

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

DANIELE GALVANI DO NASCIMENTO

A LEI 10.639/03 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP

FRANCA – SP

2018

DANIELE GALVANI DO NASCIMENTO

A LEI 10.639/03 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos

FRANCA – SP

2018

Nascimento, Daniele Galvani do.

A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar : história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP / Daniele Galvani do Nascimento. –Franca : [s.n.], 2018.

152 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Jonas Rafael dos Santos

1. Políticas públicas. 2. Multiculturalismo. 3. Educação.
I. Título.

CDD – 370

DANIELE GALVANI DO NASCIMENTO

A LEI 10.639/03 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP Campus Franca/SP)

1º Examinador: _____

Prof. Dr. Alexandre Marques Mendes – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP Campus Franca/SP)

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Dario Horácio Gutierrez Gallardo – Universidade de São Paulo (USP)

Franca, 23 de março de 2018.

Dedico este trabalho à minha família: meus pais, Luiz e Benedita, e meu irmão, Carlos Eduardo, pelo apoio incansável e incentivo constante.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo suporte nos momentos mais difíceis. Agradeço imensamente por tudo!

Ao professor e orientador Dr. Jonas Rafael dos Santos, por compartilhar seu conhecimento e pela confiança no trabalho.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, em especial ao Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa, por todo o apoio oferecido frente às adversidades, pela gentileza e disposição.

À equipe de apoio da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP, em especial ao Erick, pelo suporte ao longo de todas as etapas do curso.

À todos os participantes da pesquisa, à equipe da escola pesquisada e aos funcionários da Secretaria da Educação, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira e Dr. Alexandre Marques Mendes, pela leitura crítica e sugestões dadas.

À Francine Rodrigues Ishida, pelos conselhos e ajuda durante todo o processo, e até mesmo antes dele.

Ao poeta e amigo Carlos de Assumpção, por toda a sabedoria compartilhada.

À Elaine Mani e Marley Morais, pelas trocas, desabafos e carinho. Obrigada por me apresentarem com a presença e amizade durante este percurso!

Aos amigos, pela força e pelos momentos de descontração, que possibilitaram leveza e acolhimento em meio ao turbilhão desta caminhada.

Ao COMDECON, em especial ao Carlos Eduardo, Tuanny e Mariana, por compartilhar ideais e pelo aprendizado ao longo dos últimos anos.

Aos Orixás e aos meus ancestrais, que guiam meus passos e me permitem descobrir e vivenciar essa travessia da vida.

"Eu não estou mais aceitando as coisas que eu não posso mudar. Eu estou mudando as coisas que não posso aceitar."

Angela Davis

“Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais.”

Carolina Maria de Jesus

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A LEI 10.639/03 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR**: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. 2018. 152f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise avaliativa de políticas públicas educacionais, tendo como foco a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino básico, em uma escola da rede municipal de Franca/SP. Utilizando a abordagem qualitativa da pesquisa em educação e referenciais teóricos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo, busca, a partir da referida lei, de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e de levantamento bibliográfico a respeito do tema, averiguar e analisar como a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo desenvolvida em uma instituição escolar, no segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de verificar o grau de enraizamento da referida lei nesta escola. Utilizamos para isso, como referenciais, indicadores propostos por Gomes (2012), no intuito de verificar em que medida a lei é colocada em prática, fornecendo subsídios para a avaliação da sua implementação na rede municipal de ensino da cidade, e observando a promoção de um projeto democrático e cidadão na escola, de forma a possibilitar uma educação multicultural que efetivamente respeite a diversidade racial e busque despertar nos alunos negros referências positivas para a formação e fortalecimento de sua autoimagem. Ao final, apresenta um projeto de intervenção que pretende auxiliar professores/as da rede municipal no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais, colaborando para a implementação da lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; lei nº 10.639/03; relações étnico-raciais; multiculturalismo; Franca/SP.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **THE LAW 10.639/03 BETWEEN THEORY AND SCHOOL PRACTICE:** Afro-Brazilian and African history and culture in a school in the city of Franca/SP. 2018. 152f. Dissertation (Post-Graduate Program in Planning and Analysis of Public Policies) – Faculty of Human and Social Sciences, Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2018.

ABSTRACT

This paper aims to conduct an evaluation analysis of public educational policies, focusing on the implementation of Federal Law 10.639/03, that establishes the compulsory teaching of the history of African and Afro-Brazilian culture in elementary schools, in a school in the municipal education system of Franca/SP. Using the qualitative approach of research in education and theoretical references of Cultural Studies and Multiculturalism, it seeks, from that law, from documents such as the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic and Racial Relations and for the Teaching of the History of African and Afro-Brazilian Culture, and from a bibliographical survey on the subject, to investigate and analyze how the theme of the education of ethnic and racial relations has been developed in a school institution, in the segment of the Initial Years of Elementary Education, as well as verifying the degree of rooting of the law in this school. In order to do this, we used the indicators proposed by Gomes (2012), with the purpose of verifying to what extent the law is put into practice, providing subsidies for the evaluation of its implementation in the municipal education system, observing the promotion of a democratic and citizen project in school, in order to enable a multicultural education that effectively respects racial diversity and seeks to awaken in black students positive references to form and reinforce their self-image. At the end, it presents an intervention project that intends to support teachers of the municipal system of education in the development of education of ethnic and racial relations, contributing to the implementation of law nº 10.639/03.

Keywords: public educational policies; Law 10.639/03; ethnic and racial relations; multiculturalismo; Franca/SP.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Mapa da localização da cidade de Franca	85
FIGURA 02	Região administrativa de Franca	86
FIGURA 03	Carlos de Assumpção e convidados em roda de conversa com os alunos	101
FIGURA 04	Presença da comunidade: Sarau Primavera	101
FIGURA 05	Apresentação artística no Sarau Primavera	101
FIGURA 06	Apresentação artística no Sarau Primavera	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 Dimensões e categorias avaliadas	17
QUADRO 02 Fluxograma explicativo de problema: Desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola	47
QUADRO 03 Competências do REC (2008)	78
QUADRO 04 Porcentagem dos habitantes de Franca/SP por cor/raça	86
QUADRO 05 Quantidade de instituições educacionais em Franca/SP	90
QUADRO 06 Perfil dos profissionais entrevistados	91
QUADRO 07 Horário de funcionamento da escola	92
QUADRO 08 Porcentagem de alunos de acordo com critério cor/raça (2017)	92
QUADRO 09 Resultados do Ideb 2015: proporção de alunos no nível adequado / 5º ano	93
QUADRO 10 Metas, ações e estratégias PME (2015-2025): Leis 10.639/03 e 11.645/08	98
QUADRO 11 Formação inicial e continuada de professores de Educação Básica para o cumprimento da Lei 10.639/03	106
QUADRO 12 Cursos oferecidos em Franca – Parceria UAB/MEC	107
QUADRO 13 Quadro-síntese: avaliação do enraizamento da Lei 10.639/03 na escola	116

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
COMDECON	Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Franca
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGC	Instituto Geográfico e Cartográfico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MONUF	Movimento Negro Francano
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professor de Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REC	Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro

UAB

Universidade Aberta do Brasil

UNESCO

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E A LEI 10.639/03: DA AGENDA À IMPLEMENTAÇÃO	24
1.1 Avaliação de Políticas Públicas e a Lei 10.639/03.....	24
1.2 Ações Afirmativas e Políticas de Promoção da Igualdade Racial.....	30
1.2.1 O Movimento Negro e a Conquista de Direitos	34
1.3 A Lei Nº 10.639/03 como política educacional: Regulamentação e Indicadores de Implementação	40
CAPÍTULO 2 ENTRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O MULTICULTURALISMO: FATORES ESSENCIAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E ENRAIZAMENTO DA LEI Nº 10.639/03	50
2.1 O Multiculturalismo e as Políticas Públicas Educacionais	51
2.2 LDBEN/1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	55
2.3 Currículo Multiculturalista e Projeto Político-Pedagógico	61
2.4 Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	68
2.5 Relações Étnico-Raciais na Escola: Análise do Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca.....	75
CAPÍTULO 3 A AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP	85
3.1 Delineamento de Franca/SP: Uma Breve Contextualização do Município e do Movimento Negro Local.....	85
3.2 Análise da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto Escolar Pesquisado.....	90
3.3 Proposta de intervenção	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	1436
APÊNDICES	13847

INTRODUÇÃO

O racismo não é apenas um preconceito. Racismo é a história que desvenda e explicita as vantagens e privilégios da população branca em detrimento de séculos de exploração e marginalização de populações não brancas, sobretudo a população negra, que ainda hoje sofre com a desigualdade nas relações de poder instituídas em nossa sociedade. Apesar de vivermos em um país plural e que tem suas bases na diversidade cultural, observamos que a desigualdade ainda é uma marca da nossa sociedade. Diariamente, somos bombardeados com notícias a respeito de atitudes e violência de cunho racista, e convivemos com uma realidade brutal e perversa que perpassa não só pela constatação das diferenças, mas culmina em desqualificação e inferiorização do negro.

A situação social, econômica e política da população negra em nosso país possui raízes históricas oriundas do período colonial e que se tem caracterizado desde então por princípios de negação, inferiorização e discriminação, fatores esses que contribuíram e contribuem para o processo de marginalização da população afrodescendente. Passados mais de dois séculos da Abolição da Escravatura, o Brasil continua sendo um país de tradição escravocrata e colonialista, onde o racismo estrutural persiste nas relações sociais e de poder. Vivemos em um país onde o direito de igualdade e equidade não é assegurado entre brancos e não brancos e enfrentamos no cotidiano condições desiguais em diversos âmbitos. O racismo estrutural e velado, enraizado em nosso cotidiano, é produto e resultado da ilusão de igualdade apregoada por muitos: a crença de que no Brasil não existem distinções de cor ou raça, que “todos somos iguais” e de que estas questões não são relevantes para definir o papel social e as possibilidades de cada um. O chamado mito da democracia racial favorece privilégios sociais, políticos e econômicos, produzindo e reproduzindo processos de exclusão:

No fundo, o referido mito criou uma situação no mínimo paradoxal. Por exemplo, ao mesmo tempo em que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção cultural e intelectual brasileira orientava-se integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 74)

Entendo, enquanto militante da questão racial, que o combate ao racismo, às opressões e à negligência sofrida pelo negro em diversos aspectos, torna-se crucial para um projeto de sociedade mais igualitária. Diante desta questão, acredito que a educação tenha um papel

fundamental na desconstrução de preconceitos e estereótipos, ao mesmo tempo em que tem a força de empoderar aqueles que sofrem com a discriminação: a população afrodescendente. Por meio dela, é possível valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, visando o debate sobre questões raciais e a reflexão acerca da diversidade étnico-racial do nosso país, transformando a sala de aula em um espaço essencial de enfrentamento desta problemática. É urgente e imprescindível que essa questão seja trabalhada desde a infância, possibilitando assim a conscientização e a formação de cidadãos que valorizem a diversidade.

A partir de minha experiência como professora no ensino fundamental e ensino médio, observo em meu cotidiano a reprodução de práticas discriminatórias e a dificuldade de desconstruir preconceitos e concepções arraigadas de intolerância nos alunos. Se não há um trabalho desde cedo nesse sentido, mais difícil torna-se o rompimento de padrões preconceituosos já aprendidos. Diante desta constatação, práticas significativas voltadas à diversidade, desde os primeiros anos da escolaridade, certamente podem contribuir para o desenvolvimento da criança, mostrando a importância de se respeitar as diferenças e combater a discriminação. Ao mesmo tempo, para a criança negra, criam-se oportunidades para trabalhar questões como reconhecimento, identidade, pertencimento e autoestima por meio de referências positivas.

Isso porque a fase de escolarização é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança e terá grande influência na sua vida, construindo conceitos, valores e padrões de comportamento, em grande parte estimulados pelos/as professores/as. Assim, torna-se evidente a importância da escola e das concepções e visão dos profissionais envolvidos com essas crianças para o reforço ou combate aos estigmas e estereótipos negativos atribuídos aos negros. Logo, uma educação voltada para as diversidades é de extrema necessidade, e deve fazer parte da reflexão do cotidiano escolar desde o início da escolarização da criança.

Diante de todas essas questões, a Lei 10.639 – publicada há quinze anos – apresenta-se como um recurso indispensável para a mudança de paradigmas na educação e na sociedade, uma vez que, por meio dela, busca-se inserir a história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica e, conseqüentemente, na formação de nível superior, reconhecendo a importância da herança negra em nossa cultura e valorizando a diversidade de culturas e etnias que construíram e constroem nosso país. Embora a promulgação da lei tenha acontecido há mais de uma década, ainda podemos identificar diversos impasses em sua implementação, dificultando assim uma educação que compreenda e incorpore as diferenças no seu cotidiano, implicando na manutenção de uma sociedade que tem em sua base relações de poder pautadas na discriminação e no racismo.

Apesar de avançarmos e percebermos a crescente consciência acerca da importância da reparação e do reconhecimento da população negra, advinda de medidas afirmativas criadas nos últimos anos, em contrapartida, infelizmente, também vivenciamos um momento de grandes retrocessos destas conquistas em nosso país, sobretudo no campo educacional. Se mesmo com a obrigatoriedade do ensino da temática das questões étnico-raciais na escola, esta ainda está distante de se tornar uma realidade, qual nosso papel frente a esse desafio? Como fortalecer a luta antirracista e resistir diante de tantas dúvidas e obstáculos, sem esmorecer perante o que parece, em muitos momentos, intransponível?

Este trabalho é produto destes questionamentos, e busca responder a um anseio tanto profissional, quanto pessoal: o que cada um de nós podemos fazer para alcançarmos uma sociedade mais democrática e justa? Como podemos construir uma escola que realmente respeite e valorize a todos, e que proporcione, de fato, uma educação inclusiva? Esta dissertação é uma das possibilidades que tive de me debruçar sobre esta problemática e procurar caminhos, tanto no sentido de percurso e direção, quanto de um processo de evolução e desenvolvimento.

Assim, propomos aqui uma avaliação da implementação da Lei 10.639/03 nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Franca, interior do estado de São Paulo. Esta investigação tem como objetivo, além de identificar questões importantes para a efetivação da lei, revelar as maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho com a temática da cultura negra e da educação das relações étnico-raciais, e a partir das constatações levantadas, propor ações de intervenção de forma a auxiliar professores da rede municipal na inserção das africanidades no contexto da sala de aula.

Trata-se, portanto, da análise de uma política pública educacional, inserida nas políticas de ação afirmativa, que visam a reparação e a redução das desigualdades, e situa-se como uma investigação de natureza qualitativa em educação. De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; é considerado o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

A presente pesquisa realiza uma avaliação do processo de implementação, investigando as estratégias que a orientam e verificando em que medida os objetivos estão sendo atendidos, levando assim a um panorama em que seja possível reconhecer não apenas os avanços conquistados, mas também os impasses colocados. Portanto, trata-se de uma avaliação de processo, e de acordo com Draibe,

as avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados. (2001, p. 30)

Como fundamento teórico, utilizamos uma abordagem que parte da perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo, que “insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações” (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 61).

Além disso, temos como referência para o desenvolvimento da pesquisa a metodologia utilizada por Gomes (2012) para avaliar a implementação e institucionalização da Lei 10.639/03 em diversas escolas do Brasil, tendo criado para tal objetivo alguns indicadores que guiam o processo de avaliação proposto nesta pesquisa. Sua busca foi por analisar o grau de enraizamento e sustentabilidade das experiências e das práticas pedagógicas observadas. Para esse fim, alguns indicativos propostos são aqui também utilizados e embasam a coleta de dados da pesquisa de campo. Gomes (2012) realizou a pesquisa de forma que ela pudesse responder às seguintes indagações:

Quais são as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 realizadas pelas escolas indicadas pelos atores-chave?

Quem as desenvolve? Elas têm continuidade?

Há participação da gestão do sistema e da gestão da escola no desenvolvimento de tais práticas? Como fica a participação da comunidade nesse processo? Há diálogo com os movimentos sociais e, principalmente, com o Movimento Negro?

Essas experiências se enraízam nas escolas passando a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico a ponto de alcançar um grau de sustentabilidade? Ou elas oscilam de acordo com a presença ou não dos sujeitos que as desenvolvem?

Quais são os avanços e os limites da Lei n.º 10.639/03 no interior das escolas públicas? (GOMES, 2012, p. 11)

Levando em conta as particularidades de cada escola, a avaliação permitiu compreender o grau de sustentabilidade da Lei 10.639/03, reunindo as informações em quadro-síntese estruturado em 10 (dez) categorias que foram divididas em 4 (quatro) dimensões. Essas dimensões também são avaliadas na escola objeto da pesquisa, permitindo verificar o grau de enraizamento do trabalho com história e cultura africana e afro-brasileira e a produção de um quadro-síntese como os realizados no relatório publicado por Gomes (2012).

Cada dimensão de enraizamento é classificada numa escala de três pontos (intensa, mediana e fraca) e representada por variações cromáticas, em que, quanto mais forte a cor, maior é o grau de enraizamento, sendo interpretado de forma positiva. A única exceção encontra-se nas “principais dificuldades”, em que, quanto mais forte a cor, maior a dificuldade encontrada. Podemos verificar as escalas de cores e o modelo do quadro-síntese abaixo:



Quadro 1 – Dimensões e categorias avaliadas

1ª Dimensão: Estrutura física e aparência da escola		
Aparência da escola	Estrutura física da escola	
Este indicador refere-se à aparência da escola, incluindo seus aspectos estéticos exteriores e interiores, bem como o estado de conservação de suas dependências. Refere-se também à representação da diversidade no interior da escola (cartazes, murais, muros etc.).	Este indicador refere-se à infraestrutura da escola, considerando o número de salas de aula e salas de apoio, bem como o tamanho e a adequação estrutural para a realização das atividades propostas. Refere-se também à existência de quadras de esportes, salas de informática e brinquedoteca, quando for o caso.	
2ª Dimensão: Envolvimento da gestão e do coletivo		
Características da gestão	Nome do trabalho e responsável/propositor	Motivações para realização do trabalho
Este indicador refere-se seja ao posicionamento da gestão da escola (direção e coordenação pedagógica) na recepção e apoio à pesquisa, seja na condução dos trabalhos cotidianos na escola. Foi construído não através da percepção de pesquisadores(as) no campo, mas a partir dos relatos de professores(as), funcionários(as) e estudantes.	Este indicador refere-se às atividades realizadas na escola na perspectiva da Lei e das Diretrizes, bem como às suas principais características e metodologia de trabalho. Considera também que o trabalho é desenvolvido por um coletivo de professores(as) ou por professores(as) isolados, além do período de realização do trabalho.	Este indicador refere-se às principais justificativas para o início dos trabalhos desenvolvidos na escola na perspectiva da Lei e das Diretrizes. Assim, foi importante observar se o conhecimento da Lei foi o que determinou o início dos trabalhos, a percepção da diversidade étnico-racial dos estudantes, uma ética pessoal antirracista etc.

3ª Dimensão: Formação continuada e material de apoio		
Biblioteca e acervo étnico-racial	Formação continuada da equipe	
Este indicador refere-se a um espaço específico da escola: a biblioteca (sua estrutura física, seu acervo geral e, sobretudo, seu acervo de obras voltadas à temática étnico-racial), além da acessibilidade da comunidade escolar a ele.	Este indicador refere-se à participação, passada ou presente, de profissionais da escola em cursos de formação continuada na perspectiva da Lei e das Diretrizes oferecidas pelo MEC, Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, NEABs, outros.	
4ª Dimensão: Avanços e limites do trabalho		
Formação ética dos estudantes	Formação conceitual dos estudantes	Principais dificuldades do trabalho
Este indicador refere-se aos impactos do trabalho realizado na autoestima dos(as) estudantes, na modificação dos padrões de relacionamento entre eles, ou nas formas de alterreferências (piadas, estigmas etc.).	Este indicador refere-se ao conjunto de conhecimentos acumulados e expressos pelos(as) estudantes acerca da cultura afro-brasileira em geral e da História da África, em especial.	Este indicador refere-se ao conjunto de dificuldades, citadas ou percebidas pelos(as) pesquisadores(as), para o desenvolvimento do trabalho na perspectiva da Lei e das Diretrizes.

Fonte: GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 76-77.

Assim como na metodologia desenvolvida no relatório de Gomes (2012), não se busca aqui atribuir juízo de valor às práticas identificadas no lócus da pesquisa como boas ou ruins, por ser considerado perigoso e um risco ao resultado este tipo de classificação. Isso porque

mesmo quando “bem intencionada”, tal classificação não consegue abarcar a complexidade de fatores presentes na educação brasileira. Trata-se de fatores que envolvem questões de diversas ordens: contexto histórico, social e político, diversidade regional, desigualdade socioeconômica, desigualdade racial, de gênero e geracional, lutas sociais, respostas do Estado, organização dos sistemas de ensino, questões de ordem curricular, lutas e disputas em torno do campo do currículo, entre outros. (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 73).

Para alcançar os resultados, foi realizada a análise dos documentos *Plano Municipal de Educação (2015-2025)*, *Referencial Curricular da rede municipal de Franca (2008)* e Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, entre os procedimentos da coleta de dados durante o trabalho de campo, foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores, análise dos diários de classe dos professores, levantamento dos livros paradidáticos disponíveis na biblioteca e uma roda de conversa com estudantes da escola.

De acordo com Bogdan e Biklen, “alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente num tipo de dados, transcrições de entrevistas, por exemplo, mas a maior parte usa uma variedade de fontes de dados. [...] é importante salientar que eles raramente se encontram isolados na pesquisa” (1982, p. 149). Após a coleta de dados, estes devem ser

organizados e sistematizados, como a transcrição das entrevistas e de outros materiais colhidos, de forma a aumentar a compreensão destes materiais.

A partir do levantamento e análise destes dados, buscamos avaliar o grau de implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e como está o processo de enraizamento das práticas nesta escola, levando em conta suas particularidades. Segundo Arretche,

Em princípio, as vontades, os interesses, as lealdades e as concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente serão inteiramente coincidentes. Portanto, quanto mais complexo for um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução e, por consequência, mais fortes serão as tendências à não-convergência (ARRETICHE, 2001, p. 48).

Dessa forma, a avaliação desta escola específica deve apresentar dados únicos que não representam a realidade global a nível nacional ou estadual, mas apontam uma determinada realidade que apresenta particularidades próprias. Logo, as variantes analisadas e as conclusões apresentadas serão reflexo desta realidade avaliada.

A escolha da escola para a realização da pesquisa é justificada após o percurso realizado pela pesquisadora ao buscar identificar no município de Franca escolas que realizassem um trabalho voltado à diversidade étnico-racial e que houvesse abertura, por parte da gestão e dos professores, para a realização desta. A princípio, a escola em que seria realizada a pesquisa, e que contava com um projeto em seu Projeto Político-Pedagógico que pretendia desenvolver ações acerca da diversidade, observou-se que infelizmente elas não eram realizadas de acordo com o previsto no projeto. Em busca de informações, em conversas com professores e profissionais da cidade, ficou claro que poucas escolas desenvolvem e dão continuidade nesse tipo de trabalho, havendo apenas ações pontuais, o que causou grande dificuldade em encontrar um lócus que se adequasse aos objetivos da pesquisa.

Finalmente, por meio de indicações de alguns professores e do próprio poeta que teve seu trabalho homenageado em um projeto, chegamos a esta escola, que desenvolve um projeto intitulado “Primavera, Poemas e Poesias”, que faz parte do Projeto Político-Pedagógico da escola e já vem sendo realizado há três anos na instituição. A cada ano, é escolhido um(a) poeta para ser homenageado no Sarau Primavera, realizado no final do ano letivo e que fecha o trabalho realizado ao longo do ano. Para a realização do projeto no ano de 2016, o poeta

escolhido foi Carlos de Assumpção¹, reconhecido poeta negro, que trata das questões raciais e de preconceito em sua obra.

Além deste, também é desenvolvido na escola um outro projeto, chamado Ação Cidadã, iniciado no ano de 2016 e que teve continuidade no ano de 2017, com tópicos sobre preconceito, racismo, diversidade cultural e patrimônio cultural. Dentro destes tópicos, são trabalhados questões de pluralidade cultural e tolerância.

A opção por não especificar e identificar o nome da escola vem de conversas com a gestão e os professores da referida instituição, em que ficou combinado o anonimato dos participantes, garantindo o sigilo de suas identidades e, conseqüentemente, eventuais contratempos que poderiam surgir a partir da divulgação dos resultados.

Em um primeiro momento, buscamos uma autorização oficial para a realização desta pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, de forma a conseguirmos um documento assinado pela secretária, no qual está expresso que a pesquisadora possui autorização para a pesquisa em todos os setores da Secretaria e em todas as Escolas Municipais de Educação Básica.

O primeiro contato com a escola ocorreu por telefone, em conversa com a pedagoga que acompanhou a realização do projeto em 2016, uma vez que a escola encontrava-se no momento sem professor coordenador pedagógico. Em visita a escola, que ocorreu após o contato telefônico, e em posse do documento de autorização da Secretaria Municipal de Educação, a diretora, após compreender os objetivos da pesquisa, concordou e permitiu que a investigação fosse realizada. Em seguida, houve uma reunião com os professores da unidade escolar para explicar como se daria a pesquisa, momento no qual eles aceitaram participar e colaborar.

Assim, para a investigação da formação dos educadores e a visão e concepção dos/as professores/as da escola a respeito da lei e das práticas pedagógicas realizadas por eles, a coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas na própria escola, de acordo com a disponibilidade de cada participante, durante o mês de fevereiro de 2017. No total, foram realizadas 8 (oito) entrevistas, sendo 1 (um) professor de cada ano do Ensino Fundamental I (totalizando 5 professores); 1 (um) professor de educação física; 1 (um) professor de música e 1 (uma) pedagoga. A amostragem de professores entrevistados foi

¹ Carlos de Assumpção nasceu em 23 de maio de 1927, na cidade de Tietê/SP e mudou-se para Franca/SP no ano de 1969, onde reside atualmente. Faz parte das primeiras gerações de brasileiros afrodescendentes a ter acesso ao ensino ao superior, sendo formado em Letras e Direito. Membro da Academia Francana de Letras, dirige o Coral Afro-Francano. É considerado referência na literatura negra do Brasil, conhecido por seu poema *Protesto*, lido pela primeira vez na Convenção Paulista do Negro, no de 1956, poema pelo qual recebeu o prêmio do primeiro lugar no Concurso de Poesia Falada, em Araraquara-SP. Este poema está incluído em diversas antologias publicadas em inglês, francês e alemão.

realizada a partir da disponibilidade dos participantes. Todos os profissionais assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)², para que a pesquisa fosse submetida ao parecer do Conselho de Ética da Universidade, pela Plataforma Brasil.

A roda de conversa contou um grupo heterogêneo de 6 alunos, buscando levantar o conhecimento das crianças acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, a partir do projeto desenvolvido na escola durante o ano de 2016 envolvendo a temática, e o que eles gostariam de aprender sobre a temática que ainda desconhecem, totalizando 1 (uma) roda de conversa com 6 (seis) alunos. Os alunos têm entre 10 e 11 anos, todos frequentaram o 5º ano do Ensino Fundamental na escola no ano de 2016. Foram colhidas as assinaturas do pais e responsáveis no TCLE e também a assinatura das crianças no Termo de Assentimento do Menor³. O grupo foi composto por 5 (cinco) meninas e 1 (um) menino, e a roda de conversa ocorreu na própria escola.

Alguns dados acerca do desenvolvimento do trabalho com a Lei 10.639/03 também foram coletados por meio de pedido de informação ao Portal da Transparência do município - Serviço de Informação ao Cidadão (SIC)⁴. Através deste serviço, estabeleceu-se contato com a Secretaria da Educação para esclarecer dúvidas que surgiram ao longo da realização da pesquisa.

Para compreendermos os resultados alcançados, em um primeiro momento, há a necessidade de entender o que são as políticas públicas em nosso país e em qual contexto elas estão inseridas. Assim, no primeiro capítulo, buscamos apresentar o modelo do ciclo de políticas públicas, abordando os estágios do processo de elaboração e implementação de uma política pública, o embate de ideias e interesses inseridos neste ciclo e os atores envolvidos. Nesse contexto, traçamos, a partir de uma linha histórica, a implementação de políticas públicas afirmativas para a igualdade racial, passando pelo processo de implantação da Lei 10.639/03, sua regulamentação e indicadores de implementação até o presente momento.

Ao longo do capítulo, discutimos questões importantes que perpassam a formulação destas políticas, como o mito da democracia racial e a teoria do branqueamento. Também são apontadas a importância do Movimento Negro e a influência de organismos internacionais na conquista destas ações afirmativas.

² Documento disponível no anexo I.

³ Documento disponível no anexo II.

⁴ Este serviço encontra-se disponível no portal da Prefeitura de Franca, no endereço: http://www.franca.sp.gov.br/portal-transparencia/paginas/publica/pedido_informacao.xhtml.

Adentrando nas implicações da implantação da Lei 10.639/03 e dos dispositivos legais que a regulamentam para o campo educacional, no segundo capítulo procuramos elencar e articular os fatores imprescindíveis para o sucesso na implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e para a educação das relações étnico-raciais. Tendo como base o relatório organizado por Gomes (2012), apresentamos, entre esses fatores, a inserção da temática nos currículos oficiais e no projeto político-pedagógico das escolas, a formação, tanto inicial quanto continuada dos professores acerca do tema, e as práticas pedagógicas executadas em uma perspectiva interdisciplinar. Todos esses fatores encontram-se inseridos e preconizados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004). Segundo a autora,

Uma análise da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais terá que avaliar em que medida ela contribui para a compreensão da diversidade étnico-racial não só no âmbito educacional, mas também como uma questão política que se ramifica no conjunto de padrões de poder, de trabalho, de conhecimento, de classificação e hierarquização social e racial em nossa sociedade. Em outros termos, uma das questões a ser analisada é a articulação da Lei 10.639/03 com o conjunto de políticas de Estado voltadas para a diversidade étnico-racial. (GOMES, 2001, p. 9)

Dessa forma, percorremos conceitos indispensáveis para a investigação aqui realizada, como raça, etnia, pluralidade cultural, identidade cultural e diferença. Este estudo encontra fundamento teórico nos Estudos Culturais e em uma perspectiva multiculturalista, uma vez que “[...] é preciso reconhecer que o multiculturalismo, antes de mais nada, tem contribuído para produzir novas subjetividades. Ele representa o trabalho dos atores na construção dos indivíduos e de suas imagens no mundo” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 28). Esta perspectiva contribui para a reflexão e aponta caminhos para se pensar em uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

A partir deste referencial teórico, apresentamos também uma análise do currículo oficial utilizado nas escolas públicas da rede municipal de Franca/SP. Esta análise nos permite compreender e situar melhor nosso lócus de pesquisa, auxiliando na investigação do processo de implementação da Lei 10.639/03 nesta rede educacional.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, apresentamos finalmente a análise dos dados coletados para a realização da pesquisa. Para isso, realizamos uma contextualização do município de Franca e suas características, além do papel do movimento negro da cidade na formulação de políticas locais. Os resultados da pesquisa levam em conta as especificidades da escola pesquisada, tendo como base a análise de documentos da unidade escolar, as entrevistas realizadas com professores e com a pedagoga, além da roda de conversa feita com alunos.

Conjuntamente, neste capítulo é apresentado um projeto de intervenção como produto final da dissertação, proposto a partir do levantamento e da análise dos dados coletados na escola. Este projeto tem como objetivo principal auxiliar os professores da rede municipal na implementação de ações na perspectiva da Lei 10.639/03.

CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E A LEI 10.639/03: DA AGENDA À IMPLEMENTAÇÃO

Para avaliarmos uma política pública educacional é necessário, primeiramente, compreendermos o que são as políticas públicas e os fatores envolvidos desde sua formulação até sua implementação. Neste capítulo, serão abordados os diferentes conceitos de políticas públicas, seu ciclo de implementação e os atores envolvidos neste processo, em um primeiro momento de forma mais ampla, até chegarmos à Lei 10.639/03, uma política educacional que faz parte das políticas de promoção da igualdade racial e que tem como objetivo a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. O objetivo é compreender as demandas da população negra e sua participação na construção de agendas e formulação de políticas públicas afirmativas, abordando aspectos políticos e socioculturais da questão negra na sociedade brasileira, tão desigual e pouco democrática no que concerne aos direitos das chamadas minorias.

A princípio, temos a exposição de conceitos e do modelo do ciclo de políticas públicas, levando em conta o processo de planejamento, implementação e avaliação, a partir de leituras de autores como Draibe (2001), Souza (2006, 2007), Frey (2000) e Howlett, Ramesh e Perl (2013). Logo após, encontra-se uma discussão a respeito das ações afirmativas e das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, direitos esses conquistados após muita luta e resistência, tanto de negros ainda escravizados quanto após a organização do movimento negro no Brasil. O objetivo principal é realizar uma análise do panorama histórico nacional, com influências de organismos internacionais, para a criação e promulgação destas políticas afirmativas para a população afrodescendente. Para este fim, utilizaremos obras de Bernardino (2002; 2004), Jaccoud (2008) e Silva Júnior (2010), que tratam a respeito destas questões. Ao final do capítulo, está posta a questão da implantação da Lei 10.639/03, os dispositivos legais para sua regulamentação e o processo de implementação ao longo desses 15 anos desde sua promulgação, a partir da análise de indicadores existentes, principalmente apoiados em Gomes (2012).

1.1 Avaliação de Políticas Públicas e a Lei 10.639/03

As políticas públicas podem ser definidas, a grosso modo, como um conjunto de programas, ações, metas e planos do poder público com o objetivo de promover o bem-estar da sociedade. Frey (2000) pontua que a área de estudo das políticas públicas surge no mundo

acadêmico nos Estados Unidos, na década de 1950, sob o nome de *policy science*, passando a dar maior importância para a análise sobre as ações dos governos, e não mais exclusivamente ao papel desempenhado pelo Estado. Enquanto na Europa esta visão ganha força no início dos anos 1970, esta ainda é uma área com estudos recentes no Brasil. Conforme Celina Souza (2007), a constituição e consolidação destes estudos partem do pressuposto analítico de que “[...] em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (p. 66).

Não há uma única definição acerca do que sejam as políticas públicas, uma vez que diferentes autores possuem concepções que se diferem e se complementam. Souza (2006) apresenta algumas das concepções mais importantes e clássicas, como a de Lawrence Mead, que afirma ser um campo de estudo da política, analisado na perspectiva de questões públicas; Guy Peters define como a soma de ações, diretas ou indiretas, dos governos, influenciando a vida dos cidadãos; ou Thomas Dye, que compreende essas políticas como o que os governos escolhem fazer ou não. Contudo, segundo Souza, a definição mais conhecida é a de Harold Lasswell, cuja análise e decisões são baseadas nas perguntas: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Para Lasswell, três características seriam indispensáveis para esta análise:

ela seria multidisciplinar, voltada para a solução de problemas e explicitamente normativa. Por “multidisciplinar”, Lasswell queria dizer que a policy science deveria libertar-se do estudo estreito das instituições e das estruturas políticas e compreender o trabalho e as conclusões de campos como a Sociologia e a Economia, o Direito e a Política. Por “solução de problemas”, ele entendia que a policy science aderiria estritamente ao princípio da relevância, que se orientava para a resolução de problemas do mundo real e não se engajava em debates puramente acadêmicos que, por exemplo, caracterizavam a interpretação de textos políticos clássicos e obscuros. “Explicitamente normativo” significava para Lasswell que a policy science não deveria estar disfarçada sob a aparência de “objetividade científica”, mas deveria reconhecer a impossibilidade de separar objetivos e meios, ou valores e técnicas, no estudo das ações governamentais. (HOWLETT; RAMESH, PERL, 2013, p. 22)

Muitos críticos dessas definições, aponta Souza (2007), colocam que elas deixam de lado a essência das políticas públicas, que é o embate de ideias e interesses, os conflitos envolvidos, uma vez que elas são formuladas por sujeitos com questões objetivas e subjetivas, tanto do governo como da influência de outros grupos. Para compreender as políticas públicas, devemos entendê-las como uma disputa de relações de poder entre diferentes grupos, diferenciando as políticas de Estado das políticas de Governo. Elas devem ser contextualizadas de acordo com seu momento histórico, pela conjuntura econômica e pelas características da sociedade.

No Brasil, o planejamento de políticas públicas ainda é algo recente. De acordo com Cardoso Jr. (2011, p. 7), o planejamento governamental e a gestão pública – duas dimensões fundamentais da atuação dos Estados contemporâneos – desenvolveram-se entre meados do século XX e início do século XXI: a partir da década de 1930, em um contexto de desenvolvimento tardio e sob a urgência na transformação das estruturas econômicas e sociais do país.

Ao longo deste percurso, houve alternância na prioridade: em alguns períodos ocorre a primazia do planejamento em detrimento da gestão pública, enquanto em outros houve o inverso. Ainda segundo Cardoso Jr. (2011, p. 12), é necessário que os dois sejam inseparáveis e caminhem juntos, uma vez que planejamento sem gestão adequada leva ao fracasso e descontinuidade das ações, e gestão pública sem planejamento envolvido dificilmente conseguirá efetividade das políticas públicas.

Na perspectiva de Oliveira (2006), ainda hoje o planejamento é visto de uma forma *tecnicista*, dominado somente por burocratas e economistas, tendo como foco apenas o plano, sem levar em consideração o processo de implementação, como se esta ocorresse de forma automática. Dessa forma, o que observamos na prática é exatamente o inverso do esperado: as ações e programas têm impactos negativos inesperados ou simplesmente fracassam em sua implementação, pois ainda persiste a dissociação entre elaboração e implementação de políticas públicas no processo de planejamento.

Nesse contexto, a análise e avaliação da implementação de políticas públicas torna-se essencial. Aqui, buscamos realizar uma avaliação em relação à implementação da Lei 10.639/03⁵ até o presente momento, afim de diagnosticar as ações já implantadas, buscando observar o desenvolvimento e os avanços alcançados, mas também identificar os possíveis problemas que impedem que ela seja efetivamente concretizada, objetivando uma mudança de percurso para que a implementação ocorra de forma plena.

Esse processo é chamado por Draibe (2001) de *pesquisa de avaliação*, que busca produzir um novo conhecimento por meio da investigação, verificando a eficácia e a eficiência⁶ das ações. Ainda de acordo com a autora, as avaliações dividem-se quanto a seu tipo e natureza. Enquanto as avaliações *ex ante* são feitas antes do início das ações e programas, geralmente no processo de preparação e formulação, e procuram orientar em relação a parâmetros e

⁵ Lei 10.639/03 na íntegra disponível no anexo III.

⁶ Draibe (2001) define eficácia como a relação entre as características e “qualidades” dos processos e sistemas de sua implementação, e os resultados a que chega (p. 35); e eficiência como as qualidades de um programa, examinadas sob os parâmetros técnicos, de tempo e de custos (p. 36).

indicadores, as avaliações *ex post* são realizadas durante o processo de implementação ou após a realização do programa. Situamos então esta pesquisa como *ex post*, na medida em que consiste na avaliação do processo de implementação da Lei 10.639/03 no segmento do ensino fundamental I, em uma escola municipal situada na cidade de Franca/SP. Assim, por ser uma avaliação de processo, buscamos acompanhar o desenvolvimento das ações, verificando se os objetivos da política estão sendo alcançados e em que medida, cumpridos com qualidade.

Seguindo o pensamento de Draibe, este tipo de pesquisa pode ser levantada por diversos interesses, que vão desde “reduzir custos, usar mais adequadamente os recursos ou, enfim, prestar contas à sociedade do uso dos recursos” (2001, p. 18), até mesmo objetivos mais imediatos, como “[...] detectar dificuldades e obstáculos e produzir recomendações, as quais possibilitem, por exemplo, corrigir os rumos do programa ou disseminar lições e aprendizados” (2001, p. 18). Portanto, com a presente avaliação, pretendemos identificar os percalços na implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tendo como lócus de pesquisa uma escola municipal, e propor, ao final, correções e sugestões que possam auxiliar o processo de implementação. Assim, a avaliação tem como objetivo principal conquistar uma melhoria na qualidade e na efetividade desta política pública.

Uma das abordagens mais importantes da análise de políticas públicas, que nos auxilia a compreender o processo de elaboração e implementação, é o modelo do ciclo de políticas públicas. De acordo com Frey,

Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o ‘policy cycle’ acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma seqüência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase. (FREY, 2000, p. 226)

Este ciclo consiste em um processo formado por estágios, iniciando-se com a definição da agenda, ou seja, a identificação do problema/demanda colocado em questão, e que chega à atenção dos governos, seguido pelo desenvolvimento e formulação da política e ações que deverão ser aplicadas, passando pela tomada de decisões, avaliando as possibilidades e questões operacionais em busca de uma solução. Após estes estágios, temos então a implementação da ação/programa, quando ocorre sua aplicação e execução, e a avaliação, por meio de instrumentos criados para verificar se os objetivos previstos foram alcançados. Este modelo, além de deixar explícitas as diferentes fases do processo de formulação das políticas, também deixa claro os papéis desempenhados pelos diferentes atores envolvidos neste processo:

[...] a montagem da agenda é um estágio em que virtualmente quaisquer (e todos) atores políticos poderiam estar envolvidos na deploração de um problema e na demanda de ação governamental. Esses atores políticos, quer sejam todos eles, a maioria ou poucos deles, podem ser considerados o *universo da política pública*. No estágio seguinte, na formulação, apenas um subconjunto deste universo da política pública, o *subsistema da política*, está envolvido na discussão das opções destinadas a lidar com os problemas reconhecidos como alvos que necessitam da ação governamental. [...] Quando se toma uma decisão sobre uma ou mais, ou nenhuma, das opções existentes a serem implementadas, o número de atores é reduzido ainda mais; ele se restringe a apenas o subconjunto do subsistema político-administrativo composto pelos *tomadores de decisão governamentais oficiais*, isto é, os funcionários eleitos, juízes ou “burocratas”. Tão logo se dê início à implementação, porém, o número dos atores aumenta de novo a um nível relevante ao subsistema e, em seguida, finalmente, com a avaliação dos resultados da implementação, ele se expande mais uma vez, até abarcar todo o universo da política pública. (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 15) [grifos dos autores]

Neste trabalho, o modelo do ciclo das políticas públicas será utilizado neste primeiro capítulo para a análise da formulação e implementação da Lei 10.639/03, abordando a identificação do problema, sua inserção na agenda e a elaboração da política, embora o foco principal seja a avaliação de sua implementação, análise que será apresentada nos próximos capítulos e que faz parte de nosso objetivo central.

No ciclo de formulação e implementação das políticas públicas, para que uma questão de correção de desigualdades históricas faça parte da agenda, relações de poder entre diferentes grupos estão em jogo, levando a um embate de ideias e interesses que podem causar conflitos, uma vez que as políticas públicas são formuladas por sujeitos com questões objetivas e subjetivas, tanto do governo como da influência de outros grupos.

Diversos atores estão envolvidos na formulação e implementação das políticas públicas, entre eles grupos de interesse e os movimentos sociais - cada um deles com maior ou menor influência no processo de formulação destas políticas -, embora os gestores públicos sejam os principais. O papel dos governos e o espaço destinado a estes estão no centro do debate, uma vez que existe uma autonomia relativa do Estado que “gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa autonomia e o desenvolvimento dessas capacidades dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país” (SOUZA, 2007, p. 71-2). Os governos têm o poder de tomar decisões oficiais, sancionadas em nome da população e por isso, sua participação e função são tidas como essenciais. Dessa forma, Howlett, Ramesh e Perl (2013) definem que as políticas públicas são

um fenômeno complexo que consiste em inúmeras decisões tomadas por muitos indivíduos e organizações no interior do próprio governo e que essas decisões são influenciadas por outros atores que operam interna e externamente no Estado.

Observa-se que os efeitos das políticas públicas são moldados no cerne das estruturas nas quais esses atores operam e de acordo com as ideias que eles sustentam; essas forças também afetaram as políticas e as decisões relacionadas nas interações anteriores dos processos de policy-making. (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 12)

No caso da Lei 10.639/03, uma lei federal que necessita da cooperação dos três níveis (federal, estadual e municipal) para a sua implementação, em um país como o Brasil, com diversas ideologias, posicionamentos e partidos políticos, cada um com suas convicções, em que prefeitos e governadores têm autonomia política garantida para a realização de suas ações, temos um quadro complexo, com diversos atores sociais que influenciam nas particularidades que podemos encontrar em relação à uma plena efetivação e implementação da lei nos moldes do desenho original.

Arretche (2001) argumenta que para a realização da avaliação de políticas públicas, de sua eficácia e eficiência ou ainda a efetividade de programas, devemos “[...] sistematicamente levar em consideração os objetivos e a estratégia de implementação definidas por seus próprios formuladores, pois seria inteiramente fora de propósito que o avaliador tomasse em consideração objetivos e/ou metodologias externos àqueles estabelecidos pelos próprios programas” (p. 45). Entretanto, afirma ela, é ingenuidade supor que a implementação ocorrerá exatamente de acordo com o que está previsto no papel, uma vez que há uma distância entre os objetivos e desenho originais das ações e a forma como ela efetivamente atinge à população alvo.

Essa distância ocorre porque, após a formulação e implantação de uma ação ou programa público, o processo de implementação, quase sempre, é realizado por atores diferentes daqueles que formularam esta determinada ação ou programa. Logo, a implementação

corresponde a uma outra fase da “vida” de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados. Embora possa ocorrer coincidência entre a figura dos formuladores e a figura dos implementadores, é muito raro que isto ocorra. Na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação. (ARRETCHÉ, 2001, p. 47).

Devemos ter em mente, portanto, que o resultado de qualquer programa pressupõe o envolvimento e a tomada de decisão de diversos agentes, inseridos dentro de estruturas com prioridades e recursos disponíveis distintos. Logo, a presente avaliação analisará o processo de implementação, buscando avanços e desafios, a partir de dois tipos de agentes: os encarregados da formulação da lei (nível federal), e os encarregados da implementação no âmbito municipal,

considerando também a influência do movimento negro e de organismos internacionais para a inserção das demandas da população negra na construção da agenda de políticas públicas afirmativas.

1. 2 Ações Afirmativas e Políticas de Promoção da Igualdade Racial

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula da educação básica, pretende ser um instrumento de conscientização e de combate à discriminação e ao racismo, tendo como prioridade valorizar a presença e ressaltar a importância e contribuição africana na construção de nossa sociedade. Por estar situada entre ações que visam a superação de desigualdades históricas que atingem a determinados grupos sociais, trata-se de uma medida afirmativa que faz parte da *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial*⁷, instituída pela SEPPIR⁸ no ano de 2003, a qual possui como objetivos reconhecer e afirmar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira.

As ações afirmativas, de acordo com Bernardino (2002), podem ser compreendidas como “[...] políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas” (p. 257). Segundo o autor, ações que se enquadram dentro desta classificação têm como objetivo principal a promoção da equidade de oportunidades para grupos que se encontram em situação de inferioridade e seu caráter é provisório, ou seja, elas são propostas que se realizam até que a situação seja revertida.

No Brasil, estas políticas têm se mostrado eficientes, principalmente em relação a políticas públicas focadas em contribuir para minimização dos efeitos da pobreza, contribuindo positivamente no combate às desigualdades raciais e na melhoria das condições de vida população negra. Silva Júnior (2010, p. 16) argumenta que essas medidas que visam à correção de desigualdades não podem deixar de reconhecer a existência das desigualdades estruturais entre negros e brancos. O autor também afirma que estas ações devem ser trabalhadas em pelo menos duas frentes: “[...] medidas endereçadas às condições materiais de vida da população negra e de valorização da diversidade etnicorracial, a exemplo da inserção positiva de figuras

⁷ A Política Nacional de Promoção da Igualdade racial tem como principal objetivo a redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra. O documento pode ser conferido na íntegra no endereço http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_igualdade_racial.pdf. Acesso em 04 mai 2017.

⁸ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

negras na publicidade, nos veículos de comunicação, no livro didático etc” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 16).

As políticas de promoção da igualdade racial são também conhecidas como *medidas especiais*, expressão que designa a equiparação dos direitos e liberdades fundamentais por meio de leis diferentes para grupos sociais distintos, sempre levando em conta seu caráter temporário. Esta expressão começou a ser utilizada a partir da redação dos princípios estabelecidos pela *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*⁹, adotada pela ONU no ano de 1966, e seus termos tratam do comprometimento da adoção de políticas de eliminação da discriminação racial. Na visão de Silva Júnior (2010),

Medidas especiais serão todas e quaisquer medidas necessárias para a igualação de direitos. Já no seu preâmbulo, a referida Convenção prescreve a adoção de medidas práticas – como políticas de eliminação da discriminação – especiais, concretas, positivas, imediatas, eficazes e administrativas, além daquelas de natureza legislativa e judicial; devendo ser sublinhado que o vocábulo medida designa uma providência, disposição, ação, enfim, indica o ato de fazer alguma coisa. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 17).

Dessa forma, essas ações não devem se limitar ao sistema de cotas, por exemplo, ao qual é muitas vezes, erroneamente, reduzido. O conceito de políticas públicas de promoção da igualdade racial deve ser visto de forma muito mais ampla, englobando medidas que buscam combater a discriminação de todas as formas. Para Bernardino (2004), o campo de debate da implementação de medidas afirmativas não se aplica apenas à universidade, pois não leva em consideração a abrangência destas políticas, que têm por objetivo a “desnaturalização das desigualdades raciais” (BERNARDINO, 2004, p. 84).

O autor defende que as medidas especiais abarcam diversas políticas, e que as ações afirmativas e as políticas de combate à pobreza não são incompatíveis, mas que se complementam e devem ser trabalhadas de forma combinada. De acordo com diversos indicadores sociais apresentados em seu trabalho, os dados referentes ao acesso ao bem-estar demonstram que existe uma grande distância entre os grupos raciais no Brasil (BERNARDINO, 2004, p. 87).

Essa estrutura de desigualdades raciais enraizada no Brasil remonta a um processo histórico que produz e reproduz a diferenciação entre o branco e o não branco, numa relação de hierarquização em que o branco é tido como superior e, conseqüentemente, o negro como inferior. Esse sistema de supremacia racial branca inicia-se no período da escravidão e perdura

⁹ Anexo IV. Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966).

ainda hoje, mesmo que atualmente aconteça muitas vezes de forma velada. Esta organização da sociedade brasileira é pautada pelo chamado mito da democracia racial¹⁰. Este mito apoia-se na ideia de que as questões raciais não são causas de conflitos e discriminação, e que elas não influenciam o papel social e as oportunidades de cada cidadão de nosso país.

De acordo com Bernardino (2002, p. 251), o mito da democracia racial é resultado principalmente de dois acontecimentos: o processo de Abolição, ocorrido em 1888, e a Proclamação da República, no ano de 1889, que estabeleceram uma ordem minimamente igualitária, possibilitando assim um discurso de igualdade entre brancos e negros no Brasil. Também influenciou esta ideia o paralelo estabelecido entre abolicionistas brasileiros e norte-americanos, que conferiam ao Brasil o status de paraíso da convivência racial por conta do processo de miscigenação ocorrido e das relações mais humanas e tolerantes, quando comparado aos Estados Unidos.

O mito da democracia racial apoiava-se, e ainda se apoia, na generalização de casos de ascensão social do mulato; este, nas palavras de Carl Degler, encontrara uma “saída de emergência”, o que significa dizer que se desenvolveu um reconhecimento social do mestiço no Brasil. Todavia, a assimilação e reconhecimento social do mestiço ocorria à custa da depreciação dos negros. O que está por trás deste mecanismo brasileiro de ascensão social é a concordância da pessoa negra em negar sua ancestralidade africana, posto que está socialmente carregada de significado negativo. Ironicamente, dentro deste contexto da “saída de emergência”, os casos de ascensão social de pessoas de cor não enriqueciam o grupo social dos negros, uma vez que as pessoas de cor que ascendiam eram encaradas como “negros de alma branca” (Fernandes, 1965). (BERNARDINO, 2002, p. 252)

A teoria do branqueamento, aceita por grande parte da população brasileira, também colaborou para a cristalização deste mito, institucionalizada por uma política nacional que incentivava a imigração europeia como forma de compensar a “escassez” de mão-de-obra após a Abolição da Escravatura. A tese do branqueamento ganhou força com a vinda destes imigrantes e os relacionamentos inter-raciais que começaram a ser bem vistos, propiciando dessa forma, um processo de miscigenação e o conseqüente “clareamento” da população. Para Bernardino (2002, p. 253), o branqueamento era reforçado pela elite brasileira pela ideia de uma evidente diminuição da população negra, produzindo gradualmente uma população mais branca.

Esses elementos passaram então a fazer parte da identidade do povo brasileiro. Para compreendermos a identidade de um país e de seu povo, é necessário entender o que são as

¹⁰ Bernardino (2002) afirma que o mito da democracia racial não nasce em 1933 com a publicação de Gilberto Freyre, a obra *Casa Grande & Senzala*, mas é através dela que ganha status científico e elaboração acadêmica, ao abordar de forma otimista o ambiente social da fase colonial brasileira como propício à ascensão social do mulato.

identidades culturais. Elas têm como uma das fontes mais importantes as culturas nacionais. Essas identidades, de acordo com Hall (2015, p. 30), “[...] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. [...] nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido – um sistema de representação cultural” [grifo do autor]. Essas culturas nacionais constroem a identidade a partir da produção de sentidos com os quais o povo se identifica, como histórias contadas, memórias e mitos, construindo assim uma imagem que conecta seu passado ao presente, chamada por Hall de “comunidade imaginada”.

Ao pensarmos no Brasil, temos uma imagem criada do que sejam os brasileiros, a partir de uma narrativa contada e recontada ao longo da história do país. Essa imagem apresenta a identidade do brasileiro como um povo amistoso, um lugar em que as diferenças sociais e raciais convivem de forma pacífica, onde não existe racismo nem preconceitos. Essa narrativa do mito da democracia racial, entretanto, não representa a identidade brasileira em sua totalidade. De acordo com Hall (2015), “*as nações modernas são, todas, híbridos culturais*” (p. 36) [grifo do autor], uma vez que as culturas nacionais não são unificadas, mas enquanto discurso, apresentam a diferença como identidade de um povo, uma vez que a maioria dos países são formados por culturas diferentes em que algumas foram silenciadas em detrimento de outras, de modo a apagar essa diferença cultural, revelando uma estrutura de poder cultural.

Assim, além de manifestações discriminatórias e racistas diretas, por meio de violência e injúrias, podemos verificar que também ocorrem de forma indireta, o também chamado racismo institucional. Segundo Jaccoud,

À diferença dos atos de racismo ou de discriminação realizados por indivíduos e orientados de forma pessoal, o racismo institucional atua no nível das instituições sociais, dissimulado por meio de procedimentos corriqueiros, e “aparentemente protegidos pelo Direito” (GOMES, 2000). Dizendo respeito às formas como as instituições funcionam, seguindo os procedimentos burocráticos e apoiados em valores sociais legitimados pela sociedade, o racismo institucional contribui para a naturalização e reprodução da hierarquia racial (GUIMARÃES, 2005), influenciando o cotidiano das instituições e organizações e promovendo a operação diferenciada de serviços, benefícios e oportunidades aos distintos grupos raciais. (JACCOUD, 2008, p. 135-136).

O Estado tem a incumbência de assegurar, então, por meio de políticas públicas, as ações afirmativas, de modo a promover a igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento entre todos, sem distinção de raça, cor, gênero ou classe social.

1.2.1 O Movimento Negro e a Conquista de Direitos

Historicamente, desde a primeira Constituição Brasileira, a *Constituição Política do Império do Brasil*¹¹, outorgada em 25 de março de 1824, após a Independência do Brasil, todas as constituições tiveram entre seus princípios a ideia de isonomia e não diferenciação. Nesta Constituição de 1824, em seu Título 8º: Das Disposições Geraes, e Garantia dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, podemos observar este princípio de igualdade:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

XIV. Todo o cidadão pode ser admittido aos Cargos Publicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra differença, que não seja dos seus talentos, e virtudes.

Mesmo após a Abolição da Escravatura, no ano de 1888, e a Proclamação da República, em 1889, esses direitos não foram assegurados à população negra em nosso país. Ao invés disso, ela foi marginalizada em decorrência de todo o processo histórico pelo qual haviam passado, desde a negação de sua humanidade a partir do racismo de teorias científicas criadas no século XVIII, até a teoria do branqueamento, favorecendo imigrantes europeus em relação ao mercado de trabalho. Diante desta situação, segundo Domingues¹² (2007), a partir deste momento, começaram a surgir movimentos de mobilização racial negra, em forma de grêmios, clubes ou associações, buscando reverter a exclusão e lutar contra o preconceito e as discriminações raciais. Ainda de acordo com o autor, simultaneamente, surgiu o que se denomina como *imprensa negra*, jornais que circulavam no período e eram elaborados e publicados por negros, e tratavam das condições a quais os negros eram submetidos em diversas áreas, como saúde, moradia, trabalho e educação.

¹¹ O texto da Constituição Política do Império do Brasil (1824), na íntegra, pode ser acessado no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 28 abr 2017.

¹² Neste artigo, Petrónio Domingues (2007) busca realizar uma trajetória do Movimento Negro durante a República (1889-2000), mostrando as etapas, os atores e as propostas realizadas pelo movimento, em busca de empreender estratégias de luta a favor da população negra. Para isso, ele divide o movimento negro em três fases. A primeira se inicia com a Primeira República até a instauração da ditadura do Estado Novo, no ano de 1937, momento em que ocorre a criação da Frente Negra Brasileira, no ano de 1931. A segunda fase se estende da década de 1940 até o Golpe Militar de 1964, com a UHC (União dos Homens de Cor) e o TEN (Teatro Experimental do Negro), grupos que alcançaram maior visibilidade neste período. E a última fase, que começa no início do processo de redemocratização do país, no final da década de 1970, com a fundação do MNU (Movimento Negro Unificado).

A criação da Frente Negra Brasileira (FNB), no ano de 1931, consegue transformar o Movimento Negro Brasileiro em um movimento de massas, e pelas estimativas de seus dirigentes, apontado por Domingues (2007), superou o número de 20 mil associados em diversos estados brasileiros. Considerada a mais importante entidade negra da primeira metade do século XX, a FNB contava com escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, e também publicava o jornal *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Outra importante entidade do movimento negro foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no ano de 1944 no Rio de Janeiro, e que contava com Abdias do Nascimento¹³ como principal liderança. O objetivo central do Teatro Experimental do Negro era a luta pela valorização da herança cultural e identidade afro-brasileira, por meio da cultura, arte e educação. O grupo organizou o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950) e a Convenção Nacional do Negro (1945-46), que propôs o desenvolvimento de políticas públicas afirmativas em favor da população negra e que considerasse como crime a discriminação racial.

Apesar disso, é apenas a partir da década de 1980 que um conjunto de ações no campo das políticas públicas, referentes ao combate da desigualdade racial, são de fato implementadas. Até este momento, esforços da população e de movimentos sociais foram destinados na luta pelo tratamento igualitário nas relações raciais e por uma verdadeira democracia racial. Durante o período de redemocratização do Brasil,

O combate à discriminação racial e a denúncia do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que se busca a afirmação de uma identidade racial negra positivada [...] são características fundamentais do movimento negro contemporâneo que se constitui no Brasil na década de 1970. Naquele momento, a opção pela utilização da ideia de raça como um instrumento para construção de uma identidade negra positiva, e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingiam a população negra no Brasil, foi uma saída encontrada pelo movimento social negro que se constituía em meio às propagandas oficiais da “democracia racial” brasileira, levadas a cabo pelos sucessivos governos durante o regime militar instaurado em 1964. (PEREIRA, 2010, p. 61)

A noção de identidade na modernidade tardia sofreu mudanças a partir de diversas rupturas ao longo da história que deslocaram e descentraram a concepção do sujeito iluminista, centrado e com uma essencialidade fixa. Segundo Hall (2015, p. 11), o sujeito, antes visto como tendo uma identidade estável, torna-se um sujeito fragmentado. A identidade torna-se “[...]”

¹³ Abdias do Nascimento, considerado um dos maiores ativistas pelos direitos humanos no Brasil, foi também escritor, artista plástico, teatrólogo, poeta e político. Recebeu prêmios nacionais e internacionais e foi indicado oficialmente, em 2010, ao Prêmio Nobel da Paz.

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2015, p. 12). Outro fator que influenciou esta mudança é o processo de “globalização”, que impacta sobre a noção de identidade cultural.

Uma das rupturas essenciais para a compreensão dessa identidade fragmentada foi o impacto do feminismo e dos movimentos sociais durante a década de 1960. Cada movimento passou a recorrer a uma identidade social própria:

[...] o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isto constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento. (HALL, 2015, p. 27).

Fica evidente, a partir da argumentação de Hall, como esses processos impulsionaram o surgimento de movimentos sociais como o movimento negro. Influenciado pelas lutas por direitos civis nos Estados Unidos, surge na década de 1970 o Movimento Negro Unificado (MNU), que além de ter como reivindicação o combate contra as formas de racismo, também propunha a valorização da história e cultura africana e negra, como podemos observar nas pautas colocadas na *Carta de Princípios* do movimento:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembléia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (Movimento Negro Unificado, 1988, p. 19).

No ano de 1987 é criado o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, por meio do Decreto Nº 94.326, de 13 de maio, promulgado pelo então presidente da república, José Sarney, a ser implementado no mesmo ano em que foi outorgada a Constituição Federal de 1988, conhecida também como “Constituição Cidadã”. Esta Constituição assegura os direitos individuais e sociais, e garante, no art. 242, §1, que o ensino de História do Brasil também deve levar em consideração as diversas contribuições das diferentes etnias e culturas que formaram o povo brasileiro.

A Constituição de 1988 ampliou os direitos de todos os brasileiros e incluiu leis anti-racistas, fortalecendo os direitos humanos e refletindo as reivindicações de diversos grupos sociais, incluindo do Movimento Negro brasileiro:

A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste, os movimentos sociais - negros e indígenas em especial- ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais. (SILVÉRIO, 2005, p. 88).

Neste mesmo ano, no dia 22 de agosto, também foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP)¹⁴, vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), primeira instituição pública que visava a divulgação e preservação da arte e cultura afro-brasileira.

No dia 20 de novembro de 1995 ocorre a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, marco importante para a reivindicação do movimento negro. Nesta ocasião, os organizadores do evento encontraram-se com o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e entregaram-lhe um documento que exigia medidas eficazes de promoção da igualdade racial: “Fato é que a “Marcha” representou não apenas um momento promissor de ação unificada do conjunto da militância, como também marcou a eleição da proposta de políticas de promoção da igualdade como um tema de consenso no discurso da liderança negra” (SILVA JÚNIOR, 2010 p. 19).

O ano de 1996, no Brasil, foi de grande importância para trazer à tona a visibilidade e o aprofundamento das questões relativas às ações afirmativas destinadas à população negra, de acordo com Bernardino (2002). Neste ano, aconteceu o seminário *Multiculturalismo e Racismo*, na cidade de Brasília. O discurso de abertura, proferido por Fernando Henrique Cardoso, afirmou que vivemos em uma país racista. Neste mesmo ano, foi criado o PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos)¹⁵ por meio do decreto n. 1.094, de 13 de maio, que incluía propostas direcionadas à valorização da população negra, como o combate à discriminação; o estímulo à presença do negro nas diversas áreas da sociedade: em órgãos públicos, no acesso à cursos profissionalizantes e à universidade; a presença da história e lutas do povo negro na construção do nosso país em livros didáticos e a criação de políticas compensatórias que pudessem promover social e economicamente a população negra, entre outras ações.

¹⁴ Informações disponíveis no site <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em 19 abr 2017.

¹⁵ O Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), na íntegra, pode ser acessado pelo site: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso em 28 abr 2017.

Junto a estas ações do Legislativo, o Executivo também tomou a frente na discussão política: a senadora Benedita da Silva, em 1995, com o Projeto de Lei nº 14, instituiu a cota mínima de 10% de negros em instituições de ensino superior, públicas e particulares, federal, estadual e municipal, como forma de minimizar a injustiça e a exclusão social. O senador Abdias do Nascimento, ao criar o Projeto de Lei nº 75, de 1997, estabelece medidas de ação compensatória para a implementação do princípio de isonomia social do negro, por meio da reserva de 20% das vagas em órgãos da administração pública e em empresas privadas, destinadas a homens e mulheres negras (BERNARDINO, 2002, p. 258-9).

As demandas específicas da população negra se aprofundaram e continuaram a fazer parte das reivindicações do Movimento Negro na *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Neste momento, foram firmados compromissos de combate ao racismo e a discriminação racial, por meio de um programa de ação que deveria ser cumprido pelas nações unidas juntamente a outras organizações internacionais. Após a realização desta conferência, a UNESCO cria e estabelece a *Estratégia Integrada de Combate ao Racismo*, para os anos de 2002 a 2007, e que tinha como principais metas¹⁶:

- revitalizar os esforços da UNESCO no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância nas áreas de sua competência;
- contribuir para a formulação e implementação de políticas nacionais e planos de ação de combate ao racismo e discriminação;
- aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento de formas de discriminação herdadas do passado, notadamente aquelas ligadas ao período da escravidão e colonização e as que afetam os povos indígenas e as minorias culturais e religiosas;
- reforçar as atividades de conscientização e fortalecer as redes de solidariedade pela formação de novas parcerias e remobilização de antigos parceiros, incluindo organizações da sociedade civil, universidades, centros de pesquisa, estabelecimentos de ensino e capacitação e organizações da sociedade civil;
- reforçar as capacidades institucionais dos diferentes atores envolvidos para promover a pesquisa, educação e comunicação no combate ao racismo e outras formas de discriminação;
- ampliar a reflexão sobre o fenômeno da xenofobia; e

¹⁶ Estas metas foram retiradas do documento *A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos* (2004), disponível no endereço: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491POR.pdf>. Acesso em 20 abr 2017.

- coletar, comparar e disseminar boas práticas no combate ao racismo, e à discriminação, incluindo a discriminação contra portadores de HIV/Aids, xenofobia e intolerância.

No Brasil, no ano 2003, em seu discurso de posse, o presidente Luís Inácio Lula da Silva anuncia a criação da SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial –, demonstrando compromisso com a valorização da diversidade étnica e racial e o fortalecimento de um projeto de ações afirmativas, sendo instituída oficialmente no dia 23 de maio. Neste mesmo ano é promulgada a Lei 10.639, no dia 09 de janeiro, alterando a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, e que tem como principal objetivo introduzir a temática da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Para a articulação desta ação, entre outras, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), vinculada ao MEC – Ministério da Educação. Sua função era a de contribuir para uma educação que levasse em conta as diversidades de grupos específicos que são alvo de discriminação, por meio de ações afirmativas na área da educação.

Por meio da SEPPIR, diversas ações foram propostas e desenvolvidas ao longo dos anos, buscando atender às demandas da população negra e também quilombola. Entre suas principais ações, podemos destacar a criação do *Estatuto da Igualdade Racial*, sancionada no ano de 2010, com vistas a garantir os direitos de igualdade de oportunidades e o combate às diversas formas de discriminação e racismo. Este estatuto é um importante dispositivo que garante o cumprimento e continuidade das políticas afirmativas de promoção da igualdade racial.

Neste momento, estamos na *Década Internacional do Afrodescendente*¹⁷, declarada pela Assembleia Geral da ONU, que vai do ano 2015 até 2024. Com o tema “Povos Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, os principais objetivos são a promoção do respeito, proteção e cumprimento do que está assegurado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a valorização e reconhecimento do patrimônio, cultura e contribuição dos afrodescendentes, e o reforço e implementação dos compromissos realizados na *Declaração e Programa de Ação de Durban* (2001) e da *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1966).

Apesar dos avanços, mesmo que limitados, das políticas de promoção da igualdade racial nas últimas décadas, o Brasil vem sofrendo um retrocesso nesta área. Com a reeleição da presidente da República Dilma Rousseff, no ano de 2015, a SEPPIR foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, deixando assim de lado seu caráter exclusivo no desenvolvimento do trabalho direcionado à população negra e suas

¹⁷ As informações foram retiradas do site www.decada-afro-onu.org. Acesso em 19 abr 2017.

demandas, mas ainda voltado para a promoção de ações afirmativas. Com a saída de Dilma Rousseff do poder, seu vice, Michel Temer, assume a presidência no ano de 2016 e, por meio de uma medida provisória, extingue este ministério. A SEPPIR é então absorvida por um novo ministério criado durante o governo Temer, o Ministério da Justiça e da Cidadania, que contempla, além das atribuições do extinto Ministério da Justiça, as secretarias que estruturavam o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, demonstrando mais um retrocesso em relação às políticas públicas afirmativas.

1.3 A Lei Nº 10.639/03 como política educacional: Regulamentação e Indicadores de Implementação

No ano de 2003, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Federal nº 10.639/03, que altera os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que passa a contar com os seguintes artigos:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

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

A lei, um dos primeiros atos oficiais do governo Lula, era um projeto de autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira, pertencentes ao Partido dos Trabalhadores, apresentado na Câmara dos Deputados no ano de 1999. Aprovado apenas em 2002, foram necessários quatro anos até a sua implantação. A rápida ação de Lula deve-se à dois acontecimentos, de acordo com Dias (2004):

o primeiro é que então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra; e o segundo é que, anunciadas as pastas, não havia inicialmente nenhuma que tratasse especificamente desta população – uma Secretaria sobre o assunto foi criada apenas meses mais tarde. (DIAS, 2004, p. 59)

A promulgação desta lei mostra então o resultado da luta e dos esforços dos atores do movimento negro, em resposta às reivindicações deste movimento. É um marco legal das políticas antirracistas e importante instrumento para tornar a escola um lugar que possibilite um amplo trabalho de conscientização e construção de novos sentidos.

O processo de normatização decorrente da aprovação da lei tem continuidade no ano seguinte, com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), aprovada por meio do Parecer do CNE/CP 03/2004¹⁸, e da Resolução CNE/CP 01/2004¹⁹, que regulamenta os direitos e obrigações dos entes federados, frente aos dispositivos legais que garantem uma educação que promova a diversidade cultural, de modo a efetivar a educação das relações étnico-raciais.

No ano seguinte, em dezembro de 2005, é instituído por meio da *Portaria nº 4.542*²⁰ a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA – voltada para o acompanhamento da efetivação da Lei 10.639/03. Entre seus principais objetivos estão a elaboração, acompanhamento, análise e avaliação de políticas educacionais, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC.

Quando refletimos acerca do combate às desigualdades na sociedade brasileira, a educação sempre teve seu lugar garantido como um dos pilares mais importantes. Dessa forma, constituiu-se como grande avanço rumo às mudanças almejadas pelo Movimento Negro no Brasil, movimentos sociais e população comprometida com a luta antirracista, em busca de uma educação livre de preconceitos e discriminação racial, e que democratize o ensino ao considerar a diversidade étnico-racial na construção da cultura e história de nosso país. Por meio destes dispositivos, é possível valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, visando a reflexão acerca da pluralidade étnico-racial do nosso país, transformando a sala de aula em um espaço essencial de enfrentamento e esclarecimento da problemática da questão racial.

Uma das formas mais atuais e relevantes nas discussões para se realizar a avaliação de uma política pública e verificar em que medida ocorre a sua implementação, os avanços ou retrocessos, é por meio de indicadores sociais. A utilização deste recurso e seu desenvolvimento é recente, e adquire caráter científico na metade da década de 1960, conforme afirma Januzzi

¹⁸ O Parecer CNE/CP 03/2004 encontra-se disponível para consulta no Portal do MEC, no endereço <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 04 mai 2017.

¹⁹ Resolução disponível no anexo V.

²⁰ Portaria de instituição da CADARA disponível no anexo VI.

(2009, p. 13), tendo como objetivo acompanhar as transformações sociais e mesurar os impactos das políticas públicas na sociedade. Segundo o autor, o indicador social pode ser definido como

[...] uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para a pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2009, p. 15).

O indicador é um instrumento que auxilia tanto na formulação de políticas, possibilitando uma análise da realidade social, quanto na avaliação, subsidiando possíveis reformulações necessárias no processo de implementação. Para Januzzi (2009, p. 16), os indicadores permitem mapear tanto a totalidade da população quanto realidades de grupos específicos, e são expressos por meio de taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes e também por cifras absolutas.

Entre as diversas classificações dos indicadores sociais, uma é de especial interesse para este estudo e que estará presente na análise e na avaliação realizada aqui: a divisão entre indicadores quantitativos e indicadores qualitativos. Januzzi (2009, p. 20) afirma que, enquanto os quantitativos, conhecidos também por objetivos, apontam ocorrências concretas verificadas na realidade social, os qualitativos, ou subjetivos, são medidos de acordo com a avaliação de especialistas, observando diferentes aspectos da realidade, a partir de pesquisas de opinião pública ou grupos de discussão. Dessa forma, “[...] indicadores objetivos e indicadores subjetivos referidos a uma mesma dimensão social podem não apontar as mesmas tendências” (JANUZZI, 2009, p. 21).

Segundo dados do IBGE (2014), no Brasil, mais da metade da população se autodeclarou como preta ou parda (53,6% das pessoas). Embora o país seja então considerado de maioria da raça negra (pretos e pardos), o preconceito e racismo em relação à cor e à cultura negra ainda são visíveis no cotidiano em todas as áreas.

Indicadores educacionais apontam a desigualdade de raça e gênero na educação brasileira e como elas ainda persistem, apesar de alguns avanços. De acordo com a análise feita e divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), sobre o resultado do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2014, embora os dados apontem avanços no processo de mudança social e redução da desigualdade de renda no Brasil nos anos entre 2004-2014 e que as desigualdades regionais, sociais e raciais tenham diminuído, a disparidade persiste. Especificamente em relação à população negra, no campo da educação, mesmo que as diferenças nas taxas de analfabetismo tenham sido reduzidas entre brancos e

negros, ainda há desequilíbrio: enquanto a média nacional é de 10 anos de estudo para a população entre 18 e 29 anos, a média dos homens negros é de 9 anos.

O acesso à educação de qualidade ainda é desigual, não proporcionando condições de igualdade e equidade no acesso e permanência, quando comparados negros e brancos. Dessa forma, a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira por meio da Lei nº 10.639/03 é uma das formas de reparar o retrocesso histórico, buscando o respeito e a tolerância à diversidade racial e cultural de nosso país, e o enfrentamento de práticas racistas que ainda estão enraizadas em nossa sociedade, causando tanta desigualdade.

Em 2009, em busca de concretizar os dispositivos legais dessa política educacional inserida na luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, foi aprovado o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009). Com o objetivo de fortalecer e institucionalizar as orientações legais já promulgadas, este plano tem o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas, não só da Lei 10.639/03, mas também de sua posterior alteração para a Lei 11.645/08, que trata das mesmas orientações, mas acrescenta também a temática indígena.

Embora a Lei 10.639/03 tenha sido implantada há 15 anos, ainda estamos distantes de conferir sua efetiva implementação e efeitos positivos nas relações sociais, uma vez que a sociedade continua reproduzindo um discurso racista e preconceituoso. Podemos verificar muitos avanços ocorridos, como maior número de materiais didáticos que trabalham essa questão, mais livros e mais professores engajados no trabalho com a educação das relações étnico-raciais, mas também coexistem diversos entraves e percalços que impedem a concretização desta política educacional.

Em 2012, foi publicado um relatório após uma extensa pesquisa ao longo do ano de 2009, realizada pela UFMG e apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil. Os resultados, organizados em livro por Gomes (2012), buscaram identificar, mapear e analisar práticas pedagógicas em 36 escolas de todas as regiões do Brasil, na perspectiva da Lei 10.639/03. Este relatório busca indicar níveis de compreensão e graus de enraizamento da temática africana e afro-brasileira nas instituições escolares e os resultados mostram um panorama da implementação da Lei em âmbito nacional, através de indicadores. O indicador utilizado foi construído a partir de quatro variáveis, inspiradas no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o*

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004). Enquanto a primeira variável era considerada eliminatória, as outras três eram hierarquizantes:

Variável 1: Iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei n.º 10639/03 e com as Diretrizes.

Variável 2: Trabalho solitário ou coletivizado? (número de professores(as) envolvidos(as)).

Variável 3: Para além das etapas da educação básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola.

Variável 4: Sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no PPP da escola. (GOMES, 2012, p. 41)

Entre avanços, desafios e limites, os indicadores apontam, de uma maneira geral, para a seguinte avaliação da implementação da Lei:

- Quanto maior é o envolvimento dos profissionais da escola, juntamente com o apoio e suporte da gestão e/ou coordenação, maior e mais intenso é o grau de enraizamento das práticas pedagógicas.
- Escolas em que a direção/gestão e coordenação apresentam uma visão mais conservadora e autoritária enfrentam maior dificuldade e comprometem o desenvolvimento de ações e práticas democráticas. Resistência verificada em alguns educadores.
- As práticas inovadoras são em sua maioria realizadas por meio de ações conjuntas e projetos interdisciplinares. As práticas individualizadas, muitas vezes não são sustentáveis pois restringem-se apenas aos diretamente envolvidos, impossibilitando a disseminação e continuidade.
- A obrigatoriedade da lei nº 10.639/03 conduz os professores a buscar e aprofundar seus conhecimentos a respeito da temática da história e cultura africana e afro-brasileira, e mobilizando a busca por novas formas e ações para desenvolver o trabalho em sala de aula, provocando mudanças positivas nas práticas.
- A importância da construção de currículos que contemplem a diversidade das formas multiculturais e da presença da temática e de projetos pedagógicos inclusos no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Os resultados permitem verificar sucessos, fracassos e entraves na implementação e enraizamento da lei nas escolas. No que se refere ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e ao grau de conhecimento da lei por parte dos educadores, é mostrado que o “grau de

ignorância em relação à temática racial está relacionado não apenas às lacunas da formação inicial e continuada dos docentes – embora este fator pese consideravelmente – mas, principalmente, à postura pessoal e à política dos profissionais das escolas” (GOMES, 2012, p. 344). A autora ainda constata que quanto maior é o envolvimento dos profissionais da escola, juntamente com o apoio e suporte da gestão e/ou coordenação, maior e mais intenso é o grau de enraizamento das práticas pedagógicas. Escolas em que a direção/gestão e coordenação apresentam uma visão mais conservadora e autoritária enfrentam maior dificuldade e comprometem o desenvolvimento de ações e práticas democráticas, logo, um dos entraves encontra-se na resistência verificada em alguns educadores. Dessa forma, o trabalho de sensibilização do profissional da educação quanto aos valores da cultura africana e afro-brasileira é fundamental para o sucesso da implementação da lei:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 19).

Outro ponto elencado na pesquisa refere-se ao trabalho do professor. As práticas inovadoras são em sua maioria realizadas por meio de ações conjuntas e projetos interdisciplinares, indicando uma convergência para a superação de práticas individualizadas, muitas vezes não sustentáveis pois restringem-se apenas aos diretamente envolvidos, impossibilitando a disseminação e continuidade. Além disso, a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 conduz os professores a buscar e aprofundar seus conhecimentos a respeito da temática da história e cultura africana e afro-brasileira, e mobilizando a busca por novas formas e ações para desenvolver o trabalho em sala de aula, provocando mudanças positivas nas práticas por meio de “[...] trabalhos coletivos e interdisciplinares, ao estudo e à busca de bibliografia, ao reconhecimento da sua própria ignorância sobre a temática africana e afro-brasileira e às lacunas sobre essa temática no seu processo de formação inicial nas mais diversas áreas (GOMES, 2012, p. 345).

Quanto ao enraizamento das práticas, os dados indicam que, além da importância da construção de currículos que contemplem a diversidade das formas multiculturais, a presença da temática e de projetos pedagógicos inclusos no PPP (Projeto Político-Pedagógico) das

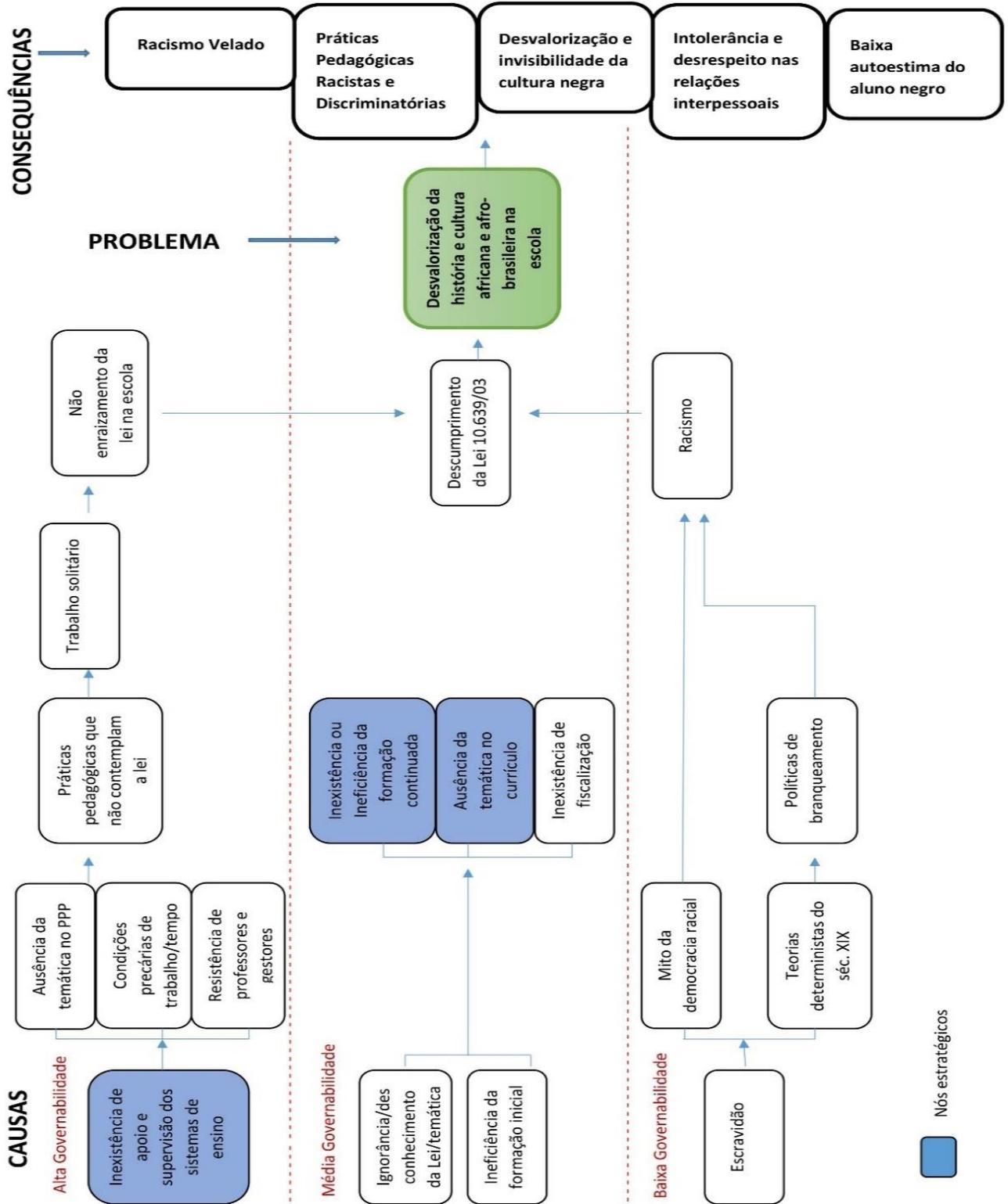
escolas possibilitam o prosseguimento e a sustentabilidade das práticas. Isso ocorre pois, mesmo que um professor que realiza o trabalho com a temática étnico-racial não esteja mais na escola, seja dado continuidade no trabalho uma vez que a temática está institucionalizada na escola.

Em relação à formação de professores/as, a ausência ou a superficialidade dos conteúdos na formação inicial e falta de tempo e condições para buscar formação continuada que trate da temática prejudicam tanto o desenvolvimento e inovação de práticas pedagógicas quanto o enraizamento da lei no chão da escola. De acordo com Gomes (2012, p. 357), embora apenas a participação dos educadores em cursos de formação não seja capaz de acabar automaticamente com posturas preconceituosas e racistas, “[...] constata-se a demanda de formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial, entendida como o principal elemento para uma mudança de práticas e posturas racistas”.

Para melhor compreender os entraves que levam ao descumprimento da lei, o fluxograma explicativo de problema²¹ abaixo busca apontar as causas e consequências da desvalorização do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, que, conseqüentemente, provocam a falta de implementação da Lei 10.639/03, e que causam conseqüências como a manutenção do racismo e da intolerância em relação à cultura negra:

²¹ O fluxograma explicativo de problema é uma das etapas da metodologia de diagnóstico de problema, utilizada por Renato Dagnino, e que tem como objetivo identificar e organizar as causas de um determinado problema, criando um mapa cognitivo de explicações e diagnóstico.

Quadro 2 - Fluxograma Explicativo de Problema: Desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola



Fonte: fluxograma feito por Ana Paula Noemy Dantas Saito Borges, Clarissa de Andrade Fernandes Martins, Daniele Galvani do Nascimento e Elaine Aparecida Mani, a partir dos dados levantados no relatório (GOMES, 2012).

A partir do problema, a desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, em decorrência do descumprimento da Lei 10.639/03, podemos identificar as causas e as consequências. Entre as causas, podemos dividi-las em três esferas: baixa governabilidade, média governabilidade e alta governabilidade. Governabilidade, para Dagnino, Cavalcante e Costa (2016), possibilitada pelas condições do contexto político e socioeconômico, é a capacidade que um governo possui de articular de forma adequada três variáveis, chamadas de “Triângulo de Governo”: o projeto de governo; força e apoio político, compreendido como o conjunto dos objetivos do governo em sincronia com os desejos de uma parcela da população; e a capacidade do governo (ou governança), relacionada à capacidade de análise do que é essencial e viável de ser realizado, a partir da experiência da gestão, conhecimento, métodos, técnicas, habilidades, meios e recursos disponíveis.

Desta forma, entre as causas de baixa governabilidade estão políticas e questões históricas e sociais, cujos efeitos estão enraizados na sociedade brasileira, e que não permitem a um governo a criação de medidas a curto prazo que possam erradicá-las. O racismo e suas causas encontram-se assim na faixa de baixa governabilidade.

Entre as causas de média governabilidade, encontramos questões relativas à visão e conhecimento de professores a respeito da lei e da história e cultura africana e afro-brasileira, tanto na formação inicial quanto na continuada, e pela não inserção da temática nos currículos oficiais, além da inexistência de fiscalização do cumprimento da lei em estabelecimentos de ensino.

Já questões que envolvem o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas dentro de um Projeto Político-Pedagógico que contemplem a lei, são causas de alta governabilidade, ou seja, as ações para que elas se realizem são de uma complexidade menor.

Como nós estratégicos, devemos levar em consideração três fatores: “(1) se resolvido ou “desatado”, terá alto impacto no equacionamento do problema; (2) o ator que declara o problema deve poder atuar sobre ele (possuir governabilidade); (3) seu equacionamento não deve implicar um desgaste político excessivo para o ator” (DAGNINO, CAVALCANTI, COSTA, 2016, p. 153). Assim, no fluxograma acima, as causas do problema identificadas como nós estratégicos são a inexistência ou ineficiência da formação continuada para professores, a ausência da temática negra nos currículos oficiais e a inexistência de apoio e supervisão dos sistemas de ensino. Ações que “desatem” esses nós sem dúvida já trariam diversos benefícios e ajudariam na implementação da lei.

Entre as principais causas que dificultam a implementação e o enraizamento da Lei 10.639/03 no chão da escola, temos então fatores como a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais, em conformidade com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a falta da temática nos cursos de formação inicial e continuada dos professores; as práticas pedagógicas apoiadas por um Projeto Político-Pedagógico que contemplem a lei; e a falta de fiscalização para verificar o cumprimento dos dispositivos legais. No próximo capítulo, esses fatores serão apresentados e discutidos, buscando uma reflexão para o desenvolvimento na escola de projetos sobre diversidade e educação das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 2 ENTRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O MULTICULTURALISMO: FATORES ESSENCIAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E ENRAIZAMENTO DA LEI Nº 10.639/03

Neste segundo capítulo são apresentados, a partir dos indicadores verificados por Gomes (2012), os fatores mais importantes que contribuem para a implementação e enraizamento da Lei 10.639/03 nas escolas. Entre esses fatores, temos o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, a presença da referida lei e da temática nos projetos políticos pedagógicos das escolas, a formação dos docentes e suas práticas pedagógicas. Para a compreensão da importância destes itens e sua articulação, para além dos dispositivos legais que embasam o trabalho da educação das relações étnico-raciais, utilizaremos como aporte teórico autores que tratam da relação entre currículo, diversidade e práticas pedagógicas, como Mattos (2003), Moreira e Candau (2007), Munanga (2005), Silva (2011) e Gomes (2001; 2003; 2005; 2012).

Não menos importante é também compreendermos questões de raça, etnia, diversidade, pluralidade cultural, multiculturalismo e identidade cultural. Para debater acerca destas temáticas, a discussão realizada por autores como Hall (2003, 2014, 2015), Munanga (2003, 2004) e Silva (2014), norteiam a pesquisa na reflexão das questões raciais e do racismo.

O combate ao racismo, às opressões e à negligência sofrida pelo negro em diversos aspectos, torna-se crucial para um projeto de sociedade mais igualitária. Diante desta questão, a educação tem um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e estereótipos, ao mesmo tempo em que tem a força de empoderar aqueles que sofrem com a discriminação: a população afrodescendente. Em contrapartida, é também no cotidiano da escola que verificamos a reprodução de práticas discriminatórias e a dificuldade de desconstruir preconceitos e concepções arraigadas de intolerância nos alunos. Se não há um trabalho desde cedo nesse sentido, mais difícil torna-se o rompimento de padrões preconceituosos já aprendidos:

[...] trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra -, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista. (MATTOS, 2003, p. 231).

É possível afirmar que, apesar do engajamento de muitas escolas, educadores e gestores no trabalho das questões de história e cultura africana e afro-brasileira, o processo de implementação da Lei 10.639/03 ainda é frágil. Podemos verificar que entre avanços e desafios,

faz-se necessário o desenvolvimento de ações que saiam da implantação para a implementação plena da lei.

2.1 O Multiculturalismo e as Políticas Públicas Educacionais

Para que ocorram mudanças positivas no enfrentamento ao racismo e na efetivação integral da Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes* (BRASIL, 2004), como já abordado no capítulo anterior, elas devem ser pensadas como políticas públicas de diversidade, que envolvem diversos fatores e atores para sua implementação. Importante também é pensar na sustentabilidade desta política ao longo dos anos, assim, elas devem ser

entendidas como política de diversidade e não simplesmente como medida educacional restrita à inserção de disciplinas no currículo, exige uma combinação de dispositivos políticos e ações intersetoriais que ultrapassem as tendências observadas no campo das políticas educacionais. O próprio tema da Lei n.º 10.639/03 demanda ações articuladas entre os diversos setores, uma vez que mobiliza aspectos históricos, políticos, culturais, pedagógicos, de gênero e raça, de desenvolvimento social e regional, e geracionais e financeiros. É certo que o setor educacional sozinho não dará conta da complexidade dessa demanda. (GOMES, 2012, p. 340).

Vista ainda enquanto uma política afirmativa para a diversidade, com muitas reservas por parte da população brasileira que defende políticas universalistas, essas ações inserem-se num campo de conflitos, e dessa forma

precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente (GOMES, 2011, p. 9).

Para se pensar nestas políticas que abarcam a diversidade e a pluralidade cultural brasileira, o multiculturalismo foi inserido nestas discussões, buscando suscitar reflexões sobre justiça social, a discriminação e o preconceito tão presentes em nossa sociedade e também na formulação de políticas públicas. O multiculturalismo, compreendido ora como estratégia política, ora como campo teórico, tem como objetivo fundamental partir “de uma visão crítica do próprio conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras da cultura”, afirmam

Gonçalves e Silva (2000, p. 15), incluindo diversos setores como a escola, as universidades, museus, entre outros espaços.

O movimento multicultural não tem sua origem no campo educacional, apesar dos multiculturalistas terem feito da escola e das práticas educativas um lócus privilegiado para sua atuação, “[...] pois o multiculturalismo tem propiciado encontros fecundos entre as teorias sociológicas e as pesquisas em educação. Estas aprendem com aquelas como a diversidade cultural foi se constituindo em problema central das sociedades contemporâneas” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 17)

O multiculturalismo traz consigo o caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos: a “diversidade” cultural fabricada por instrumentos de homogeneização, mas mesmo assim, trata-se de “movimento legítimo de reivindicações dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2011, p. 85). Entretanto, continua afirmando que, por outro lado, pode ser visto, para a cultura nacional dominante, como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos étnicos e raciais coloca no interior daqueles países.

Esta corrente teórica não pode ser separada das relações de poder que obrigaram essas culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Na perspectiva de Gonçalves e Silva, “o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (2000, p. 20). Esta visão corrobora com a ideia de Silva (2011), colocando o multiculturalismo como um importante instrumento de luta, apesar ou por conta da ambiguidade, transferindo para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural, antes restrita à Antropologia.

O multiculturalismo divide-se em duas perspectivas: o multiculturalismo liberal ou humanista, e o multiculturalismo crítico. Na primeira vertente, temos uma perspectiva antropológica da cultura, que não estabelece hierarquias entre as culturas humanas, onde “[...] as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano” (SILVA, 2011, p. 86). Assim, os diferentes grupos culturais tornam-se iguais pela sua humanidade, sendo as diferenças apenas uma manifestação superficial. Perspectivas mais políticas e críticas questionam essa visão, uma vez que rejeitam a ideia de humanidade comum como uma característica transcendental, alheia a sociedade e a história. As diferenças e a própria definição de “humano” são resultados de relações de poder.

Na segunda perspectiva, crítica, temos uma subdivisão entre pós-estruturalista e materialista. No multiculturalismo pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo, não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Não é natural, é discursivamente produzida. Segundo Silva, a diferença não pode existir de forma absoluta, o “diferente” é apenas relativamente a alguma outra coisa, considerada como “não diferente”. Essa outra coisa também não é um referente absoluto, só faz sentido na “relação da diferença”. Essa visão é criticada pelo excessivo textualismo e ênfase em processos discursivos de produção da diferença.

Já o multiculturalismo de perspectiva materialista, inspirado no marxismo, “ênfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (SILVA, 2011, p. 87), como por exemplo, verificar que o racismo não se limita exclusivamente a processo discursivos, mas também às estruturas institucionais e econômicas em sua base. Assim, apenas o combate às expressões linguísticas racistas não acabará com o racismo, deve incluir o combate à discriminação racial no emprego, na educação e na saúde.

Para Candau (2008), o multiculturalismo divide-se em duas abordagens: a descritiva e a propositiva. Enquanto a primeira concepção busca compreender e descrever o caráter multicultural das sociedades a partir de contextos históricos, políticos e socioculturais específicos, a segunda abordagem, propositiva, tem seu enfoque na ação e na atuação dentro da dinâmica social: “trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (CANDAUI, 2008, p. 20).

Ainda dentro da concepção propositiva do multiculturalismo, a autora o subdivide em três abordagens. A primeira, o multiculturalismo assimilacionista, assume-se que vivemos em uma sociedade multicultural e que não há as mesmas oportunidades para todos. Entretanto, o objetivo é integrar, assimilar os grupos marginalizados e excluídos à cultura hegemônica. A segunda abordagem, conhecida por multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, tem sua ênfase no reconhecimento das diferenças e que é necessário garantir espaços próprios para que possam se expressar.

O multiculturalismo intercultural, ou interativo, é a terceira abordagem, e segundo Candau (2008), a “mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (2008, p. 22). Entre suas características, temos a promoção da inter-relação entre grupos culturais diferentes,

a concepção de que as culturas estão em processo contínuo de elaboração, construção e reconstrução, compreende que as culturas não são “puras”, mas híbridas, é consciente dos mecanismos de poder que perpassam as relações culturais, e não desvincula as questões da diferença e da desigualdade, compreendendo como uma relação complexa de acordo com cada contexto (CANDAU, 2008, p. 22-23). Essa perspectiva intercultural proporciona uma educação que reconheça o “outro”, possibilitando diálogos entre diferentes grupos e culturas:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23)

Para Gonçalves e Silva (2000), o papel das políticas públicas de reverter desigualdades, principalmente na área da educação, torna-se complexo quando falamos de diversidade e pluralidade cultural. Isso porque essas políticas são vistas a partir da equidade, e as diferenças, sejam elas de raça, gênero ou sexualidade, representam um problema em sociedades que se caracterizam como monoculturais, partindo de uma referência etnocêntrica. O Brasil é um exemplo disso, uma vez que as políticas públicas antes não faziam essas distinções, utilizando termos que consideram apenas a questão social, como camadas populares ou classe trabalhadora.

Dentro desse contexto, seria possível pensar nas políticas públicas levando em conta questões étnicas da sociedade e exercer a justiça social, a partir das desigualdades que cada grupo possui? A importância do multiculturalismo estabelece-se aqui, no mesmo ponto em que encontramos as dificuldades de se levar um projeto destes adiante, pois ele “[...] não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 33).

Inserido neste debate, o multiculturalismo no Brasil e na América Latina ganha contornos específicos diante da nossa realidade histórica e social. As relações interétnicas construídas com base na escravização do outro guardam ainda hoje a dor e a crueldade com que sofreram os grupos indígenas e os afrodescendentes. Candau alega que “o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (2008, p. 17).

Diante desta realidade, verificamos que a educação no contexto brasileiro necessita ser analisada de maneira mais profunda, através de diversos fatores que passam, segundo Gomes (2012), pela articulação entre as difíceis condições materiais dos sujeitos envolvidos e as dinâmicas presentes na sociedade, sejam culturais, identitárias ou políticas:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 99-100).

É nesta perspectiva que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes são criadas, no sentido de rever os privilégios de alguns sujeitos históricos em detrimentos de outros, como forma de afirmar as identidades dos grupos que foram esquecidos. Dessa forma, busca a equidade de direitos na educação, mas que se amplia para todos os setores da sociedade, afim de lutar contra as desigualdades nas relações raciais que são refletidas nas relações de poder estabelecidas.

Diante desta condição complexa, para que a Lei 10.639/03 saia do papel e seja transposta para a realidade educacional, ações a partir da visão multiculturalista devem ser realizadas. Além da regulamentação e de mudanças na formação do professor, tanto inicial como continuada, é necessário um esforço conjunto da sociedade na cobrança de que estas ações sejam efetivadas, assim como organização dos sistemas de ensino e disposição do educador e gestores educacionais para a construção de práticas educativas que possibilitem sua efetivação. Torna-se assim imprescindível a articulação entre a teoria e a prática educacional, relação nada fácil de ser realizada.

2. 2 LDBEN/1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

A criação da Lei 10.639/2003 reafirma a urgência de ações educativas e altera os dispositivos da LDBEN - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394/96, determinando o direcionamento dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira a ser ministrado e incorporado às disciplinas já existentes, em especial nas áreas de literatura, arte e história. Assim, esta lei coloca-se como política educacional de Estado, pautada na equidade de direitos.

Para a sua efetivação, e a partir da necessidade da criação de diretrizes para a orientação de projetos que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, foram criadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). Instituída por meio do Parecer CNP/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, regulamenta a alteração à LDBEN e busca cumprir o que já fora estabelecido pela Constituição Federal de 1988: os direitos à igualdade tanto das condições vida e de cidadania, quanto das histórias e culturas que constroem e fazem parte do país.

Este parecer foi construído a partir da consulta a diversos setores da sociedade, entre grupos do Movimento Negro, militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, docentes que já trabalhavam com essa questão e pais de alunos. Segundo consta na redação do próprio parecer, foram enviados em torno de mil questionários, dos quais 250 foram respondidos. O objetivo central é oferecer respostas para as demandas da população afrodescendente, no âmbito educacional, e trata “[...] de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 10). Para isso, constitui-se de, como explicitado em seu art. 2,

orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2003, p.31)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), de dimensão normativa e de regulamentação, norteiam a implementação desta ação afirmativa, colocando como necessária a articulação da administração pública federal junto aos estados, municípios, ONG’s e iniciativa privada para a sua realização. Endossa a importância do ensino de história e cultura africana, com o objetivo de oferecer referências e critérios para a construção de ações e projetos que contemplem a Lei 10.639/03, fornecendo subsídios para sua implementação. E além disso, estabelece orientações sobre conteúdos a serem trabalhados e de modificações necessárias nos currículos escolares em todos os níveis de ensino.

O documento das diretrizes a coloca com uma política de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, enfatizando o dever do Estado de garantir direitos iguais, por meio da educação, para que haja o pleno desenvolvimento de todos. Procura, dessa forma, reparar a oferta de educação para negros, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso na

educação escolar, além do reconhecimento do negro na cultura nacional, por meio de políticas públicas, mudança de discursos e posturas, e da valorização da população e cultura negra, uma vez que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13)

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais compõem um amplo papel de reeducação das relações entre negros e brancos no processo de democratização da educação e, conseqüentemente, da sociedade. É importante destacar que o termo *raça*²² foi ressignificado pelo Movimento Negro e é utilizado por vários estudiosos como uma construção social e histórica, deixando de lado sua conotação biológica cunhada por teorias racistas do século XIX²³. Tem também uma conotação política e de valorização da herança africana.

Já o conceito étnico mostra como as diferenças de cor e traços físicos também ocorrem por diferenças de visão de mundo e de valores entre a origem africana, indígena, europeia ou asiática, marcando assim relações desiguais e de tensão, em que raízes europeias são privilegiadas em detrimento das outras. Na perspectiva de Silva (2011), “em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc. (2011, p. 100).

As classificações da diversidade humana serviram para, segundo Munanga (2004, p. 18), operacionalizar o pensamento, mas que, infelizmente, acabaram por percorrer o caminho da hierarquização e do racismo. No século XVIII, ao ser estabelecidos critérios que tinham

²² O conceito *raça*, de acordo com Munanga (2004), etimologicamente vem do italiano *razza*, que veio do latim *ratio*, significando sorte, categoria, espécie. Inicialmente usado na zoologia e na botânica, o sueco Carl Von Linné (1707-1778) o utilizou para classificar espécies animais e vegetais. No latim medieval, este conceito foi utilizado para designar descendência e linhagem, pessoas com ancestral e características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier passou a empregá-lo no sentido moderno, de forma a classificar a diversidade humana em grupos ou raças.

²³ Surgidas na Europa, estas teorias que classificavam e hierarquizavam a espécie humana em raças foram amplamente aceitas e assimiladas aqui no Brasil, o que ainda hoje reflete nas desigualdades entre negros e brancos. Posteriormente, surgiram estudos que questionaram a validade científica destas teorias, considerada como uma “pseudociência”.

como base as semelhanças e diferenças, a cor de pele era um critério essencial para distinguir as raças, no qual a concentração de melanina definia cor de pele, dos olhos e dos cabelos. A partir deste critério, a humanidade dividiu-se em três raças: branca, negra e amarela.

No século XIX, além do critério de cor, outros critérios como forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial etc, começaram a ser acrescentados. Já no século XX, com os avanços científicos e dos estudos da genética, pesquisas concluíram que os marcadores genéticos de indivíduos pertencentes à mesma raça podem ser mais distantes que os de raças consideradas diferentes (MUNANGA, 2004, p. 21). Destarte, raça passa a ser vista então como um conceito que não possui caráter biológico, mas que apenas explica a diversidade humana.

Os indivíduos são diferentes e possuem patrimônios genéticos diferentes, mesmo sendo semelhantes. O grande problema que surgiu com essa discussão da divisão de raças entre os seres humanos, na verdade, foi que esta classificação também carregou consigo a hierarquização destas raças, justificando a inferiorização e subjugação de uma raça diante à outras:

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, [...] que, segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, considerada, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação” (MUNANGA, 2004, p. 21-22).

Podemos constatar que esse imaginário das diferenças e hierarquização das raças ainda persiste no imaginário popular, apesar de hoje ser considerada apenas como uma categoria social e política, que explicita as relações de poder e de exclusão em nossa sociedade. Também elucidam um importante componente que está na raiz das desigualdades e discriminação pautadas nas diferenças entre as raças: o racismo.

Esta concepção carrega elementos das teorias racialistas, que ainda persistem no imaginário coletivo, baseado na relação entre características físicas, psicológicas e culturais. Para Munanga (2004), o racismo hoje baseia-se na crença da hierarquização natural das raças, por meio da

[...] relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, [...] não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com

traços culturais, linguísticos, religiosos etc., que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence (MUNANGA, 2004, p. 24).

Todas estas questões e tensões presentes na nossa formação enquanto nação fazem com que as propostas para uma educação das relações étnico-raciais caminhe a passos lentos, e que as políticas de ação afirmativa sejam ainda vistas como privilégios, corroborando com a ideia de que

No Brasil, o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e, paralelamente, o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2004, p. 28).

Partindo destas premissas, compreendemos a importância das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004), ao estabelecer orientações de conteúdo que devem ser incluídos e as modificações necessárias nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com o intuito de fortalecer e institucionalizar as orientações tanto da Lei 10.639/03 quanto das *Diretrizes* (2004), foi instituído no ano de 2010 o *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*.

Ao trazer uma reflexão acerca dos avanços da educação brasileira, coloca o acesso como a maior das conquistas das últimas décadas, embora ainda haja muitos desafios relacionados à qualidade e equidade. A desigualdade ainda persiste na educação básica, principalmente entre a população afrodescendente, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros em relação à evasão e ao fracasso escolar, refletindo assim no baixo número de negros que chegam às universidades:

Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica (BRASIL, 2010, p. 13)

Este Plano Nacional é validado pelo documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, que se originou a partir de seis encontros – Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03 – promovidos pelo MEC e pela SECAD. Construído como um documento pedagógico, ele se estrutura a partir de seis Eixos Estratégicos presentes no documento no qual ele é consubstanciado, sendo eles: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

Neste documento, a partir da avaliação das ações já realizadas e em andamento naquele momento, explicita-se as concepções de diversidade para o desenvolvimento das políticas educacionais do MEC, sendo uma delas o binômio inclusão/exclusão, que busca incluir os excluídos na perspectiva socioeconômica, mas que acaba desconsiderando suas identidades. Outra abordagem situa-se na ação afirmativa, e a terceira concepção é tratada nas “políticas de diferença”, que diferente das outras concepções, tem seu foco no reconhecimento dos direitos iguais que as diversas culturas têm para se expressar, mas que infelizmente, até então, não tinham recebida a atenção necessária nas ações do MEC (BRASIL, 2008, p. 23).

O documento também afirma que o pertencimento étnico-racial e o sucesso escolar estão diretamente relacionados, colocando então a importância da diversidade cultural como parte da educação, contribuindo com valores, posturas e práticas para uma maior valorização e acolhimento dessa diversidade. Ademais, busca organizar e sistematizar as orientações dos instrumentos legais, destacando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades no cumprimento e na implementação da educação das relações étnico-raciais.

Aos Sistemas de Ensino Municipais, principal foco da análise neste trabalho, as principais ações que devem ser desenvolvidas e que serão avaliadas de acordo com a realidade do município de Franca/SP no próximo capítulo, segundo o plano são:

- a) apoio as escolas para a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008;
- b) orientação às equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das referidas leis;
- c) formação dos quadros funcionais do sistema educação, de forma sistêmica e regular;

- d) produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, atendendo e valorizando as especificidades regionais/locais e a aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) construção participativa de planos municipais de educação que contemplem as diretrizes da lei nº 10.639/03 e lei nº 11645/08;
- f) realização de relatórios anuais sobre as ações de implementação, após consultas junto às escolas;
- g) autoavaliação das escolas e da gestão dos sistemas de ensino com base em indicadores produzidos pelo INEP;
- h) participação nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial.

Apesar dos esforços realizados a nível nacional até então para que de fato sua implementação aconteça, ainda temos um longo caminho a ser percorrido para o seu pleno enraizamento nas práticas escolares, tanto na educação básica, quanto na educação superior e na formação de professores. Isso porque, de acordo com Gomes (2011, p. 116), tanto a Lei quanto suas diretrizes confrontam-se com a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, em que ainda está arraigado o imaginário racial, como o mito da democracia racial e a naturalização das desigualdades raciais.

2. 3 Currículo Multiculturalista e Projeto Político-Pedagógico

A incorporação da diversidade étnico-racial nos currículos e nas práticas educativas permite o desenvolvimento e a construção do sentimento de pertencimento da criança negra e suscita reflexões e comportamentos positivos e de respeito e tolerância em crianças não-negras. A escola possui espaço para a conscientização e a valorização da diversidade pela qual nosso país é formado, evidenciando que a formação da sociedade brasileira é composta por diferentes etnias e que todas têm uma contribuição importante para a nossa cultura e identidade. Munanga afirma que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16)

Mattos (2003) afirma que deve haver um esforço ao pensar nos valores civilizatórios afro-brasileiros, principalmente para a construção de uma memória social própria ao mesmo tempo em que avalia de forma crítica a memória social herdada pela supremacia branca, reproduzida e reiterada nas relações sociais, baseada na inferioridade. Por meio dessa reconstrução, rever nosso passado a partir de um “[...] projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e antirracista” (MATTOS, 2003, p. 231). Assim, o autor alega a:

importância e necessidade de se considerar, na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos escolares, um conjunto de concepções, orientadoras de práticas sociais comum às populações negras brasileiras que, por suas notórias vinculadas a um passado africano reconstituído no Brasil, convencionou-se nomear valores civilizatórios afro-brasileiros. Procura-se chamar atenção para a historicidade dessas concepções, bem como das práticas nelas fundamentais, como forma deliberada de fazê-las figurarem na esfera das políticas educacionais com efetivas possibilidades de colaboração com formação escolar, não só respeitadora das diferenças, mas, verdadeiramente, pluricultural. (MATTOS, 2003, p. 229.)

No ano de 1997 são publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que incorporam a pluralidade cultural em seus temas transversais. Eles explicitam a importância da discussão acerca de cidadania, participação social e política e a valorização do patrimônio sociocultural brasileiro, a partir da temática Pluralidade Cultural. Entretanto, por tratar-se de um parâmetro e não de uma lei, não constituiu força necessária para ser implementado como política educacional.

Sob o mesmo ponto de vista, tanto a Lei 10.639/03 quanto suas diretrizes trazem como obrigatoriedade a inclusão desta temática nos currículos, que deve ser estabelecida como uma decisão política, implicando não somente nas práticas da educação básica, como também na formação de professores.

Na perspectiva de Moreira e Candau (2007, p. 29), o trabalho com a diversidade cultural é um desafio para a escola, e deve-se questionar de que forma essa pluralidade é apresentada e articulada nos currículos, se os projetos político-pedagógicos incorporam essa questão das diferenças e em que medida o que é determinado pela Lei 10.639/03 tem sido atendido. Esses questionamentos são fundamentais para sensibilizar tanto os docentes quanto os gestores

para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 30).

O currículo escolar, a princípio, pode ser visto com um conjunto de orientações para o professor, mas sem dúvidas sua importância está para além desta simples função. Primeiramente, para melhor compreendermos esta questão, torna-se necessário entendermos o que é o currículo e o que ele pode representar. Dessa forma, Silva (2011) afirma que

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2011. p. 15).

As diversas concepções que o currículo possui variam historicamente e de acordo com ideologias e visões acerca da educação e do mundo. Elas são resultados de conflitos e embates que norteiam a história da educação e das políticas públicas educacionais e seu estudo recebe o nome de teorias do currículo.

As teorias do currículo, afirma Silva, são vistas a partir da noção de discurso, uma vez que “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, p. 14). Assim, as teorias do currículo não se limitam a descobrir, descrever e explicar o currículo, nem se restringem a apenas representá-lo, mas a partir de um discurso, produzir uma noção particular de currículo, criando assim um produto a partir desta suposta descrição.

A questão central para a compreensão de uma teoria do currículo deve buscar responder e justificar quais conhecimentos devem ser ensinados, ou seja, quais são essenciais para fazer parte do currículo. As diversas teorias vão se diferenciar a partir da seleção e da importância dada a estes elementos, afinal, as respostas a estas questões vão implicar no modelo de pessoa ideal que este currículo pretende formar, já que o currículo tem por objetivo modificar e transformar as pessoas que o seguem, influenciando na formação e construção da identidade e subjetividade de cada ser.

A partir destes questionamentos, Silva (2011) divide as teorias do currículo em três categorias: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas, sendo que é nesta última que se insere a educação das relações étnico-raciais. O estudo do currículo como objeto de pesquisa se inicia nos Estados Unidos, durante a década de 1920, com a publicação da obra *The Curriculum* (1918), escrita por Bobbitt. Neste livro, o currículo é apresentado como um

“processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2011 p. 12).

A teoria curricular tradicional nasce com a publicação de Franklin John Bobbitt, e tem entre seus principais representantes Ralph Tyler, Robert Mager e John Dewey. Nesta concepção, o currículo é apresentado a partir de uma questão técnica, e estes escritores atacam o currículo clássico, do modelo humanista.

Silva (2011, p. 30) aponta que, enquanto as teorias tradicionais focavam na organização e elaboração do currículo, na questão técnica de *como fazer o currículo*, as teorias críticas desconfiavam do status quo, responsável pelas desigualdades e injustiças, questionando não mais o como fazer o currículo, mas buscando compreender o que o currículo faz, almejando uma transformação radical da sociedade, não mais a aceitação e adaptação proposta pelas teorias tradicionais. Assim, a pergunta central passa de “o que deve fazer parte do currículo” para “por que determinado conhecimento é mais importante em detrimento de outro”.

Dentre as teorias curriculares críticas, o mesmo autor apresenta uma distinção entre teorias mais gerais e teorias centradas de forma mais localizada em questões curriculares. Entre as mais gerais, encontramos a de Althusser e sua filosofia marxista, que serviu de base para a crítica marxista da educação. Este autor afirma que, para garantir o status quo, há mecanismos repressivos (polícia, judiciário) e aparelhos ideológicos de Estado (religião, mídia, escola, família). Também temos como exemplo a crítica sociológica da educação de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, afastada da análise marxista e centrada na crítica da reprodução da cultura dominante, por meio de valores, gostos, costumes, hábitos, modos de se comportar e agir.

Entre as teorias mais específicas, o autor coloca como exemplos a Nova Sociologia da Educação, que via o currículo como uma construção cultural e analisava as conexões entre currículo e poder e entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Igualmente pertence à esse grupo o movimento de Reconceptualização, que aconteceu no final dos anos 60 nos EUA e Canadá e tinha como características a rejeição dos pressupostos da concepção técnica do currículo, insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler.

O currículo multiculturalista insere-se nas teorias pós-críticas e tem sua origem nos países dominantes do Norte. Com o intuito de destacar a diversidade cultural do mundo contemporâneo, paradoxalmente, argumenta Silva (2011, p. 85), essa suposta diversidade convive com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. As manifestações e expressões culturais de grupos dominados tornam-se visíveis ao mesmo tempo

em que se observa o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa (produções estadunidenses em destaque).

Esta característica homogeneizadora e monocultural na educação tem sido questionada nos últimos anos, uma vez que, de acordo com Candau (2008), existe uma relação intrínseca entre educação e cultura e não há forma de analisar este campo sem que esta articulação seja realizada. Conseqüentemente, observamos que “[...] a consciência da necessidade romper com esta [caráter homogeneizador] e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam mais presentes” (CANDAU, 2008, p. 15).

De qualquer forma, independente das concepções e abordagens propostas tanto por Silva (2011) quanto por Candau (2008), a perspectiva multiculturalista mostra evidente continuidade da tradição crítica do currículo, mas amplia e radicaliza a pergunta fundamental: “o que conta como conhecimento?”, aumentando a compreensão sobre as bases sociais da epistemologias. Antes, a crítica pautava-se nas determinações de classe do currículo, e com o multiculturalismo, a desigualdade é vista a partir também de outras dinâmicas: gênero, raça e sexualidade, não reduzidas apenas à classe social.

O desenvolvimento das ideias multiculturalistas tem encontrado um campo fértil no Brasil a partir dos questionamentos acerca da democracia racial e do fortalecimento do movimento negro na década de 1950. Apesar das dificuldades que se impõe, o interesse pelo multiculturalismo vem crescendo e ampliando essa discussão, principalmente em relação à concepção de um currículo escolar que considere essas diversidades e o caráter pluriétnico e pluricultural do nosso país. Para o multiculturalismo, a igualdade não será alcançada simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, mas também pela modificação substancial do currículo existente.

Um outro ponto de extrema importância a ser levado em consideração nessa perspectiva é a questão da identidade cultural. Como afirma Hall (2015), o processo de globalização e os sistemas culturais dos quais os sujeitos fazem parte influenciam em sua identidade, antes vista como estável, mas hoje como fragmentada. A partir dessa concepção,

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2014, p. 108).

A concepção de modernidade tardia, utilizada aqui por Hall, embora possa ser analisada a partir de um viés ideológico eurocêntrico, compreende que a partir deste marco, há uma impossibilidade de representar as identidades de forma unificada. Logo, entendemos a identidade como um conceito dinâmico e não fixo.

Essa identidade, na perspectiva dos Estudos Culturais, é construída cotidianamente em nossas relações, tanto reais quanto imaginárias, nas quais nos aproximamos e nos identificamos em maior ou menor grau, nos distinguindo a partir das diferenças. Como produtos sociais e culturais, tanto a identidade como a diferença são produzidas a partir de relações sociais, ou relações de poder, sendo assim, impostas por meio de disputas de grupos sociais, afirma Silva:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Dessa maneira, identidade e diferença indicam quem pertence ou não pertence, quem está incluído ou excluído, demarcando nitidamente e classificando quem somos “nós” e quem são os “outros”. Para Silva (2014), esse processo de classificação também traz consigo uma hierarquização, atribuindo valores diversos aos diferentes grupos, sendo a classificação em oposições binárias ou polarizadas a mais importante. Isso porque dentro destas oposições, identificamos sempre um como norma, como forma privilegiada, recebendo as atribuições de características positivas, enquanto a outra recebe as negativas.

Dentro desta teorização, a representação ocupa um lugar central, uma vez que a identidade e a diferença constroem-se dentro de sistemas de representação, pois “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2014, p. 91). Assim, como afirma o mesmo autor, essas concepções trazem consequências diretas para as práticas pedagógicas e para o currículo escolar, pois a escola deveria oportunizar que seus alunos questionassem criticamente esses sistemas de representação da identidade e da diferença. Essas devem ser preocupações tanto pedagógicas quanto curriculares pois crianças e adolescentes convivem com as diferenças na escola, e

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e

descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2014, p. 97).

Trata-se, portanto, de um tema relevante para uma compreensão tanto política quanto dos estudos contemporâneos na área da educação. Segundo Moreira (2008), certos grupos, como negros, mulheres e homossexuais, sofrem discriminações há muito tempo, e a ênfase na identidade tem colaborado para a conquista de direitos e espaço antes negados, e

tem contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas (MOREIRA, 2008, p. 39)

Para mudanças positivas no ambiente escolar, essas questões de identidade e diferença junto a uma perspectiva multiculturalista devem permear não só os currículos escolares, mas também devem perpassar a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas. O projeto político-pedagógico (PPP) é essencial para o trabalho escolar, e deve ser construído a partir da reflexão de todos os atores envolvidos na comunidade escolar, sendo professores, gestores, pais, alunos e representantes da comunidade, uma vez que “aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 1998, p. 9).

Não se trata apenas de um documento de dimensão pedagógica. Para a mesma autora, ele deve refletir a realidade da escola e direcionar as ações educativas da escola de forma ampla, criando espaços e situações para pensar e repensar as práticas pedagógicas de forma coerente: “a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica” (VEIGA, 1998, p. 13).

Por se tratar de um processo democrático, o PPP, mesmo que suas orientações sejam originadas de instâncias superiores, como as secretarias municipais ou estaduais de educação, deve ser pensado a partir da realidade da unidade escolar e sua comunidade, refletindo a identidade da escola, articulando a realidade escolar de diferenças que convivem em sala de aula. Esse é um grande desafio na proposição de um projeto em que estejam inseridas as questões do multiculturalismo/interculturalismo. As representações da diversidade e as relações de poder não podem ser esquecidas quando falamos em espaços educacionais democráticos. Acerca disso, Resende argumenta que

A possibilidade concreta da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola nos aparece não como fórmula milagrosa, mas como proposta desencadeadora para uma real superação de um projeto hegemônico, que pressupõe uma concepção de mundo e relações sociais reducionistas e empobrecidas. Em outras palavras, a concepção do projeto político-pedagógico e o multiculturalismo estão mais próximos do que muitos possam imaginar, por serem princípios interdependentes e que se complementam (RESENDE, 1998, p. 44).

No que concerne ao enraizamento das práticas na perspectiva da Lei 10.639/03, os dados avaliados por Gomes (2012) indicam que, além da importância da construção de currículos que contemplem a diversidade das formas multiculturais, a presença da temática e de projetos pedagógicos inclusos no PPP (Projeto Político-Pedagógico) das escolas possibilitam o prosseguimento e a sustentabilidade das práticas. Isso ocorre pois, mesmo que um professor que realiza o trabalho com a temática étnico-racial não esteja mais na escola, seja dado continuidade no trabalho uma vez que a temática está institucionalizada na escola.

Logo, as práticas educativas realizadas na escola devem ter sua base nestes documentos supracitados, para que as ações da escola desenvolvam-se de forma articulada à reflexão sobre sua própria realidade e possam ter continuidade, indicando assim a efetivação destas práticas. Dessa forma, o trabalho do professor deve ser avaliado também a partir destes pontos, articulados à sua formação e concepção de educação na perspectiva multiculturalista.

2. 4 Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

O aprofundamento das discussões e a reflexão a respeito da cultura negra deve fazer parte da realidade de todos os atores envolvidos na educação, com o objetivo de construir novos sentidos em rompimento aos padrões preconceituosos enraizados na nossa sociedade, combatendo o racismo e as desigualdades decorrentes dele:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e iguais (BRASIL, 2006, p. 236).

A regulamentação da Lei 10.639/03 e as diretrizes para a sua implementação deveriam ser de conhecimento dos profissionais e professores que atuam na educação básica, subsidiando as práticas pedagógicas para uma educação que assegure o direito à diversidade também.

Infelizmente, podemos observar que a realidade ainda se encontra aquém do esperado. Para que a educação das relações étnico-raciais se concretize, a formação do professor e suas práticas são imprescindíveis para um trabalho de sucesso.

Muitos professores não possuem ao longo de sua formação a temática da questão racial. Acerca da importância do preparo do professor para lidar com a questão racial, Munanga (2005, p. 15) afirma que

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Infelizmente, essa falta de preparo do educador frente a compreensão das diferenças e da produção de desigualdades e discriminações faz com que este profissional, grande parte das vezes, não perceba que as relações entre raça/etnia e desempenho escolar implicam, diante de vários dados que comprovam, as desigualdades no acesso e no sucesso escolar do aluno. Consequentemente, torna sua prática propulsora de mais desigualdades, perpetuando o racismo e práticas discriminatórias na educação brasileira.

É evidente a importância da escola e das concepções e visão dos profissionais envolvidos com essas crianças e jovens para o reforço ou combate aos estigmas e estereótipos negativos atribuídos aos negros. Essa visão pode influenciar diretamente na autoimagem da criança ou jovem negro, que acaba incorporando em sua subjetividade e vendo a si mesma como ruim, feia, entre outras características negativas. A socialização na escola, dessa forma, deixa de ser positiva para o desenvolvimento da criança, afetando a construção de sua autoimagem e identidade.

Para a promoção da autoestima da criança negra, segundo Romão (2001), é necessário que o educador compreenda os alunos como indivíduos que pertencem a culturas coletivas, mas sem deixar de observar que cada aluno possui sua individualidade dentro desta coletividade, atentando para aspectos emocionais, cognitivos, físicos e culturais.

Uma prática pedagógica que promova a autoestima necessariamente necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações

coletivas. O educador que não foi preparado para lidar com a diversidade tende a padronizar o comportamento dos seus alunos (ROMÃO, 2001, p. 163).

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), a escola tem papel fundamental neste processo, pois além de ser um espaço em que convivem alunos de diferentes origens, com costumes e religiosidades diferentes, é onde aprendemos as regras do convívio democrático com as diferenças e são apresentados conhecimentos sistematizados sobre o Brasil e o mundo, fornecendo assim subsídios para o debate de questões sociais. Nesse contexto, é imprescindível o papel desempenhado pelo professor, de despertar o senso crítico em relação a questões como o preconceito, a desigualdade e a discriminação racial, e a consciência e valorização da pluralidade cultural.

A escola e os professores, ao desconsiderar essa diversidade em seus currículos e práticas pedagógicas, deixam de cumprir seu papel social. Segundo Romão (2001), uma criança negra que na escola não é compreendida em sua identidade cultural e social, muitas vezes

[...] é embranquecida pela escola, seu corpo torna-se o corpo dissidente de sua negritude. E, quando resiste, seu corpo expressa uma relação contra a opressão à sua liberdade de ser; não podendo ser negro, se rebela e explode. Muitas vezes por não saber ou poder expressar verbalmente a opressão por que passa – o que é comum entre as crianças – manifesta suas revoltas e seus desgostos por meio de atitudes agressivas contra si e os outros. Na grande maioria das vezes é analisado e avaliado o comportamento de resposta às violências por que passa e não a causa destes comportamentos; assim sendo, a escola e sua prática não são questionadas, mas sim os comportamentos dos/as alunos/as (ROMÃO, 2001, p. 167-8).

A formação do educador, tanto inicial quanto continuada, é um fator importante e que certamente influencia nas concepções acerca da diversidade e da pluralidade cultural, e sobre as questões raciais e o racismo.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171)

Essas questões devem ser abordadas e discutidas de forma articulada, contextualizada e aprofundada, para que venham impactar de maneira favorável as relações entre professor e aluno e não reproduzir e legitimar valores discriminatórios da sociedade vigente. Há a necessidade de repensar e buscar mudanças na escola e nas práticas educativas em relação as questões étnico-raciais, para que a criança negra não incorpore o discurso de desvalorização do negro, desconstruindo a desvalorização do negro e de sua cultura. Dessa forma, o trabalho na

perspectiva multicultural, considerando as relações de poder estabelecidas nas relações de identidade e diferença são imprescindíveis, e “(n)o momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e dos jovens de hoje” (CANDAUI, 2008, p. 16).

Por ser uma vertente do conhecimento que não nasce na área acadêmica, mas que tem sua origem nas discussões de movimentos sociais, especialmente os de natureza étnicas, sua entrada na universidade não se deu forma fácil. E mesmo hoje, após amplas discussões, sua presença no âmbito acadêmico acontece de forma fragilizada, o que aconteceria, segundo nos coloca Candau, por seu viés da militância. Essa inerente relação com os movimentos sociais justifica o fato de que

“[...] as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente tem sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. Quanto à formação continuada, por iniciativas oficiais e de várias organizações não governamentais, algumas vezes em parceria entre organismos públicos e ONGs, várias experiências têm sido promovidas no sentido de favorecer a incorporação da perspectiva multicultural na educação básica. (CANDAUI, 2008, p. 19)

Na perspectiva ainda de Candau (2008), para que as práticas pedagógicas possam ser construídas a partir da interculturalidade, elas necessitam ser pensadas a partir da cultura escolar, que vê os alunos de forma homogênea, numa perspectiva monocultural. A ação educativa deve repensar essa perspectiva enraizada no chão da escola, de modo a não apagar as diferenças, uma vez que os alunos não são todos iguais. Para identificar e valorizar essas diferenças, a autora propõe quatro elementos indispensáveis para a construção de práticas que assumam a perspectiva multicultural.

O primeiro, e com maior destaque, é construir e possibilitar espaços para que as identidades culturais sejam reconhecidas, de forma dinâmica, contextualizada e plural. Candau chama esse processo de não reconhecimento das diversas identidades culturais de *daltonismo cultural*, que não distingue as mais variadas

diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não coloca-las em evidência na sala por diferentes razões: a dificuldade e a falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (CANDAUI, 2008, p. 28).

A desconstrução deste olhar deve acontecer no reconhecimento das identidades e diferenças dos “outros” juntamente com o reconhecimento de nossa própria identidade e de como enxergamos esse “outro”. Repensar estas questões pressupõe o desafio do rompimento com padrões e estereótipos criados e arraigados nas relações sociais. Esses estereótipos, na educação, ocorrem de formas tanto sutis quanto declaradas, como a atribuição do fracasso escolar ou do déficit de aprendizagem intimamente ligado à questões da identidade da criança ou do jovem, resultando em situações de discriminação ou racismo.

Em contrapartida, o professor tem a função de desconstruir essas relações negativas, que muitas vezes vêm carregadas de conflitos, tendo como desafio o exercício da empatia, de se colocar no lugar desse “outro”, e proporcionar o convívio e a interação de forma positiva. Essas situações de conflito e de discriminação são muitas vezes vistas apenas como brincadeiras, sendo “importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar” (CANDAU, 2008, p. 32).

Por fim, um outro elemento essencial que a autora nos coloca para refletir sobre as práticas pedagógicas é compreendê-la como um processo de *negociação cultural*. A escola e os educadores precisam questionar o considerado conhecimento universal instituído, baseado no conhecimento eurocêntrico. Essa reflexão proporciona a capacidade de incorporar nos currículos e nas práticas, conhecimentos de diferentes culturas, numa perspectiva intercultural, pois, segundo Candau (2008, p. 34), “trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada”. Esse tipo de trabalho amplia o horizonte dos alunos, proporcionando uma maior interação de diferentes conhecimentos e universos culturais, e a construção de uma educação e escola mais justa e democrática.

Outro fator importante para o enraizamento do trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola é o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas interdisciplinares. A lei prevê, tendo também como parâmetro as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), que o conteúdo da temática negra esteja presente em todo o currículo, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História, exigindo assim, tanto um currículo quanto práticas que dialogam entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a construção e o enriquecimento de saberes acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira. Diante disso, a interdisciplinaridade, ao articular os conteúdos, é um fator essencial para um trabalho efetivo de educação das relações étnico-

raciais.

Para compreensão do conceito de interdisciplinaridade, Fazenda (2008) afirma que este não pode ser visto apenas como uma junção de disciplinas, mas sim, a partir dos currículos e da formação de professores. Para a autora, a interdisciplinaridade escolar não deve ser confundida com interdisciplinaridade científica, pois a primeira é vista a partir de uma perspectiva educativa, na qual “as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (2008, p. 21).

Em torno de um projeto de interdisciplinaridade, é necessário o desenvolvimento de competências e a interação de diferentes saberes disciplinares, entre eles, saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos. A prática interdisciplinar necessita, para ser efetiva, de uma revisão das características do trabalho do professor, para que o processo de transformação de uma didática tradicional torne-se uma didática transformadora (FAZENDA, 2016). Ademais,

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocias intersubjetivas*. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, *deverão* promover essa possibilidade de *trocias*, estimular o *autoconhecimento* sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas. (FAZENDA, 2016, p. 79, grifo da autora)

Diante desta perspectiva, um trabalho realizado de forma interdisciplinar exige compromisso e dedicação por parte dos educadores, e para isso, é indispensável oportunidades que proporcionem momentos no cotidiano escolar para a reflexão e o planejamento destas ações. Infelizmente, diante da realidade e das limitações impostas, nem sempre é possível inserir tais discussões devido à falta de tempo disponível.

A troca de experiências, fundamental à proposta interdisciplinar esbarra-se nesta visão ocidental do tempo. Este elemento disciplinador, mecanizado e construído socialmente que dificulta nossas ações, que, em geral, sempre falta na hora de sistematizarmos nossos sonhos e projetos, deve ser levado em conta ao construirmos alternativas. (ROCHA; TRINDADE, p. 59, 2006)

Embora o desenvolvimento de ações interdisciplinares seja muitas vezes dificultado, ele é fundamental. De acordo com Gomes (2012), o trabalho coletivo e interdisciplinar é de extrema importância, evidenciando que a tendência é que ele tenha continuidade na escola. Práticas individualizadas, uma vez que estas são restritas apenas aos envolvidos, acabam por não serem

sustentáveis e se dissipar. Assim, os projetos e ações conjuntas tem maiores chances de se enraizarem na escola, contribuindo para a implementação da lei.

Os projetos interdisciplinares possibilitam diálogos e trocas de experiências entre os professores, criando estratégias e práticas inovadoras, estabelecendo assim relações de complementaridade e convergência entre as disciplinas. Além disso, favorecem a busca de novos conhecimentos sobre a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira e de novas formas e ações para desenvolver o trabalho em sala de aula, provocando mudanças positivas nas práticas por meio de “[...] trabalhos coletivos e interdisciplinares, ao estudo e à busca de bibliografia, ao reconhecimento da sua própria ignorância sobre a temática africana e afro-brasileira e às lacunas sobre essa temática no seu processo de formação inicial nas mais diversas áreas (GOMES, 2012, p. 345).

Todos esses fatores – currículo, projeto político-pedagógico, formação de professores e práticas educativas – na perspectiva da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes, só são possíveis de serem realizados de forma efetiva com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino. Preconizado na própria legislação para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é de responsabilidade dos sistemas de ensino articular as ações para a implementação. A parceria dos gestores dos sistemas de ensino é fundamental para que as ações sejam propostas, realizadas e possam efetivar-se ao longo do tempo, proporcionando assim um real enraizamento do trabalho multiculturalista com a educação das relações étnico-raciais no chão da escola:

[...] os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação e de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e pais. (BRASIL, 2004, p. 13).

No próximo capítulo, esses fatores para a implementação e o enraizamento da Lei 10.639/03 serão discutidos e avaliados a partir do estudo de caso realizado em uma escola no município de Franca - SP. Mas antes, uma análise mais detalhada, a partir de uma perspectiva multiculturalista e intercultural, da proposta curricular implantada na rede municipal da cidade, torna-se imprescindível para uma melhor compreensão dos aspectos a serem avaliados.

2.5 Relações Étnico-Raciais na Escola: Análise do Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca

Para uma educação das relações étnico-raciais na escola, a partir de uma perspectiva multiculturalista/interculturalista, é essencial compreender que o currículo está na base de todos os outros fatores que se articulam para sua efetivação. Consequentemente, a análise da proposta curricular utilizada no município de Franca torna-se primordial para avaliarmos o grau de enraizamento da Lei 10.639/03, uma vez que o currículo tem implicações e efeitos diretos na escola e nas práticas pedagógicas.

O *Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca* (REC), utilizado atualmente para guiar as ações e procedimentos pedagógicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi revisado no ano de 2008, durante o governo do prefeito Sidnei Franco da Rocha, tendo como secretária municipal da Educação, Leila Haddad Caleiro. Os estudos e reflexões que basearam a reformulação do documento buscaram uma reforma curricular na orientação de políticas para a melhoria da qualidade da educação no município.

Tendo como referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a concepção de educação presente neste documento propõe uma proposta curricular construtivista e psicopedagógica, definida assim em sua introdução:

Construtivista porque enfatiza, como finalidade última da educação, a promoção do crescimento dos seres humanos, porque valoriza uma aprendizagem significativa e uma memorização compreensiva. Psicopedagógica no sentido de que, para promover o crescimento, há de se conhecer e respeitar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, há de se interagir com ela de forma interdependente (FRANCA, 2008, p. 5).

Procura compreender a escola como espaço privilegiado de função social em que cidadãos são formados, levando em conta as desigualdades sociais, econômicas e culturais. A realidade do mundo atual deve estar inserida na escola, e para isso, é necessário:

- Compreender e assumir o tempo presente, com seus problemas e necessidades. É uma forma de gerar alternativas humanizadoras para o mundo.
- Considerar as práticas da sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral, e as relações diretas ou indiretas dessas práticas com os problemas específicos da comunidade local a que presta serviços.
- Conhecer as expectativas dessa comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, valores, costumes e manifestações culturais e artísticas. É através desse conhecimento que a escola pode atender a comunidade e auxiliá-la a ampliar seu instrumental de compreensão e transformação do mundo.

- Ser concebida como polo cultural, onde o conhecimento já sistematizado pela humanidade é socializado e trabalhado de forma não fragmentada, proporcionando a ampliação das possibilidades culturais dos alunos e da comunidade, através do debate das principais questões locais e nacionais.
 - Promover a identidade cultural do aluno, inserindo-o no mundo em que vive.
- (FRANCA, 2008, p. 17)

Também deixa claro que entende que o processo de selecionar conteúdos para um currículo é um processo político, uma vez que “ao propor uma determinada organização curricular, a sociedade realiza uma seleção histórica que reflete uma compreensão política do mundo, estando inserido num processo social amplo e multifacetado, onde se conclui que não é algo sempre igual, homogêneo e de significado óbvio” (FRANCA, 2008, p. 15).

Outro ponto que merece destaque neste currículo é a preocupação com uma educação que seja, de fato, inclusiva. A educação inclusiva é vista aqui de forma ampla, abrangendo o acesso e a permanência dos alunos, independente de raça, etnia, gênero, classe social ou deficiência. Esclarece o equívoco de se acreditar que a educação inclusiva trata apenas da inclusão das deficiências, e afirma que

A proposta da educação inclusiva deve remeter ao conceito de Escola Inclusiva, que ‘pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver) no direito de integração com os colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda a ordem’ (CARVALHO apud FRANCA, 2008, p. 57)

Todas essas preocupações em relação à diversidade e pluralidade cultural e à formação da identidade cultural do aluno mostram que o *Referencial Curricular* (2008) está inserido na discussão de uma educação multiculturalista. Logo, o currículo deve ser pensado de forma crítica, como uma política educacional que questiona o projeto de cultura hegemônica construído até então, em busca de promover a interculturalidade nas relações entre os diferentes grupos culturais na escola. Além disso, compreender que estas culturas estão num contínuo processo de construção e reconstrução, e que nesse hibridismo devemos reconhecer e valorizar o “outro” e suas diferenças (CANDAUI, 2008).

Apesar desta proposta curricular basear-se nos PCNs e colocar a questão do trabalho com as diferenças em pauta, mesmo sendo produzida cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03, não há nenhuma menção direta à lei e suas Diretrizes (2004). Assim, a não inserção da temática preconizada na legislação mostra-se como uma grave omissão à um currículo que se pretende inclusivo. Além disso, não se pode desconsiderar as relações de poder estabelecidas

nas diversas estruturas da sociedade, e a escola e o currículo têm o papel de combater essa mentalidade enraizada, que faz com que a discriminação e o racismo ainda ocorram nas estruturas tanto institucionais quanto econômicas do nosso país (SILVA, 2011).

Quanto à estrutura de organização, o REC (2008) está construído de forma a ultrapassar a fragmentação dos conteúdos, apoiados nos conceitos da interdisciplinaridade e da transversalidade. Dessa forma, fundamentado na

concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, entendida não como metodologia didática, mas como instrumento de conceitualização, planejamento, indagação e análise da prática educacional, tendo como pedra angular a valorização da diversidade cultural e de capacidades – cognitivas, motoras, afetivas, de relação, de atuação e de inserção social – interesses e motivação dos alunos que compõem uma sociedade em vertiginosa transformação e com múltiplas exigências (FRANCA, 2008, p. 15).

Partindo desses pressupostos, a proposta curricular da Educação Básica do município de Franca é norteada pelo domínio de competências e habilidades²⁴, além de procedimentos sugeridos para o professor. Não há a divisão por componentes curriculares, uma vez que busca promover o princípio da interdisciplinaridade. Dentro destas competências e habilidades, passam os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Temas Locais.

O eixo Pluralidade Cultural contempla as mais variadas diferenças produzidas em nossa sociedade, colocando o Brasil como um país diverso e plural, abarcando a diversidade regional, da formação do povo brasileiro, das características culturais, do pertencimento étnico-racial, de crença religiosa, de gênero, entre outros, e também aborda a questão das deficiências e da educação especial. Enfatiza que muitas vezes a convivência é marcada pelo preconceito e pela discriminação e conclui que

o grande desafio da escola, então, é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sócio-cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade. Deve constituir-se em local de diálogo, do aprender a conviver, vivenciando própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (FRANCA, 2008, p. 50).

²⁴ Os conceitos de competências e habilidades estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e em diversas avaliações educacionais em larga escala, como Prova Brasil e ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Perrenoud, autor de grande referência no campo da educação, define o conceito de competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (1999, p. 19). Relacionado à capacidade de realizar tarefas e resolver situações-problema, o conceito de competência pressupõe que, para que ocorra a construção do conhecimento, o sujeito deve mobilizar diversos recursos, articulando-os de forma a solucionar uma situação complexa. Segundo este autor, um currículo que tenha como premissa a construção de competências. Já as habilidades são procedimentos mentais, modos operatórios, induções e deduções, menos amplos que as competências, mas que são elementos pelos quais atingimos as competências.

Este trecho deixa claro que a diversidade deve ser respeitada a partir dos conceitos de identidade e diferença, e da importância da representação, apontados por Silva (2014). As competências que constituem este *Referencial Curricular* (2008) perpassam por essas questões, tanto da identidade quando da diversidade, e a partir de algumas delas, é possível realizar um trabalho em consonância com a Lei 10.639/03 e com os princípios e conteúdos propostos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004). Abaixo podemos verificar as 11 (onze) competências, correspondentes aos cinco anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, presentes no currículo do município de Franca:

Quadro 3 – Competências do REC (2008)

COMPETÊNCIAS
1. Ler, escrever e produzir, em diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, artística, corporal, – para interagir com o outro, expressando-se, interpretando, considerando a intencionalidade e usufruindo de diversas situações de comunicação.
2. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema articulando com as várias áreas do conhecimento.
3. Expressar-se com autonomia, em diferentes linguagens – gráfica, artística, corporal – para interagir com o outro, interpretando, considerando a intencionalidade e usufruindo de diversas situações de comunicação
4. Compreender a cidadania, observando as transformações sociais que visam o bem estar comum, participando de questões da vida coletiva, preservando o meio ambiente, respeitando e compreendendo os outros e desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo.
5. Conhecer e valorizar a diversidade natural e sociocultural brasileira, posicionando-se a respeito, diante de seus diferentes aspectos, como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional.
6. Perceber-se parte integrante, dependente e transformadora de um todo maior e dinâmico, buscando sua compreensão e interagindo com as outras partes.
7. Aplicar conhecimentos referentes à saúde, à ética, ao meio ambiente, à educação sexual e à pluralidade cultural, em diferentes situações cotidianas, para a melhoria da qualidade de sua própria vida e da vida dos outros.
8. Compreender as relações de convivência para interagir, positivamente, em diferentes grupos, valendo-se do respeito, da cooperação e da solidariedade, repudiando a discriminação e a injustiça, elegendo o diálogo como meio de resolver conflitos.
9. Perceber-se como pessoa humana com dignidade, fruto do amor incondicional de Deus, capaz de amar e de sentir-se amada.
10. Adotar postura coerente e flexível diante das diferentes situações da realidade, questionando-a e buscando soluções, respaldando-se progressivamente numa consciência crítica e bem formada.
11. Interpretar e analisar diferentes fontes de informação, questionando e fazendo articulações com várias do conhecimento, sendo capaz de resolver problemas do cotidiano.

Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca (2008).

Nesse rol, podemos pontuar temas como cidadania, diversidade sociocultural, pluralidade cultural, identidade e diferenças, discriminação e injustiça, respeito e tolerância, que estão inseridos nas competências do currículo. Temas esses que contribuem para o trabalho com a diversidade em sala de aula, e permitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva multiculturalista.

Entretanto, uma proposta curricular nesses moldes, tendo a interdisciplinaridade e a transversalidade como norte das ações pedagógicas, sem a tradicional divisão em eixos curriculares e conteúdos, tende a dificultar o trabalho do professor que está habituado a trabalhar de acordo com o viés tradicional. Dessa forma, junto a publicação do REC (2008), o setor de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação reelaborou e adequou os conteúdos de acordo com o novo currículo, em forma de anexo, contendo os conteúdos sugeridos para cada ano, divididos por disciplinas e bimestres.

Portanto, a presente análise tem como base a busca por relacionar as habilidades presentes no currículo e os conteúdos propostos pelo anexo, articulando-os de modo a identificar as possibilidades de trabalho com as relações étnicas e raciais na escola. Limitamos esta análise à avaliação dos eixos curriculares pertencentes às áreas do conhecimento de Ciências Humanas e Linguagens, sendo compostas pelas disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Educação Musical²⁵. Esta seleção justifica-se por ser nestes componentes que encontramos as maiores possibilidades do desenvolvimento com o trabalho a partir da educação das relações étnico-raciais e da Lei 10.639/03. No entanto, essa seleção não pretende excluir a importância dos outros componentes curriculares, uma vez que a própria legislação estabelece o trabalho em todas as disciplinas.

Dessa forma, analisamos os conteúdos propostos para cada um destes eixos curriculares que permitem o desenvolvimento do trabalho com a cultura e história negra, seja africana ou afro-brasileira, assim como as respectivas habilidades e procedimentos indicados no *Referencial Curricular* (2008) e seu anexo.

²⁵ A disciplina de Educação Musical foi implantada na grade curricular da rede municipal de educação de Franca-SP no ano de 1996, sendo a primeira cidade do Estado de São Paulo a efetivar professores especialistas em Música. Esse fato foi possível devido ao desenvolvimento de um projeto a partir de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e o Conservatório Musical Pestalozzi, realizado no ano de 1971. Este projeto teve grande sucesso e o aumento da demanda impulsionou a institucionalização da Música como disciplina escolar. Ainda hoje, Franca é uma das poucas cidades no estado que possuem aulas de Educação Musical, tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estas informações podem ser verificadas no artigo Educação musical no ambiente escolar da rede municipal de Franca-SP (REMONTI; LIMA; ARRAIS, 2014), disponível no endereço: <https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/825/749>. Acesso em 08 jan. 2018.

Entre os componentes curriculares que estão inseridos área de Linguagens, temos as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Educação Musical, e está previsto o trabalho com habilidades como:

- Produzir e reproduzir textos orais e/ou escritos;
- Escutar ativamente a leitura de diversos textos;
- Expressar oralmente a compreensão da mensagem da qual é destinatário;
- Ler para usufruir momentos de lazer e estabelecer relação entre realidade e fantasia;
- Acolher a diversidade do repertório cultural, reconhecendo semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades na arte dos diferentes povos ou comunidades.
- Assimilar formas artísticas por pessoas ou por grupos sociais, sem perder seu modo de articular tais informações ou sua originalidade;

Em Língua Portuguesa, o trabalho com os diferentes gêneros textuais, presente em todos os anos, permite ao professor selecionar livros e textos que abarcam a temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Em especial, o trabalho com textos narrativos como lendas, mitos e contos devem ser trabalhados no 1º ano (3º bimestre), 2º ano (1º e 3º bimestres), 3º ano (3º bimestre) e 5º ano (1º bimestre). Podem ser trabalhados tanto na oralidade, quanto na leitura e interpretação e também na produção textual, a partir de reescritas e produções próprias, como determina o currículo.

Também são recomendados entre os procedimentos o uso de textos variados que expressam diferentes formas de viver, ver e pensar o mundo, o que colabora para suscitar e inserir uma perspectiva multiculturalista nas ações desenvolvidas em sala de aula.

Na disciplina de Artes, ao longo do 3º ano, em todos os bimestres, é proposto tanto nas artes visuais, quanto na dança e no teatro, o trabalho com produtos culturais e históricos (concepções estéticas nas diferentes culturas: regional, nacional e internacional). Este conteúdo proporciona a inserção das manifestações tradicionais e populares afro-brasileiras como fonte de trabalho. No 4º ano, 2º e 3º bimestres, também é proposto a continuação e aprofundamento das danças folclóricas regionais, enquanto no 5º ano, este trabalho tem sequência no 3º bimestre, com danças circulares, cirandas e danças regionais. Ademais, também é recomendado para o 5º ano, no 1º bimestre, o trabalho com o pintor Candido Portinari, podendo ser selecionadas obras que dialogam com a temática racial.

No componente Educação Musical, a proposta curricular destaca que a inserção da linguagem musical promove a pluralidade cultural, além do gosto pela música, proporcionando o desenvolvimento pleno do aluno e o aprofundamento do conhecimento de si mesmo em relação com o outro e o mundo. Os conteúdos para esta disciplina são definidos entre o grupo de professores especialistas e seus superiores no planejamento escolar, considerando este aspecto da diversidade cultural.

Assim, no 1º ano, músicas infantis, cantigas e brincadeiras cantadas são propostas para os 4 bimestres. O trabalho com gêneros e estilos musicais percorrem todos os anos, tendo destaque no 2º ano para a Ciranda e o Cacuriá, e no 3º ano, para o Samba e o Baião, sendo todos estas expressões da cultura popular afro-brasileira²⁶.

Além do uso de textos orais e escritos, também são sugeridos como procedimentos o uso de filmes, fotos e imagens, dramatização de textos teatrais, programas de rádio e TV, entre outros, que podem enriquecer ainda mais e propiciar um trabalho interdisciplinar, relacionando estas competências e conteúdos com os de outros componentes curriculares. As habilidades aqui apresentadas na área de Linguagens não são exclusivas desta área, podendo ser trabalhadas também em outras disciplinas, em conjunto com outras habilidades de outras áreas do conhecimento. Essa possibilidade de um currículo com base na interdisciplinaridade favorece essa interação, e dessa forma verificamos que os conteúdos propostos na área de Linguagens podem ser trabalhados também, de forma, interdisciplinar, com a área de Humanidades.

As disciplinas de Ciências Humanas aqui analisadas são História e Geografia. Entre as habilidades deste campo que permitem o trabalho na perspectiva da Lei 10.639/03, encontramos:

- Perceber e respeitar semelhanças e diferenças culturais, hábitos, costumes, etnias;
- Respeitar a pluralidade religiosa;
- Reconhecer-se semelhante e diferente dos outros, identificando-se como parte formadora de um grupo;

²⁶ As manifestações culturais afro-brasileiras são aquelas manifestações brasileiras que receberam influência da cultura africana, desde os tempos do Brasil Colônia até os dias de hoje. A Ciranda, tradição típica de regiões litorâneas nordestinas, ocorre principalmente no estado de Pernambuco e tem como característica principal a dança em círculo, de mãos dadas, enquanto o mestre canta cantigas ao som de instrumentos de percussão. O Cacuriá é a dança que marca o fim da Festa do Divino, no estado do Maranhão. Une as Caixeiras do Divino e os festeiros, que dançam, enquanto o arranjo musical é formado por caixas, flautas, violões, clarinetes e banjos. O Samba, uma das maiores manifestações culturais de nosso país, acontece em todo o território brasileiro. Já o Baião, ritmo predominantemente nordestino, utiliza instrumentos como sanfona, triângulo e zabumba. Informações retiradas do site da Fundação Cultural Palmares, no endereço: <http://www.palmares.gov.br/manifestacoes-culturais-negras>. Acesso em 12 jan. 2018.

- Identificar transformações que ocorrem no corpo e no comportamento dos seres humanos quanto ao sexo, à idade e à etnia;
- Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade de manifestações corporais das diversas culturas;
- Reconhecer a importância dos índios, negros e europeus na formação cultural e étnica brasileira;
- Levantar diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutaram no Brasil por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas;
- Promover, descobrir e realizar as aspirações de paz e justiça, na família e na sociedade;
- Perceber a diversidade cultural da nossa cidade sob a influência de culturas de outras regiões brasileiras, devido às migrações no passado e no presente.

Nos conteúdos de História encontramos o maior número de temas que envolvem a diversidade e a história e cultura afro-brasileira. Tanto o 1º quanto o 2º bimestre do 1º ano têm como conteúdo o trabalho com identidade e identidade social, sendo um dos aspectos abordados as origens étnico-culturais dos alunos. No 3º e 4º bimestres, o foco recai sobre o estudo da cultura indígena. Para o 2º ano, no 3º bimestre encontramos a indicação para o trabalho acerca das transformações e permanências na vivências culturais da coletividade, e no 4º bimestre, é proposto o conhecimento de algum grupo étnico da localidade região. Essas recomendações abrem um amplo leque para o trabalho com as relações étnico-raciais.

Já para o 3º ano, no 1º bimestre temos a temática da identidade e diferenças, sendo proposta a comparação entre “eu e os outros”, no intuito de compreender a construção da identidade do aluno. Neste mesmo ano, no 3º bimestre, a formação do povo brasileiro é colocada em pauta, abordando as culturas indígenas e afro-brasileira, conteúdo que continua sendo aprofundado no 1º bimestre do 4º ano. Nesta série, no 2º, 3º e 4º bimestres são estudadas a história do estado de São Paulo e da cidade de Franca, abordando a formação e a cultura, permitindo destacar as raízes negras nesses contextos.

No 2º bimestre do 5º ano, no estudo do Brasil Império, aparece destacada a abordagem sobre a cultura afrodescendente, o tráfico de escravos africanos, os quilombos e o movimento abolicionista. Ainda nessa série, a contribuição dos indígenas também é apresentada.

Já no eixo curricular de Geografia, nos 1º e 2º anos não são propostas abordagens para o trabalho com Lei 10.639/03, mas a temática da cultura negra aparece nos anos seguintes. No

3º ano, o trabalho com mapas e com o globo terrestre durante o 2º bimestre possibilita conhecer o continente africano e também a diáspora e no 4º e 5º anos, pode ser aprofundado no estudo dos continentes. Ainda no 5º ano, as diferenças regionais, a diversidade cultural de cada região e o estudo da formação da população brasileira a partir das migrações tanto interna quanto externas são apresentados como conteúdos a serem desenvolvidos no 3º e 4º bimestre.

As diversas ações propostas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) devem ser norteadas pelos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Por meio das competências e habilidades previstas para as escolas da rede municipal de Franca, observamos que o currículo permite inserir e abordar estes elementos, possibilitando uma educação que amplie os conhecimentos em relação à diversidade étnico-racial de nosso país, promovendo uma reeducação das relações raciais.

Em relação aos conteúdos dispostos no anexo, podemos destacar, inseridos dentro da história e cultura afro-brasileira, o reconhecimento e valorização das contribuições dos africanos, indígenas e europeus na construção de nossa nação, a história dos quilombos e as manifestações culturais afro-brasileiras. Quanto a educação das relações étnico-raciais, também são incluídos conteúdos acerca do reconhecimento das identidades culturais e tópicos sobre discriminação e preconceito, destacando o respeito e a tolerância, inclusive religiosa, valorizando as vivências dos alunos e o trabalho com a oralidade.

Entretanto, no tocante às determinações acerca da História da África, percebe-se que este tópico possui omissões importantes, como o estudo das civilizações que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade, as lutas de independência dos países africanos, a diversidade da diáspora hoje, e o conhecimento político, econômico, cultural e artístico acerca da África na atualidade, em uma perspectiva positiva, para além da miséria e estigmas e estereótipos negativos. Estas observações apontam para a necessidade de uma revisão dos conteúdos, de modo a aprofundar e ampliar alguns temas presentes neste currículo.

Uma das formas propostas pelas *Diretrizes* (BRASIL, 2004) para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é por meio da realização de projetos de diferentes naturezas, proposta que pode ser utilizada como um facilitador, de forma de adequar o currículo ao que prevê a legislação. A partir do REC (2008) é perfeitamente possível trabalhar nesta perspectiva, uma vez que sua abordagem a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade também insere a pedagogia por projetos em sua proposta, afirmando que

o trabalho com projetos é amplo e norteia todo o âmbito educacional. Por meio dele o aluno aprende de forma significativa e contextualizada. O conhecimento é visto sob uma perspectiva construtivista, onde procura-se estudar e pesquisar, de forma lúdica e prazerosa, respeitando as características internas das áreas de conhecimento envolvidas no trabalho (FRANCA, 2008, p. 39)

Assim, de acordo com o currículo analisado, o trabalho com projetos tem como finalidade repensar o papel da escola e contribuir para a construção do conhecimento de forma democratizada, levando em conta as vivências do aluno e vinculando a aprendizagem dos conhecimentos escolares à vida desses alunos. Essa visão contribui para a inserção de temas que vão de acordo com o prescrito pela Lei 10.639/03 e suas determinações.

Todavia, apenas o acréscimo de conteúdos relativos à temática racial, de forma superficial, não torna o currículo multicultural. Sobre isso, Silva afirma que “uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las” (2011, p. 102). Logo, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o caráter pluricultural e da diversidade, apenas uma política curricular que atenda aos princípios da multiculturalidade não é suficiente para que aconteça de forma efetiva.

Partindo deste princípio, o trabalho com o currículo em uma perspectiva multicultural e para a educação das relações étnico-raciais necessita de outros fatores para sua efetivação, uma vez que a alteração da LDBEN/1996 realizada pela lei “provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem” (BRASIL, 2004).

Dessa forma, levando em conta as particularidades que podem ser observadas em cada realidade escolar, o próximo capítulo, a partir da realidade da escola pesquisada, apresentará os demais fatores e as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03.

CAPÍTULO 3 A AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP

Este capítulo tem como objeto apresentar os resultados da pesquisa, analisando os dados coletados, afim de avaliar em que medida a Lei 10.639/03 e suas diretrizes são efetivadas no município de Franca/SP e o grau de seu enraizamento na escola selecionada para este trabalho. Para isso, serão levadas em conta as particularidades da escola e do município, suas características próprias e a influência do movimento negro local nas políticas públicas da esfera municipal.

3.1 Delineamento de Franca/SP: Uma Breve Contextualização do Município e do Movimento Negro Local

Antes da análise propriamente dita da implementação da Lei 10.639/03 no município de Franca/SP, mostra-se imperativo que compreendamos previamente em que contexto está inserido o desenvolvimento das ações avaliadas. Dessa forma, neste primeiro momento, buscamos apontar características do município e um breve histórico da movimento negro na cidade. Franca é um município do interior do estado de São Paulo que possui uma população estimada em 347.237 habitantes (IBGE, 2017). A cidade, situada na região nordeste do estado, está localizada a 400km da capital paulista, e é sede da 14ª região administrativa do estado.

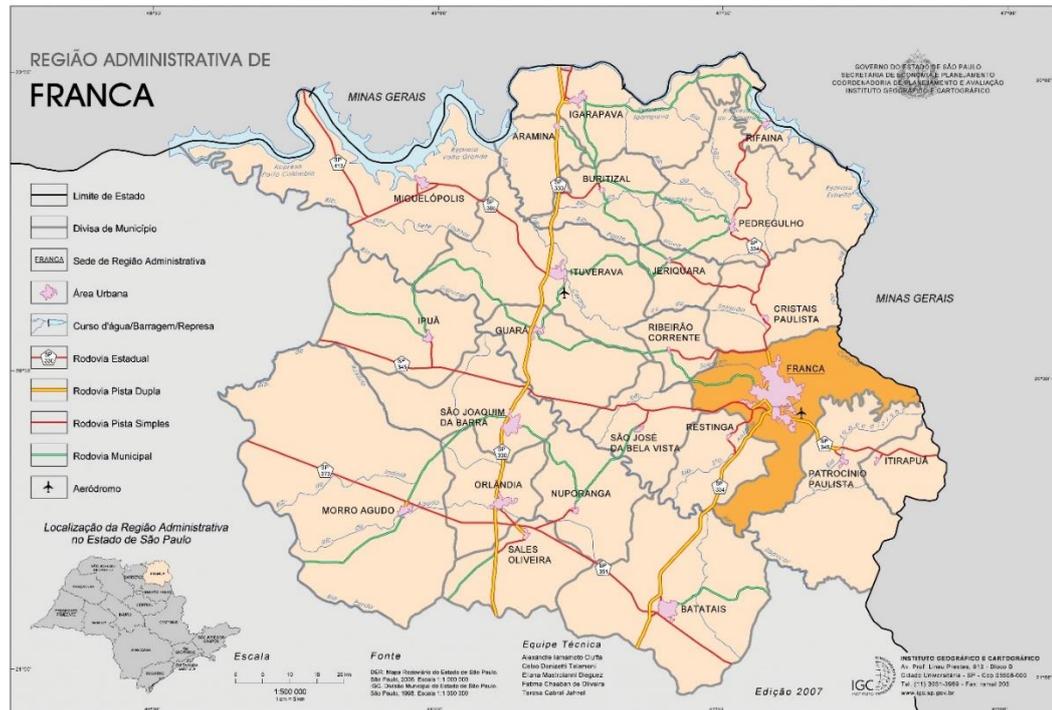
Figura 1 – Mapa da Localização da Cidade de Franca



Fonte: Unifacéf²⁷

²⁷ Disponível no endereço: <https://www.unifacéf.com.br/institucional/como-chegar/>. Acesso em 06 jan. 2018.

Figura 2 – Região Administrativa de Franca



Fonte: IGC – Instituto Geográfico e Cartográfico²⁸

No censo realizado no ano de 2010, a cidade possuía 318.640 habitantes, destes, 163.176 mulheres e 155.464 homens. Desta população total, podemos observar no quadro abaixo a porcentagem de habitantes por cor/raça, e verificar que, do total da população francana, 30,14% se autodeclararam como pretos ou pardos, dado importante a ser considerado por tratar-se de uma pesquisa acerca da temática das relações étnico-raciais no município.

Quadro 4 – Porcentagem dos habitantes de Franca/SP por cor/raça

Cor/Raça	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas
Porcentagem	69,15%	6,30%	23,84%	0,58%	0,12%

Fonte: IBGE, 2010

De acordo com dados do Censo (2010)²⁹, as disparidades por cor e raça também estão presentes no município. Em relação às taxas da área da educação, a pesquisa indica que a população negra ainda está em desvantagem: entre pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, encontramos apenas 2% da população branca (4.579 pessoas),

²⁸ Disponível em http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas_ra.aspx?. Acesso em 06 jan. 2018.

²⁹ As informações tratadas neste tópico acerca do Censo 2010 estão disponíveis no endereço: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franca/pesquisa/23/25124?detalhes=true&tipo=cartograma&indicador=29455>. Acesso em 04 jan. 2018.

enquanto somando-se pardos e pretos, temos aproximadamente 9% desta população dentro deste critério (3.898 pessoas).

No campo trabalho e rendimento, também encontramos uma grande diferença: enquanto as pessoas ocupadas da população branca com 10 anos ou mais de idade recebem em média R\$1.411,97, a população parda e preta recebe respectivamente R\$972,48 e R\$867,56, em média.

Essas desigualdades, já discutidas anteriormente no primeiro capítulo, são históricas e ainda persistem, também no município de Franca. As demandas da população negra do município começaram a tomar forma organizada a partir da década de 1980, com o surgimento de um movimento negro na cidade, o MONUF (Movimento Negro Francano).

A necessidade de organização da população em torno de reivindicações iniciou-se em uma conversa informal entre amigos, afirmam Néspoli (2006) e Souza (1991), que foi sucedida por várias reuniões que foram, aos poucos, estruturando o movimento que surge. Entre seus membros fundadores, temos a presença do professor e poeta Carlos de Assumpção. O grupo, fundado em 1982, realizou diversos encontros que tinham como proposta a integração e a valorização do negro e de sua cultura, com discussões sobre o tema e apresentações artísticas e culturais da cultura afro-brasileira.

Segundo Néspoli (2006), no início, a preocupação girava em torno da violência policial, uma vez que estávamos no período Ditadura Militar, e das situações discriminatórias que os negros francanos vivenciavam nos espaços públicos da cidade e até mesmo nas indústrias calçadistas, que já predominavam na economia da cidade.

O primeiro encontro público, aponta Souza (1991), aconteceu dia 15 de maio de 1983, evento ocorrido no Teatro Municipal e que contou com cerca de 300 pessoas, entre as quais encontravam-se também estudantes e intelectuais. O objetivo do encontro foi divulgar os ideais de luta afim de fortalecer o movimento negro que estava surgindo. Além do caráter festivo, este evento também tinha como foco uma

estratégia política, pois seus membros tiveram o cuidado de optarem por um espaço público onde a comunidade negra nunca tinha frequentado com tamanha proporção, que naquela data estavam ali, em grande número presente, concretizando a primeira conquista do movimento (NÉSPOLI, 2006, p. 59-60).

A partir deste marco os objetivos do movimento começaram a tornar-se mais claros, com foco na conscientização dos direitos dessa população e na valorização da comunidade negra, além da erradicação do racismo. O movimento ganhou novos militantes, e em um ano,

já havia conseguido chamar a atenção da população e da imprensa local. Vanderlei Tristão, outro membro fundador do MONUF, afirma que

O movimento avançava, e este avanço provocou reações contrárias de alguns setores da sociedade, que seriam calados diante do apoio da imprensa local, principalmente do jornal “Diário da Franca”, que reconhecia a sua importância para os negros, já nesta oportunidade era considerado como “O Movimento de Massa” mais bem organizado da cidade e também o mais simpático para a opinião pública (TRISTÃO apud NÉSPOLI, 2006, p. 60).

O desenvolvimento do grupo avançava e começou a alcançar mais participantes, expandindo o movimento com a criação de Núcleos de Bairros. Os primeiros núcleos encontravam-se no Jardim Brasilândia, Vila Santa Cruz e Vila Formosa, bairros periféricos da cidade.

Um maior foco na questão cultural passou a ser a estratégia utilizada, culminando na criação do projeto cultural “Projeto Zumbi”, apoiado também por Abdias do Nascimento³⁰ e influenciado pelo trabalho de conscientização do Teatro Experimental do Negro. Além disso, diversos grupos culturais passaram a articular-se com o MONUF, entre grupos de poesia, musicais e de estudos da cultura afro-brasileira.

Políticos e intelectuais passaram a aproximar-se, fortalecendo assim o grupo e contribuindo para as ações desenvolvidas. Néspoli (2006) aponta que alguns membros passaram a participar dos processos eleitorais na cidade, fato esse que acabou dividindo as opiniões dos militantes, fazendo com que ocorresse uma fragmentação do MONUF, uma vez que muitos entendiam que essa participação política pela via institucional poderia afetar o movimento, deixando de ter seu caráter de luta popular. Essas divergências passaram a afetar a organização do grupo, apresentando dificuldades que acabaram por enfraquecê-lo.

Nas eleições municipais de 1988, um dos líderes do grupo, Vanderlei Martins Tristão, elegeu-se vereador pelo PDT, tendo duas conquistas importantes em seu primeiro mandato: “conseguiu criar o Conselho Municipal da Comunidade Negra [...] e fazer aprovar uma lei de sua autoria para que conste no currículo das Escolas Municipais o ensino da História do Negro” (SOUZA, 1991, p. 116-117). Essa lei, nº 3.745³¹, promulgada no ano de 1990, abarcava no projeto o ensino dos seguintes temas:

³⁰ Abdias do Nascimento nasceu em Franca, em 14 de março de 1914. Ainda jovem, deixa a cidade rumo à capital, onde atuou como militante, mas manteve contato com membros do MONUF, incentivando as ações e a organização do movimento negro em Franca. Hoje, a Casa da Cultura da cidade, inaugurada em 2014 (ano em que o ativista completaria 100 anos), recebe seu nome, homenagem realizada após intensa luta do movimento negro. O espaço possui um acervo permanente com obras do artista e ex-senador.

³¹ Verificar a lei na íntegra no anexo VII.

- I – A resistência do negro à escravidão e suas formas de luta;
- II – A vida do negro na África antes do contato com os europeus;
- III – O negro escravo como mercadoria;
- IV – O Quilombo dos Palmares como modelo da resistência coletiva à escravidão;
- V – A imprensa negra;
- VI – O objetivo do movimento negro na atualidade.

Infelizmente, esse projeto nunca saiu do papel e não se concretizou como política educacional no município. Mas é um marco importante nas políticas afirmativas da cidade, demonstrando o alinhamento dos ideais do Movimento Negro nacional também na cidade de Franca, que considerava a educação como essencial para uma mudança de postura em relação à discriminação e ao racismo.

Em seu segundo mandato, Tristão teve aprovada outra lei importante para o município: a Lei 6.287/2004³², que criou o sistema de cotas para as faculdades autárquicas municipais (UNI-Facef e FDF – Faculdade de Direito de Franca), em consonância com a lei federal nº 10.558/02, que estabeleceu o Programa Diversidade na Universidade. Esta lei municipal, cumprida nas duas instituições, estabelece reserva vagas para todos os cursos de graduação e pós-graduação, na seguinte proporção: 20% para negros (pretos e pardos), 5% para egressos de escolas públicas e 5% para pessoas deficientes.

Néspoli (2006, p. 70) também constata o importante papel realizado pelo MONUF, que entre suas principais conquistas, verificam-se o maior acesso e a inserção da população negra em espaços antes negados a estes, e o aumento de negros no mercado de trabalho da cidade.

Na década de 1990, o movimento negro na cidade de Franca enfraquece, constituindo-se por apenas poucas ações isoladas, até que no ano de 2003, por meio do empenho de ativistas locais, o COMDECON (Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra) é reativado por meio da Lei nº 5.978, no governo de Gilmar Dominici.

Desde então, buscou reestruturar-se e desenvolver ações em prol da comunidade negra do município. O conselho, ativo atualmente, reúne-se toda segunda quarta-feira do mês, e busca somar esforços na realização de ações de fortalecimento da história e a cultura afro-brasileira e de combate à discriminação racial. Promove, durante todo o ano, palestras, cursos de formação e ações de conscientização, além de realizar anualmente, no mês de novembro, o Mês da Consciência Negra, com uma programação que envolve diversas áreas, no intuito de resgatar e valorizar a identidade negra, sendo realizada em diversos bairros da cidade e em escolas.

³² Esta lei pode ser acessada na íntegra no site da Câmara Municipal de Franca, no endereço: <http://site.camarafranca.sp.gov.br/legislacao/lei-no-6287-de-10-de-novembro-de-2004>. Acesso em 15 jan. 2018.

3.2 Análise da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto Escolar Pesquisado

A escola envolvida na pesquisa é uma E.M.E.B. (Escola Municipal de Educação Básica) da cidade de Franca, São Paulo, e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação. A rede municipal de ensino possui um total de 141 instituições escolares (da rede pública e conveniadas particulares), 1501 funcionários entre professores e especialistas nas escolas, e 28.770 alunos matriculados, no ano de 2017. Destes alunos, 12.277 estão matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.³³

Quadro 5 – Quantidade de Instituições Educacionais em Franca/SP

INSTITUIÇÕES	QTDE.
EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)	23
EMEB (Escola Municipal de Educação Básica)	37
Creches Conveniadas	59
AJA (Núcleo de Alfabetização de Adultos)	17
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	3
CESUM (Ensino à Distância)	1
EMIM (Escola de Iniciação Musical)	1

Fonte: Portal Prefeitura de Franca³⁴

A instituição escolar foco da pesquisa foi criada pelo Decreto Municipal nº 4.606/82 – Portaria D.O.E. 525/2011, e inaugurada no dia 16 de março de 2011, na gestão do prefeito Sidnei Franco da Rocha. Localizada no bairro Parque Vicente Leporace I, faz parte do complexo Parque Vicente Leporace, Zona Norte de Franca/SP. O bairro, distante 6 km do centro da cidade, foi inaugurado por casas populares do programa CDHU³⁵ no ano de 1982, e hoje conta com infraestrutura básica (luz elétrica, água encanada, esgoto, coleta seletiva, transporte urbano), possui escolas, creches, UBS (Unidade Básica de Saúde), praças, conjunto esportivo e um conjunto de comércios diversificado, abrangendo supermercados, farmácias, lojas, papelarias, lanchonetes, entre outros estabelecimentos.

Em relação ao espaço físico, a escola é organizada, limpa e está em bom estado de conservação. O pátio está sempre decorado com motivos infantis, constituindo-se num lugar bem agradável para o convívio das crianças. Possui 8 salas de aula, 1 sala de recuperação paralela, 1 sala de leitura, 1 sala de informática, 1 sala de AEE (Atendimento Educacional

³³ Estas informações estão disponíveis no site da Prefeitura de Franca, e podem ser acessados no endereço: <http://www.franca.sp.gov.br/administracao-municipal/administracao-direta/educacao/apresentacao-educacao>.

³⁴ Disponível em <http://www.franca.sp.gov.br/educacao-em-numeros/administracao-municipal/administracao-direta/educacao/institucional/educacao-em-numeros>. Acesso em 05 jan. 2018.

³⁵ Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo, empresa vinculada à Secretaria de Habitação do Governo Estadual, executa programas habitacionais de moradias populares em todo o estado, voltados para a população de baixa renda.

Especializado), sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala da pedagoga, sala da orientadora educacional, almoxarifado e secretaria. Além das salas, há um pátio coberto, uma quadra coberta, cozinha e 4 banheiros, sendo 2 para uso dos alunos (1 deles possui acessibilidade) e 2 para professores, funcionários e gestão escolar.

A gestão é composta por 1 diretora, 1 professora coordenadora, 1 pedagoga, 1 orientadora educacional e o corpo docente, por 24 professores, sendo 23 PEB I³⁶, 03 de Apoio³⁷, 2 de Educação Física, 2 de Música e 1 professora readaptada na Sala de Leitura. Apesar de haver sala de AEE, em 2017 não funcionou pois não havia profissional especialista na escola. No quadro de funcionários, são 3 na secretaria, sendo 1 menor aprendiz, 3 inspetores, sendo 2 estagiários, e 6 cuidadores estagiários, que acompanham os alunos com alguma deficiência. O serviço de limpeza é realizado por empresa terceirizada e possui 2 funcionárias nesta instituição.

Entre os profissionais da escola que se propuseram a participar da pesquisa e responder às entrevistas semiestruturadas, temos 05 (cinco) professores PEBI, 02 (dois) professores especialistas (Educação Musical e Educação Física) e 01 (uma) pedagoga.

Quadro 6 – Perfil dos profissionais entrevistados

Profissional	Formação Acadêmica	Idade	Auto Declaração	Tempo de Magistério	Tempo nesta Escola
Professora 1	Pedagogia	50 anos	Branca	23 anos	04 anos
Professora 2	Pedagogia; Artes	54 anos	Parda	20 anos	07 anos
Professora 3	Magistério; Pedagogia; Especialização em Deficiência Auditiva, Educação Empreendedora e Práticas de Letramento e Alfabetização. Atualmente cursa Filosofia	34 anos	Branca	15 anos	05 anos
Professor 4	Pedagogia; História	30 anos	Pardo	10 anos	05 anos
Professora 5	Pedagogia; Letras; Especialização em Literatura e Linguística	41 anos	Parda	12 anos	04 anos
Professor de Música	Conservatório (Violão Popular e Erudito); Educação Artística; Pedagogia	68 anos	Preta	39 anos	07 anos
Professora de Educação Física	Educação Física; Pedagogia; Especialização em Educação Física Escolar e em Personal Training	37 anos	Branca	11 anos	01 ano
Pedagoga	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	34 anos	Parda	15 anos	06 anos

Fonte: Dados coletados por meio das entrevistas realizadas.

³⁶ Professor de Educação Básica I, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

³⁷ Professor de Apoio. Na Prefeitura de Franca, todas as escolas possuem este professor, que fica disponível e assume a sala de aula no caso de eventualidades de professores titulares de sala, como faltas e licenças.

No ano de 2017, possuía um total de 348 alunos matriculados, distribuídos em 16 turmas de 1º, 2º, 3º 4º e 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e da tarde, funcionando no seguinte horário:

Quadro 7 – Horário de funcionamento da escola

PERÍODO SERVIÇO	MANHÃ		TARDE	
	Início	Término	Início	Término
Aulas	07h00	11h45	12h45	17h00
Secretaria	07h00 às 17h30			
Atendimento ao Público	07h00 às 17h30			

Por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, realizado pelo INEP³⁸, foi possível identificar e traçar o perfil dos alunos quanto ao critério cor/raça, o qual podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 8 – Porcentagem de alunos de acordo com critério cor/raça (2017)

Cor/Raça	Branços	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Não Declarados
Porcentagem	56%	6,3%	24,4%	0,3%	0%	13%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica INEP

Os dados apontam que há na escola um total de 30,7% de alunos que se autodeclaram como negros, ou seja, pretos (6,3%) e pardos (24,4%). Esse número reflete, mais uma vez, a importância de se trabalhar a temática das relações raciais em sala de aula.

Quanto ao perfil dos pais dos alunos³⁹ em relação à escolaridade, possuem Ensino Fundamental incompleto – 16%, Ensino Fundamental completo – 18%, Ensino Médio incompleto – 7%, Ensino Médio completo – 38%, Superior incompleto – 1% e Superior completo – 1%. Quanto à profissão, a maioria é composta por trabalhadores da indústria calçadista – 25%, seguido pela função do lar – 20%, prestadores de serviço – 19%, comércio – 11% e desempregados – 6%.

³⁸ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia vinculada ao MEC – Ministério da Educação.

³⁹ Dados retirados do Plano de Gestão (2015-2018).

Em relação ao aprendizado dos alunos, dados do INEP de 2015⁴⁰ apontam que a escola atingiu o valor de 7,6 no IDEB⁴¹, em uma escala que varia de 0 à 10, no qual quanto mais alta a nota, maior é o índice de aprendizagem. Nas avaliações anteriores, o índice da escola foi 5,8 (2011) e 5,3 (2013). Essa evolução demonstra que, além de ter aumentado o seu índice, atingiu a meta de 2015, que era 6,3. Os dados, verificados a partir da Prova Brasil 2015, demonstram que 87% dos alunos do 5º ano aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, e 85% aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas.

Quadro 9 – Resultados do IDEB 2015: proporção de alunos no nível adequado / 5º ano E.F.

	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
Escola	87%	85%
Franca	75%	75%
São Paulo	64%	54%
Brasil	51%	39%

Fonte: Ideb 2015

Esses valores mostram-se superiores às médias municipal, estadual e federal, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, disciplinas avaliadas na Prova Brasil. Apesar de o índice Ideb ter diminuído no ano de 2013 em relação à 2001, a escola conseguiu superar sua própria meta e manter-se bem acima do valor de referência 6,0 do Ideb, sendo este valor a meta definida para 2021, fixada no *Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação*⁴². Esta meta nacional foi definida a partir da comparação com a média de proficiência de países desenvolvidos, observadas no PISA⁴³.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (2016-2019) da escola nos permite compreender esse resultado, uma vez que nele consta um diagnóstico da realidade da instituição a partir da visão da equipe escolar, da comunidade e dos alunos. Sendo a visão da escola “oferecer um ensino acadêmico que garanta aos educandos uma formação para a cidadania e

⁴⁰ Dados disponíveis no endereço: www.qedu.org.br.

⁴¹ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – foi criado no de 2007 pelo INEP, como forma de monitorar a qualidade da educação. É calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho na Prova Brasil, exame aplicado pelo INEP, a cada dois anos, para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

⁴² Estas informações estão disponíveis no documento *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas*, disponível no endereço: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em 08 jan. 2018.

⁴³ Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

desenvolvimento social dos alunos” (p. 3), este princípio mostra-se fundamentado na premissa da construção de um projeto de educação promovido pelo trabalho coletivo, por meio de valores como parceria, comprometimento, envolvimento e competência de toda a equipe escolar e dos alunos, destacando a importância da participação da comunidade.

Estes princípios indicam a intenção de um trabalho desenvolvido a partir da gestão democrática, que deve ser construído pela participação de todos os envolvidos no processo educativo. Essa construção coletiva foi confirmada por todos os professores da escola durante as entrevistas, e também pela pedagoga:

A construção dele foi coletiva, nós partimos de uma análise da realidade do que os pais achavam que a escola tinha de pontos positivos, negativos, o que que tinha que ser construído, e depois, em reunião de pais, foram levantadas ações que poderiam melhorar aquela realidade. A partir daí, a gente, junto com os professores, construiu um plano de ação para quatro anos. (Pedagoga)

De acordo com o PPP da escola, essa participação democrática contribui positivamente para os processos de ensino e de aprendizagem, desde a organização do currículo escolar, à participação efetiva nas reuniões e para a reflexão e avaliação do trabalho realizado:

compete à escola assumir o papel de refletir e apontar os caminhos para a sua prática pedagógica e inserção social. Isso se dará através da construção coletiva, ou seja, a participação ativa de todos os atores envolvidos na gestão escolar (professores, funcionários, representantes da comunidade, pais e alunos). (PPP 2016-2019, p. 4)

Em pesquisa realizada com a equipe escolar, pais e alunos, os resultados apresentados no PPP (2016-2019) apontam algumas considerações em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido na escola: 94% da equipe escolar e dos pais dizem se sentir acolhidos e gostarem da escola, enquanto 86% dos alunos afirmam o mesmo, indicando uma boa convivência no espaço escolar.

Entretanto, em relação ao questionamento se há diálogo frequente entre todos – professores, alunos, funcionários pais e equipe gestora, enquanto apenas 58% da equipe escolar concorda com a afirmação, entre pais e alunos a aprovação é maior (82% dos pais e 79% dos alunos), demonstrando que a escola acredita que esse diálogo e a participação de toda a comunidade ainda pode ser maior e mais amplo, comprometendo-se com ações para concretizar essa aspiração, de forma a aumentar e intensificar essa participação.

Sobre as práticas pedagógicas, enquanto apenas 64% da equipe escolar afirma que as aulas são interessantes, 89% dos pais e 83% dos alunos concordam com a afirmação. A pergunta em relação se as aulas são bem pensadas e planejadas, concordam 76% da equipe escolar, 91%

dos alunos e 91% dos pais. Esses dados apontam para uma exigência da própria escola e funcionários em relação ao compromisso de buscar superar os desafios, proporcionando uma educação de qualidade à seus alunos, o que contribui para os bons resultados alcançados nas avaliações externas:

Uma escola de qualidade pressupõe profissionais atualizados, bem preparados, dispostos e que gostam do que fazem, para trabalhar com educação é preciso dedicação, constante aperfeiçoamento, formação contínua, construindo uma escola que pense no coletivo e trabalhe em equipe (PPP 2016-2019, p. 37)

A preocupação com a qualidade da formação do aluno e de uma educação plena voltada para a cidadania, objetivando alcançar uma sociedade mais justa, solidária e democrática é reiterada em vários pontos do PPP. Para isso, destaca-se a necessidade de

formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de modificar o meio social no qual estão inseridos, **respeitosos da diversidade cultural (local, afro-brasileira e indígena)** e individuais, convivendo em harmonia com as diferenças, conforme dispõe resolução CNE/CP nº 01/2012⁴⁴ e a resolução CNE/CEB nº 4/2012⁴⁵, na perspectiva da educação inclusiva (PPP 2016-2019, p. 33, grifo nosso)

Embora a questão da diversidade afro-brasileira e indígena esteja presente, o trabalho a partir da Lei 10.639/03 numa perspectiva de se desenvolver uma educação das relações étnico-raciais não está explícita em nenhum ponto deste documento. Vale reiterar aqui a importância de identificar de que forma acontece a incorporação das diferenças e a presença da pluralidade de valores e universos culturais, articulada entre o currículo e o PPP (MOREIRA; CANDAU, 2007); (GOMES, 2012). Assim, a inserção pouco sólida da temática no PPP, na perspectiva do que é determinado pela lei, é um indicativo de pouca sustentabilidade das práticas, uma vez que

Entende-se por sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares a possibilidade de o trabalho com a educação das relações étnico-raciais desenvolvido na instituição escolar se tornar parte do cotidiano, do currículo e do PPP, independentemente da ação de um(a) professor(a) ou de uma gestão específica (GOMES, 2012, p. 74).

Somente é reiterado o disposto no *Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca* (2008), acerca do “acesso e permanência a todas as

⁴⁴ Essa resolução estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192. Acesso em 18 jan. 2018.

⁴⁵ O ano desta resolução aparece incorreto no PPP, sendo o correto CNE/CEB nº 4/2009, que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 18 jan. 2018.

crianças, jovens e adultos em todas as etapas e modalidades do sistema educacional, independente de suas condições pessoais, de raça, gênero, etnia, classe social ou deficiência” (PPP 2016-2019, p. 35-36). De acordo com a pedagoga da escola, o PPP

Fala o trabalho da diversidade, da questão da igualdade dos direitos. Isso sim, isso fala. Mas não de uma forma, assim, étnico-racial [...]. É bem amplo. É... porque quando a gente coloca a missão da Secretaria, que fala “educação para todos”... já contempla, a gente subentende que contempla o que seria esse “todos”, né. E a dificuldade que é contemplar o todo. (Pedagoga)

Mesmo que o *Referencial Curricular* (2008), como já abordado no capítulo anterior, coloque a necessidade de uma educação que valorize as diferenças culturais, aqui no PPP a visão apresentada não ultrapassa a questão do respeito às diferenças, enquanto o trabalho de valorização das identidades culturais e da pluralidade cultural, na perspectiva da Lei 10.639/03, não aparece como quesito a ser inserido nas práticas pedagógicas. Compreendemos pela fala dos professores que muitos acreditam não ser importante especificar, uma vez que a questão do respeito já estaria implícito a questão racial:

No projeto político-pedagógico, o que vigora bastante? É essa questão do aluno enquanto cidadão. [...] outra coisa que é muito bacana, a questão da aceitação do próximo. Que, na verdade, mesmo não estando explícito, está implícito, né, essa questão racial aí, né... étnico-racial. (Professora 5)

O respeito às diferenças está entre os objetivos do Plano de Ação inserido no PPP da escola, aparecendo de forma superficial e sendo tratado simplesmente como bullying, no item “Inibir o comportamento agressivo dos alunos, manifestados em ações como: humilhações, isolamentos, discriminações, entre outros, mostrando-lhes os danos causados pelo bullying”. Este objetivo apresenta-se como de responsabilidade da orientadora educacional, cuja ação se restringe a “realizar um trabalho reflexivo a partir de vídeos educativos sobre assunto”, sem indicações de quais materiais devem ser utilizados e como deve ser desenvolvido, deixando a avaliação do desempenho desta ação a cargo do professor.

Embora o próprio currículo do município de Franca já esclareça o equívoco de se restringir a compreensão de educação inclusiva ao trabalho exclusivamente com educação especial, o PPP resvala nessa questão, tendo seu maior foco na inclusão de crianças com deficiências: “Para que a escola exercite o ensino democrático, faz-se necessário que o Projeto Político-Pedagógico garanta o acesso e a permanência dos alunos da Educação Especial, reconhecendo e valorizando as diferenças sem discriminar e segregar” (p. 34). Em seguida, enfatiza que esse trabalho deve ser desenvolvido na perspectiva da Educação Inclusiva,

fundamentando por meio de legislações, que em sua grande maioria, tratam apenas da questão do deficiente na educação, como a *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008).

Além disso, em alguns trechos das entrevistas, percebemos que o mito da democracia racial faz-se presente na concepção de alguns professores, que afirmam não haver situações de preconceito e racismo na escola, e que todos se respeitam, independente das diferenças. Essa crença no mito da democracia racial é um reflexo da educação eurocêntrica recebida por estes professores, e também dos conhecimentos adquiridos durante a formação profissional, que reflete também na vida profissional, e pode comprometer a formação do aluno enquanto futuro cidadão (MUNANGA, 2005). Também fica claro que entendem como racismo e discriminação apenas as ações explícitas, ignorando o racismo velado que muitas vezes permeia as relações:

Eles (alunos) não têm mais aquele negócio “ah, não vou sentar com ele por causa disso”, não. Os alunos estão vindo bem preparados a essa aceitação das diferenças, você entendeu? (Professora 1)

Não tem mais aquela coisa de ficar chamando o outro, sabe? Desfazendo do outro que é negro, é... eles... vejo naturalmente entre eles. Eu não vejo discriminação, não, aqui na escola... Não vejo maiores problemas... (Professora 2)

Você vê uma união, até mesmo com quem é branco, querendo gostar da cor, aceitando a cor. É muito bacana de ver. Não tem esse preconceito... (Professora 5)

Ao citar também como referência o *Plano Municipal De Educação - PME (2015-2025)*, a única meta deste documento tratada no PPP é em relação à universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, para a população de 4 (quatro) à 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, o PME (2015-2025) traz conteúdos no que concerne à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e das *Diretrizes* (2004) no município de Franca. Ações e estratégias na perspectiva do trabalho com a educação das relações étnico-raciais apresentam-se ao longo do documento, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 10 – Metas, Ações e Estratégias no PME (2015-2015): Leis 10.639/03 e 11.645/08

META	AÇÕES	ESTRATÉGIAS																				
<p>7. Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes metas projetadas para o Ideb:</p> <table border="1" data-bbox="204 593 603 772"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</td> <td>6,2</td> <td>6,4</td> <td>6,7</td> <td>6,9</td> </tr> <tr> <td>Anos Finais do Ensino Fundamental</td> <td>5,9</td> <td>6,1</td> <td>6,3</td> <td>6,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino Médio</td> <td>6,0</td> <td>6,6</td> <td>6,5</td> <td>6,7</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6,2	6,4	6,7	6,9	Anos Finais do Ensino Fundamental	5,9	6,1	6,3	6,5	Ensino Médio	6,0	6,6	6,5	6,7	<p>7.22 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008.</p> <p>7.23 Promover um levantamento quantitativo das comunidades quilombolas e indígenas para promover o diálogo com tais comunidades e propor estratégias que contemplem a Educação no campo destas populações.</p>	<p>7.22.1 Promoção de ações colaborativas por meio de Fóruns de Educação para a diversidade étnicorracial com a participação de conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil, a fim de efetivar e garantir que os conteúdos do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena sejam trabalhados em sala de aula, principalmente nas disciplinas de História e Arte.</p> <p>7.23.1 Levantamento da existência dessas comunidades no município</p>
IDEB	2015	2017	2019	2021																		
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6,2	6,4	6,7	6,9																		
Anos Finais do Ensino Fundamental	5,9	6,1	6,3	6,5																		
Ensino Médio	6,0	6,6	6,5	6,7																		
<p>8. Elevar a escolaridade média da população a partir de 18 anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo 12 anos de estudo até o último ano de vigência deste Plano, para todos os segmentos populacionais do município.</p>	<p>8.5 Constituir, em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades da Educação, uma Educação para as relações Etnicorraciais.</p> <p>8.6 Fortalecer a função social da escola como indutora de práticas de respeito ao outro e como propulsora de ações solidárias, auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos, visando à redução da evasão escolar.</p>	<p>8.5.1 Ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade e subsidiem práticas pedagógicas adequadas à Educação das relações Etnicorraciais.</p> <p>8.5.2 Execução de ações pedagógicas de fortalecimento e institucionalização das orientações legais advindas da Lei nº 10.639.</p> <p>8.5.3 Divulgação, fortalecimento e institucionalização das orientações advindas da lei: 10.639, que versa acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, lei 11.645, parecer do CNE 03/2004 e resolução 01/2004.</p> <p>8.6.1 Oferecimento, em regime de colaboração entre as redes de ensino, de formação continuada aos docentes em temas contemporâneos, como direitos humanos, os contextos sociais, culturais e ambientais.</p>																				

FONTE: Plano Municipal de Educação – Franca (2015-2025).

A inserção destas ações no PME (2015-2025) mostra um evidente avanço na discussão da temática das relações raciais no município. A meta 7 tem como objetivo garantir o direito a uma educação básica de qualidade para todos, proporcionando acesso, permanência, universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade, enquanto a meta 8 trata de políticas que visam a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, em busca de fortalecer sistemas educacionais inclusivos. Tais metas encontram-se tanto no *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, quanto no *Plano Estadual de Educação (2016-2026)*, demonstrando que as políticas educacionais do município estão em consonância com outros sistemas de ensino, no que concerne ao envolvimento e comprometimento de gestores e professores na efetivação das leis, enfrentando o racismo e o preconceito no âmbito educacional.

Além disso, estas ações também estão em conformidade com o disposto no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2010)*, que compartilha e atribui responsabilidades por meio de atribuições para cada sistema de ensino. Assim, cabe aos governos municipais o apoio às escolas para a implementação das Leis 10.639 e 11.645, tanto em relação à formação e orientação dos professores, gestores e equipe técnica, passando pela distribuição de material pedagógico, participação em Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial e a produção de relatórios a respeito das ações de implementação.

O projeto *Primavera, Poemas e Poesias*⁴⁶, realizado no ano de 2016 na escola objeto da pesquisa, situa-se como uma das ações propostas pelo *Plano Municipal de Educação (2015-2025)*. Inserido no PPP e no Plano de Ações da escola, tem como principal objetivo desenvolver um trabalho com as competências de leitura e escrita dos alunos, explorando o gênero poesia em todas as séries. Além disso, incentivar a participação dos pais nas atividades desenvolvidas na escola, por meio de apresentações artísticas.

Realizado na escola há quatro anos, o projeto teve, no ano de 2016, escolhido como homenageado o poeta Carlos de Assumpção, o que proporcionou, por meio do trabalho com suas poesias e de visitas e rodas de conversa com a participação do poeta, professores e alunos, abrir a discussão acerca da temática da história e da cultura africana e afro-brasileira. Também contribuiu para ampliar o trabalho sobre questões e relações raciais na escola. Entretanto, o trabalho com essa temática não foi intencional, surgiu a partir do trabalho com os poemas e das conversas com o poeta:

⁴⁶ Projeto disponível no anexo VIII.

Então a gente nem imaginava que fosse tomar uma... a dimensão que foi tomada. Então a gente tinha uma estrutura que era básica e conforme foi... ele (Carlos de Assumpção) foi vindo, foi surgindo outras necessidades que ele foi contemplando. Então o primeiro encontro foi para que as professoras o conhecessem, que nem todas o conheciam, e, depois ele voltou em um segundo momento, e aí, né, não foi explicitado que iria trabalhar essas questões étnicas, raciais, mas conforme ele foi declamando as poesias, né, na própria fala dele, isso foi se tornando... foi se ramificando. [...] O nosso objetivo era homenageá-lo, né, e trazê-lo como tema principal para o quinto ano, que tem uma percepção crítica maior [...]. Então quando ele veio foram surgindo, né, várias temáticas, porque envolve muito a questão emocional das crianças, né. (Pedagoga)

Desenvolvido entre os meses de abril e setembro, o projeto constou, conforme descrito no Plano de Ações (2016) da escola, e verificado também na análise dos diários de classe dos professores, com sequências didáticas sobre o gênero poesia, leituras semanais de poemas em sala de aula e em casa com os pais, como lição de casa, interpretação oral e escrita, declamação coletiva e individual, análise da função social dos textos poéticos, produção de poemas para os 3º, 4º e 5º anos, tanto individuais quanto coletivas, e produção de desenhos a partir de poemas para os 1º e 2º anos. Os poemas trabalhados foram de diversos escritores, mas o foco maior do trabalho com a obra do poeta escolhido para a homenagem aconteceu nas salas de 5º anos, uma vez que os temas presentes nestes textos, como a escravidão e a cultura afro-brasileira relacionavam-se diretamente com os conteúdos trabalhados nesta série, de acordo com o currículo utilizado pelo município de Franca. Nas aulas, a leitura e interpretação dos poemas permitiu um trabalho interdisciplinar nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes.

Ao longo da realização do projeto, o poeta Carlos de Assumpção fez algumas visitas à escola, momentos estes em que teve a oportunidade de participar de rodas de conversa com os alunos de todas as séries, recitando seus poemas e conversando sobre o contexto delas, tornando assim a discussão da temática da cultura negra presente em todas as salas da escola. Segundo a pedagoga da escola, grande parte dos professores envolveram-se no projeto:

A gente tem um grupo bem diversificado, mas eles (os professores) se envolveram sim. Até porque as crianças cobram, né. As crianças começam a cobrar porque veem o que o outro professor da outra sala está fazendo, o movimento que a outra sala está fazendo. E quando você traz essa temática, você está criando um aluno crítico, né. Então eles cobram. Então, assim, eles se envolveram. É lógico que tem professor que abraça muito mais que outros, mas, de forma geral, eles se envolveram sim. (Pedagoga)

O fechamento do projeto aconteceu no final do mês de setembro, com a realização do Sarau Primavera, que contou com a participação de toda a equipe escolar, alunos, pais, convidados e do poeta homenageado, Carlos de Assumpção. Neste evento, ocorreram

apresentações artísticas diversas envolvendo música, dança, teatro, declamação, jogral, e uma apresentação de homenagem ao poeta, feita por alunos do 5º ano, com o poema *Protesto*.

Figura 3 – Carlos de Assumpção e convidados em roda de conversa com os alunos



Figura 4 – Presença da comunidade: Sarau Primavera



Figura 5 – Apresentação artística no Sarau Primavera



Figura 6 – Apresentação artística no Sarau Primavera



FONTE: Página de rede social da escola.

Também houve um concurso de poemas, em que concorreram produções tanto de alunos, de todas as séries, quanto de pais de alunos, tendo a premiação ocorrido no dia do encerramento do projeto, junto ao Sarau. Entre as produções textuais realizadas pelos alunos ao longo do ano, temáticas variadas foram abordadas, e entre essas produções, podemos destacar alguns poemas que tratavam de temas como escravidão, discriminação e injustiças:

Eram escravos aprisionados
 Sendo todos maltratados
 Como se fossem animais
 Arrancados de seus pais.
 [...]
 Muitas vezes passando fome e frio
 Suas cantorias davam arrepios
 Cantavam com a alma e a esperança
 Suas vidas cheias de mudanças.
 Faziam rebeliões
 E lutavam contra leões
 Lutavam pela sua liberdade
 Mas eram mortos sem dó nem piedade.
 Por isso vou lutar
 Pelas honras desses negros
 Escravos que no nosso país
 Foram duramente maltratados
 Tudo por causa de sua cor
 Nesse Brasil de terror.
 (Poema de uma aluna do 5º ano).

Eram negros
 Não eram brancos
 Eram escravos
 Eles eram massacrados.
 [...]
 Mas isso foi acabando
 Eles viram que
 Somos todos iguais.
 Brancos ou negros
 Que diferença faz?

Somos todos iguais!
(Poema de uma aluna do 3º ano)

Nestes poemas, podemos observar o trabalho com a questão da escravização dos africanos e de todo o sofrimento ao qual foram acometidos. Embora esse trabalho seja importante no sentido de os alunos sentirem empatia e compreenderem as atrocidades ocorridas aos negros no Brasil, o foco apenas nesta questão costuma ser criticado por muitos estudiosos da temática, uma vez que restringe a história da África a um passado de servidão e passividade. Entretanto, ao verificar os poemas trabalhados durante o projeto de autoria de Carlos de Assumpção, observamos que as injustiças decorrentes do processo de escravização são temáticas recorrentes em sua poesia, o que pode ter contribuído para a convergência deste assunto nas produções dos alunos.

Em relação ao apoio e participação da Secretaria Municipal de Educação na realização e desenvolvimento destas ações, fator importante apontado por Gomes (2012) para o sucesso de projetos na perspectiva da lei 10.639/03, não houve envolvimento direto, apenas a movimentação da própria escola, como afirma a pedagoga:

A prefeitura tem os projetos-leis, que são projetos que todas as escolas fazem, os projetos da própria Secretaria que todas as escolas fazem. Como esse era um projeto nosso, assim, nosso daqui da escola, é... fica muito da nossa governabilidade mesmo, tanto financeira como para executar... (Pedagoga)

O que facilitou o desenvolvimento do trabalho foi o apoio da gestão da escola, que buscou auxiliar os professores em todos os momentos, confirmando uma das conclusões a que chegou Gomes (2012), de que o apoio e suporte da direção/gestão são facilitadores para o desenvolvimento do trabalho:

Todo trabalho que a gente faz em sala de aula, a gente tem um apoio muito grande. O pessoal (gestão), eles estão sempre apoiando a gente, incentivando as iniciativas que a gente tem, né... (Professora 3)

A equipe gestora sempre disponibilizou material, o tempo para nos ouvir, é... a separação de material... sempre auxiliou da melhor forma possível para que fosse um sucesso. (Professora 5)

Embora as ações do projeto estejam em consonância com as competências, habilidades e conteúdos sugeridos pelo REC (2008), os professores afirmam que o currículo abarca de forma superficial a questão racial e da educação das relações étnico-raciais, justificando esse fato pela composição do currículo em competências e habilidades. Essa constatação demonstra

a dificuldade observada nos professores de identificar as possibilidades dentro do currículo e inserir no cotidiano da sala de aula práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03:

Em relação ao tema, não tem muita coisa, entendeu? Você pode até dar uma olhada... tradições, costumes e valores, transformações, da vivência cultural, entendeu? Tem o quarto bimestre que a gente trabalha o grupo étnico, localidade, religião... (Professora 1)

Tem, mas de uma forma bem geral. Não é específico, não. Assim, a gente tem que... quando a gente pega o material, quando a gente vai pesquisar para trazer para a sala de aula, a gente acha várias vertentes, né? Mas a gente acaba abrangendo de uma forma bem geral. (Professora 3)

Tem a parte de conhecimento da sua... como que fala? Da sua comunidade. Com os conhecimentos e culturas da sua comunidade, que dá para encaixar sim a questão da cultura negra. (Professor 4)

O REC, ele aborda o que nós temos que trabalhar. Então em Língua Portuguesa não se fala. E Matemática também não. Por quê? É questão das habilidades. [...] Então, em História, o que se vê é a questão mesmo das etnias que formaram o Brasil, né. Então fora isso, não. (Professora 5)

Eu acho que daria (para trabalhar na perspectiva da lei) na criatividade corporal, porque dá para falar de muitas manifestações rítmicas, muita parte da luta, né [...]. Tem um projeto que fala... que é recente sobre lutas, mas não... um professor só que falou da capoeira, mas até ele não está mais na rede, ele era substituto... (Professora de Educação Física)

O professor de educação musical foi a única exceção entre todos os professores da escola, mostrando que o trabalho com a música sempre perpassa pela questão da história e cultura negra:

Geralmente essa cultura musical nossa envolve o Brasil de canto a canto, de todo lado. Então você estuda... o que que você estuda? O samba... você estuda outros ritmos. Porque foi tudo assim, se você for analisar, é... a maior parte dos ritmos, é... no Nordeste, no Norte, são... todos eles já vinham do negro. Quase todos vêm... tem uma linhagem ali. (Professor de Educação Musical)

Os professores que lecionam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) também apontam que nestas séries o foco maior está na alfabetização, e que isso dificulta trabalhar outros pontos, e que muitas vezes, inclusive, impede de se realizar muito do que está determinado no *Referencial Curricular* (2008) :

... o meu é segundo ano, é alfabetização, então você fica mais focada na alfabetização. Às vezes você nem dá História, Ciências e Geografia porque você está preocupada em alfabetizar a criança, entendeu? Então a gente foca mais é no Português. (Professora 1)

O foco mesmo fica no Português, né, e na Matemática. Aí a História, Geografia, essas coisas, a gente acaba deixando para o segundo plano. O que é errado porque se a gente interligar as coisas, fazer um trabalho interdisciplinar, a gente acaba conseguindo atingir outros objetivos que não é só a alfabetização em si, né? (Professora 3)

Essa dificuldade em identificar as possibilidades do trabalho étnico-racial dentro do currículo acontece pela própria falta de conhecimento acerca do está prescrito na lei, além do pouco conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, visto que a grade curricular da formação tanto inicial quanto continuada destes professores não contemplou a temática. De acordo com as *Diretrizes* (2004), para uma prática competente, os professores precisam de uma formação que possa forjar novas relações étnico-raciais, então temos a

necessidade de se insistir e investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 17)

Apenas dois dos professores entrevistados afirmaram ter estudado, durante a formação inicial, História e Cultura da África e Afro-Brasileira, quando cursaram a graduação em História e em Artes. Entretanto, concluem que não houve aprofundamento suficiente em relação à temática preconizada pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes:

... eu sei, né, que a existe a lei até... 10.639? É isso? E que obriga, né, nas escolas municipais e estaduais, de falar sobre a cultura afro-brasileira, mas na prática, assim, eu acho que fica muito distante, né? [...] Mas assim, igual, Pedagogia é uma coisa que deveria falar mais, mas o meu também faz bastante tempo, né. (Professora de Educação Física)

... na verdade, eu sei que a lei existe, mas assim, é poucas informações sobre ela na minha realidade. [...] em Arte a gente trabalha muito essa parte, né, todas as linguagens da Arte, a gente verifica um pouco dessa área, mas, assim, na verdade, a fundo, não tem maiores informações. (Professora 2)

O único problema que eu acho que foi a defasagem do meu... da minha formação inicial na História da África, que ela ficou muito permeada com a questão política. Questão política e das civilizações. Talvez a cultura africana foi deixada um pouco de lado. (Professor 4)

No município de Franca/SP, um indicador referente à formação de professores está presente nos relatórios municipais do PAR⁴⁷, no item *Formação Continuada de Professores para cumprimento da Lei 10.639* da dimensão 2 do PAR, referente à *Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar*. Este indicador, uma vez que é auto atribuído pela própria gestão do município, pode ser considerado problemático. Entretanto, pode fornecer uma visão acerca do esforço dos sistemas de ensino em fornecerem formação continuada aos professores para o trabalho com a Lei. Através deste diagnóstico do PAR, o MEC começou a oferecer assistência técnica para a formação e qualificação de professores e gestores da Educação Básica, como ferramenta para auxiliar o cumprimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). Este indicador segue o seguinte critério:

Quadro 11 – Formação inicial e continuada de professores de Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/2003

2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/2003

Indicador	Pontuação	Critério
1	1	Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.
1	2	Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.
1	3	Quando existem políticas em fase de implementação, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.
1	4	Quando existem políticas com boa implementação e adesão, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

Fonte: Guia de preenchimento do PAR

No PAR realizado no ano de 2008 no município de Franca, o relatório indica a Pontuação 1, quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei 10.639/03. Verificamos, então, que desde o momento da implantação da lei até aquele momento, nenhuma ação do poder público municipal

⁴⁷ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, elaborou 28 diretrizes visando a melhoria da qualidade da educação. A partir da adesão ao Plano de Metas, estados e municípios realizam um diagnóstico da realidade educacional local e elaboram o Plano de Ações Articuladas – PAR. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Para mais informações: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em 25/10/2016.

ocorreu no sentido de se trabalhar a formação dos professores na perspectiva do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com o relatório público do município de Franca/SP⁴⁸, o *Termo de Cooperação Técnica* entre a esfera federal e a municipal previa a disponibilização de kits de material didático para a implantação da Lei 10.639/03, além da capacitação de professores, por meio de formação continuada, de cursos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e temas da diversidade.

Esses cursos de formação continuada aconteceram por meio de um programa de educação a distância, Universidade Aberta do Brasil (UAB), parceria entre o Ministério da Educação e Universidades Públicas. Em Franca, foram oferecidos quatro cursos que atendiam a essa demanda:

Quadro 12 – Cursos oferecidos em Franca – Parceria UAB/MEC

Curso	Universidade	Modalidade	Carga Horária	Ano de oferta	Vagas
Relações Étnicas e Raciais	UFSJ/MG	Aperfeiçoamento	200 horas	2009	60 vagas
Educação para a Diversidade e Cidadania	UNESP/Bauru	Aperfeiçoamento	180 horas	2009	60 vagas
Gênero e Diversidade na Escola	UFSCar	Aperfeiçoamento	200 horas	2013	50 vagas
Produção de Material Didático para a Diversidade	UNESP/Bauru	Aperfeiçoamento	180 horas	2014	60 vagas

Fonte: Resposta do pedido de informação pelo Portal da Transparência de Franca

Mesmo com essa oferta, poucos professores da rede municipal tiveram acesso e participaram, uma vez que as vagas são abertas para todos os professores do município e região do polo Franca, inclusive da rede estadual e da rede particular. Como a oferta destes cursos acontecia por meio da SECADI, assim que foi a secretaria foi extinta, os cursos deixaram de ser oferecidos.

Além da disponibilização destes cursos em parceria com o Governo Federal, as ações da Secretaria da Educação no sentido de incentivar, orientar e apoiar a implementação da Lei 10.639/03 são, até o momento, ainda escassas ou pouco significativas, não havendo de fato ações que possibilitam um trabalho amplo em toda a rede municipal de educação. Outro ponto

⁴⁸ O relatório público do PAR referente ao município de Franca, contendo as informações citadas, e também de diversas outras cidades do Brasil, pode ser encontrado para consulta no endereço <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=apresentacao&ordem=7&inuid=1367&itrid=2&est=SP&mun=Franca&municod=3516200&estuf=SP&muncod=3516200>. Acesso em 06 mai 2017.

a ser destacado que contribui para esse resultado é a falta de cobrança da Secretaria Municipal de Educação em relação à lei:

Muito pouco. Não foi alvo de estudo (a lei 10.639/03), a gente não teve nada, nem por conta própria e nem da Secretaria, que nos orientasse. Chegou uma vez no ano passado (2015), mas é... muito superficial. [...] Apesar de que, realmente, o projeto veio para a coordenação, né. Lá tinha sugestões de... de literatura, e que poderiam ser usadas com as crianças, mas não foi algo que foi expandido. Então foi bem superficial mesmo. (Pedagoga)

Assim, a partir do momento que está na lei, a gente teria que trabalhar, se... eu acho até que se fosse cobrado da gente esse trabalho, com certeza a gente já teria estudado, mesmo que fosse por conta própria. (Professora 3)

Outra dificuldade encontrada para o desenvolvimento das ações foi em relação ao assunto religião. Como alguns poemas de Assumpção tratam de símbolos e questões das religiões de matriz africana, esse ponto causou certo incômodo, principalmente em relação ao não aceitação dos pais.

Surgiram, quando as crianças do quinto ano foram declamar do... esqueci o nome da poesia... eu lembro que falava do... que “meu pai é meu guia”, né. Então, assim, a gente teve uma... alguns problemas em relação à religião. [...] Porque a gente teve que parar e discutir com os alunos, né, por que “meu pai é meu guia”? E aí... e aí os pais ouviam as crianças falando e aí... “Não, meu filho não vai apresentar porque está envolvendo religião”. (Pedagoga)

Eu acho que a maior dificuldade é quando a gente trata da religião africana, que eles têm muito preconceito e é muito difícil de tentar desvencilhar, por exemplo a umbanda e o candomblé é tipo como coisas do demônio para a maioria. (Professor 4)

Mesmo assim, foi importante porque esse fato contribuiu para o avanço da discussão dessa questão, abrir o diálogo com os alunos e a comunidade, e mostrar a importância de conhecer e respeitar outras religiões.

Conforme o trabalho da professora foi desenvolvendo, se tinham cinco crianças que não iam apresentar, ficaram duas. [...] Elas conseguiram compreender o que que a poesia estava falando, porque aí a professora teve que trabalhar oração por oração da poesia... explicando, né... a influência da religião afro que a gente ainda traz conosco. E aí foi... foi todo um trabalho. Foi uma coisa que não foi fácil. Não é uma coisa simplesinha de se abordar. Mas foi rico, foi importante esse momento também. [...] Não era uma coisa que estava no planejamento. E elas (as crianças) escolheram justamente a poesia... (risos) a poesia que é citada a questão religiosa. Mas foi, de certa forma... os pais, mesmo os que se opuseram, durante a apresentação, ficaram a apresentação inteira, né, tiveram respeito por ouvi-lo. Então essa questão, para mim, é um aumento cultural para a comunidade, né. (Pedagoga)

Porque a gente falou, assim, que era... se era macumba, entendeu? Que a gente falou que era macumba, e ela (colega de sala) falou assim, que não, que macumba era uma ar... era um negócio lá da árvore. Que também macumba não era uma religião. Que

religião é Umbanda. Que a religião, algumas pessoas, é... julgam isso como, é... religião que é ruim, entendeu? (Aluna)

No que tange a um trabalho amplo com essa temática na escola, a pedagoga deixa claro que o trabalho coletivo é positivo e foi fundamental, pois assim alcançou-se um número maior de alunos, embora nem sempre isso garanta um resultado de sucesso:

Algo que aborda a escola inteira, a gente garante que todo mundo veja. Mesmo que às vezes o professor não queira, mas a gente garante que todo mundo veja. Por outro lado, às vezes o professor que quer trabalhar aquela temática consegue mais resultados com a turma dele. Então são duas vertentes, né. Mas que a escola tem que abordar, a escola em si num todo tem que abordar, tem. (Pedagoga)

A prática de trabalho interdisciplinar também apareceu na fala de alguns professores, mostrando como é um facilitador este tipo de trabalho, e colabora para um aprendizado mais significativo para os alunos:

(No) livro didático... engraçado que o ano passado (2016), em Matemática, se falou da arte africana na questão das roupas. Aí fez uma ligação de Matemática, História, é... e Arte. Arte, História e Matemática, para eles produzirem... [...] os adereços... só que aí era para fazer no cartaz as partes imitando, lembrando. Aí nós pegamos papel de presente e recortamos na forma quadrada para lembrar essas túnicas, roupas feitas pelos africanos. (Professor 4)

Eu englobava nas aulas, igual, como é poesia, entrava na Língua Portuguesa. [...] Aí, vamos supor, na aula de Artes, “ah, então vamos agora confeccionar...”, porque tinha toda uma vestimenta, né, que eles usavam. [...] Do Carlos Assumpção, o ano passado (2016), a poesia que trabalhamos foi a do Zumbi, né, é... tinha bem essa característica mesmo do tambor, né, do negro mesmo. Aquela coisa bem forte da cultura. [...] eles desenhavam o Zumbi, desenhavam como eram as colônias que os negros ficavam. Aí eu contei a história do navio negreiro [...]. Então em História eu já falava “ó, os negros vinham em navios negreiros, né, acorrentados”, contei toda aquela história. Aí em Geografia eu pegava o mapa, “olha da onde os negros saíam”. Então usei em Ciências... em Ciências nós fomos ver o que? No caso, né, a importância da cultura negra no alimento. A feijoada, da onde veio. Então tudo isso os meninos tiveram, assim, bastante acesso. (Professora 5)

A professora do 5º ano, aqui identificada como professora 5, foi quem liderou o projeto e trabalhou com mais afinco as questões que permeiam a poesia de Carlos de Assumpção. Para ela, o trabalho de forma interdisciplinar é extremamente positivo, e fez com que os alunos pudessem se aprofundar mais na temática da questão racial e da escravidão. Embora a professora demonstre dedicação e empenho e compreenda a importância do trabalho com a cultura negra em sala de aula, percebemos alguns equívocos em sua fala, por exemplo, em relação à feijoada, prato comprovadamente com pouca influência africana, mas que ainda continua sendo repetidamente afirmado como de origem negra, apontando para a folclorização

do alimento. Esse tipo de fala demonstra a necessidade de uma formação de professores que aprofunde os conhecimentos acerca da história e cultura afro-brasileira.

Ela também afirma, comparando sua prática didática no Ensino Médio, que a interdisciplinaridade é mais fácil de ser trabalhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por ser o mesmo professor que trabalha com todas as disciplinas:

E agora, na educação infantil (sic), melhor ainda porque eu fico com todas as disciplinas, então eu sei o momento, né... [...] Se era do negro, eu conseguia encaixar em todas as disciplinas. E ficou uma aula rica. Por quê? Não saía fora do tema, do foco. (Professora 5)

Também encontramos na fala de alguns professores a necessidade de não só abordar a questão da discriminação e do racismo, mas da importância de também trabalhar a valorização do negro, de sua história e cultura, de forma a construir uma identidade negra positiva (GOMES, 2003), sempre apagada no nosso país. Além disso, a importância da representatividade também foi colocada em pauta no desenvolvimento do projeto. As falas de alguns alunos e professores demonstram a compreensão das relações assimétricas de poder, que se estabelecem na nossa sociedade por meio da identidade e diferenças, causando exclusão e hierarquização dos grupos sociais (SILVA, 2014); (HALL, 2014), visão importante para práticas em uma perspectiva multiculturalista.

Porque é difícil você ver nessas faculdades uma pessoa negra. Tipo, nessas faculdades pagas. (Aluna)

Talvez a valorização do negro seja uma questão de um trabalho mais focado na questão de mostrar onde os... que os negros também são inteligentes, onde eles estão, porque a gente não tem noção. [...] Eu acho que falta, assim, na escola, trabalhar essa importância para a autoestima. Eu percebo que as crianças negras, elas têm um, é... certo acanhamento, acham que não vão conseguir nada... elas são mais, é... vítimas de uma baixa autoestima do que os outros alunos. (Professor 4)

[...] o negro, ele é visto só como sofredor, o oprimido, e na verdade não é. [...] ele é parte da herança do Brasil, porque se a cultura hoje é rica do jeito que é, ele contribuiu. [...] Vocês não podem se sentir culpados de nada e nem inferiorizados em nada, porque o negro, ele contribuiu, né. Aí eles “ah, professora, tem poucos deputados, presidentes”... Aí eu olhei e falei assim “então vamos ver se realmente tem”. Aí eu pedi até uma pesquisa em casa. [...] eles trouxeram “ah, professora, o presidente dos Estados Unidos, né, o Barack Obama”, aí teve os jogadores de futebol e basquete. Então foi aparecendo tanta... aí eu “pessoal, então são poucos?”, “não”, eu “é que não é divulgado”. (Professora 5)

Esse olhar para o aluno negro, reconhecendo sua identidade cultural e social, e a compreensão de que seu comportamento muitas vezes está associado às relações desiguais na sociedade são importantes na prática pedagógica. O profissional deve ser preparado para lidar

com a diversidade e não padronizar o comportamento dos alunos, realizando uma prática que promova a autoestima desses alunos (ROMÃO, 2001).

Para os professores da escola, o trabalho também foi positivo porque atravessou os muros da escola e alcançou também a comunidade, os pais dos alunos, outros amigos. E isso retornava para a sala de aula de alguma forma, mesmo nas séries em que o projeto sobre o poeta Carlos de Assumpção não era foco:

Eu acho que trouxe para os meninos um enriquecimento muito grande, cultural mesmo. Porque ele (Carlos de Assumpção) explorou bastante essa questão, né. [...] Explicou bastante para os meninos, conversou... e os meninos, eles tomaram, assim, a gente percebeu que no decorrer do ano teve uma conscientização muito boa, foi muito positivo. Surgiram questões no decorrer, assim, logo após algumas apresentações dele que os meninos trouxeram para a sala de aula em relação, assim, “nossa, como que vieram para o Brasil?”, “todo mundo então tem uma raiz afrodescendente?”, né. (Professora 3)

Se eles vissem, na rua, alguém cometendo, igual essa questão “ô, negão”, tal, falando alguma coisa pejorativa, eles vinham e falavam “professora, a senhora acredita que eu ouvi fulano falando isso e isso? [...] “professora, o meu amigo chamou a prima dele de ‘negrinha’”, e eu “ah, e o que você fez?”, “eu fui lá e falei para ele que não, que não pode fazer isso, porque isso está ofendendo ela. E danei com ele e falei que não pode, que ela é afrodescendente e que ela merece respeito. E ele pediu desculpa”. Transcendeu, né, a sala de aula e foi... e é para a família. E os pais gostaram muito também. Foi muito prestigiado. Eles se emocionaram. (Professora 5)

Para os alunos, esse trabalho de conscientização e das relações étnico-raciais também trouxe ganhos no relacionamento entre os alunos. Entretanto, casos que eles identificaram como preconceito ainda acontecem:

Que a maioria das vezes os meninos da nossa sala ficavam zoando, e agora eles pararam com isso. (Aluno)

O (colega de sala) chegou e falou assim na mesa dela “esse cabelo não é seu” (em referência ao aplique utilizado pela colega), aí ela foi lá contar para a professora. Aí a professora explicou, tipo assim, que tem vários artistas que usa aplique. [...] Daí como ele não gosta de levar a culpa, né, ele falou que era brincadeira. (Aluna)

Fica claro nas falas dos entrevistados que a figura do poeta Carlos de Assumpção presente na escola, sem dúvida, enriqueceu o desenvolvimento do projeto. A participação de alguém que é um militante, que vivenciou e vivencia essas questões, e que possui uma visão crítica acerca da temática contribuiu de forma positiva para as ações realizadas nesta perspectiva. Essa ação, que contou com apoio e diálogo, mesmo que indireto, do Movimento Negro e de um intelectual e estudioso da temática, também é apontado como fator importante nas *Diretrizes* (2014).

...ele trouxe muita coisa boa, né. Ele explicou muitas coisas para os meninos que às vezes nós, como professores, no dia a dia da sala de aula, não teríamos nos atentado a algumas questões. (Professora 3)

Durante a roda de conversa com os alunos, eles apontaram também que gostaram muito da realização do projeto, dos poemas e de ter a oportunidade de conhecer pessoalmente o poeta. Moreira afirma que “os significados, construídos na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como um age, pensa e é. Aquilo que os sujeitos dizem aos outros e aquilo que lhes dizem têm papel central em sua formação” (2008, p. 57). Percebemos, nas falas dos alunos, como o discurso de Assumpção afetou suas vidas em relação à valorização da identidade negra:

O poema também, é... assim, marcou comigo porque o poema está falando que, tipo, ele é orgulhoso, sabe, de ser da cor dele... (Aluna)

É, primeiro (poema a ser trabalhado) foi o “Linhagem”... que era uma coisa que a professora já tinha explicado, sobre os afrodescendentes, sobre o Zumbi dos Palmares. E tudo isso estava na poesia (Aluna)

E também foi legal que ele não tem vergonha da cor dele, ele fala nas poesias dele e fala para todo mundo, assim, ouvir. (Aluno)

Segundo as *Diretrizes* (2004), o trabalho na perspectiva de combater o racismo e discriminações deve ter repercussões no fortalecimento do negro, enquanto desperta no branco uma consciência negra:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, de viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16)

Enquanto na questão ética observou-se resultados positivos nos alunos, destacamos que a formação conceitual ainda deixa a desejar. A confusão no uso de alguns conceitos por parte dos alunos, e a falta de conhecimentos acerca da África foram identificados, inclusive alguns estereótipos a respeito do continente africano:

É uma luta (a capoeira), só que veio da África essa luta, então é mais comum na África, não é mais comum no Brasil. (Aluna)

É porque a gente trabalhou pouco sobre isso (África), a gente trabalhou mais sobre os escravos mesmo. (Aluna)

Porque lá eles caçam, aí eles vivem do próprio ambiente. Aqui não... (Aluno)

Ah, eu achava que, tipo assim, eles eram bem... eu nem sabia que tinha cidade, prédio, entendeu? (Aluna)

Essa visão a respeito da África advém de uma má formação dos professores acerca do continente e das contribuições da cultura africana, que reflete na prática pedagógica. De acordo com Gomes,

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro na atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravagismo e ao processo de escravidão. (GOMES, 2008, p. 74-75)

Mesmo assim, os alunos demonstraram também muita curiosidade e vontade de conhecer a cultura dos países do continente africano:

(Gostaria de saber) sobre o que eles fazem, sobre as músicas, brincadeira, essas coisas. Sobre do que que eles vivem lá. (Aluno)

Quando eu crescer, eu vou ser, como que chama? Exploradora. [...] Eu quero ir pra África. (Aluna)

Em levantamento realizado na Sala de Leitura, buscou-se verificar a quantidade de obras de literatura infanto-juvenil que possibilitam o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei 10.639/03, estão disponíveis no acervo da escola. A sala de leitura conta um acervo de cerca de 2.500 livros, e destes, foram encontrados 68 (sessenta e oito) títulos que abarcam a temática da lei e das diretrizes. Alguns destes livros, inclusive, possuem mais de um exemplar. Entre estes livros encontrados, dividimos em três categorias: livros que tratam a respeito de história e cultura africana (16 títulos), livros acerca da história e cultura afro-brasileira (16 títulos) e livros com representatividade de personagens negros (36 títulos)⁴⁹.

Também foram encontrados na Sala de Leitura dois livros entre os materiais destinados aos professores, sobre História e Cultura Afro-Brasileira, sobre o trabalho com esta temática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, também foram identificados 9 (nove) títulos sobre história e culturas indígenas.

A quantidade de livros encontrados não se pode dizer que é suficiente, mas existe em um número expressivo. Esse fato causou-nos certa estranheza, uma vez que os profissionais da escola desconheciam que havia este número de títulos, afirmando conhecer poucos deles. Esse

⁴⁹ A lista de livros com os títulos identificados e dividimos em categorias pode ser consultado no apêndice D.

desconhecimento também explica o escasso uso destes livros em sala de aula, inclusive como forma de apoiar os conteúdos previstos no currículo:

Existem livros paradidáticos que foram até os que foram oferecidos quando veio a lei para a escola, mas nada muito, é... explorado pelos professores não. Alguns professores têm os seus coringas de trabalhar, então pega a *Menina Bonita*, pega... tal, tal livro, *O Menino Marrom*⁵⁰, e aí vai por ali, de se trabalhar. Mas eu não vejo como algo curricular... (Pedagoga)

Ah, tem material, mas eu acho que deixa a desejar um pouco, poderia ter um pouco mais, né? (Professora 2)

Assim, se a gente for lá na biblioteca e procurar, eu acredito que a gente vai achar, vai encontrar algumas coisas, mas como não é um conteúdo que a gente especifica muito em sala de aula, a gente acaba nem procurando, né? (Professora 3)

Existe material (na escola), mas eu acredito que a produção brasileira já é muito pouca, né, com conteúdos negros. É, tem... o mais conhecido é o *Menina Bonita do Laço de Fita*. Eu peguei em PDF e li para os alunos sobre uma princesa negra, que tem na internet, eu baixei e li para eles. (Professor 4)

... existem livros, né, existem livros que podem retratar tudo especificamente. Determinadas danças, determinados ritmos... [...] Assim, na biblioteca não cheguei a ver, não, mas eu creio que tenha livros. (Professor de Educação Musical)

Apesar das dificuldades, os profissionais da escola compreendem e tem dimensão da importância do desenvolvimento deste tipo de projeto e trabalho na escola, do ponto de vista da formação plena do aluno, enquanto cidadão. E que o trabalho com esta temática deveria ter continuidade, para a conscientização e compreensão dos estereótipos e preconceitos existentes ainda hoje:

Como trabalha a evolução dela (da criança), depois ela consegue enxergar, é... aquilo que é a questão da sociedade, depois ela vê o quanto o preconceito é prejudicial, que aí coloca outras questões, porque a gente traz fatos que acontecem fora, né, da escola. Então isso vai ampliando de uma forma que quando a criança chega no quinto ano, talvez ela não tenha mais preconceito da palavra lá, do... do Zumbi, do “meu guia”... (Pedagoga)

Uma outra ação realizada na escola que complementa e dá continuidade ao trabalho com a temática da história e cultura africana e afro-brasileira e com a educação das relações étnico-raciais é o projeto chamado *Ação Cidadã*. Desenvolvido nos anos de 2016 e 2017 pelo professor 4, ele funciona no contraturno do horário escolar duas vezes por semana (segundas e quartas-feiras), portanto, é focalizado em apenas um grupo de alunos do 4º e 5º ano, não se estendendo

⁵⁰ Os livros a que a pedagoga se refere são: *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, e *O Menino Marrom*, de Ziraldo. Ambos fazem parte do acervo da escola.

para toda a escola, indicando uma frágil sustentabilidade das práticas, uma vez que é um trabalho solitário.

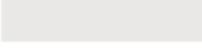
Aí tem vários temas, são seis cursos que os alunos fazem no período contrário. Tem o tema racismo [...] mas da cultura negra vai ser trabalhado, porque nós vamos trabalhar patrimônio histórico e cultural... (Professor 4)

Mesmo que não seja um projeto abrangente para toda a escola, professores da escola reconhecem a importância desta ação e de sua continuidade, embora não atinja a grande maioria dos estudantes:

O (professor 4) também fez um trabalho extraordinário o ano passado (2016) nessas questões. [...] não abordou de uma forma tão profunda o racismo, que ele deixou para esse ano (2017) e já está na grade dele [...]. e além dessa valorização, o que mais? O ser humano se aceitar e aprender a aceitar o outro, é o aprender a aprender. (Professora 5)

O professor que liderava este projeto, a partir deste ano, não estará mais trabalhando nesta escola, mas a gestão pretende dar continuidade com outro professor da unidade, aguardando apenas aprovação da Secretaria da Educação para a ampliação da carga horária deste professor para trabalhar no período contrário.

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese das dimensões avaliadas neste capítulo, classificadas de acordo com a intensidade de seu enraizamento, a partir dos critérios especificados por Gomes (2012) e já apresentados no início da análise:

Intensa	
Mediana	
Fraca	

Quadro 13 - Quadro-Síntese: Avaliação do enraizamento da Lei 10.639/03 na escola

1ª Dimensão: Estrutura física e aparência da escola		
Aparência da escola		Estrutura da escola
Limpa, organizada, bem conservada, sempre decorada, sendo um ambiente agradável para o acolhimento das crianças.		Boa infraestrutura, salas amplas, laboratório de informática
2ª Dimensão: Envolvimento da gestão e do coletivo		
Características da gestão	Nome do trabalho e responsável/propositor	Motivações para a realização do trabalho
A gestão da escola aparece como grande incentivadora de projetos em geral, bastante aberta ao trabalho com a temática, embora haja pouco conhecimento a respeito da lei.	Projeto Primavera, Poesias e Poemas, desenvolvido por alguns professores; e Projeto Ação Cidadã, desenvolvido por um único professor, para um grupo restrito de alunos.	A princípio, não foi intencional o desenvolvimento da temática da cultura negra, mas a sua continuidade em outro projeto aconteceu por motivação pessoal de um professor. Ampliar participação da comunidade.
3ª Dimensão: Formação continuada e material de apoio		
Biblioteca e acervo étnico-racial		Formação continuada da equipe
Embora pequena, a Sala de Leitura da escola possui 68 títulos voltados ao público infanto-juvenil sobre a temática étnico-racial		Apenas dois professores tiveram a temática na formação inicial. Nenhum deles teve contato com esse tema na formação continuada.
4ª Dimensão: Avanços e limites do trabalho		
Formação ética dos estudantes	Formação conceitual dos estudantes	Principais dificuldades do trabalho
Melhora nas relações entre os alunos em sala de aula, e reforço de referenciais positivos	Embora tenham aprofundado questões da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais, os conhecimentos a respeito da história e cultura da África são superficiais.	Intolerância religiosa; desconhecimento do acervo de livros da escola; dificuldade em trabalhar com o Referencial Curricular; pouco conhecimento acerca da lei 10.639/03; falta de orientação da Secretaria Municipal de Educação.

Verificamos então, a partir dos dados coletados, que a implementação da Lei 10.639/03 ainda não acontece de forma plena, apesar dos esforços de alguns atores envolvidos na escola. Identificamos alguns avanços, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados para um real enraizamento da lei. Como enfatiza Moreira, é “importante ressaltar que lidar com as identidades não se revela tarefa simples nas escolas. Pouco discutida nos cursos de formação de professores, a temática implica, nas práticas que a focalizam, obstáculos nem sempre vencidos com sucesso” (MOREIRA, 2008, p. 63).

3.3 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção aqui apresentada surgiu a partir da identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores da rede municipal de Franca/SP em trabalhar o que está preconizado na Lei 10.639/03 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) e inserir a temática no cotidiano da sala de aula.

Entre os impasses encontrados para a implementação da referida lei, podemos destacar a dificuldade em trabalhar a alfabetização e letramento dos alunos relacionado à temática da cultura negra, e a questão de adequar as competências, habilidades e conteúdos do currículo ao estabelecido pela legislação. A partir dessas constatações, propomos um Guia de Sugestões de Livros para se trabalhar em sala de aula, tendo como objetivo auxiliar os profissionais da escola no trabalho interdisciplinar com a educação das relações étnico-raciais e com a história e cultura africana e afro-brasileira, apresentando 10 (dez) títulos de livros infanto-juvenis e formas de adequá-los dentro das disciplinas e conteúdos expressos no *Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca* (2008).

Este guia busca apoiar o trabalho com alfabetização e letramento dentro das competências, tanto as diretamente envolvidas dentro da educação das relações étnico-raciais quando da competência de ler, escrever e produzir em diferentes linguagens. Além disso, também possibilita a inclusão de temas da história e cultura africana, que não estão previstas no currículo.

A literatura, assim como a arte em geral, possibilita o conhecimento e a vivência de dramas pelos quais a humanidade já passou e/ou continua passando. Ela proporciona a experimentação dos conflitos vividos pela humanidade, levando-nos a refletir e elevar nossa subjetividade, de modo a ampliar nossa concepção de mundo. Segundo Antonio Candido

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 177)

As temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira e das relações raciais presentes em livros literários direcionados ao público infanto-juvenil podem contribuir para a reflexão de problemas como a desigualdade, o preconceito e a discriminação racial, desde que

a representação seja feita de forma positiva. A produção literária infantil contemporânea tem como tendência a representação não estereotipada do negro e da cultura negra, de forma a contribuir para o empoderamento das crianças negras, ao desenvolver temas e valores que fortaleçam a construção identitária positiva e autoestima destas. Além disso, criam oportunidades para a sensibilização de crianças não-negras, desenvolvendo a consciência da diversidade étnico-racial de nosso país de forma respeitosa, justa e democrática, como está disposto nas *Diretrizes* (2004).

Dessa forma, a literatura infantil é objeto importante para a discussão acerca da valorização da cultura e história africana e afro-brasileira e para o empoderamento e construção identitária positiva da criança negra, além de fornecer subsídios para a conscientização dos alunos quanto ao respeito e a tolerância com a diversidade da qual nosso país é composta. Entretanto, sem a participação e a mediação do professor ao trabalhar com as obras, ela por si só pode não cumprir seu papel.

Ao todo, são aqui propostos 10 (dez) livros, todos disponíveis na Sala de Leitura da escola, que podem ser trabalhados em forma de um projeto interdisciplinar, uma vez que o currículo tem a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade e transversalidade como base pedagógica. Os livros estão divididos da seguinte forma:

- História e Cultura Africana – 3 livros
- História e Cultura Afro-Brasileira – 3 livros
- Representatividade de Personagens Negros – 4 livros

LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03:		
Guia de Sugestões de Livros para o Trabalho Interdisciplinar com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais		
Título / Informações	Indicações / Currículo	Sinopse
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA		
1. Bia na África Autoria: Ricardo Dreguer Ilustrações: Avelino Guedes Editora: Moderna Temas: África, Viagem, Influências	Séries: 3º ano / 4º ano / 5º ano Disciplinas/Conteúdos: Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos Narrativos, Elementos da	Neste livro, Bia nos convida a acompanhá-la em uma viagem pela África. Sua mãe Márcia, que trabalha como diplomata, é convidada para trabalhar na Embaixada Brasileira em Angola. Durante sua viagem, ela passa por três países do continente africano: Egito, Quênia e Angola, onde mora por um ano. Por cada país que passa, ela nos apresenta suas

<p>Culturais Africanas no Brasil, Família</p>	<p>Narrativa, Oralidade, Variantes Linguísticas</p> <p>História – Eu e os Outros (Escola e Família), Construindo a Identidade, Formação do Povo Brasileiro, Cultura Afrodescendente</p> <p>Geografia – Linguagem Cartográfica: Mapas e Globo Terrestre, Oceanos e Continentes, Estudo dos Continentes, Estudo da Formação Brasileira: migrações externas</p> <p>Artes – Dança, Produtos Culturais e Históricos: (concepções estéticas nas diferentes culturas: regional, nacional, internacional)</p>	<p>particularidades: alimentação, arquitetura, música e dança, religião.</p> <p>Leitura simples e fluente, tem ilustrações e fotos que nos ajudam a visualizar e acompanhar os passeios de Bia e o que tem aprendido sobre a África. A história nos ajuda a desmistificar o estereótipo da África reduzido à selva, tribos e pobreza, contribuindo para aprofundar o conhecimento acerca do continente africano. Também traz um interessante paralelo entre as culturas dos países visitados, principalmente Angola, e o Brasil, mostrando as influências africanas em nosso cotidiano, língua, comida, música, dança e religião. Além de apresentar as raízes da história do Brasil, também contempla a discussão sobre estrutura familiar contemporânea, uma vez que os pais de Bia são separados e ela fala sobre como é seu relacionamento e convivência com os pais.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Produção de cartazes com informações sobre países africanos e sua relação com o Brasil, que podem ser expostos pela escola.</p>		
<p>2. Omo, o Rio da Liberdade</p> <p>Autoria e Ilustrações: Vanessa Alexandre</p> <p>Editora: Bolsa Nacional do Livro</p> <p>Temas: África, Tribos Africanas, Manifestações Artísticas (Pintura Corporal)</p>	<p>Séries: 3º ano / 4º ano / 5º ano</p> <p>Disciplinas/Conteúdos:</p> <p>Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos</p> <p>Narrativos, Oralidade, Elementos da Narrativa</p> <p>Artes – Produto Cultural e Histórico (concepções estéticas nas diferentes</p>	<p>O livro, que pertence à coleção Nossa Terra, apresenta-nos a grupos tribais, através de Sadiki e Ayana, dois amigos que vivem às margens do Rio Omo, sul da Etiópia. A história nos conta sobre o modo de vida dos habitantes da região e uma de suas manifestações culturais: a Pintura Corporal, feita com pigmentos retirados da terra. Também retrata as similaridades e a influência desta manifestação com formas artísticas utilizadas por artistas contemporâneos.</p>

	<p>culturas: regional, nacional, internacional)</p> <p>Geografia – Meio Ambiente: Preservação, Paisagem Natural (relevo, hidrografia, clima e vegetação)</p> <p>Ciências – Tipos de Solo, Preservação do Ecossistema (Sustentabilidade)</p>	<p>A narrativa trata de questões importantes como a tradição oral e o respeito aos mais velhos e a preservação do Rio Omo e sua cultura, que correm o risco de destruição por razões econômicas. O contato com uma cultura diferente também estimula o respeito à diversidade cultural. Também contém explicações, fotos e obras dos pintores Picasso, Miró e Paul Klee, comparando as semelhanças entre elas e a pintura corporal. Ao final, o livro traz sugestões de atividades para serem realizadas com as crianças, como a produção de máscaras africanas e colares e pulseiras africanas, explicando o passo a passo, e uma tarde de contação de histórias.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Recriação da história por meio da oralidade (dramatização ou filmagem).</p>		
<p>3. Um Safári na Tanzânia</p> <p>Autoria: Laurie Krebs</p> <p>Ilustrações: Julia Cairns</p> <p>Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello</p> <p>Editora: Edições SM</p> <p>Temas: África, Viagem, Fauna e Flora, Contagem de Números</p>	<p>Séries: 1º ano</p> <p>Disciplinas/Conteúdos:</p> <p>Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos - Poema, Oralidade</p> <p>Matemática – Numerais de 0 a 30, Resolução de Situações-Problema envolvendo as Quatro Operações, Cálculo Mental</p> <p>História – Identidade</p> <p>Ciências – Seres Vivos (Animais Silvestres)</p>	<p>O livro conta, em forma de poesia, o percurso realizado por uma mulher e crianças do povo Massai, por paisagens da Tanzânia. Toda a história se passa ao longo de um dia, desde o nascer do sol até o entardecer, e durante a caminhada, encontram diversos animais típicos da região, como leopardos, avestruzes e girafas. A estrutura do poema possui rimas no padrão ABCD, sendo a primeira estrofe sempre repetida: “Fomos fazer um safári”:</p> <p style="text-align: center;"><i>Fomos fazer um safári (A) De manhã, em jejum. (B) Vimos o solitário leopardo (C) Arusha contou um. (D)</i></p> <p>A cada nova estrofe, nos é apresentado uma criança, um animal e a quantidade. Os números aparecem numa sequência de 1 à 10, destacados ao lado direito da página, e com a identificação no idioma swahili, língua falado pelo povo Massai. Essa estrutura de rimas e as</p>

		<p>repetições favorecem a melodia na leitura, ajudando na memorização dos números. Além disso, podem ser exploradas as quatro operações, utilizando as quantidades e animais do livro. Também contribui para o conhecimento de uma cultura diferente, incentivando o respeito às diferenças.</p> <p>Ao final do livro, há várias informações sobre os animais da Tanzânia que aparecem no livro, sobre o povo Massai, sobre os nomes das crianças e seus significados, sobre o país, além de um mapa com sua localização e países que fazem limite. A editora Edições SM também disponibiliza em seu site uma Guia de Leitura para o Professor⁵¹, que aprofunda questões sobre o povo Massai, além de sugerir algumas atividades.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Recriação da história por meio de desenhos e pinturas; confecção de bichinhos e bonecos utilizando massa de biscuit, feltro ou outros materiais.</p>		
<p>HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA</p>		
<p>1. Atualidades em Africanidades</p> <p>Autoria: Antonio Jonas Dias Filho e Márcia Honora</p> <p>Ilustrações: Lie A. Kobayashi</p> <p>Editora: Ciranda Cultural</p> <p>Temas: Identidade Negra, Representatividade, Respeito às Diferenças</p>	<p>Séries: 3º ano / 4º ano / 5º ano</p> <p>Disciplinas/Conteúdos:</p> <p>Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos Informativos, Oralidade, Cartazes Informativos, Argumentação, Debates</p> <p>Geografia – Divisões Regionais do Brasil</p> <p>História – Eu e os Outros (construindo a identidade), Formação do</p>	<p>O livro propõe apresentar conquistas, características, estilo e vida diária dos negros no Brasil. Utiliza dados estatísticos, fala sobre as desigualdades existentes em diversas áreas e os diversos avanços e conquistas, além de aspectos da cultura negra atual. Mostra representantes negros na política e em outras profissões. Por meio do conhecimento e da representatividade positiva, busca trabalhar a autoestima da criança negra com a contribuição da população negra ao país.</p> <p>Ao final, propõe a produção de um cartaz em grupos, com colagens de jornais e revistas sobre o tema Africanidades, e o</p>

⁵¹ O Guia de Leitura para o Professor do livro *Um Safári na Tanzânia* pode ser acessado no endereço: http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/guiasleitura/296_Guia_de_leitura_Um_safari_na_Tanzania.pdf.

	Povo Brasileiro, Cultura Afrodescendente, Sociedade Democrática	compartilhamento da pesquisa entre todos os colegas. Além disso, o livro vem acompanhado de um CD-ROM que contém vídeo com interpretação em Libras da história toda, atividades para impressão, jogos e cantigas.
Estratégia de trabalho: Debate Regrado Argumentativo sobre o tema do Racismo e Discriminação no Brasil.		
<p>2. Lembranças do Baobá</p> <p>Autoria e Ilustrações: Vanessa Alexandre</p> <p>Editora: Bolsa Nacional do Livro</p> <p>Temas: Escravidão, Quilombo, Família</p>	<p>Séries: 3º ano / 4º ano / 5º ano</p> <p>Disciplinas/Conteúdos:</p> <p>Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos Narrativos, Oralidade, Biografia, Cartazes Informativos, Elementos da Narrativa</p> <p>História – Formação do Povo Brasileiro, Cultura Afrodescendente, Quilombos</p> <p>Geografia – Formação da População (Migração Externa), Linguagem Cartográfica: Mapas e Globo Terrestre, Estudo dos Continentes</p> <p>Matemática – Formas Geométricas (confeção do jogo), Cálculos e Operações (Adição e Subtração)</p>	<p>Outro livro da Coleção Nossa Terra, Lembranças do Baobá narra a história de Mosi, uma criança que vive com seus pais no Quênia. Um dia, a aldeia em que vive é invadida e Mosi é levado como escravo. A partir disso, o narrador nos conta como foi a vinda do menino para o Brasil, sem sua família e como era o cotidiano do trabalho na lavoura. Ao se tornar adolescente, Mosi descobre sobre os quilombos e decidiu fugir junto com outros escravizados. Lá, ele cresce, torna-se adulto e se casa com Tangela, com quem constrói uma família.</p> <p>Ao final do livro, há informações sobre Zumbi dos Palmares e Chico Rei, importantes personalidades negras, e também sobre os quilombos. Apresenta o jogo Mancala, um jogo de tabuleiro de estratégia e ensina como jogar. Por fim, sugere a criação de um mosaico cultural, o qual deverá ser montado com recortes, mostrando a herança africana e sua influência no nosso dia a dia.</p>
Estratégia de trabalho: Releitura da história a partir de um roteiro teatral; Produção de bonecas abayomi.		

<p>3. O Herói de Damião em A Descoberta da Capoeira</p> <p>Autoria: Iza Lotito</p> <p>Ilustrações: Paulo Ito</p> <p>Editora: Girafinha</p> <p>Temas: Capoeira, Identidade</p>	<p>Séries: 3º ano / 4º ano / 5º ano</p> <p>Disciplinas/Conteúdos:</p> <p>Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos (Poema), Oralidade</p> <p>História – Eu e os Outros (construindo a identidade), Formação do Povo Brasileiro, Cultura Afrodescendente</p> <p>Educação Física – Lutas</p>	<p>Escrito em forma de poema, o livro nos conta a história de Damião, um garoto sapeca de 7 anos, que um dia resolve brincar de ser herói e fica chateado, pois não conseguia se identificar com nenhum herói. Todos eram brancos e ele não: “Não tem herói da minha cor?”, questiona. Resolve então dar a volta ao mundo para encontrar algum parecido com ele, quando, no caminho, encontra uma roda de capoeira. Mestre Brasília o convida a entrar na roda, conta-lhe sobre a história da capoeira e ensina movimentos da luta: ginga, aú, benção, entre outros. No desenrolar da história, Damião percebe que todos podemos ser heróis, independente da nossa cor.</p> <p>A cada novo movimento apresentado no livro, temos uma explicação de como é, e um passo a passo ensinando como realizar o movimento. Ao final do livro, encontra-se um texto contando a origem da capoeira e seu desenvolvimento até os dias de hoje. Também há um glossário com os significados de palavras usadas na roda de capoeira.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Reprodução de uma roda de capoeira, com música, dança e movimentos.</p>		
<p>REPRESENTATIVIDADE DE PERSONAGENS NEGRAS</p>		
<p>1. As Tranças de Bintou</p> <p>Autor: Sylviane A. Diouf</p> <p>Ilustrações: Shane W. Evans</p> <p>Temas: Família, Cultura e Tradição, Representatividade, Respeito às Diferenças, Auto Aceitação</p>	<p>Séries: 1º ano / 2º ano</p> <p>Disciplinas/Conteúdos:</p> <p>Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos Narrativos, Oralidade</p> <p>História – Identidade, Identidade Social: Família (membros familiares e origens</p>	<p>Bintou, a protagonista do livro, é uma menina que vive em uma aldeia africana e sonha em ter tranças nos cabelos, grandes, enfeitadas e coloridas no lugar de seus birotos, assim como todas as mulheres adultas possuem. Sua avó lhe explica que crianças não podem ter tranças para não se tornarem vaidosas e terem mais tempo para brincar. Um dia, ela estava na praia e avista dois meninos se afogando. Corajosa, resolve pegar o caminho mais curto, mas perigoso, para encontrar ajuda. Ela consegue</p>

	<p>étnico-culturais dos alunos)</p>	<p>ajudar a salvar os meninos e como recompensa, prometem que ela ganhará tranças. Mas sua avó, como surpresa, ao invés das tranças, faz várias birotos enfeitados com flores e pássaros amarelos e azuis e Bintou fica feliz.</p> <p>O livro mostra de uma maneira leve e divertida a diversidade cultural existente no mundo, retratando os costumes de uma aldeia africana, embora Bintou seja uma criança que mantém similaridades com meninas de qualquer parte do mundo: querem ser bonitas. Mas ao final, a mensagem é de que devemos nos aceitar como somos e que tudo tem seu momento certo para acontecer. Trabalha questões como a importância da família e das tradições, o respeito às diferenças, a aceitação de suas próprias características, reafirmando a autoestima da criança negra.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Produção de bonecos com materiais diversos; Releituras e criação de histórias na oralidade; Atividades de autorreconhecimento dos alunos, como eles se veem, como é a família deles, seus ascendentes. Podem ser utilizadas imagens da família, fotos, recortes, desenhos, entre outros materiais. Fazer com que eles descubram de onde vieram os pais, os avós, e que eles apresentem os resultados para a sala, relacionando com o sentido que a família tem para eles, suas tradições, valorizando esses valores.</p>		
<p>2. Irmã-Estrela</p> <p>Autoria: Alain Mabanckou</p> <p>Ilustrações: Judith Gueyfier</p> <p>Tradução: Ligia Cademartori</p> <p>Editora: Champagnat – PUC-PR</p> <p>Temas: Família, Morte, Aceitação, Religiosidade</p>	<p>Séries: 3º ano / 4º ano / 5º ano</p> <p>Disciplinas/Conteúdos:</p> <p>Língua Portuguesa – Leitura de Textos Narrativos, Oralidade, Elementos da Narrativa, Biografias</p> <p>História – Eu e os Outros (Escola e Família), Construindo a</p>	<p>O protagonista da história é um menino de 10 anos, que vive na República do Congo e vive uma vida de muitas dificuldades com sua família. Não chegou a conhecer sua irmã mais velha, pois morreu dois anos antes de ele nascer. Como a mãe havia lhe dito que ele tinha uma irmão que foi morar no céu junto aos anjos, para lidar com a perda, ele a reconhece como uma estrela brilhante, e a chama de Irmã-estrela. Essa estrela passa então a ser sua amiga e confidente, ajudando-o a superar momentos difíceis.</p>

	<p>Identidade, Identidade Social: Família</p>	<p>De forma sensível e delicada, o livro, ao nos apresentar elementos da cultura congoleza, retrata como uma criança aprende a lidar com a morte e aceitar a perda, além de consolar um amigo que também passou pela mesma situação que ele, mostrando a beleza e a força da amizade. Ao final do livro, são apresentadas as biografias do autor, da ilustradora e da tradutora, de forma a conhecermos melhor quem são e contextualizarmos com a leitura do livro.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Produção de resenhas, convidando outros alunos a realizarem a leitura do livro.</p>		
<p>3. O Menino Nito Autoria: Sonia Rosa Ilustrações: Victor Tavares Editora: Pallas Temas: Família, Identidade, Valores Culturais</p>	<p>Séries: 1º ano / 2º ano / 3º ano Disciplinas/Conteúdos: Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos Narrativos, Oralidade, Elementos da Narrativa História – Identidade, Identidade Social: Família (membros familiares e origens étnico-culturais dos alunos), Transformações e Permanências nas Vivências Culturais da Coletividade</p>	<p>O livro conta a história de Nito, um menino que desde pequeno chorava por tudo, e que quanto mais crescia, mais chorava. Um dia, como todo mundo já estava ficando preocupado com ele, seu pai conversou com ele, e disse que, como ele já era rapazinho, que não devia mais chorar, porque homem não chora. A partir desse dia, Nito começou a engolir todos os choros que tinha vontade, até que, passado um mês, ele fica doente. Seus pais chamam um médico, que rapidamente descobre o motivo: estava doente por causa de todos os choros engolidos, e que o único remédio é “desachorar”. Toda a família se emociona, e o pai, ao ver como o filho se recupera, muda de ideia e compreende que todos podem chorar, homens, mulheres, crianças, e que não há problema nenhum em ser homem e chorar.</p> <p>A história aborda um tema importante que é a quebra dos estereótipos do padrão de masculinidade, demonstrando que todos nós temos sentimentos e formas diversas de lidar com eles. Questiona valores culturais</p>

		<p>aparentemente naturais transmitidos em nossa sociedade, mas que vem se transformando ao longo do tempo. Além disso, Nito e sua família são negros, e a representação de uma família negra que vive situações comuns possibilita a identificação universal de todas as crianças com as situações vivenciadas, e também contribui para a representação positiva do negro na sociedade.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Roda de conversa sobre estereótipos acerca de características e brinquedos/brincadeiras masculinas e femininas; Produção de cartazes; Dramatização de situações vivenciadas pelas crianças.</p>		
<p>4. Tanto, Tanto! Autoria: Trish Cooke Ilustrações: Helen Oxenbury Tradução: Ruth Salles Editora: Ática Temas: Família, Aniversário</p>	<p>Séries: 1º ano / 2º ano Disciplinas/Conteúdos: Língua Portuguesa – Práticas de Leitura e Interpretação de Textos Narrativos, Oralidade História – Identidade Social: Família (membros familiares e origens étnico-culturais dos alunos)</p>	<p>A narrativa acompanha uma família divertida que se reúne em uma tarde. Os personagens vão surgindo aos poucos, criando uma expectativa e causando surpresa ao leitor, que não sabe o motivo da reunião da família. O que todos têm em comum? A vontade de apertar e abraçar o bebê que mora na casa. Quando todos chegam, descobrimos que trata-se de uma festa de aniversário surpresa para o pai. É uma história cumulativa, e a linguagem é simples e melodiosa, trazendo musicalidade na leitura. Chama a atenção das crianças principalmente pela brincadeira da repetição e da retomada de elementos, despertando a curiosidade no enredo. Um ponto importante também é a proposta da autora de apresentar uma família de negros, vivenciando uma situação comum na vida de todos, o que também contribui para a representação positiva.</p>
<p>Estratégia de trabalho: Recriação da história por meio de desenhos e pinturas; Criação de novas histórias inseridas no ambiente familiar.</p>		

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Completamos 15 anos da promulgação da Lei 10.639/03, e embora possamos acompanhar os diversos esforços e avanços na sua implementação, também observamos que os desafios colocados ainda são consideráveis. O reconhecimento da importância da herança africana e de seus descendentes como sujeitos ativos na construção de nosso país tornou-se obrigatório no cotidiano da escola, como forma de educar e reeducar as relações raciais estabelecidas em nossa sociedade. A palavra obrigatoriedade aqui, tristemente, não é compreendida nem aplicada a contento.

Ainda hoje acompanhamos um projeto eurocêntrico e hegemônico de educação, salvo iniciativas isoladas que buscam repensar o campo educacional como um lugar de embates em que convivem as diferenças, mas que muitas vezes, por conta da reprodução das relações de poder estabelecidas, hierarquizam e marginalizam aqueles considerados diferentes. A discriminação e o racismo estrutural também atingem a instituição escolar, produzindo a manutenção das desigualdades, da opressão e de valores racistas, que impactam o cotidiano de nossa sociedade.

A análise dos dados coletados nesta pesquisa, em uma escola situada no interior do estado de São Paulo, permitem guiar-nos à algumas considerações. Considerando o objetivo principal da pesquisa, verificamos que o grau de implementação e enraizamento da Lei 10.639/03 na escola pesquisada ainda é fraco. Esses resultados apontam que, apesar da realidade da cidade de Franca e da escola pesquisada apresentarem suas especificidades, os indicadores apontados por Gomes (2012) mostram-se também aplicáveis neste caso.

Apesar do *Referencial Curricular* (2008) do município partir de uma perspectiva de respeito à diversidade, buscando contemplar as diferenças nas práticas pedagógicas, e das competências e habilidades prescritas neste documento possibilitarem o trabalho com a pluralidade cultural e com as relações raciais, os conteúdos sugeridos para o trabalho do professor não contemplam plenamente o que está preconizado na lei e em suas diretrizes. Apresentados de forma superficial, sem um direcionamento ao professor de como deve ser trabalhado, a mera presença de alguns conteúdos não garantem um trabalho efetivo com as relações étnico-raciais no cotidiano da escola.

A análise do Projeto Político-Pedagógico também permite constatar o fraco enraizamento da lei, uma vez que não há citação da referida legislação no documento, e o trabalho com as identidades culturais e as diferenças são apresentados de forma superficial. Além disso, como afirmado por Gomes (2012), a não inserção da temática no PPP das escolas

indica baixa sustentabilidade das práticas, uma vez que elas correm o risco de ter um fim a partir da mudança de qualquer ator que desenvolva práticas pedagógicas na perspectiva da lei.

As práticas pedagógicas realizadas a partir do projeto *Primavera, Poemas e Poesias* permitem compreender que o trabalho desenvolvido na escola, apesar de conter alguns equívocos acerca da temática e de pouco abordar a história e cultura africana, contemplou diversos pontos contidos nas *Diretrizes* (2004), e por meio das falas dos professores, levantadas nas entrevistas, práticas interdisciplinares são efetivadas na escola, sobretudo por tratar-se do ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que um único professor atua em diversos componentes curriculares, o que sem dúvida foi apontado como um facilitador. O apoio e auxílio da gestão da escola mostraram-se fundamentais para o sucesso do projeto, que articulou a participação de toda a escola e da comunidade.

Em relação à formação dos professores para o cumprimento da Lei 10.639/03, também constatamos que a insuficiência e, na maioria das vezes, a omissão da temática da história e cultura afro-brasileira e africana na grade, tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores da escola, é um elemento que traz grande dificuldade para o desenvolvimento do trabalho com a temática. Mesmo que este elemento, sozinho, não seja o fator definitivo para a implementação da lei, ele é imprescindível para a mudança de postura e para a desconstrução do racismo em sala de aula.

Enfrentando muitos desafios, a partir da análise dos dados coletados, podemos traçar um panorama de fraco enraizamento da Lei 10.639/03 na escola pesquisada. Entre os pontos facilitadores, observamos um considerável acervo literário na perspectiva da lei, o apoio e incentivo da gestão da escola para a realização de projetos, a disponibilidade e abertura dos professores para o trabalho com a temática e a facilidade no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, outro fator que possibilita o desenvolvimento de projetos temáticos. Já entre os pontos de entrave, identificamos a questão da intolerância religiosa por parte de alguns membros da comunidade escolar, o desconhecimento acerca do acervo literário da escola, a falta de apoio e orientação da Secretaria da Educação, direcionando um trabalho para a educação das relações étnico-raciais, além da dificuldade dos professores em compreender como aliar as competências, habilidades e conteúdos prescritos no currículo ao que está preconizado na lei.

Constatamos que o campo da educação e os atores envolvidos muitas vezes ainda não compreendem seus papéis na reprodução de um projeto hegemônico desenvolvido na escola, e a importância de questionar e refletir sobre este papel desempenhado. Essa dificuldade encontrada faz com que “o trabalho com identidade, nas escolas, talvez ainda não se faça

presente, como seria de desejar, em todas as salas de aula. Sua importância talvez não tenha sido de todo reconhecida pelos profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares” (MOREIRA, 2008, p. 62).

O multiculturalismo na escola traz a possibilidade da construção de uma instituição verdadeiramente democrática, que possa abarcar e incluir as diferenças, contemplando e reconhecendo a diversidade das identidades culturais que fazem parte dela. A partir desta perspectiva, podemos identificar possibilidades de abordagens que permitem repensar os princípios de cada ator envolvido nesta problemática, e questionar qual projeto de sociedade está sendo construído.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. In: **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

_____. Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes. In: **Revista O público e o privado**. Fortaleza, n. 3, p. 83-98, 2004. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=270&path%5B%5D=393>.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 16 jul 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da lei 10.639/2003: Proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da**

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/Orientação Sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> . Acesso em 05 out. 2016.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPIR, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU; Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos.** 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO JR., José Celso. **Planejamento governamental e gestão pública no Brasil: elementos para ressignificar o debate e capacitar o Estado.** Brasília: IPEA, 2011.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DAGNINO, Renato; CAVALCANTI, Paulo Arcoverde; COSTA, Greiner (Orgs). **Gestão estratégica pública.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. In: **Revista Espaço Acadêmico.** Maringá, n.38, julho de 2004. Disponível em: <https://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>. Acesso em 21 abr 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo.** Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em 07 mai 2017.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Editora Cortez, 1989

FRANCA. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da educação básica das escolas públicas municipais de Franca**. Coordenação geral: Margareth Rodrigues. Franca, SP: SME, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de educação – Franca (2015-2025)**. Franca, SP: SME, 2015.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: Modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de estudos Afroasiáticos, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. In: GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n.1, p. 109-121, jan/abr, 2011.

_____. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: Brasil. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Revista educação e pesquisa**. v.29, n. 1. p. 167- 182, jan/jun, 2003.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de ADELAINÉ La Guardia Rezende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em 26 out 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Nota Técnica: PNAD 2014 – breves análises**. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/151230_nota_tecnica_pnad2014.pdf. Acesso em 25 out 2016.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODOR, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. In: **Educação contemporaneidade**. v.12, n.19, jan/jun 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. Brasiliense: São Paulo, 1986.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

_____. O anti-racismo no Brasil. In: _____. **Estratégias e políticas de combate racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, RJ, EdUFF: 2004.

NÉSPOLI, Daniella de Souza Santos. **Movimento negro unificado**: uma história de luta e resistência. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Estadual Paulista, 2006.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. In: **RAP – Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, mar/abr 2006.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REMONTI, Guilherme Ernesto; LIMA, Ailen Rose Balog de; ARRAIS, Gerson. Educação musical no ambiente escolar da rede municipal de Franca-SP. In: **Revista Acta científica: ciências humanas**. v. 23, n. 2, set/dez 2014. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/825/749>. Acesso em 10 jan. 2018.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; _____(Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. Ensino Fundamental. In: Brasil. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Conceito e demarcação histórica. In: JÚNIOR, Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério. (Orgs). **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Ed. Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. SILVÉRIO, V. (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 26 out 2016.

_____. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SOUZA, Irene Sales de Souza. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: _____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: _____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____,
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Do currículo ao chão da escola: percursos e desafios na implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino fundamental I no município de Franca-SP.** O projeto de pesquisa será conduzido por **Daniele Galvani do Nascimento**, do Programa de Pós-Graduação em **Planejamento e Análise de Políticas Públicas**, orientado pelo Prof. Dr. **Jonas Rafael dos Santos**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de (Monografia, Dissertação, Tese, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.), observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **O trabalho tem como objetivo avaliar a presença da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, no Projeto Político-Pedagógico da escola e nas práticas pedagógicas, verificando o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no município de Franca-SP.** Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de de .

 Assinatura do participante

 Pesquisadora Responsável
 Nome: Daniele Galvani do Nascimento
 Endereço: Rua Corifeu de Azevedo Marques, 1044 – Franca/SP
 Tel: (16) 99333-0529
 E-mail: danielegalvani@hotmail.com

 Orientador
 Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos
 Endereço: Rua Uruguaiana, 559, apto. 72
 Tel: (19) 99805-6919
 E-mail: jrafsantos@yahoo.com.br

ANEXO II - Termo de Assentimento do Menor

Termo de assentimento do menor

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **DO CURRÍCULO AO CHÃO DA ESCOLA: percursos e desafios na implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino fundamental I no município de Franca-SP**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber **o que você já aprendeu a respeito da história e da cultura da África e o que você não sabe mas tem curiosidade de saber e gostaria de aprender.**

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de **8 a 11** anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a [REDACTED], onde as crianças **responderão as perguntas da pesquisadora em uma roda de conversa com outras crianças também**. Para isso, serão usados **gravador de voz, caneta e caderno**. O uso do **gravador de voz, caneta e caderno** é considerado seguro, **não oferecendo nenhum risco previsível**. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones [REDACTED] da pesquisadora **Daniele Galvani do Nascimento**.

Se você morar longe da [REDACTED], nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, **os resultados serão descritos em uma dissertação para a faculdade**. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____
 aceito participar da pesquisa **Do currículo ao chão da escola: percursos e desafios na implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino fundamental I no município de Franca-SP**, que tem o objetivo de **avaliar a presença da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, no Projeto Político-Pedagógico da escola e nas práticas pedagógicas, verificando o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no município de Franca-SP**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Franca, _____ de _____ de _____.

 Assinatura do menor

 Assinatura da pesquisadora

ANEXO III – Lei Federal Nº 10.639/03



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO IV – Convenção Internacional da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966)

Os Estados Partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar uma política de eliminação da discriminação racial em todas as suas formas e de promoção de entendimento entre todas as raças. Para esse fim, cada Estado Parte compromete-se a não efetuar ato ou prática de discriminação racial praticada por uma pessoa ou organização qualquer, a tomar as medidas eficazes, a fim de rever as políticas governamentais nacionais e locais e para modificar, abrogar ou anular qualquer disposição regulamentar que tenha como objetivo criar a discriminação ou perpetrá-la onde já existir; a adotar as medidas legislativas, proibir e pôr fim à discriminação racial praticada por pessoas, por grupos ou organizações; favorecer, quando for o caso, as organizações e movimentos multirraciais e outros meios próprios e eliminar as barreiras entre as raças e desencorajar o que tende a fortalecer a divisão racial. Os Estados Parte comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica, principalmente no gozo dos seguintes direitos:

Direito de um tratamento igual perante os tribunais ou qualquer outro órgão que administre justiça;

Direito à segurança da pessoa ou à proteção do Estado contra violência ou lesão corporal cometida, quer por funcionários de Governo, quer por qualquer indivíduo, grupo ou instituição;

Direitos políticos principalmente direito de participar das eleições - de votar e ser votado - conforme o sistema de sufrágio universal e igual direito de tomar parte no Governo, assim como na direção dos assuntos públicos, em qualquer grau e o direito de acesso, em igualdade de condições, às funções públicas;

Outros direitos civis, principalmente:

I direito de circular livremente e de escolher residência dentro das fronteiras do Estado;

II direito de deixar qualquer país, inclusive o seu, e de voltar a seu país;

III direito a uma nacionalidade

IV direito de casar-se e escolher o cônjuge;

V direito de qualquer pessoa, tanto individualmente como coletivamente, à propriedade;

VI direito de herdar;

VII direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião;

VIII direito à liberdade de opinião e expressão;

IX direito à liberdade de reunião e de associação pacífica;

Direitos econômicos, sociais e culturais, principalmente:

I direito ao trabalho, a livre escolha de seu trabalho, a condições equivalentes e satisfatórias de trabalho, à proteção contra o desemprego, a um salário igual para um trabalho igual, e uma remuneração eqüitativa e satisfatória;

II direito de fundar sindicatos e a eles se filiar;

III direito à habitação;

IV direito à saúde pública, a tratamento médico, à previdência social e aos serviços sociais;

V direito à educação e à formação profissional;

VI direito a igual participação das atividades culturais;

VII direitos de acesso a todos os lugares e serviços destinados ao uso do público, tais como, meios de transportes, hotéis, restaurantes, cafés, espetáculos e parque.

ANEXO V – Resolução CNE/CP 01/2004**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)**

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

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

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

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

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

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

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

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

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

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

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

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

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

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

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

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO VI – Portaria nº 4.542**PORTARIA Nº 4.542, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e de acordo com o art. 1º do Anexo I do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004, buscando cumprir o estabelecido no inciso I do art. 5º; inciso I do art. 206; §1º do art. 210; art. 215; art. 216 e art. 242 da Constituição Federal e na Lei 9.394/96, com as alterações promovidas pela Lei 10.639/2003, bem como o disposto no Parecer CNE/CP 003/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004, resolve

Art. 1º Instituir a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003 que incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Currículo Oficial da Rede de Ensino, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC.

Art. 2º A Comissão será composta por representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC e, a critério desta, por representantes de outros órgãos da Administração Federal, Estadual ou Municipal, bem como, por representantes dos movimentos sociais organizados e da sociedade civil.

Art. 3º Os membros da Comissão serão designados pelo Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, mediante indicação das autoridades competentes ou seus representantes legais.

Art. 4º A Comissão será composta por 34 membros, com mandato de dois anos de duração.

Art. 5º A Comissão será presidida pelo Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que, no ato de designação dos membros, indicará seu substituto.

Art. 6º Designados os membros, nos termos do art. 3º, a Comissão se reunirá para elaborar e aprovar o seu Regimento.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

(DOU Nº 250, 29/12/2005, SEÇÃO 1, P. 18)

ANEXO VII – Lei Municipal nº 3.745/1990



32

FLS. 15
P.G. 4115

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA

ESTADO DE SÃO PAULO

LEI No. 3.745, DE 21 DE MARÇO DE 1990.

(Projeto de Lei No. 190/90, de autoria
do Ver. Vanderlei Martins Tristão)

Institui programa a ser ministrado nas
escolas da rede Municipal de Ensino.-

MAURÍCIO SANDOVAL RIBEIRO, Prefeito Municipal
de Franca, Estado de São Paulo, no exercício de suas atribui-
ções legais,

FAZ SABER que a Câmara Municipal APROVOU e ele
PROMULGA, a seguinte LEI:

Art. 10.- Fica criado o programa "História do Negro", a ser -
desenvolvido nos estabelecimentos de ensino da rede
municipal de Franca.

Parágrafo Único - O Programa de que trata este Artigo deverá -
constar dos seguintes temas:

- I - A resistência do negro à escravidão e -
suas formas de luta;
- II - A vida do negro na África antes do con-
tato com os europeus;
- III - O negro escravo como mercadoria;
- IV - O Quilombo dos Palmares como modelo da -
resistência coletiva à escravidão;
- V - A imprensa negra;
- VI - O Objeto do movimento negro na atualida-
de.

Art. 20.- V E T A D O

Art. 30.- V E T A D O

Art. 40.- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 50.- Revogam-se as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA

Aos 21 de março de 1990.

O PREFEITO MUNICIPAL,

MAURÍCIO SANDOVAL RIBEIRO.

ANEXO VIII – Projeto Primavera, Poemas e Poesias

III PRIMAVERA, POEMAS E POESIAS 2016

Objetivos:

- ✓ Explorar o gênero poesia com os alunos de todos os anos;
- ✓ Trabalhar a leitura fluente;
- ✓ Incentivar apresentações artísticas dos alunos para a comunidade;
- ✓ Aumentar o vocabulário e repertório dos alunos
- ✓ Apresentar um sarau dos alunos para a comunidade.

Desenvolvimento das ações:

- Apresentação do projeto – Planejamento
 - Escolhas das poesias pelas professoras – Rotina diária, a partir de abril
 - Trabalho com sequencias didáticas a partir das poesias escolhidas – Rotina diária a partir de abril
 - Leitura semanal de poesias – Rotina diária, a partir de abril
 - Leitura semanal no sistema de som da escola toda sexta-feira antes do recreio – uma sala por vez seguindo a ordem: 5º A, 5º B, 4º A, 4º B, 2º A, 2º B, 1º A e 1º B; 5º C, 4º C, 3º A, 3º B, 2º B, 2º C, 1º B e 1º C
 - Elaboração do sarau por cada sala – Rotina diária (ensaios), a partir de agosto
 - Enfatizar poetas de Franca e região
 - Concurso da melhor ilustração para 1º ano e 2º ano – 01 de setembro
 - Concurso de poesias para 3º anos, 4º anos e 5º anos – 02 de setembro
 - Os desenhos serão feitos em uma folha de sulfite, contendo atrás dos desenhos o título da poesia ilustrada e as poesias serão feitas em folhas pautadas
 - Entrega das poesias e desenhos – 08 de setembro em REP
 - O julgamento será realizado pela equipe gestora da escola – 10 de setembro
- Apresentação do Sarau para a comunidade – 23 de setembro às 8h00 e 15h30. Com as premiações.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores

1. Dados pessoais do entrevistado: nome, idade, formação profissional.
2. Como você se autodeclara? Branco, negro, pardo ou indígena?
3. Há quanto tempo fez a graduação? Atua em sala de aula há quanto tempo? E nesta escola?
4. Você conhece a lei federal nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?
5. Você tem conhecimento a respeito de história e cultura africana e afro-brasileira? Teve esse conteúdo por meio da formação inicial ou continuada?
6. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? Participou da sua elaboração? Ele contempla a lei e suas diretrizes?
7. Você encontra no Referencial Curricular do município conteúdos e temas que vão de encontro ao cumprimento da lei?
8. Quais as facilidades e dificuldades para a realização de atividades voltadas à valorização da cultura negra? (Materiais didáticos, tempo, apoio da gestão, dos colegas...)
9. Você acredita que o trabalho desenvolvido modificou ou vem modificando, no cotidiano escolar, questões de racismo, práticas preconceituosas e valorização do negro?

Apêndice B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Pedagoga

1. Dados pessoais: nome, idade, formação profissional.
2. Como você se autodeclara? Branco, pardo, negro ou indígena?
3. Há quanto tempo atua no magistério? E na coordenação desta escola?
4. Você conhece a lei federal nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?
5. Você tem conhecimento a respeito de história e cultura africana e afro-brasileira? Teve esse conteúdo por meio da formação inicial ou continuada?
6. Como ocorreu a elaboração do Projeto-Político da escola? Ele contempla a lei e suas diretrizes? De que forma?
7. Como é o envolvimento dos/as professores/as, funcionários/as, alunos/as e comunidade com o projeto ou outras ações voltadas à educação das relações étnico-raciais?
8. Quais as facilidades e dificuldades para a realização de atividades voltadas à valorização da cultura negra? (Materiais de apoio, interesse dos professores, tempo, apoio da gestão...)
9. A Secretaria de Educação apoia e supervisiona estas atividades – formação de professores, apoio financeiro, projetos, palestras etc?
10. Você acredita que o trabalho desenvolvido modificou ou vem modificando, no cotidiano escolar, questões de racismo, práticas preconceituosas e valorização do negro?

Apêndice C - Roteiro para a Realização da Roda de Conversa com Alunos

1. Como foi o processo de realização da atividade/projeto?
2. O que mais chamou a sua atenção?
3. Você gostou? O que aprendeu?
4. O que mais você gostaria de aprender a respeito da cultura e da história africana e afro-brasileira?

Apêndice D - Levantamento de livros, na perspectiva da Lei 10.639/03, disponíveis na Sala de Leitura

TÍTULO	AUTORIA	QTDE.
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA		
1. ABC do continente africano	Rogério Andrade Barbosa	4
2. Aída (HQ)	Giuseppe Verdi e Antonio Ghislanzoni	2
3. A lenda de Pemba	Marcia Regina da Silva	2
4. A mbira da beira do rio Zambeze (acompanha CD)	Décio Giodelli; Heloísa P. Lima (org.)	4
5. A origem dos números	Majungmul Ji Won Lee	1
6. Bia na África	Ricardo Dreguer	2
7. Bruna e a Galinha d'Angola	Gercilda de Almeida	2
8. Crianças: olhar a África e ver o Brasil (fotografia)	Pierre Verger	2
9. Histórias Encantadas Africanas	Ingrid Bresemeyer Bellinghausen	1
10. O baú das histórias	Gail E. Haley	2
11. O chamado de Sosu	Meshack Asare	3
12. O livro dos pássaros mágicos	Heloísa Pietro	1
13. Outros contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	4
14. Omo: o rio da liberdade	Vanessa Alexandre	1
15. Pigmeus: os defensores da floresta	Rogério Andrade Barbosa	1
16. Um safári na Tanzânia	Laurie Krebs	3
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA		
1. A escola do cachorro sambista	Felipe Ferreira; Mariana Massarani	3
2. Atualidades em africanidades (acompanha CD)	Antonio J. D. Filho; Márcia Honora	1
3. Dicionário afro-indígena	Vanessa Alexandre	1
4. Histórias da nossa gente	Sandra Lane	1
5. Ilê Aiê: um diário imaginário	Francisco Marques	1
6. Lembranças do Baobá	Vanessa Alexandre	1
7. Luana: as sementes de Zumbi	Aroldo Macedo; Oswaldo Faustino	4
8. Luana: a menina que viu o Brasil neném	Aroldo Macedo; Oswaldo Faustino	3
9. Luana: capoeira e liberdade	Aroldo Macedo; Oswaldo Faustino	3
10. Maracatu	Sonia Rosa	1
11. Mestre Gato e Comadre Onça (acompanha CD)	Carolina Cunha	1
12. O rei preto de Ouro Preto	Sylvia Orthof	3
13. O amigo do rei	Ruth Rocha	1
14. O herói de Damião em A descoberta da capoeira	Iza Lolito	1
15. O tabuleiro da baiana	Sonia Rosa	1
16. Pedro Noite	Caio Ritter	1

REPRESENTATIVIDADE DE PERSONAGENS NEGROS		
1. A casa das dez furunfunfelhas	Lenice Gomes	2
2. A contadora de histórias	Pedro Bandeira	1
3. Almanaque Maluquinho (HQ)	Ziraldo	3
4. A orquestra tintim por tintim	Liane Hentschke	1
5. As crianças vão ficar doidas	Tino Freitas	1
6. As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf	3
7. Autorretrato	Renata Bueno	1
8. Bagunça no mar	Hetzel & Massarani	1
9. Bia na Ásia	Ricardo Dreguer	4
10. Bia na Europa	Ricardo Dreguer	2
11. Cadê?	Graça Lima	1
12. Crianças do Mundo	Adèle Ciboul	2
13. Eu me alimento	Mandy Suhr; Mike Gordon	3
14. Esperando a chuva	Véronique Vernet	1
15. Garoto	Ciro Fernandes	3
16. Irmã-Estrela	Alain Mabanckou	1
17. Joãozinho e Maria	Cristina Agostinho; Ronaldo S. Coelho	1
18. Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	1
19. Minha primeira consulta no dentista	Eve Marleau; Michael Garton	1
20. Não é brincadeira	Shirley Souza	1
21. O cabelo de Lelê	Valéria Belém	3
22. O coelho que fugiu da história	Rogério Manjate	1
23. O passarinho	Stevan Richter	1
24. O pequeno rei e o parque real	José Roberto Torero	1
25. O menino marrom	Ziraldo	2
26. O menino Nito	Sonia Rosa	1
27. O mundo através dos meus olhos	Vanessa Alexandre	1
28. Os feitiços do vizinho (ilustrações)	Sônia Junqueira	1
29. Piquenique na fazenda	Stevan Richter	3
30. “Por favor...”: aprendendo sobre boas maneiras	Beatriz Meirelles	1
31. Sorrisinho, o melhor amigo dos dentinhos	Heloísa Betani; Roberto Belli	2
32. Só um minutinho	Yuyi Morales (trad. Ana Maria Machado)	1
33. Salão Jaqueline	Mariana Massarani	1
34. Tanto, tanto!	Trish Cooke	4
35. Uma, duas, três princesas	Ana Maria Machado	1
36. Um dia na fazenda	Stevan Richter	2
MATERIAL DE APOIO PARA O PROFESSOR		
1. Interações: raízes históricas brasileiras	Ana Maria Bergamin Neves	1
2. Nas trilhas do ensino de história: Teoria e prática	Marco Silva; Amélia Porto	1