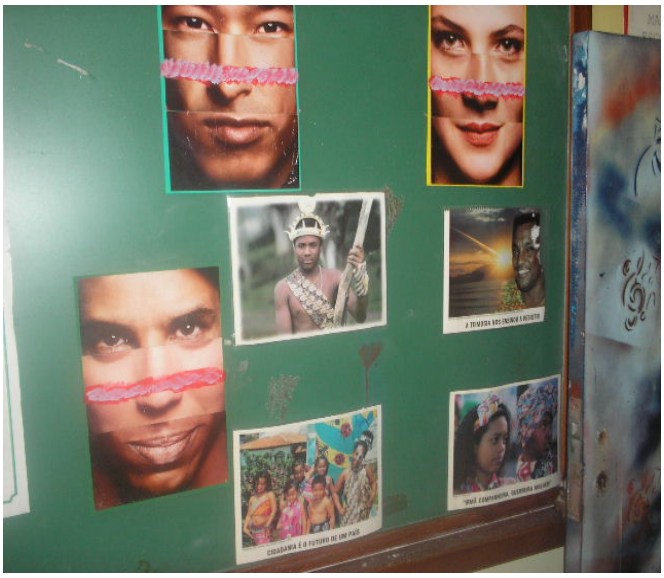


Figura 14 – Nossa Ancestralidade 2

Sabemos que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma boa atuação do profissional na educação. O atual momento histórico impõe algumas exigências a nós educadores, uma delas é que a escola ofereça respostas concretas à sociedade. E a atuação dos profissionais da educação, no que se refere à formação para a plena democracia, requer desses educadores, além do conhecimento adquirido em seu processo de formação, compromisso social e político com a docência (FREIRE, 1996).

A partir dessa compreensão, sabemos que a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura africana, proposta pela legislação vigente, não representa a efetiva superação do racismo na escola e na sociedade como um todo. Mas acreditamos tratar-se de uma importante conquista que possibilita a construção de um ambiente educativo menos eurocêntrico e segregador, na medida em que seus educadores se comprometam efetivamente com as mudanças que se fazem necessárias e lutem para que, de fato, elas se materializem.

A formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para a construção de novos conhecimentos acerca das questões étnico raciais no cotidiano escolar e, por conseguinte, a transformação das práticas cotidianas dos professores, é preciso muito mais que capacitações isoladas ou comemorações estanques, mas é preciso mobilizar a construção de projetos em que a formação continuada dos professores seja vista como necessidade fundamental para a construção de um ambiente educativo verdadeiramente formador, onde seja dada ênfase a outros elementos que fazem parte do dia-a-dia da escola como seus ritos, símbolos, etc.

Conclusões

Em 9 de janeiro de 2016 a Lei n°10.639/03 completou 13 anos de aprovação pelo Congresso Nacional, tendo sido sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esta pesquisa foi inspirada pelos debates, pelas reflexões e suas incidências na realidade educacional do município Nova Iguaçu. O objetivo principal da nossa investigação é oferecer subsídios às políticas de formação de professores sobre as questões étnico-raciais e o ensino da cultura e História afro-brasileira e africana, na perspectiva do respeito à diversidade e da valorização da pluralidade cultural do povo brasileiro, com ênfase no patrimônio de matriz africana.

A Lei n°. 10.639/03 é uma legislação que embasa a política curricular oficial da temática "História e cultura afro-brasileira e africana", garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Nesse sentido, encontram-se, aqui, algumas considerações finais sobre os resultados apresentados nesta pesquisa. A nossa intenção é pontuar os aspectos que foram considerados mais relevantes e deixar caminhos abertos para novas investigações, refletindo sobre os desafios encontrados e deixando sugestões que possam ampliar e enriquecer pesquisas científicas futuras sobre a Lei n°10.639/03 e sua aplicabilidade.

O interesse por este estudo, como mencionado na introdução, relaciona-se às experiências, com as formações continuadas oferecidas pelo município de Nova Iguaçu aos professores, em especial aos docentes de história. E a importância destas formações para a formação de identidade negra entre os alunos das escolas do município.

De forma breve retornaremos a trajetória que compuseram esse trabalho. O primeiro momento da pesquisa foi a busca por referências bibliográficas que abordassem conteúdos relacionados com a Lei n°10.639/03, após o estudo de algumas bibliografias que consideram a referida Lei como um rompimento das construções negativas em torno dos negros e afirmaram a cultura e história desses povos a partir de outro ponto de vista, muito diferente da visão eurocêntrica. Fizemos também o estudo de Pareceres e Resoluções da Lei, na compreensão sobre a formulação das diretrizes nacionais e na leitura sobre as formas de sua aplicabilidade. A aprovação da Lei n°10.639/03 ocorreu após algunsacontecimentos importantes como a Marcha Zumbi dos Palmares em 2005 (como mencionamos no capítulo II) que marcou a trajetória dos movimentos negros, sendo suporte para elaboração de políticas de resgate as identidades do negro. Posteriormente, a conferência de Durban em 2001, III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e a Intolerância, que tinha como princípio a igualdade e a comprovação de que o racismo é uma realidade em todas as sociedades. O objetivo da conferência foi produzir uma declaração que reconhecesse os danos causados pelas expressões passadas de racismo e refletisse uma nova consciência em nível mundial.

As aplicações do roteiro de entrevista ocorreram nas próprias escolas em horário combinado com a direção e com os professores. As informações obtidas possibilitaram-nos conhecer um pouco mais sobre a vida, as preferências culturais e o contexto social do qual estão inseridas na sociedade, bem como a trajetória até chegar à profissão docente. Também foi nossa intenção de averiguar se os professores tinham conhecimento da Lei n°10.639/03 e se percebiam a relação entre as disciplinas que lecionavam e os temas relacionados à questão étnico-raciais ou História e Cultura africana e Afro-brasileira.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, tendo em vista a possibilidade de uma abordagem mais profunda do nosso objeto de estudo. O roteiro abordou questões previamente elaboradas, apresentando objetivos que puderam ser alcançados no decorrer das entrevistas. Elas foram gravadas e depois transcritas pelo pesquisador para análise dos dados logo após a sua realização, no intuito de conseguir obter o número máximo de informação destes sujeitos. A fim de preservar a identidades dos participantes, foram usados nomes fictícios.

A partir deste trabalho, podemos afirmar que as formações continuadassão um subsídio importante e uma etapa essencial para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no contexto escolar, pois podem fomentar projetos mais coletivos, coordenados e estruturados, evitando, assim, que os professores façam projetos isolados, como os encontrados em algumas escolas.

Segundo a professora Maria de história, ”o projeto realizado na semana da Consciência Negra é feito com textos e filmes que envolvem as Leis e as Constituições. Ainda conforme a professora, projetos assim pode ser uma alternativa para serem trabalhados os conteúdos referentes à Lei e contribuir para o reconhecimento da Cultura e História afro-brasileira e africana, reconhecimento a valorização dos heróis negros como o Zumbi dos Palmares. Projetos de diferentes naturezas também podem ser realizados e incluídos no decorrer do ano letivo, fugindo à regra de aguardar uma data comemorativa para a realização dos mesmos, sendo este um dos questionamentos dos movimentos Negros. Conforme o MEC/SECAD (2006, p. 243), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais, desenvolvem-se no dia-a-dia das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino como conteúdo de disciplinas.

Outros subsídios pedagógicos como, por exemplo, o de recursos audiovisuais mencionado pela professora Maria e seus pares, podem ser uma boa alternativa para trabalhar com as crianças, pelo fato de que esse recurso prende a atenção dos discentes durante as aulas. Também foram apresentados como subsídios o cinema, a capoeira, o samba de roda, o maculelê e a música. No cotidiano das escolas, além de trabalhos como estes apresentados pelos professores, várias atividades curriculares podem ser desenvolvidas nas escolas, como o

uso de cartazes, trabalhos de pesquisa na sala de informática, campeonato de leitura, gincana, teatro, brincadeiras na brinquedoteca, etc.

O conhecimento acerca de diferentes histórias e culturas, nos princípios apregoados pela Lei 10.639/2003, responsável pela determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, necessita se materializar como premissa educativa e para tanto requer relações de continuidade. Ações circunscritas aos dias referentes a datas comemorativas contribuem para a estereotipização de eventos e sujeitos históricos, a exemplo do que ocorre com o 19 de abril - Dia do Índio - que bem poderia ser lido, em algumas instituições, como o dia de pintar o rosto das crianças e, portanto, sem histórias, experiências, exposição de imagens de diferentes comunidades indígenas, brincadeiras etc. ao longo do ano escolar. Em busca de mudanças em tal cenário e para que se evite que outras datas, como o 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra - não sejam trabalhadas também de forma descontextualizada, é importante que os profissionais da educação conheçam comunidades negras e indígenas locais bem como datas comemorativas existentes no lugar. No mesmo sentido, relevante torna-se o conhecimento acerca das manifestações culturais locais. Quais os significados, por exemplo, entre outras manifestações, do maracatu, do congo, da congada, do reisado, do samba de roda, do lambe sujo e caboclinho, do tambor de crioula? Conhecer suashistórias e o porquê das suas celebrações é imprescindível para a compreensão contextualizada de datas, personagens e eventos históricos.

Como subsídios pedagógicos, podemos indicar, ainda, a necessidade de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como o desenvolvimento de um projeto de articulação do mesmo com as Escolas. Ou seja, incluir no currículo escolar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como outras diretrizes que contemplem a educação como um todo. Por se tratar de Lei, tem-se que para se efetivar e concretizar nas escolas precisa que seja por meio do currículo, considerado campo de tensões de disputa e relações de poder. E por fim, Kits de Literatura Afro-Brasileira compostos por livros de literatura e obras de cunho teórico, assim como foi feito em todas as escolas municipais de Belo Horizonte. É importante também que ofereça um curso dentro das próprias escolas ensinando aos professores como esses Kits devem ser utilizados.

Ensinar História de forma contextualizada e com atenção e respeito à diversidade dos alunos requer atividades didáticas que incentivem trabalhos coletivos onde sejam valorizadas as trocas e ao mesmo tempo consideradas as especificidades de cada um dos envolvidos. Estas, provenientes de diferentes matrizes civilizatórias precisam encontrar lugar ao longo de todo o ano escolar. Estudar em uma única unidade didática aspectos como costumes alimentares, vestuário e cerimônias festivas de um determinado grupo étnico-racial de forma

isolada e, portanto, sem contextualização, contribui sobremaneira para estereotipar ou banalizar os saberes do grupo e os alunos de cujos saberes são representativos.

Por isso a importância e necessidade do trabalho conjunto entre escola, comunidade e sistema de ensino. Essa articulação é importante também para que se evite práticas escolares alijeiradas ou superficiais, implementadas apenas com o intuito do atendimento às determinações oficiais, mas descontextualizadas da prática. Um possível encaminhamento nesse sentido aponta-nos para a promoção de um currículo multicultural, no qual para além dos conteúdos escolares e domínio teórico-metodológico, esteja presente nas práticas docentes uma sensibilidade para tratar ações e imaginário dos alunos em formação e provenientes de diferentes matrizes civilizatórias.

Reconhecemos que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Ações Afirmativas, representam uma grande conquista das lutas dos movimentos negros em prol da Educação, pois suscitou a necessidade de aprofundar as discussões sobre a diversidade no campo educacional. Trazer à luz as relações étnico-raciais almeja o reconhecimento e a valorização da identidade, da História e da cultura dos afro-brasileiros e a garantia de seus direitos enquanto cidadãos. Ressalta-se, novamente, a importância dos depoimentos das professoras em relação à implementação da Lei n°10.639/03 em suas escolas, pois através delespôde-se identificar quais são os subsídios e oferecer a tais profissionais um trabalho efetivo de reconhecimento e valorização da diversidade.

Ao lado do planejamento de tais atividades é importante atentar para a qualidade dos recursos didáticos utilizados, que precisam ser diversificados e provenientes de variadas fontes. O livro didático, recurso mais presente nas escolas, tem recebido atenção especial nesse sentido. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária só estão autorizados pelo Estado brasileiro a ingressar nas escolas públicas, livros didáticos desprovidos de estereótipos como o da identificação exclusiva da história a alguns heróis; caricaturas de períodos ou de personagens históricos e restrição da história à memória individual ou de grupos.

É importante salientar que se considera o PPP um instrumento de trabalho de todos os envolvidos com a instituição de ensino e não um simples fruto da burocracia escolar. Para isso requer a participação de todos na sua confecção, avaliação e reformulações necessárias. Em uma perspectiva de respeito à diversidade, o dialogismo e a ação frente à discriminação precisam fazer parte do PPP. A escola, como fruto da sociedade, reflete problemas desta. Se há, portanto, preconceito e atitudes discriminatórias na sociedade, na escola estes também existem. Na elaboração do PPP, é necessária a adoção de princípios do multiculturalismo, coletividade, cooperação, circularidade, ancestralidade. Ao considerar que a escola consiste em uma instituição plural e, portanto, de respeito e acolhida das diferenças, é preciso que

osmembros da coletividade escolar estabeleçam mesmo as atitudes a serem tomadas na escola diante de práticas de discriminação - social, cultural, racial, de gênero, econômica, religiosa, entre outras.

Na sala de aula de História, especificamente, além de dar a devida visibilidade aos diversos sujeitos participante dos eventos históricos ao trabalhar com os diversos conteúdos escolares, é importante, principalmente no Ensino Fundamental Maior, abrir espaço para a discussão acerca da questão racial. No caminho da diversidade, tal discussão toma diferentes dimensões, sendo a mais eficaz delas, a da prática. O conhecimento histórico trabalhado por meio de filmes e obras literárias sempre precedidas de orientação são ações que contribuem para o desvendamento de problemas referentes à questão étnico-racial. Tais ações podem ser tomadas como ponto de partida para experiências com arte, destacando-se as atividades com teatralização por meio da construção e encenação de peças elaboradas pelos próprios alunos sob consistente orientação docente ou encenação de diferentes eventos da história política ou cultural, rituais indígenas ou mitos africanos, seguidas sempre de discussão do conteúdo representado e análise da experiência. O resultado do processo permite eficazmente a apreensão do conhecimento histórico, o desenvolvimento da oralidade, à promoção da comunicação e a manifestação corporal.

A ação imediata da formação continuada (oficinas), se direciona para professores(as) negros(as) e brancos(as), pois muitos desses sujeitos se deparam com o preconceito ou até mesmo diferentes situações preconceituosas no cotidiano escolar e se sentem incapacitados de intervir frente a essa situação, por não possuírem formação ou material diversificado para trabalhar as questões ligadas à temática africana ou da história do negro no Brasil.

O principal objetivo da formação continuada é oportunizar aos professores/as da educação básica um debate sobre as representações do negro em diversos discursos e gêneros, discutindo as questões que envolvem a sua história e que são responsáveis pela sua exclusão social. Também é intenção dessa formação que os(as) professores(as)participantes do mesmo possam desdobrar essa experiência em outras atividades pedagógicas no interior da sala de aula e nos processos coletivos de trabalho junto com outros profissionais, em um efeito multiplicador e inspirador de novas reflexões, assim como rever seus próprios valores e representações em relação à questão racial.

A formação continuada tem cumprido seus objetivos, propiciando mudanças na trajetória profissional e pessoal dos(as) participantes e também das multiplicadoras. Muitas destes/as professores/as têm levado estas novas experiências para a sala de aula e estão até mesmo promovendo discussões em suas escolas sobre os temas trabalhados e apresentando propostas de atuação. Além disso, a formação vem se configurando como um espaço de troca de experiências, aquisição de novos conhecimentos e incentivo à criação.

Além do seu caráter de formação de professores/as, configura-se como uma estratégia política que contribui para o aprofundamento da discussão sobre a questão racial na escola e para a construção positiva da identidade étnico/racial de todos/as participantes envolvidos/as, influenciando suas atuações nos mais diversos espaços sociais.

Governos, secretarias de educação e universidades precisam se unir para a construção de uma nova realidade no ensino,principalmente no que diz respeito aos conteúdos ignorados durante séculos pela comunidade escolar. O ensino na rede básica tem fundamental importância na transmissão da cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, para além dessa missão, faz-se necessário uma pergunta de reflexão aos leitores: é possível uma transformação social e ideológica por meio da educação? Acreditando-se que sim, o sonho de que o racismo e a discriminação sejam eliminados do contexto escolar, social e político desse país permanece intacto a cada dia letivo.

A nossa proposta, ao trabalhar com a formação de professores(as) da educação básica para a diversidade étnico/racial, atende a algumas das exigências da lei 10.639, de 09/01/03, que torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de educação básica. O contato com a realidade escolar e as suas peculiaridades indicam o quanto se necessita trabalhar para que o enfoque positivo da diversidade faça parte do ambiente e do currículo escolar. Os diversos depoimentos dos/as professores/as, os acontecimentos diários e as diversas alternativas buscadas por elas/eles diante dos problemas enfrentados, atestam a importância da discussão sistemática sobre a questão racial na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNDA). Disponível em http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 22 agosto 2015.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de política. Brasília: UnB, 1995.

CANDAU, Vera Maria.(ORG.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANEN, Ana. **Formação de professores: diálogo das diferenças**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-94, out.-nov. 1997.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (ORG.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

COUTY, Louis. **O Brasil em 1884: Esboços sociológicos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Brasília: Senado Federal, 1984.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, outubro de 2005. p. 31 a 33.

FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnicoculturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial**. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Escola e diversidade étnico- cultural: um diálogo possível, In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.91-95, 2006. FRITZEN, Aluisio. Ideologia e Alienação. https://sites.google.com/site/aloisiofritzen/Home/fotos/filosofia.../ideologia_alienacao

_____. **Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial**. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO DIREITO À EDUCAÇÃO: A LEI N° 10.639/03 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL. In: SOARES, Leôncio (Orgs). **Convergências e tensões da formação e do trabalho docente** [et al]. –Belo Horizonte: autentica, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). **Relações étnico raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte:

Mazza Edições, 2011.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Educação e Cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quatert, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A**. Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. SãoPaulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine L. G. Resende, Ana C. Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger, e Sayonara Amaral. 1ª. Reimpressão revista. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

HERINGER, Rosana**. Ação afirmativa, estratégias pós-Durban**. Observatório da Cidadania, p.55-61, 2002.

LIMA, Mônica. **Fazendo soar os tambores: O ensino de história da África e dos africanos no Brasil**. (Mimeo). Publicado em Cadernos Penesb. Nº.: 5, Niterói: EdUFF,2004.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra e Ideologia do Recalque**. Salvador: SECNEB. 1994.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro:FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

MOORE, Carlos. **Racismo& Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural.** Cadernos Penesb - Niterói, nº 10, p. 37-54, 2008/2010.Disponível em: HTTP://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html. Acesso em: 08/06/16.

NAPOLITANO, M. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Alexandre. **Ação afirmativa da luta do movimento social negro as políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda.(ORG.) **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 de história e cultura afrobrasileira e africana a perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré - PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Por que estudar a história da África?** Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

PRUDENTE, Wilson. **Política de Reparação**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação e relações étnico-raciais: pensando referencias para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ROMERO, Sílvio. **Cantos Populares do Brasil**, Tomo I. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora, 1954.

SANTOMÉ, J.T. **A discriminação racista no sistema educativo**. In: SANTOMÉ, J.T. O Curriculum Oculto, Porto: Editora, p.167-178, 1995.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em Branco e Negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

_____. **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

_____. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da.**Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador, BA, EDUFBA, 1998.

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

SILVA, Maria Aparecida. **Formação de educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALHEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001. p.65-82.

SILVA, M. P. **O anti-racismo no Brasil: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial.** In: Revista Psicologia Política/Sociedade Brasileira de Psicologia Política, v.1, n.1, São Paulo, jan./jun.2001, pp.37-38:

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

SOUZA, Mário. **Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira**. (In) Revista da ABPN,V. 6, n. 12. Nov.2013-fev.2014, p. 06-19.

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

VALENTIM, Rute M. e BACKES, José L. **A lei 10.639/03 e a educação étnicocultural/racial: Reflexões sobre novos sentidos na escola**. s/a.

VENTURA, Roberto. **Estilo Tropical: História Cultural e polêmicas literárias no Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO I

Termo de consentimento livre e esclarecido

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DIPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____,
portador(a) do RG nº_____ e CPF no _____, declaro terem sido a mim esclarecidos os objetivos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa intitulada conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora ANA PAULA DE ARAUJO GOMES CARVALHO.

Minha participação no estudo é voluntária, tenho o direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas e posso deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo. Conforme acordado com o pesquisador, na publicação dos resultados da pesquisa minha identidade e os registros escritos ou gravados serão mantidos sob sigilo, e autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa em publicações, comunicações, artigos, livros, discussões públicas e outros. Consintoportanto em participar deste estudo por compreender sobre o quê, como e porquê este estudo está sendo feito, e receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome do(a) participante:_____

Assinatura: _____

Eu, ANA PAULA DE ARAUJO GOMES CARVALHO, assumo o compromisso de cumprir com as condições de pesquisa acima mencionas.

Assinatura: _____

Testemunha:_____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura: _____

ANEXO II

Roteiro da Entrevista

Nome:_____

Data de nascimento:_____/_____ /_____Idade:_____Sexo: ( ) M ( ) F

Escola onde trabalha_____

1) Você considera que a instituição escolar na qual atua como professor(a)está se organizando para implementar as diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? De que forma?

2) E você se sente preparado para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

3) Considerando a realidade social, política e econômica, bem como a educacional do Brasil você considera adequada aprovação de uma lei voltada para a educação das relações étnico-raciais e para História e Cultura da população negra (e mais recentemente, da indígena)? Por quê?

4) Você considera que o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para o combate ao racismo no Brasil? Justifique sua resposta.

5) Você pode indicar alguma referência bibliográfica sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileiro e africana ?

6) Sabe informar se a biblioteca da instituição escolar em que você trabalha possui livros e/ou periódicos relacionados com os conteúdos mencionados nas leis supracitadas? Poderia indicar alguns deles?

7) Para você em que momento a escola deve tratar assuntos sobre diferenças étnico-raciais e culturais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade?