
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Cultura e Subjetividade das Organizações Educacionais

A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso.

ALUNO: PROF. DAVI SILVESTRE FERNANDES MARTINS

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LEILA MARIA FERREIRA SALLES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Novembro - 2010

DAVI SILVESTRE FERNANDES MARTINS

A LEI 10.639, O COTIDIANO ESCOLAR E AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO.

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LEILA MARIA FERREIRA SALLES

Rio Claro

2010

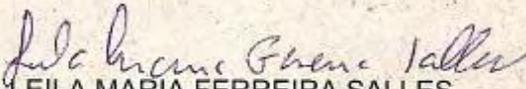
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso

AUTOR: DAVI SILVESTRE FERNANDES MARTINS

ORIENTADORA: Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES
Departamento de Educacao / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. ROMUALDO DIAS
Departamento de Educacao / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. DOUGLAS VERRANGIA CORRÊA DA SILVA
Universidade Federal de São Carlos

Data da realização: 30 de novembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e amigos, Leila Leite Hernandez, Elaine Gomes Vidal, Geraldo de Carvalho, Guilherme Reis, Cristina Spechoto e Márcio de Souza, pelo incentivo na realização dessa empreitada.

À professora e amiga, Sueli de Oliveira Rocha, pela forma carinhosa que dizia-me “eu já sabia!” e por transmitir-me a sua paixão pelas Letras.

À Associação Cultural Cachuera, a Salloma Salomão Jovino da Silva e a Acácio Sidinei Almeida Santos, pela realização do Curso: *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para conhecer a África e o Brasil*, no qual aprendi muito.

Aos amigos de estudo no referido curso, Alberto dos Santos Dudena e Carla Guerra, pelas longas conversas e empréstimos de livros, que eu nem sempre devolvia.

À amiga geógrafa, Géssika Pollon Puerta Sabio, por aportar em Santos na hora decisiva da elaboração do pré-projeto, para dar-me forças e apoio.

Às amigas do programa de pós-graduação em Educação, Fernanda Feitosa, Fernanda Fazilari.

À professora Dra. Marilena Ap. Jorge Guedes de Camargo, que de maneira brilhante ministrou a disciplina: *Subjetividade e Instituições Educacionais*.

Aos amigos queridos, Márcio Rocha e Maria Teresa, que vieram depois para o programa de pós-graduação e foram imprescindíveis! Pelas caronas que me libertaram das infundáveis horas nas rodoviárias, porque souberam me compreender, apoiar, colaborando de muitas formas para que eu tivesse condições para crescer, além da agradável companhia nas discussões sobre educação, escola, família e sociedade.

Aos meus queridos alunos e amigos educadores, das instituições em que trabalhei nesse período, do Colégio São Domingos, da Escola São José de Vila Matilde e da Escola Estadual Mário Teixeira Mariano, em especial, à Tânia Arruda.

Aos meus pais e irmãos, José Augusto, Zita Maria, Monica e Luís, pelo amor incondicional, e ao meu cunhado Fábio pela amizade.

Aos amigos queridos, Carol Rios, Marta Franco e Felipe Melo, pela compreensão e apoio em momentos cruciais, enfim, a todos os amigos.

Um agradecimento especial aos alunos e educadores da Escola Estadual onde realizei o estudo de caso, por abrirem as portas da escola, suas mentes e corações às novas ideias.

Ao Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva pela coerência nas contribuições para essa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Romualdo Dias, pelas ideias notáveis, pelo apoio, por ouvir as minhas ideias e pelo grande incentivo na realização desse trabalho.

À minha querida orientadora, Profa Dra. Leila Maria Ferreira Sales, pela orientação presente, pela confiança plena e paciência, imprescindíveis para que todas as atividades que integram o mestrado se realizassem da maneira mais profícua.

Coração Civil

*Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder ?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar*

MILTON NASCIMENTO E FERNANDO BRANT

RESUMO

De modo geral, a escola se silencia sobre as questões étnicas, como indica a literatura especializada. Esse fato contribui para a marginalização de toda uma população pela cor da pele e descendência afro-brasileira. E no aspecto das relações étnico-raciais e da “*Cultura e História Afro-brasileira*”, o direito que impulsionou o fim desse silêncio foi conquistado e reconhecido pelo Estado na forma de lei através da promulgação da Lei Nº 10.639, em 2003, que incluiu na “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*” (LDB) a obrigatoriedade do ensino da temática “*História e Cultura Afro-brasileira*”. Além disso, em março de 2008, foi proclamada a Lei Nº 11.645 que alterou a LDB e a Lei Nº 10.639, incluindo também a obrigatoriedade do estudo de “*História e Cultura Indígena*”. Posteriormente, o “*Conselho Nacional de Educação*” institui por meio do Parecer n.º 3 de 2004, as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*” e para o ensino de “*História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”. Nessa direção, faltam estudos que analisem a repercussão da promulgação da Lei 10.639 na escola, e qual o significado que teve para educadores e educandos. Assim, os objetivos da presente pesquisa são o de investigar o impacto da obrigatoriedade do estudo de “*História e Cultura Afro-Brasileira*” no cotidiano escolar e o de analisar as implicações desta inserção nas relações étnico-raciais estabelecidas no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639; Cotidiano escolar; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Generally, the school is silent about ethnic issues, as pointed out specialized literature. This fact contributes to put the margins of a whole population by skin color and for the descent afro-Brazilian. In the aspect of ethnic-racial relationship and “*Afro-Brazilian Culture and History*”, the right that urged the silence ending was achieved and recognized by the State Government in a law form through the effectiveness Number 10,639 Law in 2003, which includes in the “*National Education Guidelines and Bases Law*” (LDB – Brazilian acronym) that requires inserting theme of “*Afro-Brazilian History and Culture*”. Also, in 2008 March, was effectiveness Number 11,645 Law that altered the LDB (Brazilian acronym) and Number 10,639 Law requiring too the inserting theme of “*Indigenous History and Culture*”. Stride ahead, the “*National Board of Education*” establishing through Number 3 Opinion Law of 2004, the “*National Curriculum Guidelines for the Ethnic-Racial Relationship Education*” and also “*Afro-Brazilian and African History*” study. Following this line, missing studies that analyze the repercussion of the effectiveness Number 10,639 Law in the school and discusses what the mean that law had for educators and students. Therefore, the subjects of present research are to investigate the impact of obliged study of “*Afro-Brazilian History and Culture*” in the school daily and analyze the implications of this insertion in ethnic-racial relationships established in the school extent.

KEYWORDS: Number 10,639 Law; school daily; ethnic-racial relationships.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	01
Objetivos.....	07
Estrutura do trabalho.....	08
CAPÍTULO I	
O AFRO-BRASILEIRO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DENTRO E FORA DA ESCOLA	09
1.1 Indicadores da discriminação negativa ao afro-brasileiro.....	09
1.2 Conceitos relacionados a afro-brasileiro.....	15
1.3 O movimento negro e os estudos sobre os afro-brasileiros.....	22
1.4 Multiculturalismo: a reconstrução positiva da identidade afrodescendente.....	32
CAPÍTULO II	
OS EDUCANDOS AFRO-BRASILEIROS E O COTIDIANO ESCOLAR NA APLICAÇÃO LEI 10.639	36
2.1 Contextualização e estigma sobre o afro-brasileiro na escola.....	36
2.2 A legislação que introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas.....	44
CAPÍTULO III	53
O ESTUDO DE CASO SOBRE A LEI 10.639 NO COTIDIANO ESCOLAR	
3.1 O contexto escolar.....	53
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	60
3.3 O perfil dos professores entrevistados.....	68
3.4 O perfil dos alunos participantes dos grupos focais.....	72
CAPÍTULO IV	74
AS VOZES DOS PROFESSORES E ALUNOS	
4.1 AS VOZES DOS PROFESSORES	74
4.1.1 Os preconceitos na escola.....	74
4.1.2 A Lei 10.639, as relações étnico-raciais e o cotidiano escolar.....	76
4.1.3 As visões dos professores sobre as políticas de cotas para afrodescendentes.....	82
4.2 AS VOZES DOS ALUNOS	85
4.2.1 Os preconceitos na escola.....	85
4.2.2 A Lei 10.639, as relações étnico-raciais e o cotidiano escolar.....	90
4.2.3 As visões dos alunos sobre as políticas de cotas para afrodescendentes.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

REFERÊNCIAS.....	101
FONTES DOCUMENTAIS E LEGISLAÇÃO FEDERAL.....	108
APÊNDICE A – Questionário para os(as) alunos(as).....	109
APÊNDICE B – Questionário para o(a) professor(a).....	110
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ALUNO.....	111
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – EDUCADOR.....	112
APÊNDICE E – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	113

ÍNDICE DE TABELAS

	Página
Tabela 1: População residente por cor ou raça, sexo, situação do domicílio e grupos de idade. Comparação entre os anos 1991 e 2000.....	11
Tabela 2: Renda média da ocupação principal por sexo, segundo raça/cor. Brasil, 1996 e 2006 (valores em reais).....	13
Tabela 3: Perfil dos professores entrevistados.....	70
Tabela 4: Perfil dos alunos participantes dos grupos focais.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Fachada da Escola Estadual.....	54
Figura 2: Fachada do Shopping Metrô Santa Cruz.....	54
Figura 3: Fachada do Colégio Arquidiocesano.....	55
Figura 4: Museu Lasar Segall.....	55
Figura 5: Quadro da sala de recepção da escola estadual.....	57
Figura 6: Detalhe do quadro da sala de recepção da escola estadual, acróstico e acordo pedagógico.....	57
Figura 7: Corredor do segundo piso da escola em período letivo – matutino.....	58
Figura 8: A escola e o bairro, visão proporcionada pela grande janela da escadaria que liga o primeiro andar ao segundo andar.....	58

INTRODUÇÃO

O Brasil viveu por muitos anos uma realidade na qual as relações étnico-raciais, a cultura e história afro-brasileiras se constituíam numa discussão exclusivamente de negros, e toda vez que alguma questão social nesse viés era colocada em debate, as críticas comumente respondiam que os negros traziam essas questões, que o preconceito estaria nas suas próprias cabeças. Quando na verdade, as discussões sobre a cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais é muito importante para toda a sociedade porque faz parte do cotidiano de todos os brasileiros, crianças e adultos.

O engajamento nessas discussões caminha para mudanças na sociedade, que cada vez mais, seja reconhecido que a sociedade brasileira é multiétnica e grandemente imersa em contribuições trazidas pela população africana e pela história afro-brasileira. Infelizmente as escolas ainda pouco tratam destas questões e nem sempre possibilitam que os educandos vivenciem um ambiente que promova o entendimento da diversidade.

O silêncio sobre as questões étnico-raciais pode ser constatado a partir da análise de indicadores sociais, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que é elaborado pela UNESCO com a finalidade de avaliar o acesso à educação, saúde e renda pela população em todos os países. O Brasil ocupa a 75ª colocação mundial no IDH, mas quando observamos os subgrupos desse índice, notamos que se considerado somente a população afro-brasileira, o Brasil ocuparia a 105ª posição do IDH, enquanto que, se considerado apenas a população branca, ocuparia a 44ª colocação mundial (VICENTE, 2007).

Também a escola de modo geral silencia sobre as questões étnicas, como indica a literatura especializada, fato esse que contribui para a marginalização de toda uma população pela cor da pele e descendência afro-brasileira. Embora, nem sempre de

forma explícita, a escola reproduz preconceitos e práticas racistas, que se caracterizam, principalmente, pelo silenciamento no trato das questões étnico-culturais, tendo como suporte o livro didático (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido, Chauí (1992) aponta que:

Numa sociedade que exclui, oprime, oculta conflitos e as diferenças sob a ideologia da igualdade, ainda que seja um fato biológico, ainda que todos sejamos memoriosos e memorialistas, a memória é um valor, um direito a conquistar (CHAUÍ, 1992, p.40).

E no aspecto das relações étnico-raciais e da cultura e história afro-brasileiras esse direito que impulsionou o fim do silenciamento no trato das questões étnico-culturais foi conquistado e reconhecido pelo Estado na forma de lei quando da promulgação da Lei Nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Além disso, em 10 de março de 2008, foi proclamada a Lei Nº 11.645 que alterou a LDB e a Lei Nº 10.639, incluindo a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui por meio do Parecer n.º 3, de 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esta lei propõe mudanças curriculares e institucionais dentro da escola que vão muito além da pura e simples inserção de um conteúdo no currículo, ao ter como objetivo que os indivíduos questionem os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra e indígena, neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Conforme o Parecer do CNE, dentre as mudanças institucionais,

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos

escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.18).

Além disso, a elaboração do currículo deve considerar o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade afrodescendente com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os afro-brasileiros. E o ambiente educacional deve permitir que se eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, quer sejam descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus ou de asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, na qual todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.10).

Assim há um pressuposto de que a inserção no currículo escolar da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena permite aos indivíduos esses questionamento dos mitos e um posicionamento crítico sobre a cultura racista na qual foram socializados.

O meu interesse em estudar a inserção da Cultura e História Afro-Brasileiras nas escolas partiu da minha experiência como cidadão, aluno, docente e coordenador de projeto de educação de professores na área. Como aluno e como professor, eu vivenciei relações étnico-raciais tensas entre os alunos, entre os educadores, e entre alunos e educadores, mesmo em colégios de grande maioria branca ou negra.

Desde a infância, eu percebia situações nas quais as relações étnico-raciais eram tensas, as primeiras delas localizavam-se nas diferenças culturais entre a minha família, os vizinhos e os meus amigos de escola. Quando eu nasci, meus pais eram portugueses recém chegados de Portugal, e havia uma série de elementos diferentes do comum no lugar onde morávamos: o sotaque, a vestimenta, os gostos musicais, não que esses fatores individualizem as minhas experiências, mas que aguçaram meu olhar para as

relações étnico-raciais. Em algumas situações, ser “portuga” era positivo e, outras vezes, não. Atrelado a isso, notava um desconforto de meus pais no tocante à identidade, que, no Brasil, eram vistos como portugueses, porém perante a família em Portugal, eles eram vistos como brasileiros.

Quer seja no bairro ou na escola, a cor da pele era sempre base para ofensas, ou porque era mais escura ou porque era mais clara. Na escola, tinha muitos amigos afro-brasileiros e me incomodava a manifestação de preconceito étnico-racial que eles me relatavam. Quando chegou o ensino médio, transferi-me para uma escola integral de maioria de alunos afro-brasileiros e não me senti discriminado porque a escola promovia uma integração entre os alunos que revertia qualquer tensão nas relações étnico-raciais. Mas essa era uma situação peculiar, pois quanto mais ascendi no nível de escolaridade, mais observei um embaquecimento da população estudantil. É nítido o embaquecimento da universidade pública, nesse contexto, graduei-me em Geografia e passei a ministrar cursos de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos integrantes de diversas redes municipais de educação. Nesses cursos, eu desenvolvi temáticas ligadas ao ensino de Geografia, aos temas transversais e sobre a Lei Nº 10.639. Fui professor nos ensinos fundamental, médio e EJA de escolas públicas e privadas e as questões étnico-raciais continuavam a me inquietar, assim como, o cuidado com a precisão dos conceitos históricos e com os conflitos envolvendo o desrespeito ao diferente.

Em 2007, tive a experiência de coordenar um projeto de produção de material didático que tinha como finalidade a formação permanente de professores, a respeito da Lei 10.639, a diversidade cultural e étnica e as práticas escolares. Este projeto foi concebido, e, posteriormente, implantado por uma instituição civil sem fins lucrativos intitulada Grupo de História da Baixada Santista (GRUHBAS) que a partir dos anos

1990, começou a atuar em toda a esfera de projetos educacionais e culturais. O projeto do GRUHBAS, que tinha por objetivo a formação de professores pautada na reflexão sobre a diversidade cultural e étnica nas práticas escolares, contou com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O material didático produzido pelo GRUHBAS era distribuído gratuitamente para professores do ensino fundamental e médio da rede pública da Baixada Santista, que ministravam as disciplinas de História, Educação Artística e Língua Portuguesa, porque a Lei 10.639, no seu texto, afirma que essas disciplinas devem ter como foco central questões relativas à diversidade cultural por estarem mais ligadas à história e à cultura.

Essas experiências me propiciaram o contato com diversos olhares de educadores da rede pública sobre essas questões e contribuíram para que eu começasse a perceber como eles atuam na prática pedagógica frente às relações étnico-raciais.

Nos cursos de formação continuada, frequentemente, os educadores afirmavam que nunca perceberam situações de preconceito ou de discriminação com a alegação de que “nas escolas em que estudaram quando jovens não havia discriminação e nem havia negros”. É evidente que o fato de não haver negros na escola já era um indicador de discriminação, uma vez que, negros habitavam a mesma cidade. Afirmações como essas dos educadores indicam assim: 1) que a população negra não tinha o acesso a determinadas escolas; 2) os educadores não questionavam tal situação limitando-se a dizer que não havia discriminação nas escolas como se a existência da discriminação nas escolas fosse um fato recente.

Nos relatos dos educadores frequentemente vinha à tona que na educação há uma distinção entre aquilo que é oficial e aquilo que é oficioso, ou seja, aquilo que está escrito não corresponde ao que acontece na prática. Quando estudávamos as estatísticas

econômicas sobre a posição social do negro no Brasil, os educadores duvidavam dos dados, mesmo sendo informações de organismos oficiais e veiculadas na mídia.

Todos esses episódios sugerem a complexidade de desenvolver estudos sobre temas que possam se associar a preconceitos de base étnico-racial. Esses preconceitos estão “ainda” vivos e arraigados dentro de nós e, por consequência, na sociedade. Assim, uma questão que surge é como se tolera o que é diferente de nós e se aceita o conviver com a diferença?

Na coordenação do projeto de elaboração de material didático, percebi claramente, nos materiais de ensino dirigidos ao professor e ao aluno da rede pública de ensino, a lacuna existente na produção intelectual, acadêmica ou literária, de estudos sobre a África dos dias atuais e aqueles que mostram a África contada pelos intelectuais africanos.

Nesse sentido, também faltam estudos que analisem a repercussão da promulgação da Lei 10.639 no cotidiano escolar, e qual o significado que teve para educadores e educandos a introdução do estudo sobre a temática história e cultura afro-brasileiras. Assim, os objetivos da presente pesquisa estão centrados na investigação das implicações da obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileiras” no cotidiano escolar. Procura-se investigar qual é o impacto que a promulgação desta legislação tem no cotidiano escolar e analisar se é possível que relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar possam ser modificadas pela promulgação de uma legislação.

Objetivos

Constituem-se, deste modo, em objetivo geral deste estudo, investigar o impacto que a promulgação da lei 10.639 tem no cotidiano escolar atentando para as relações de poder que se estabelecem nele.

Constituem-se como objetivos específicos deste trabalho:

- Compreender o cotidiano escolar no contexto da obrigatoriedade da lei 10.639;
- Compreender a influência que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras tem no cotidiano escolar;
- Analisar o significado e verificar o entendimento dos educadores e dos educandos sobre a inserção da Cultura e História Afro-Brasileiras no currículo das escolas;
- Analisar as implicações desta inserção nas relações étnico-raciais que são estabelecidas no âmbito escolar.

Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro deles, abordam-se os indicadores da discriminação negativa ao afro-brasileiro na nossa sociedade. É apresentada uma discussão dos conceitos de preconceito, discriminação, estigma, identidade e a atuação do movimento negro e os estudos sobre os negros. Por fim, se estuda o multiculturalismo como uma possibilidade da reconstrução positiva da identidade afro-brasileira e se analisa a categoria raça.

No segundo capítulo, procura-se fazer uma contextualização sobre o afro-brasileiro e os processos de estigmatização na escola. Procura-se fazer um retrospecto da legislação que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas.

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos usados para a coleta dos depoimentos, os contextos da pesquisa, a escola e os entrevistados. No quarto capítulo, é feito uma análise dos dados coletados. Por fim, são feitas algumas considerações finais.

CAPÍTULO I

O AFRO-BRASILEIRO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DENTRO E FORA DA ESCOLA

1.1 Indicadores da discriminação negativa ao afro-brasileiro

Não há como negar que a escravidão foi um processo muito marcante para a definição das características do mundo atual. Tantos anos depois, a África ainda é o continente com os países mais pobres do mundo. E, muitos dos países que foram colonizados e viveram fortemente o regime escravocrata são países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil.

Escravizar e ser escravizado influenciou muito a configuração social e, infelizmente, vemos marcas fortes na organização social brasileira. Mesmo com a abolição da escravatura em 1888, grandes avanços começam somente após promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui a igualdade entre todos os cidadãos. Ano a ano, novas leis nesse sentido passam a vigorar. Mesmo com tudo isso, o preconceito e a discriminação racial são uma realidade.

Desde a escravidão até os dias de hoje, é mais comum associar a discriminação negativa a pessoas afro-brasileiras. Uma vez que os africanos, independentemente de qual comunidade pertenciam foram obrigados a compor uma única comunidade, considerada de segunda categoria: a dos escravizados. Mesmo com a abolição da escravatura, essa grande diversidade de comunidades continuou a ser vista como algo homogêneo, o que facilitou a perpetuação de preconceitos e discriminações em relação a todos eles.

No Brasil, até o último recenseamento concluído, empregou-se o termo “cor ou raça” e isso foi há pouco tempo, no ano de 2000. O órgão responsável pelo censo é o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – que parte de declarações dadas pela população. Para o IBGE, o padrão utilizado para definir e identificar a população afro-brasileira parece ser o da cor com as tonalidades que variam entre preta, parda, branca e amarela, em contraste com o universo de 136 tonalidades com as mais variadas terminologias, empregadas pela população propriamente dita (SCHWARCZ, 2001).

Segundo o censo 2000, os afro-brasileiros compõem 44,66% da população brasileira (38,45% da população de cor ou raça parda somado a 6,21% da população de cor ou raça preta), conforme pode ser observado na tabela 1: População residente por cor ou raça, sexo, situação do domicílio e grupos de idade.

A tabela 1 indica que houve uma leve diminuição na quantidade de pessoas que se declaram negros, de 47,45% em 1991 para 44,66% em 2000, porém os dados do IPEA (2008) sinalizam o contrário, um aumento no número absoluto de pessoas que se declaram afro-brasileiras no período entre 1993 e 2006. Em 1993, o total de pessoas residentes nas áreas urbanas que se declararam negros representava 42%, subindo para 47% no ano de 2006. Na zona rural, percebe-se essa mesma tendência. Este fenômeno ocorre em praticamente todas as faixas etárias, indicando que não se trata de apenas de uma questão geracional de autoafirmação identitária e nem tampouco de um fenômeno eminentemente urbano, mas sim, de uma tendência observada em toda a população.

O acesso e a permanência em instituições educacionais é um indicador de grande relevância, uma vez que, o ensino e a qualificação profissional estão diretamente atrelados à ascensão social. Todavia, enquanto as desigualdades sociais, e poderíamos dizer também as étnico-raciais, perpetuarem-se no campo educacional, também está garantida a perpetuação de seus mecanismos de reprodução social (DUBET, 2004; MUNANGA, 2000; BOURDIEU, 1998).

TABELA 1: POPULAÇÃO RESIDENTE POR COR OU RAÇA, SEXO, SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E GRUPOS DE IDADE. COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS 1991 E 2000.

Cor ou raça	População residente			
	Total absoluto		Percentual (%)	
	1991	2000	1991	2000
Total	146.825.475	169.872.856	100%	100%
Branca	75.703.215	91.298.042	51,56	53,74
Preta	7.341.274	10.554.336	5,00	6,21
Amarela	631.349	761.583	0,43	0,45
Parda	69.668.688	65.318.092	42,45	38,45
Indígena	293.651	734.127	0,20	0,43
Sem declaração	528.572	1.206.675	0,36	0,71

Fonte: IBGE, 1991, 2000.

Essa situação indica a existência de desigualdades nas oportunidades sociais quando as referências são os diferentes grupos étnico-raciais. Tais desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida – que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino considerado adequado à sua idade – para a população branca era de 95,7% em 2006; entre os afro-brasileiros, era de 94,2%. Já no ensino médio, essas taxas eram respectivamente, 58,4% e 37,4%. O acesso ao ensino médio que é precário para toda a população se apresenta ainda menor para a população afro-brasileira, devido principalmente à baixa renda desse grupo, que abandona os estudos motivada pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2008).

No tocante a desigualdade socioeconômica, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – entre os 10% mais pobres do país, 65% são afro-brasileiros e entre os 10% mais ricos, 86% são brancos. Isto é corroborado pelo fato de

que o trabalhador afro-brasileiro recebe até 50% menos que os trabalhadores brancos e a mulher afro-brasileira, até a metade do salário do homem afro-brasileiro, de acordo com o Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Desta forma, segundo Teles (1996, p.128), “os afro-brasileiros vivem em espaços sociais caracterizados pela pobreza e pela precariedade, fenômeno oriundo em parte, da classe social a que pertencem”.

Sobre a inserção do afro-brasileiro no mercado de trabalho e a dificuldade de qualificação profissional dessa parcela da população, em 25 de abril de 2007, o jornal *Folha de São Paulo*, em reportagem de José Vicente trouxe a público algumas informações estarrecedoras:

O Instituto Ethos informa que, nas 500 maiores empresas do país que praticam responsabilidade social, os negros representam só 3,5% dos cargos de direção — não é diferente nas estatais e nas multinacionais. [...] Na USP, maior universidade da América Latina — custeada com impostos pagos por negros também —, são 2% os alunos negros e, dos 5.400 professores, menos de dez são negros (VICENTE, 2007).

A atuação profissional é fundamental não só para a sobrevivência, mas também para o reconhecimento social. Entretanto, como estamos indicando, os postos ocupados e o nível de renda apresentam diferenças segundo o gênero e a raça, situação que se torna, então, particularmente acirrada entre as mulheres afro-brasileiras.

Somam-se a isso, os dados referentes à permanência na vida profissional: para os afro-brasileiros a entrada no mercado de trabalho ocorre mais cedo e a saída, mais tarde.

Os dados sobre a taxa de participação da população afro-brasileira no mercado de trabalho revelam essa característica perversa: apesar da taxa de participação no trabalho — que indica a proporção de pessoas ocupadas e desocupadas em relação à população em idade ativa — nas faixas etárias de 10 a 17 anos vir diminuindo nos últimos 10 anos em todos os grupos sociais, os maiores indicadores permanecem entre os afro-brasileiros e entre os jovens do setor rural. A taxa de participação no mercado de

trabalho da população afrodescendente de 10 a 15 anos em 2006 era, segundo o IPEA (2008), de 15,0%, comparados a 11,6% entre brancos.

Não obstante, apesar de entrarem mais cedo no mercado de trabalho, afro-brasileiros do sexo masculino também estão sobre-representados entre a população dos mais velhos que permanecem ocupados. Entre a população afro-brasileira, com 60 anos ou mais, 34,7% encontravam-se ocupados em 2006, comparados a 29,3% da população branca na mesma faixa etária. Isto é, os afro-brasileiros trabalham durante mais tempo ao longo da vida, entrando mais cedo e saindo mais tarde do mercado de trabalho.

As desigualdades étnico-raciais podem ser também observadas nos índices referentes ao desemprego. A taxa de desocupação mensura a proporção de pessoas desempregadas à procura efetiva de emprego, e revela as desigualdades de gênero e de cor/raça, as mulheres e homens afro-brasileiros são os que apresentam os maiores níveis de desemprego, respectivamente 11,0% e 7,1%, quando comparados as mulheres e homens brancos, respectivamente 6,4% e 5,7% de desocupação (IPEA, 2008).

TABELA 2: RENDA MÉDIA DA OCUPAÇÃO PRINCIPAL POR SEXO, SEGUNDO RAÇA/COR. BRASIL, 1996 E 2006. (VALORES EM REAIS)						
Cor/Raça e Sexo	Negros		Brancos		Total	
	1996	2006	1996	2006	1996	2006
Mulheres	340,8	383,4	718,3	742,1	561,9	577,0
Homens	570,9	583,3	1264,5	1181,1	962,2	885,6
Total	483,0	502,0	1044,2	986,5	804,4	754,2

Fonte: IBGE Pnad/microdados.

Elaboração: Ipea/Disoc, Unifem e SPM.

Conforme os dados apresentados na Tabela 2, em 2006, os homens recebiam, em média, R\$885,6 ao mês, enquanto as mulheres recebiam apenas R\$577,0, o que equivale a cerca de 2/3 do salário masculino. De forma ainda mais intensa, os negros

recebiam cerca de metade do salário dos brancos, perfazendo R\$502,0 em média por mês, contra R\$986,5 dos brancos¹.

Os dados evidenciam, mais uma vez, a dupla discriminação sofrida pelas mulheres afro-brasileiras no mercado de trabalho. Enquanto as mulheres brancas ganham, em média, 63% do que ganham homens brancos, as mulheres afro-brasileiras ganham 66% dos homens do mesmo grupo racial e apenas 32% do rendimento médio de homens brancos. Entretanto, os diferenciais de remuneração entre os grupos aqui analisados vêm caindo ao longo dos anos. De fato, somente entre 1996 e 2006, período analisado neste trabalho, as desigualdades de renda entre brancos e afro-brasileiros e entre homens e mulheres se reduziram em aproximadamente 10%.

Desde a abolição da escravidão até os anos 1980, há uma ausência das políticas públicas no Brasil voltado aos descendentes de africanos, que dificulta a sua saída dessas condições de vida.

Esse período foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas para os ex-escravos e a população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. Dentre as políticas públicas que contribuíram para o aprofundamento das desigualdades no país destaca-se a promoção da imigração. Claramente assentada na ideologia do branqueamento, a entrada maciça de imigrantes europeus deslocou a população negra livre para as colocações menos atraentes no mercado de trabalho. [...] A Lei de Terras, promulgada no mesmo ano em que se determinou a proibição do tráfico de escravos (lei Euzébio de Queiroz), significou uma drástica restrição das possibilidades de acesso à terra na transição do regime escravista para o de trabalho livre. De outro lado, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas durante o século XIX, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891 (IPEA-DISOC, 2008, p.3).

Essa condição de escravização, depois a abolição estruturada em bases que mantiveram os afro-brasileiros em condição de pobreza e a ausência de políticas

¹ Foram mantidos os termos empregado na Tabela.

públicas de incremento de qualidade de vida, dentre outros fatores, contribuiu para que os afro-brasileiros estejam, ainda hoje, sujeitos a preconceitos e discriminações, o que será tratado no item a seguir.

1.2 Conceitos relacionados a afro-brasileiro

Toda a discussão do item anterior indica que ser negro no Brasil não se restringe apenas às características físicas, mas tem implicações políticas. Por isso, no parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, é apontado que negro é quem assim se define. Porém, a palavra preto é usada para determinar pessoas de determinada cor pois, como foi evidenciado anteriormente, o termo preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar a cor da população brasileira que pode se auto declarar branca, parda, indígena e/ou amarela. Entretanto, e conforme proposto pelo Movimento Negro, entende-se neste trabalho que na categoria negro estão reunidos sem diferenciação as pessoas que se auto-declaram pretos e pardos, dado a sua ascendência africana (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.14).

É também de acordo com esta perspectiva que optamos nesta pesquisa, como pode ser notado pela discussão do item anterior, por utilizar o termo afro-brasileiro. Esta opção não é neutra, pois denota um posicionamento frente à questão étnico-racial. Entende-se neste estudo o conceito *afro-brasileiro* de acordo com a definição dada por Lopes (2006, p.7), que *afro-brasileiro* significa um “qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diz respeito. É relativo, ao mesmo tempo, à África e ao Brasil, como o indivíduo brasileiro de descendência africana”. Dessa forma, todas as vezes que neste texto foi utilizado o conceito *afro-brasileiro* é no sentido proposto por Lopes (2006) o que implica em abranger as ideias de afro-brasileiro e de africano.

Quanto ao termo raça, entende-se que designa a construção social tramada nas tensas relações entre brancos e negros, mesmo que, por vezes, aparentemente não conflituosas e harmônicas. Desta forma, o conceito como é empregado neste texto não tem relação com o conceito biológico de raça difundido no século XVIII e hoje totalmente obsoleto. É de grande importância pontuar que o termo raça

É utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.13).

O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, tem a finalidade de situar que essas “relações tensas devidas às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática” (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.13).

Assim, a terminologia empregada neste texto está em conformidade ao parecer n.º 3 do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e que se usa o termo afro-brasileiro dado suas implicações políticas.

As culturas afro-brasileiras têm vivenciado situações que vão de convívio pacífico com as diferentes culturas presentes na sociedade brasileira a relações marcadas por preconceitos e discriminações, tolerância, tentativas e propostas de “embraquecimento” da raça brasileira, o que indica a existência de uma ambivalência da sociedade frente às culturas de origem africana. Se ora parece estar presente uma relação que indica um convívio pacífico, ora parece predominar uma relação pautada em estereótipos estabelecidos e, por isso, reconhecidos socialmente.

Atributo, estereótipo e estigma são conceitos diretamente relacionados e implicados um no outro. Nesse sentido, o Ministério do Trabalho possui um glossário empregado nas causas judiciais, no qual define preconceito como uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos, enquanto que discriminação é determinada como o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros (BACCARI, 2009).

Atributo e estereótipo estão diretamente associados à noção de estigma, que podem ser subdivididos em três tipos segundo sua natureza: os de deformidades físicas, os de caráter individual e os estigmas tribais, de raça, nação e religião (GOFFMAN, 1963).

Os estereótipos e discriminações servem para indicar e separar as pessoas que são consideradas normais – os sem deformidade física, sem distúrbios de personalidade, brancos, etc. – os demais que são, então, percebidos como diferentes e passíveis de sofrer discriminações. Para tanto, a sociedade estabelece normas e as pessoas são julgadas frente a essas normas de tal modo que, “nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão” são considerados *normais*, enquanto os outros podem ser vistos como anormais e sujeito a discriminações (GOFFMAN, 1963, p.14).

Assim, no processo de construção de estereótipos, as diferenças, entre os indivíduos vão sendo demarcadas. Na demarcação das diferenças, nega-se que possa haver similaridades entre indivíduos e grupos diferentes. A diferença permite imputar ao outro um atributo que o desfavoreça e, assim, relaciona-se ao poder de incluir/excluir, de pertencer/não pertencer, de demarcar fronteiras – nós/eles – de classificar em

bons/maus, racionais/irracionais, de normalizar – normais/anormais. Os indivíduos são medidos, comparados, relacionados e classificados. E, ao se hierarquizar as diferenças, as relações de poder entre os indivíduos vão sendo estabelecidas (SALLES, 2009)

A diferença é o modo como, por comparação, se explicita uma não igualdade, enquanto o preconceito é o resultado de um juízo ou de uma concepção não problematizada, quando o diferente é transformado no desigual e no inferior. Entretanto, “lembramos aqui que a diferença não é em si um problema. No processo de construção das identidades sempre há referência a um "outro". O problema é a discriminação e “essencialização” do outro, fundamentadas nas diferenças” (SALLES, 2009, p.152).

Embora, o sujeito da modernidade não tenha uma identidade fixa, essencial ou permanente (Bauman, 2005), há sempre o risco das diferenças se tornarem essências fixas e atemporais.

Zygmunt Bauman (2005), não define “identidade” e sim “identidades”, como o correspondente às entidades que definem as comunidades. Nesse caso, não estamos tratando de “cultura negra” e sim “culturas negras”. Bauman divide as comunidades em duas categorias: comunidades de vida e comunidades de destino porque as identidades se transformam na medida em que o indivíduo e a sociedade se transformam, e apenas a sensação de pertencimento a uma(s) comunidade(s) é o que nos dá a impressão de que a identidade seria fixa. As comunidades de vida são aquelas cujos membros vivem numa ligação absoluta e as comunidades de destino são aquelas fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios.

Sendo assim, as identidades são construídas a partir de diferentes configurações como: nacionalidade, religião, classe social ou posição social, gênero (masculino, feminino, lésbicas, gays, etc.), gostos pessoais (esporte, profissão, gosto musical, estilo

de vida, entre outros), localização², nível de escolaridade, cor da pele, aspectos da fisionomia, história de vida, descendência (quer seja de imigrantes ou de autóctones), e mais quantas outras características uma pessoa possa ter. A identidade de um indivíduo irá se constituir, também, a partir de elementos disponíveis nos ambientes por onde ele passa (BAUMAN, 2005).

Entretanto, aclaramos aqui: embora a identidade tenha como referente o indivíduo as trajetórias de vida, embora sejam únicas, constituem um processo interno e dependente da sociedade, pois o social constitui o subjetivo. A identidade como processo social surge da relação dialética existente entre indivíduos e sociedade, e só pode ser compreendida em conexão com a produção das diferenças, pois a sua construção social se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força (MORAES, 2005). Dessa maneira, Salles e Silva (2008, p.152) concluem que “a identidade é formada por processos sociais e é mantida ou modificada por relações sociais”.

Como indica Bauman (2005, p.17) a esse respeito:

O “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

A identidade não é fixa, não é permanente. Do mesmo modo as diferenças que demarcam identidades não são fixas ou permanentes. Embora, os sujeitos modernos se entendam como coerentes porque constroem uma estória coerente sobre si (SALLES e SILVA, 2008). No mundo líquido da pós-modernidade, como afirma Bauman (2005, p.19) “as identidades flutuam no ar”.

² As regiões em que transitamos, residimos ou para as quais viajamos e também de acordo com a cidade ou o bairro. Pois a cada localização é atribuído um valor que compõe com outros fatores a “identidade dos lugares” de acordo com diversas características, tais como, a história do lugar, o custo de vida ou o tipo do comércio de determinada região.

Identidade não implica mais em continuidade, o sujeito da modernidade não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente e nem unificada em um eu coerente. Porém, como apontamos, há sempre risco de se imputar ao outro uma identidade fixa e atemporal (BAUMAN, 2005; SALLES, 2009).

Os elementos das identidades podem se configurar como estigmas. Uma vez que estigmas são definidos a partir do olhar da sociedade que detecta “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 1963, p.8). Afinal, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas” e o “os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de ser neles encontrada” (GOFFMAN, 1963, p.11-12).

Em uma primeira aproximação com a ideia de identidade negra, percebe-se que há a afirmação positiva pautada em termos de cor, raça ou etnia. Mas, uma tensão permeia a discussão desses termos porque comporta contradições e hibridizações que desafiam qualquer ideia de essencialização biológica, o que conduz, ao contrário, para o caráter de construção discursiva dessa identidade. Assim, é interessante apontar para a ambiguidade dessas categorias na definição da identidade negra (ASSIS e CANEN, 2004, p.716).

Assim, compreender e refletir sobre as formas de construção das identidades, das diferenças e preconceitos e como esses elementos se apresentam nas relações cotidianas na escola, contribui para a busca de alternativas mais inclusivas e democráticas. (SALLES e SILVA, 2008, p.167). Para Salles e Silva, (2008, p.151):

Esses acontecimentos não são produzidos apenas ao nível individual. As relações estabelecidas entre os indivíduos são socialmente determinadas como também o é a forma pela qual as identidades pessoais e sociais são construídas. A identidade é construída nas circunstâncias históricas, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido e também pelas experiências particulares que ele vivencia no interior dessa cultura que são irrepetíveis e determinam as idiosincrasias e a individualidade de cada um.

Por fim, a perspectiva do multiculturalismo alerta para a necessidade de não se congelar identidades em torno de marcadores únicos, sob pena de homogeneização dessas identidades e da perpetuação de preconceitos. Nesse sentido, o conceito de hibridização confere uma relativização à construção identitária fundada em marcadores únicos, ao apontar e assinalar as múltiplas camadas que a produzem. De outro lado, porém, a construção de identidades fundadas em marcadores únicos e em espaços específicos contribui para que os sujeitos se reconheçam em identidades coletivas, demarcando espaços de pertencimento e contribuindo para que se unam para requisitar direito à voz e superar discriminações.

Isto evidencia, como apontam Assis e Canen (2004, p.721) para a necessidade de se articularem às considerações multiculturais a hibridização e a importância dos marcadores singulares. Nessa perspectiva, como afirmam os autores:

O multiculturalismo pode ser um contraponto à perpetuação de dualismos como negro e branco, mulher e homem e assim por diante, contribuindo para evitar que se perpetue justamente o que se combate: o preconceito contra o outro, percebido de forma congelada e estanque (ASSIS E CANEN, 2004, p.723).

Essa discussão está presente nos diferentes espaços sociais e conseqüentemente na escola, onde, muitas vezes, a ênfase está colocada na afirmação dos marcadores singulares, como pode ser visto na reivindicação de políticas de que promova uma discriminação positiva dos afro-brasileiros como a política de cotas. No Movimento Negro, está presente uma afirmação de identidade fundada na singularidade dos marcadores visando à conquista de direitos. Um resultado disso é a promulgação da Lei 10.639 em 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileiras nas escolas brasileiras e que se constitui em objeto deste estudo.

A afirmação de identidade é, pois, a base de movimentos sociais, como o do movimento negro.

1.3 O movimento negro e os estudos sobre os afro-brasileiros

Os estudos sobre os afro-brasileiros no Brasil foram didaticamente organizados por Ribeiro (2005) em quatro momentos paradigmáticos. O primeiro momento, entre o final do século XIX e início do século XX, é caracterizado por pressuposições da inferioridade cultural e biológica do negro. O segundo momento, dos anos 1930 a 1940, presumia um padrão harmônico das relações raciais. Após essa fase, o terceiro momento contou com trabalhos realizados pelos pesquisadores da “Escola paulista” e seus discípulos, para quem, dentre as principais argumentações está a de que o passado escravista tem grande parcela de responsabilidade na situação do negro na atualidade. E o quarto momento, o atual, se subdivide em estudos que reduzem as questões do negro brasileiro às questões de classe de um lado e estudos que, por outro lado, valorizam as especificidades da situação do negro brasileiro. Nestes últimos, os conceitos de identidade étnica e etnicidade são centrais (RIBEIRO, 2005, p.2).

No momento atual, o primeiro grupo de estudos parte da concepção de que o Brasil é um país sem racismo e totalmente miscigenado. Nesse sentido, há quase que um consenso de que seria desnecessária qualquer política específica em favor da população afro-brasileira, que se supõe estar em igualdade de condições para com os demais grupos raciais. Esvaziando, com isso, completamente a discussão não só sobre as cotas para os afro-brasileiros na universidade pública, mas todo o debate público sobre o reconhecimento do negro na sociedade brasileira (RIBEIRO, 2005).

O efeito prático, contudo, desta crença na democracia racial brasileira é que é importante analisar. Fica claro ao admitir-se a existência de uma tal democracia racial a sociedade está transferindo ao negro toda a responsabilidade pela sua reduzida mobilidade social (MEDEIROS, 1984, p.80).

O mito da democracia racial brasileira se formaliza em várias áreas da sociedade contemporânea, inclusive no campo da literatura brasileira, como na obra

Casa grande & senzala de Gilberto Freyre (1930), na qual é ignorada uma análise cuidadosa das contradições existentes nessa sociedade tão marcada pela escravidão (SCHWARCZ, 2000 p.33).

MUNANGA (1999, p.79) ao discutir a questão da mestiçagem em *Casa grande & senzala*, ressalta que esta obra, contribuiu para delinear definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo esperada, a de mostrar que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura e influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhorial na comida, na indumentária e no sexo, transformando a mestiçagem num valor positivo.

No texto de *Casa grande & senzala* pode ser percebido “um espírito aristocrático bastante nítido a sublinhar a argumentação desenvolvida, além da presença de uma visão indiscutivelmente elitista do mundo” (MEDEIROS, 1984, p.84). Outra crítica a essa obra é de natureza política, como o faz Ribeiro (2005, p.40), ao postular que o escritor, Gilberto Freyre, por pertencer à elite econômica nordestina, teria enfatizado os aspectos harmônicos das relações raciais no Brasil inspiradora da “falsa ideologia da democracia racial brasileira”.

De modo contrário ao postulado sobre a democracia racial brasileira, outros autores, ao discutirem a situação do afrodescendente no Brasil, procuram analisar as especificidades de sua situação, em todas as suas conotações racistas que envolvem os conceitos de identidade étnica e de etnicidade.

A dominação racista advém da construção histórico-material que configura as posições de centro e periferia, demarcando a imposição de hegemonia de um povo sobre outro. Essa dominação racista tem aspectos que são comuns a diversos contextos e locais: seu instrumento é a ideologia da supremacia branca. Se imbricando na questão da identidade, pois o padrão da brancura derivado da hegemonia do supremacismo

branco exerce seu efeito sobre a identidade de todos os povos dominados. E, parece, tende a promover como alvo o branqueamento da população (NASCIMENTO, 2003, p. 24).

A este respeito, Skidmore (1976) mostra que a teoria do branqueamento foi aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914. Segundo o autor, a tese do branqueamento pressupõe: a superioridade branca, que, às vezes, é mascarada pelo uso de eufemismos como “raças mais adiantadas” e “menos adiantadas”. Essa tese deixa em aberto a questão da “inferioridade inata” atribuída aos negros e postula que a população negra deveria diminuir progressivamente em relação à branca pela miscigenação que produziria “naturalmente”, uma população mais clara, em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros que eles. Não se discutia a existência de uma maior incidência de doenças entre a população negra. Pelo contrário, a diminuição dessa população era atribuída a uma suposta taxa de natalidade mais baixa, a sua desorganização social e a miscigenação. (RIBEIRO, 2005, p.14).

Essa discussão está relacionada à preocupação dos pensadores e da elite sobre a identidade nacional dos brasileiros, como diz Ribeiro (2005, p.14):

As preocupações dos pensadores e da elite do final do século XIX e início do século XX giravam em torno da construção da identidade nacional e nesse processo a definição do lugar que caberia aos negros e mestiços (RIBEIRO, 2005, p.14).

O conceito de identidade traz à tona conceitos associado a ele: de diversidade, cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc., com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses que também estão presentes no processo de construção de uma educação democrática (MUNANGA, 2003b).

A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a

formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos. (MUNANGA, 2003b, p.4).

Munanga (2003) distingue três formas de identidade diferenciadas pelo seu posicionamento no espaço social, tendo em vista que a construção social da identidade se produz sempre num contexto caracterizado por relações de força:

a) a identidade legitimadora: que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais;

b) a identidade de resistência: que é produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante;

c) a identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem a transformar o conjunto da estrutura social.

A luta do movimento negro pela conquista de direitos para a população afro-brasileira que promovesse uma igualdade maior em toda a população passa, ao longo da história recente, por essas três formas de posicionamento: de submissão, de resistência, de construção de uma nova identidade balizada na igualdade da população.

Os primeiros estudos acadêmicos desenvolvidos sobre a formação da identidade racial são conhecidos como Black Studies e têm sua origem nos Estados Unidos. Os temas destes estudos estavam centrados em questões que eram pertinentes aos afro-americanos. Esses estudos tinham por finalidade demonstrar aos acadêmicos brancos o quão equivocados eram os estudos fundamentados em estereótipos racistas. Tais estudos que abordavam a história dos afrodescendentes a partir dos seus próprios pontos de vista eram divulgados nas escolas exclusivamente de negros e tinham, em sua essência, uma grande contribuição do multiculturalismo (GONÇALVES e SILVA, 2004, p.46).

Estes estudos trouxeram uma grande contribuição para a compreensão da identidade da população afrodescendente que se faz presente até os dias de hoje. Estes estudos conhecidos, como Black Studies, possibilitaram novos olhares sobre os Afro-Brasis e sobre o continente africano contribuindo para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos em uma perspectiva própria e para o rompimento com a visão eurocêntrica de mundo que colonizou o território brasileiro e a forma de pensar de seus habitantes por muitos anos (MUNANGA, 2003; KI-ZERBO, 2006; LOPES, 2006; FARIAS et al, 2008).

Com isso, o Black Studies possibilitou debates acadêmicos sobre os problemas étnico-raciais e a difusão de outra perspectiva que rompia com o eurocentrismo, estimulando, assim “a autoestima da população segregada e, através de argumentos científicos, prepará-la para exigir igualdade de direitos” (GONÇALVES e SILVA, 2004, p.46). Esse movimento colaborou para que, a partir dos anos de 1920, os negros requisitassem que a escola reconhecesse o valor do patrimônio cultural de seus ancestrais e a sua incorporação ao currículo escolar.

Ao mesmo tempo, o movimento das “Artes Negras” propôs e reivindicou a resignificação da estética afro-americana em detrimento da institucionalizada supremacia da estética branca (GONÇALVES e SILVA, 2004, p.46-47). Como pode ser exemplificado pelo movimento artístico que aconteceu no Rio de Janeiro entre 1944 a 1961. Este movimento tinha por objetivo a valorização do negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia, que foi idealizada, fundada e dirigida por Abdias do Nascimento. Essa nova dramaturgia ficou conhecida como Teatro Experimental do Negro – TEN – e priorizava o seu próprio projeto artístico, mesmo desconsiderando o gosto médio da platéia e abrindo mão da profissionalização (MAGALDI, 1950; MENDES, 1993. p.51).

A partir destes movimentos iniciais de afirmação negra, temos hoje, no Brasil, vários grupos reconhecidos pela defesa dos direitos da população afro-brasileira, inclusive, algum deles, de maneira institucionalizada como o é o da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, criada em 2003.

O Movimento Negro, que é a conjunção de todos os movimentos afro-brasileiros, foi responsável pela realização em 1995, de uma marcha de protesto contra os prejuízos causados pelo preconceito racial. E, dez anos depois organizou uma marcha à capital do país para denunciar a ausência de políticas públicas para a população afro-brasileira, o que ficou conhecido como a marcha Zumbi + 10.

Uma das políticas conquistadas pelo Movimento Negro foi a instituição da política de cotas para o ingresso na universidade pública de qualidade e para os concursos públicos, que, no entanto, são muito questionadas pela sociedade.

Na política de cotas está presente uma discussão que é polêmica e não concluída nos diferentes movimentos sociais. A questão que fundamenta essa política é aquilo que ficou conhecido como discriminação positiva.

Discriminação negativa não constitui um pleonasma. Existem formas de discriminação positiva que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável quando se trata de redobrar esforços em favor de populações carentes de recursos, objetivando integrá-las ao regime comum. Porém, a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa estar associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que foi inculcada por outra pessoa, causando uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, sendo constituída como fator de exclusão (CASTEL, 2008, cc).

François Dubet (2004) em seu artigo “O que é uma escola justa?” coloca em discussão a falta de clareza dos conceitos de igualdade e de justiça escolar para refletir sobre o alcance das políticas educacionais. Todo o movimento em prol da educação se

pauta nessa ideia de justiça, mas o autor problematiza essa ideia, indicando o quanto esse conceito é complexo ou ambíguo, já que podemos definir justiça sob diferentes perspectivas. A discussão da política de cotas enquanto igualdade e justiça escolar deve, então, ser problematizada, discutindo-se, por exemplo, o significado e os pressupostos presentes em uma política tida como compensadora. Toda polêmica gerada a seu respeito tenta colocar em dúvida a justiça que poderia vir a engendrar. Apresentamos seis questionamentos colocados por Dubet que pode nos ajudar a pensar se essa política pode vir a se configurar de uma forma. Para Dubet (2004, p.540) a escola justa deve:

1. Ser puramente meritocrática, mas como pode haver uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
2. Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo com o que seria uma rígida igualdade?
3. Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
4. Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
5. Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
6. Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

A meritocracia por si só não é capaz de garantir a diminuição das desigualdades. Da mesma maneira, a preocupação com a integração social dos alunos se reflete no destino social dos mesmos. E a busca de um mínimo comum deve ser amplamente discutida no âmbito educativo e educacional para que não se limite a expressão dos talentos. Para isso, a escola também necessita de ter um olhar para singularidade dos indivíduos. Sendo assim, a solução para a justiça escolar perpassa a combinação de meritocracia escolar, com a preocupação com a integração social dos alunos, um currículo mínimo e um olhar na singularidade dos indivíduos (DUBET, 2004, p.540).

Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva. Essa discriminação tem inicialmente um aspecto “negativo”, que consiste em evitar a concentração excessiva de alunos idênticos, de guetos da cultura, do dinheiro e da qualidade de um lado e de guetos de pobreza e das dificuldades do outro. Ora, sabemos perfeitamente que a escola, pública ou privada, participa de diversos mecanismos de “mercados” escolares que as separa em escolas fortes de um lado e escolas de segunda categoria do outro. A melhor maneira de resistir a esse fenômeno incompatível com uma lógica igualitária é a introdução de mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos e em seu trabalho: estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exame. Como diz Dubet (2004, p.545) “a justiça não consiste apenas em aliviar o trabalho dos professores nas áreas mais difíceis, e sim, em tornar esse trabalho mais eficaz”.

Sabemos bem que, em muitos casos, a justiça consiste em ultrapassar a “igualdade pura”. Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejarmos que os bons alunos dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso à alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa.

Ao apresentarmos essas idéias, talvez banais, não podemos nos calar em relação a três coisas. A primeira é que a justiça distributiva sempre se choca com forte resistência por parte daqueles aos quais o modelo meritocrático assegura a reprodução de vantagens, como mostra a enorme oposição à mudança das elites. A segunda é que a

experiência nos ensina que esses dispositivos têm uma influência limitada e não conseguem alterar sensivelmente o jogo da produção das desigualdades escolares. A terceira é que, os grupos sociais mais mal posicionados em relação à escola, e que deveriam defender esta orientação, podem não ser os mais aptos a tomar a palavra e defendê-la. Assim, concordando com Dubet (2004, p.545) entendemos que é preciso colocar o problema da justiça em outros termos.

Tomemos como exemplo a política de cotas para ingresso na universidade pública. Essa política propõe o ingresso de alunos social e individualmente diferentes ao ensino superior. Com isso, se opõe à meritocracia, tão em voga na ideologia neoliberal. Por meio desta política, tenta-se compensar desigualdades históricas e sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim, com o que seria uma rígida igualdade tal como postulado pela meritocracia. No entanto, o ingresso na universidade por estes meios é visto como um desprestígio mesmo que não se abra mão de que os alunos ingressantes tenham um mínimo de conhecimentos e competências.

Também é evidente que, em muitos países, ainda estamos muito longe da igualdade de oportunidades, e que aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais. Nesse caso, convém construir a igualdade de acesso. Mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa (DUBET, 2004, p.545).

A discussão sobre o significado de discriminação negativa e/ou a discriminação positiva remete, por sua vez, à discussão sobre afirmação de identidade: neste caso, de ser afrodescendente com a sua conseqüente demarcação da diferença: ser branco. Na procura por se defender, de tentar impor seus direitos e ser tratado como igual, o Movimento Negro e a própria política de cotas acabam por colocar em evidência aspectos identitários.

Uma das justificativas contra as políticas de cotas é o fato de ela afirmar a identidade negra que assim poderia criar uma contraposição entre esse grupo de pessoas e os demais, aumentando o racismo e fortalecendo a imagem de um grupo como se ele fosse uma comunidade “totalmente” à parte da sociedade.

No entanto, ressaltamos aqui que como as cotas visam maior justiça escolar, nos apresentamos favoráveis a essa medida compensatória, ao mesmo tempo, observando que a sua eficácia é momentânea e incompleta e não elimina a necessidade de outras importantes ações políticas que promovam a melhoria do sistema público de educação em todos os níveis e um novo olhar que possibilite a sociedade e a escola ser mais justa³. Embora, apenas o ingresso na escola não seja suficiente, pois o contexto escolar é marcado por preconceitos e discriminações direcionadas aos alunos afrodescendente.

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar, essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência (SALLES e SILVA, 2008, p.150).

Os afrodescendentes nas instituições escolares, muitas vezes, são reduzidos a estereótipos que geram expectativas de comportamento e estigmas, reforçando, explicando, justificando e legitimando a discriminação.

³ A única parcela da população que discutiu de forma mais comprometida sobre a política de cotas foram os intelectuais, pesquisadores, políticos e o Movimento Negro que estiveram envolvidos na sua trajetória em questões ligadas aos direitos humanos e ao racismo. Essa atuação conquistou em várias universidades públicas e órgãos públicos a conquista de algum espaço.

Embora até hoje, não tenha havido verdadeiramente, em âmbito nacional, uma discussão séria sobre a política de cotas. Nas poucas vezes que os partidos políticos e as mídias abordaram essa questão o fizeram de forma muito superficial. Verdadeiramente a sociedade como um todo aparenta preferir passar por cima desse assunto ao invés de entendê-lo, como costuma fazer com os assuntos importantes e de grande polêmica. Da mesma forma que é superficial a discussão sobre a legalização do aborto, a liberação da união estável – o casamento – entre homossexuais, a reforma do sistema penitenciário, como em outros assuntos fundamentais, porém, polêmicos, o Brasil finge que o problema não existe e só há um posicionamento quando movimentos sociais organizados realizam grande pressão política interna e externa para conseguir algum avanço.

1.4 Multiculturalismo: a reconstrução positiva da identidade afrodescendente

Nas relações sociais que se estabelecem no âmbito escolar, situam-se redes de subjetividade cotidianas edificadas pela sociedade externa à escola e, também, por elementos próprios da cultura de cada ambiente escolar. Cabe lembrar que “a forma como o outro é percebido define os contornos das relações interpessoais” e, muitas vezes, desencadeia situações de violência, como aponta Salles e Silva (2008, p.150).

Estereótipos, preconceitos e discriminações permeiam as redes de subjetividade cotidianas seja em âmbito geral seja quando a referência é a cultura negra. O preconceito e a violência escolar, em geral, acontecem e são resolvidas de forma informal, inclusive faltando registros específicos nas escolas (SALLES e SILVA, 2008; MUNANGA, 2000).

Relacionado a esse aspecto, um estudo sobre a forma como os alunos veem a escola foi realizado pelo British Council⁴ e apresentado ao Parlamento Europeu em fevereiro de 2008, em Bruxelas. O referido estudo apontou - na média dos sete países analisados: Alemanha, Bélgica, Espanha, Holanda, Itália, Portugal e Reino Unido - que as diferenças físicas são o principal fator de humilhação (39%), seguindo-se as deficiências (34%), sendo que a cor da pele e a indumentária surgem em terceiro lugar, com 30% (PORTUGAL DIÁRIO, 2008).

Em relação à integração de estudantes com diferentes origens, 38% gostaria que houvesse tempo nas aulas para falar das diferentes culturas. Por outro lado, 80% dizem que na escola que frequentam são feitos esforços de integração de todos os estudantes,

⁴ O British Council é o organismo internacional de relações culturais do Reino Unido. Fundado em 1934, conta actualmente com delegações em 220 cidades de 110 países em todo o mundo.

independentemente da sua origem. Essa pesquisa reafirma a necessidade de repensar a escola a partir de igualdade e justiça (PORTUGAL DIÁRIO, 2008).

Nesse cenário, ganha espaço o movimento teórico e político multicultural que rompe com a idéia de homogeneidade cultural e busca respostas para incorporar a pluralidade cultural e o desafio à construção das diferenças nos espaços culturais plurais, incluindo perspectivas antidiscriminatórias e que valorizem a diversidade cultural na educação e na formação de professores (CANEN, 2002; CANEN et al, 2001; MCLAREN, 2000).

O multiculturalismo surge a partir da demanda de “grupos segregados, e à iniciativa de professores e estudantes que questionam a estrutura social injusta, o monopólio do saber por alguns do sistema educacional como um todo” (GONÇALVES e SILVA, 2004, p.45).

Uma situação-problema com que nos deparamos na abordagem multicultural está centrada no

Como ir além de posturas de denúncia do preconceito contra a identidade negra e incorporar elementos para sua construção positiva, em políticas e práticas educacionais? Esta questão remete à necessidade de compreensão dos mecanismos que participam da construção da identidade negra, de forma a incorporá-los dentro de um quadro educacional que busque ir além da homogeneização cultural ou “cegueira racial”, mas que, ao mesmo tempo, não incida em perspectivas meramente folclóricas, em que a diversidade cultural, incluindo a diversidade racial, seja tratada de forma “exótica” e circunstancial (ASSIS e CANEN, 2004, p.711).

A construção e reconstrução positiva da identidade negra a fim de ultrapassar as relações discriminatórias e viabilizar a instituição de práticas pedagógicas que assimilem em toda a sua estrutura o valor do negro na identidade nacional não só histórica como contemporaneamente, envolve a discussão das categorias: raça, cor e etnia (ASSIS e CANEN, 2004, p.712). O entendimento acerca dessas categorias é

marcado por imprecisões, quando analisadas em separado, acarretando frequentemente uma percepção de identidade cristalizada.

Assis e Canen (2004, p.712) demonstram quanto é complexa a discussão sobre a categoria raça. Primeiramente, raça estava relacionada à ideia de determinação biológica, pressuposto que foi derrubado por diversas pesquisas científicas há muito tempo e mais uma vez corroborada pelos resultados do projeto Genoma Humano (destinado a mapear e decifrar o código genético humano), destituindo-se o conceito de seu status de cientificidade e neutralidade biológica. Entretanto, é interessante notar que alguns autores, tais como Guimarães (1999), defendem o uso e incorporação pelas Ciências Sociais do conceito de raça, mas desta vez, com o viés voltado para a categoria socialmente construída e não biologicamente predeterminada.

Nesse sentido, similarmente aos pressupostos multiculturais, a ideia da categoria racial como construção remete a outro patamar: ser negro, ainda que possa contemplar em certa medida alguns componentes biológicos, não se define por esses componentes, mas é parte de uma construção identitária, em que a identificação racial é também social e culturalmente construída (ASSIS E CANEN, 2004, p.712).

Guimarães (1999) entende o racismo como um modo específico de “naturalização” da vida social, que explica diferenças construídas como “naturais”. Dessa forma, brancos ou negros podem ser qualquer um que têm alguma característica que possa (ou não) ser interpretada como configurando a negritude ou a branquidade, dependendo de quem realiza o julgamento.

Em visão semelhante, McLaren (2000) propõe uma linha multicultural crítica, na qual se questione também a construção da branquidade, argumentando que se trata de um discurso poderoso, inquestionável até o presente, mas que também não resiste a um processo de desconstrução.

Desse modo, a etnia aparece, em alguns momentos, como alternativa à raça. Todavia, como critério marcador da identidade negra, situado no âmbito cultural, sem vínculos com traços fenotípicos, tal critério tem gerado polêmicas. Isso porque ainda que se reconheça sua relevância, ele pode levar a uma ênfase demasiada na dimensão cultural (ASSIS e CANEN, 2004, p.713)

Dentro do quadro das especificidades da construção identitária, a identidade negra oferece particular interesse no cenário da sociedade brasileira, marcada pelo tratamento histórico desigual ao afrodescendente e por medidas políticas de ação afirmativa e corretivas recentes, como a reserva de cotas para afrodescendentes no sistema público universitário, justificando sua relevância nas discussões multiculturais sobre construção identitária.

O multiculturalismo propõe a valorização cotidiana da identidade negra na escola. Com conteúdos incorporados em currículos e práticas educacionais, a escola poderia se beneficiar da afirmação positiva do “ser negro” através de discursos daqueles que a abraçam em seus debates teóricos e/ou em espaços coletivos de luta por afirmação e representação (ASSIS, CANEN, 2004, p.714).

Gonçalves e Silva (2004, p11) afirmam que,

Falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem.

Assim sendo, dentro da perspectiva multicultural saber de que lugar se fala expressa os sentidos e os significados políticos, tanto quanto, entender os contextos sócio-históricos para entender os sujeitos e suas ações.

CAPÍTULO II

OS EDUCANDOS AFRO-BRASILEIROS E O COTIDIANO ESCOLAR NA APLICAÇÃO LEI 10.639

2.1 Contextualização e estigma sobre o afro-brasileiro na escola

O convívio do educando afro-brasileiro na escola ou na sociedade, como vínhamos apontando, torna-se uma questão de grande polêmica porque mexe em uma ferida aberta que envolve os direitos que já foram reconhecidos para essa parcela da população. Direitos que foram conquistados através de grande luta política de grupos negros, não negros e multi-étnicos que requerem uma reparação histórica à população negra e a sua inserção de modo igualitário na sociedade, buscando para tanto o fortalecimento e a valorização da identidade afro-brasileira.

O conceito afro-brasileiro só apresenta sentido completo se compreendido como construções ideológicas e discursivas elaboradas a partir das histórias de vida, das histórias culturais do significado de ancestralidade e de outras influências que foram determinantes na construção da identidade negra. Assim, é possível que indivíduos fenotipicamente brancos se identifiquem em grande medida com a negritude (ASSIS e CANEN, 2004).

Porém, como apontamos no capítulo anterior, se há ou se é possível uma identificação de brancos com a negritude essa não é a regra predominante, pelo contrário, as relações entre negros e brancos são pautadas por conflitos e discriminações na qual a cor da pele parece determinar relações. O que vai determinar o ambiente no qual será estigmatizado é a natureza do estigma, os valores de cada ambiente social, a postura adotada pelos indivíduos presentes na escola e pela família do educando. Essa afirmação evidencia a importância da postura do professor, da equipe escolar e das

relações subjetivas estabelecidas dentro da escola, as quais podem favorecer a inclusão ou exclusão dos educandos *a priori* estigmatizados (MUNANGA, 2000; PINHO, 2005; SANTOS, 2007).

A cor da pele é um dos primeiros aspectos que é notado na relação face a face, um fator que influi nas relações étnico-raciais que são estabelecidas entre os educandos na escola. Percebemos, através de atitudes e atos realizados pelos alunos, que permeia no ambiente escolar uma ideia preconcebida do que é considerado como “o normal” que, neste caso, se iguala a ser branco. Alunos que não se enquadram nessa norma, se tornam passíveis de serem “estigmatizados ou excluídos”. Tais educandos estão sujeitos a um processo de estigmatização que ocorre tanto dentro como fora da escola ou em ambos os locais ou em apenas em um desses ambientes sociais.

Na escola, mitos e estereótipos sobre o negro foram e ainda são disseminados, o que constitui somado aos demais, em mais um dos fatores que contribui para o insucesso escolar da criança de ascendência africana, tal como afirma Munanga (2000),

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva a pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação (MUNANGA, 2000, p.235-236).

Há um vocabulário que, embora varie de escola para escola, pode ser de modo geral, encontrado em todas elas e que é empregado para explicitar a separação entre os educandos estigmatizados, segundo a cor da pele, e os outros. Expressões como: “cabelo ruim”, “cabelo duro”, “macaco”, “café com leite” (quando uma criança branca brinca com uma criança negra), “escravo”, “picolé de asfalto”, “raça podre”, “negros descarados”, “trabalho de preto”, “negrice” (como sinônimo de burrice), “pé na

cozinha” e “só podia ser preto”, são, ainda hoje, de uso corrente, conforme indicam os relatos a cada dia de um grande número de estudantes.

O uso de expressões como estas no âmbito escolar é também evidenciado em pesquisas que abordam essa temática. O emprego de algumas dessas expressões pejorativas para se referirem ao negro foram evidenciadas em estudo realizado no ano de 2006, cujas conclusões demonstraram que 22% dos educandos negros brasileiros são alvo de ofensas dentro da escola. A coordenadora do referido estudo, Miriam Abramovay, diferenciou que "uma coisa é o aluno ganhar um apelido por causa da cor da pele, outra é quando esses apelidos são repetidos com o objetivo de agredir ou ofender o aluno", que é, em geral, a intenção que está por detrás do uso de expressões como estas para se referir ao educando de ancestralidade negra. Reforçando as implicações que tem para a criança negra, o presidente do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, Ivanir dos Santos, reiterou que "esses xingamentos afetam a autoestima do aluno e têm efeito em seu desempenho na escola" (FOLHA DE SÃO PAULO, 2006).

É interessante notar que muitas das ofensas se relacionam com a escravidão, abolida no fim do Império, e que é uma das temáticas de estudo presentes nos currículos escolares, cabendo daí a indagação: por que isso ocorre? Provavelmente, parece-nos, tal paradoxo está relacionado ao fato de que, embora o fim da abolição seja um ponto significativo do conteúdo escolar, ele é raramente problematizado pela escola. O debate escolar sobre estas questões não amplia a compreensão das marcas deixadas pela escravidão nas nossas relações sociais e étnico-raciais. Não se questiona, por exemplo, a ausência de políticas de inserção dos ex-escravos no período republicano, tão pouco se discutem as razões dos indicadores estatísticos da disparidade social brasileira que atinge majoritariamente a população afrodescendente. Na mesma medida, a ausência

desse debate, contraposta à ênfase na escravidão apenas como processo de rendição do escravo, reforça a ideia da submissão do negro ao poder do colonizador e rouba o papel que esses sujeitos históricos tiveram na construção da economia, da sociedade e da cultura brasileira (XAVIER e DORNELLES, 2009, 572).

Tal paradoxo é reforçado quando sabemos que entre lideranças do movimento negro é unânime o entendimento da educação como um dos caminhos para a mudança da situação do afro-brasileiro. Porém, para isso acontecer é necessário a real introdução da história da África nos currículos escolares, a redefinição da historiografia do afro-brasileiro, trabalho de informação e preparo de educadores, funcionários, pais e alunos para lidarem com as diferenças (RIBEIRO, 2005, p. 2).

Os estudos sobre o afrodescendente no Brasil, conforme Ribeiro (2005) podem ser divididos em quatro vertentes principais. A primeira vertente aborda o negro “como expressão de raça”, sendo esta vertente tributária teórica do pensamento evolucionista com seus desdobramentos racistas. A segunda vertente avalia o afrodescendente “como expressão de cultura” e se baliza pela teoria da aculturação e seus desdobramentos culturalistas, priorizando pesquisas e análises de conteúdos culturais de traços complexos e padrões identificados como de procedência africana. A terceira vertente considera o negro “como expressão social”, na qual se convergem as análises e as interpretações das assimetrias das relações raciais. Já, a quarta vertente, entendida como a da fase atual, tem se caracterizado pela utilização científica de orientações teóricas e metodológicas da Antropologia Social e tem privilegiado “a especificidade da produção cultural negra enfatizando a esfera religiosa e as questões de identidade e resistência” (RIBEIRO, 2005, p. 11).

Partindo da idéia de que só preservamos e respeitamos aquilo que conhecemos, conhecer as contribuições africanas e afro-brasileiras na nossa sociedade é fundamental

para que todos, sem qualquer distinção, saibam a grande importância dos negros no Brasil. Os conhecimentos vindos da África vão muito além do velho e conhecido clichê “contribuição na música e na dança”. Houve uma grande influência dos conhecimentos de afro-brasileiros em todas as áreas (LOPES, 2006; SILVA, 2007).

O papel do ensino de História sobre a cultura negra é discutido em Xavier e Dorneles (2009), que apontam que o ensino de História pode contribuir para desnaturalizar o preconceito étnico-racial. Em especial, as disciplinas escolares de história, literatura, educação artística e geografia, podem contribuir para os processos de compreensão do presente e dos diferentes projetos de sociedade. Para tanto, tais projetos podem e devem ser questionados nas aulas fundamentados na análise das relações de poder ligadas a configurações políticas, econômicas e culturais mediadas por diferentes grupos sociais ao longo do tempo (XAVIER e DORNELLES, 2009, p. 579-581).

A contribuição que o ensino de História pode ter na questão do afro-brasileiro é a de permitir o entendimento da complexidade social ao problematizar os conflitos entre brancos e negros. Como disciplina escolar, a História elabora discursos sobre a realidade que podem vir a se tornar senso comum no interior de uma sociedade ou dentro da comunidade escolar. Deste modo, os livros didáticos devem ser observados cuidadosamente porque difundem uma visão de mundo para um grande número de educadores e educandos (XAVIER e DORNELLES, 2009, p. 579).

Os livros didáticos abordam poucas vezes sobre os afrodescendentes e, quando abordam, desconsideram suas diferentes origens, assim como, são superficiais no tratamento da história das civilizações negras africanas e afro-brasileiras. Muitas pesquisas que têm por objeto a análise dos livros didáticos, tais como Wathier (2008), Oliveira (2005), Munanga (2005), Lima (2005), Silva (2005), que mostram a quase

exclusão da figura afro-brasileira no material didático. Como exemplos, são apresentadas algumas dessas pesquisas na sequência deste texto.

As representações que predominam nos livros usados pela escola são as do negro como escravo, que executa trabalho braçal e é inferiorizado intelectualmente. Em uma pesquisa realizada sobre o afro-brasileiro no livro didático de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio adotado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná no ano de 2006, e conseqüentemente distribuído gratuitamente na rede pública de ensino desse Estado, concluiu que há um

Maior enfoque sobre o tempo da escravidão, e pouco se menciona sobre a ocorrência do racismo atualmente, e sobre a importância da diversidade étnico-racial na história da sociedade brasileira, não esclarecendo aos alunos o que vem a ser, realmente, o racismo e como ele é manifestado em nosso meio social. Assim, é necessário um bom preparo do professor para a condução das suas aulas de maneira a realizar um “trabalho” que possa desconstruir estereótipos veiculados em outros capítulos (WATTHIER, 2008, p. 51).

No Ensino Fundamental, situações como essa também ocorrem. Como exemplo, apresentamos a pesquisa com os livros da coleção *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*, de Língua Portuguesa e Literatura do 1º a 5º ano, considerada a mais adotada pela rede pública de ensino de Maringá em 1999. Sem querer colocar os autores na posição de réus e sim de promover outro paradigma, a pesquisa indicou:

O primeiro caso claro de discriminação ao negro detectado aparece no texto 14 do primeiro volume (pág. 80), extraído da obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, onde se lê: “Na casa ainda existem duas pessoas – tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena...” O termo *de estimação* empregado pelo autor reflete uma conotação negativa, ou seja, a de comparar a negra como um animal ou coisa a que se volta especial predileção. Um outro exemplo discriminatório aparece no quarto volume, no texto 12 (pág.77), extraído do romance *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro Vasconcelos, que narra uma situação de sala de aula, entre a professora e um aluno, o Zezé. Em dado momento da narrativa, o aluno se refere a uma coleguinha de classe, dizendo: “A Dorotília é mais pobre do que eu. E as outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais”. O termo coloquial de *pretinha* e *pobre demais* não consegue

dissimular o tratamento de inferioridade que é dado à personagem. Não é difícil imaginar que as expressões ajudam a imbutir e reforçar na criança negra o complexo de inferioridade. No quesito *personagens famosas*, constatamos uma grande diferença: para sermos mais exatos, 17 vezes a presença branca, contra apenas quatro para a negra, num percentual de 76,93% contra 15,38%. Tal diferença evidencia que os números pendem em favor do elemento *personagens brancas famosas* (OLIVEIRA, 2005).

Ressalta-se aqui que livros didáticos como esse têm como público-alvo crianças de tenra idade. Conforme Munanga (2005) o livro didático tem um poder degenerador na constituição da autoestima e da identidade da criança negra, contribuindo para construir e reforçar sentimentos de inferioridade. É pelo processo de socialização que ocorre a interiorização da sociedade pelo indivíduo. Cabe lembrar que o processo de socialização em geral é dividido em socialização primária – a da primeira infância – e socialização secundária – quando o indivíduo já socializado é introduzido em novos setores do mundo. Ideia essa que denota a importância da coerência e da correção que não resvale para situações preconceituosas do material didático (BERGER e LUCKMANN, 2002).

Para reverter esse quadro é preciso, então, desconstruir as representações negativas do afro-brasileiro e os equívocos históricos formados no processo didático. Mas tal situação parece não estar tão perto de um fim, pois em 2007, outra pesquisa com os livros didáticos indicados pelo Ministério da Educação realizada pelo Departamento de História da Universidade de Brasília – UNB – detectou que os livros didáticos ainda têm erros sobre a África e que o ensino da história da África ainda está longe do ideal. Segundo as conclusões do estudo, os livros didáticos exercem papel importante na manutenção do estereótipo de que na África predomina um caos social e econômico. Os principais problemas estão nas simplificações e generalizações que recaem em erros. Apesar de todos os livros analisados serem relativamente novos –

foram editados no período entre 1998 e 2000 – pesquisa identifica um distanciamento entre os conteúdos dos manuais e a recente produção historiográfica, de modo que nos livros didáticos, há uma continuidade dos olhares dos coloniais sobre os negros (TERRA EDUCAÇÃO, 2007).

Dessa maneira, o estudo de História ainda difunde um ponto de vista “eurocêntrico” com visões equivocadas, tais como, a ideia de que os africanos foram escravizados porque eram menos rebeldes que os indígenas e de que África é um continente primitivo.

Esse quadro não ocorre unicamente no Brasil, mas também em outros países como, por exemplo, em Portugal. Para o período escolar equivalente ao ensino fundamental brasileiro existem 30 coleções de livros didáticos de História que sequer citam a história africana por mais importante que tenha sido a relação histórica e econômica da ex-metrópole portuguesa com esses países. Tais livros ignoram os cerca de 800 mil africanos escravizados que viveram em Portugal, país esse que nos dias atuais conta com uma população de aproximadamente 10 milhões de habitantes. Os africanos foram muito relevantes na história de Portugal, mas estão apagados da versão de História que se ensina nas suas escolas, onde esse tema é um tabu (TERRA EDUCAÇÃO, 2007; LAHON, 1999).

A esse respeito, Salles e Silva (2008, p. 159) relembram que os parâmetros curriculares nacionais admitiram em sua redação que a escola se omite frente à pluralidade cultural brasileira criando uma expectativa de homogeneidade cultural e aceitando o mito da democracia racial, onde prevalece à ideia de um Brasil sem diferenças.

A crença predominante é de um brasileiro constituído por misturas de raças através da qual todos são iguais, aceitos e valorizados. Mas é justamente por detrás

dessa crença que se abriga a discriminação. A afirmação da igualdade embora afirmada e reafirmada não existe plenamente.

2.2 A legislação que introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura

Afro-Brasileiras nas escolas

Desde o final dos anos 80, muitas ações empreendidas pelos movimentos pela garantia do Estado Democrático de Direito – e pelo Movimento Negro em particular – têm por objetivo o combate ao preconceito, à discriminação racial e o reconhecimento oficial do racismo. Esses movimentos em todos os combates que travam têm possibilitado a ampliação das temáticas e permitido formas de abordagem do ensino sobre o afro-brasileiro na escola que procuram diferir das tradicionalmente empregadas. Medidas políticas específicas passam a vigorar. A exemplo disso, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a avaliação contínua dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, as ações financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Lei 10.639 (RODRIGUES, 2005; SANTOS e LOBATO, 2003).

Esses mecanismos legais são o marco inicial de um movimento de mudança e têm significativa relevância ao contribuir e induzir os professores a agirem de forma comprometida com a igualdade e problematizarem a questão do preconceito presentes na realidade local, regional e nacional, além de suprir lacunas do conhecimento histórico.

São essas medidas políticas que serão tratadas a seguir.

Os PCNs têm por objetivo orientar os professores das redes estaduais e municipais na elaboração de currículos, abraçando também alguns temas sociais urgentes, que receberam o nome de temas transversais. Os temas transversais que

perpassam as diferentes disciplinas escolares têm por objeto: a Ética, o Meio Ambiente, a Pluralidade Cultural, a Saúde e a Orientação Sexual. Ao incluírem a abordagem da temática “Pluralidade Cultural”, os PCNs (1997, p. 45) apontam que se trata de “posicionar-se criticamente em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço de superação do racismo e da discriminação”.

Nos PCNs, enfatiza-se a importância de se conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira procedente das diferentes etnias, culturas, e grupos sociais que convivem no Brasil. Também é solicitado aos docentes e alunos que analisem e critiquem as relações sociais discriminatórias e que se afirme a diversidade como traço fundamental na construção da identidade nacional brasileira. O respeito ao outro, seja ele quem for, ou quanto for diferente de nós, é sublinhado.

Porém, segundo a análise realizada por Cavalleiro e Marques (2008) apesar desses avanços, os PCNs que deveriam servir de orientador para a construção do currículo escolar, não apresentam, de modo fundamentado, a problemática racial, ao contrário, o documento trata apenas de uma diversidade abstrata:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando diferentes formas de expressão cultural (PCN, 1997, p. 3).

Neste contexto, em 1996, o MEC criou o Programa Nacional de avaliação contínua dos livros didáticos, que foi incorporada ao PNLD, e que, até então, tinha por função apenas comprar e distribuir livros didáticos e para didáticos. Isso resulta em uma sensível diminuição nos livros didáticos de situações que incidem em preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, raça/etnia e gênero. Mesmo assim, ainda é

possível se encontrar entre os livros indicados pelo PNLD uma quantidade significativa de erros e falhas no tocante ao afrodescendente (MIRANDA e LUCA, 2004).

Todos esses movimentos impulsionados pelos PCNs e pela Avaliação dos livros didáticos facilitaram a aprovação da Lei 10.639 em 10 de janeiro de 2003 que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas brasileiras.

Como se pode notar, a data de promulgação da lei indica o quanto é tardia a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial do Brasil. Tal fato é explicado pela ideia e pelo mito da democracia étnica forjada na sociedade brasileira. Mito que mascara o tratamento desigual destinado aos afro-descendentes. Mas a promulgação de leis, como a referida acima, que tratam desta questão acaba por reconhecer a falsidade da ideia de que a sociedade brasileira é caracterizada por uma democracia étnica (PARANÁ, 2005).

Em 10 de março de 2008, foi proclamada a Lei Nº 11.645 que alterou a LDB e a Lei Nº 10.639, incluindo a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena. A legislação vigente determina, assim, a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Tais mudanças instituem uma reformulação estrutural e multidisciplinar na escola, abrangendo não só a História dos povos africanos que ajudaram a formar a população brasileira, como também a importância das línguas desses povos nesse processo, os saberes e tradições aportados ao complexo cultural brasileiro por esses contingentes de africanos aqui chegados, escravizados ou não. Essa oficialização, em rigor de lei, busca reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos sem discriminação de cor, sexo, gênero, etnia e religião (LOPES, 2007; MUNANGA, 2005).

Buscou-se com a promulgação dessa lei, instituir um olhar sobre a África e sobre os africanos que seja isento de preconceitos e que as relações interpessoais se caracterizem por ser harmoniosas:

Um novo olhar sobre a África e os africanos na Diáspora e as populações afro-brasileiras. É esse olhar que, desnudado do preconceito, poderá trazer para a formação de docentes e para a Educação de massas no Brasil a oportunidade de um grande passo na compreensão da diversidade e da multiplicidade. Compreensão essa que poderá significar, como desejamos, a chegada a novos tempos, de concórdia, convivência harmoniosa, estabilidade e paz entre todos os grupos e comunidades responsáveis pela construção de uma grande nação brasileira (LOPES, 2007, p. 5).

Aproximadamente um ano após a promulgação da Lei 10.639, foi publicado no Diário Oficial da União o Parecer do Conselho Nacional de Educação que a partir do texto legal institui diretrizes curriculares nacionais para que se faça o cumprimento da Lei no sentido da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Conselho consultou muitos grupos do Movimento Negro, militantes, conselhos estaduais e municipais de educação, professores que desenvolviam trabalhos que abordam a questão racial e a pais de alunos, para a elaboração das diretrizes, o que representou um grande avanço porque deu voz aos atores sociais engajados e especializados na área e trouxe essas contribuições para o documento que norteia o trabalho na escola. Essa ação evidencia que a discussão sobre

a questão étnico-racial envolve a escola e não se limita ao Movimento Negro e a estudiosos.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.16).

Espera-se, por meio desses conhecimentos, que os alunos possam compreender o jogo de forças que caracteriza a construção da sociedade brasileira e indagar o tratamento conferido aos afrodescendentes nos currículos escolares.

A promulgação dessas leis contribui para a implantação de alguns projetos que foram alicerçados nesta legislação. Principalmente após 2003, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) financiou ações de universidades, institutos de pesquisa e ONGs para a produção de material didático para professores e cursos de formação continuada em consonância com a Lei 10.639, visando à atuação dos educadores como agentes promotores da igualdade nas relações étnicas e o resgate da história e da cultura afro-brasileira.

A exemplo disso, a ONG GRUHBAS elaborou, conseguiu aprovação em edital do FNDE e executou um projeto de um ano que tinha por objetivo a produção de material didático para os professores das escolas públicas da Baixada Santista sobre a Lei 10.639/03, a diversidade cultural e étnica e as práticas escolares. O custo do projeto totalizava R\$115.974,00, dos quais R\$1.159,74 caberia ao GRUHBAS e o restante ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2006).

Entretanto, a promulgação de leis que tentam resgatar o significado que a cultura negra tem na constituição da população brasileira não foi um processo simples, pelo

contrário, foi marcado por tentativas e “engavetamentos” e exigiu uma presença ativa dos movimentos sociais negros.

O primeiro esforço no sentido de estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da escola básica aconteceu logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Baseado no texto constitucional, o Deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a primeira proposição de lei que seria o embrião da Lei 10.639. Aprovado na Câmara, o projeto foi encaminhado ao Senado e arquivado em 1995 após oito anos de paralisação. Naquele ano, por solicitação do Movimento Negro de Pernambuco, o Deputado Humberto Costa apresentou o Projeto de Lei 859/95, aprovado na Comissão de Educação, mas igualmente arquivado e esquecido pela casa uma vez que o parlamentar concluiu seu mandato e não se reelegeu para a legislatura seguinte 1999/2002. Numa terceira tentativa, coube a membros do Movimento Negro propor em conjunto com os deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, a retomada do projeto de lei que foi reapresentado à Câmara Federal no dia 11 de março de 1999. Após tramitar de forma conclusiva pelas Comissões de Educação, Cultura e Desporto e Constituição, Justiça e Redação, sem provocar disputa política ou debates em plenário, o projeto cumpriu o prazo de cinco sessões à espera de ementas, que não foram apresentadas. Esgotado o prazo, o Projeto de Lei no 259/1999 recebeu parecer favorável do relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Deputado Evandro Milhomen, e foi encaminhado ao Senado onde foi aprovado como Lei no 10.639. O relatório não produz nenhuma reação dos deputados. Sem manifestações de comoção ou de protesto os deputados aprovaram por unanimidade o projeto. O que nos leva a crer que existia um consenso em torno dos princípios que orientam tal ação afirmativa (XAVIER e DORNELLES, 2009, 573-574).

No entanto, a aprovação unânime do projeto é atribuída por Xavier e Dorneles (2009) a ideia de se tratar de uma lei considerada inócua. Mas também há de se ponderar que essa lei não acarreta em custos, investimentos ou responsabilidades para nenhum órgão e passa a impressão de que se fez um resgate do valor do negro, ao mesmo tempo, que acalma as pressões do Movimento Negro sobre o congresso⁵. Assim, essa aprovação rápida da lei merece reflexão se considerar que projetos semelhantes foram arquivados em situações anteriores na Câmara e no Senado Federal.

Tramitando pelo Senado de forma bastante ágil, o texto foi aprovado em nove meses. Após os trabalhos da comissão de redação que promoveu ajustes no texto com vista a adequá-lo à LDB, recebeu parecer favorável do Senador Geraldo Cândido (PT/RJ) e seguiu para sua primeira votação, que não ocorreu por falta de quórum. Reapresentado em 10 de janeiro de 2003, o texto final foi promulgado sem discussão em plenário e sem receber acréscimos ou restrições. Essa ausência de debates sobre o seu conteúdo não a isentou, contudo, de sofrer dois vetos do Executivo (XAVIER e DORNELLES, 2009, 573-574).

O primeiro veto excluiu o artigo que estabelecia a obrigatoriedade das disciplinas História do Brasil e Educação Artística dedicarem, no Ensino Médio, o percentual de pelo menos 10% de seu conteúdo programático à temática história e cultura afro-brasileira. Segundo Oliveira (2007, p. 23), a justificativa do veto teve como sustentação o princípio do interesse público previsto na Constituição Federal de 1988 e foi assim expresso no Parecer ao Decreto-Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003:

Não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (XAVIER e DORNELLES, 2009).

⁵ Vale observar que, o mesmo argumento do combate à desigualdade que caracteriza a população afrodescendente no Brasil é mobilizado para cobrar do Estado a criação do sistema de cotas raciais na universidade pública e divide opiniões criando polêmica no Senado Federal. E é interessante notar que, no caso do projeto de cotas, aqueles que são contrários à sua aprovação tendem a desviar o foco da discussão do significado político das cotas para a questão da igualdade perante a lei, ou, para questões de cunho operacional (XAVIER e DORNELLES, 2009).

O segundo veto retirou do texto o artigo que dispunha sobre a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à história e cultura afro-brasileiras, na oferta de cursos de capacitação para professores. Nesse caso, o embasamento apontava a inobservância do conteúdo da LDB/96 sobre os cursos de capacitação de professores que romperia com a unidade da Lei (XAVIER e DORNELLES, 2009).

Entretanto, o texto da obrigatoriedade da lei não traz debate e, sim, mais conteúdos para a sala de aula. É mais focada nos aspectos educativos que na esfera educacional (XAVIER E DORNELES, 2009).

Não existem leis capazes de destruir os preconceitos existentes em nossas cabeças e originários dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.

Os valores invadem a escola e se não discutidos educativamente contribuem para a formação de preconceitos. É fundamental que as práticas, os valores e as informações que são veiculadas no âmbito escolar sejam resignificadas e que se desvendem as práticas de discriminação e de intolerância presentes neste contexto que podem gerar violências entre alunos e entre alunos e educadores (SALLES, 2008, p. 164; MUNANGA, 2005).

Decretar a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira não significa igualmente que isso seja cumprido. Inclusive destacamos aqui que esse não cumprimento da lei independe da importância que é atribuído a este conteúdo pelos educadores, como indica a pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa. Esta pesquisa revelou que, apesar da obrigatoriedade no currículo da história e cultura afro-brasileira completar cinco anos e do fato de que 96% dos professores entrevistados desejarem ensinar esses conteúdos em classe e considerarem o tema muito

importante, eles se consideram sem preparo para isso, já que história e cultura afro-brasileiras não fazem parte da formação tradicional dos docentes (IWASSO, 2007)

De acordo com Assis e Canen (2004, p. 722), em um mundo marcado por ódios e intolerâncias, abrir as portas para correntes que se propõem a discutir caminhos plurais que possibilitem o resgate de identidades marginalizadas impulsiona a construção de uma sociedade mais igualitária.

É necessário que a escola se proponha a ter uma abordagem mais multicultural, problematizando os preconceitos e os processos de construção das diferenças. Na escola, falta trazer vozes que falem do lugar do afro-brasileiro seja na forma de leituras, pesquisas, estudos e manifestações culturais por meio de escolas de samba, políticos, artistas, religiosos ou por depoimentos de alunos e professores como esta dissertação pretende fazer. O interesse deste estudo, como foi dito anteriormente, consiste em investigar o impacto que a promulgação da lei 10.639 tem no cotidiano escolar atentando para as relações de poder que se estabelecem nele a partir de depoimentos de alunos e educadores.

É, assim, na busca de respostas para compreender a influência que o ensino deste conteúdo tem no cotidiano escolar, que se realizou o estudo de caso que se apresenta no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

O ESTUDO DE CASO SOBRE A LEI 10.639 NO COTIDIANO ESCOLAR

3.1 O contexto escolar

Na cidade de São Paulo, especificamente no bairro da Vila Clementino, a poucos metros da estação de metrô Santa Cruz, do Shopping Metrô Santa Cruz, do tradicional Colégio Arquidiocesano, da Igreja Nossa Senhora da Saúde, da Universidade Federal de São Paulo e seu complexo de hospitais e clínicas médicas, próximo de edifícios modernos e a poucos minutos do parque do Ibirapuera se encontra uma Escola Estadual. Situada na tranqüila Rua Doutor Thirso Martins, que é repleta de casas e poucos edifícios de classe média alta, tendo entre os vizinhos ilustres, a sua frente o Museu Casa Modernista⁶ e atrás o Museu Lasar Segall (Figuras 1 a 4).

Ao conhecer a escola, descobri que muitos alunos não pertencem à comunidade da região da escola e sim residem em localidades mais distantes, devido à escola localizar-se numa região de fácil acesso através de transporte público (metrô e ônibus). Além do que, a vizinhança da escola é o local de trabalho de muitos pais de alunos, que a consideram melhor que as escolas de seus bairros. Por outro lado, a comunidade do bairro não participa da vida da escola, pois, os jovens do bairro estudam em outras escolas, na maioria das vezes, particulares.

⁶ A Casa Modernista da Rua Santa Cruz, de autoria do arquiteto de origem russa Gregori Warchavchik (1896–1972), projetada em 1927 e construída em 1928, é considerada a primeira obra de arquitetura moderna implantada no Brasil.



Figura 1: Fachada da Escola Estadual



Figura 2: Fachada do Shopping Metrô Santa Cruz



Figura 3: Fachada do Colégio Arquidiocesano



Figura 4: Museu Lasar Segall

A escola e o bairro são dois espaços vizinhos, entretanto, estranhos um ao outro, conforme indica o Plano de Gestão Escolar (2007-2010), a dimensão participativa da comunidade na escola foi avaliada como insatisfatória. Esse documento cita que por mais que a escola tente envolver a comunidade em ações práticas, essa tem sido uma campanha sem resultados (Plano de Gestão Escolar 2007-2010, pág.5).

Segundo o Plano de Gestão Escolar, “os recursos de apoio administrativo encontram-se defasados, contudo a APM tem contratado pessoas via Fundo de Desenvolvimento para a Educação ou com recursos próprios para preencher as carências pertinentes” (Plano de Gestão Escolar 2007-2010, pág.4).

Durante um período de sete meses, de junho a dezembro de 2009, foi notado à ausência de inspetores de alunos, o que sinalizou uma carência de recursos humanos.

A Escola possui seis salas de oitava série, sendo que no período matutino, abrigava as sétimas e oitavas séries, e no período vespertino, as quintas e sextas séries. Enquanto que a noite funciona o curso de educação de jovens e adultos. Cada classe é composta de aproximadamente 40 alunos.

A edificação da Escola constitui-se em piso térreo e mais dois andares. Através do térreo é realizada a entrada e saída dos alunos, ainda existe um jardim externo e uma larga rampa que dá acesso a secretaria.

No piso térreo há uma grande sala de vídeo, um pátio coberto, um pátio descoberto com grades para limitar o acesso dos alunos a apenas parte dessa área porque nos extremos desse pátio estão dois blocos anexos térreos de salas de aula. Um dos blocos anexos permanece trancado e sem uso, e, no outro é a sede de atividades públicas de atividade distinta à escolar. Também no térreo estão: a quadra poliesportiva coberta, uma mini quadra poliesportiva descoberta, depósitos trancados na área abaixo das

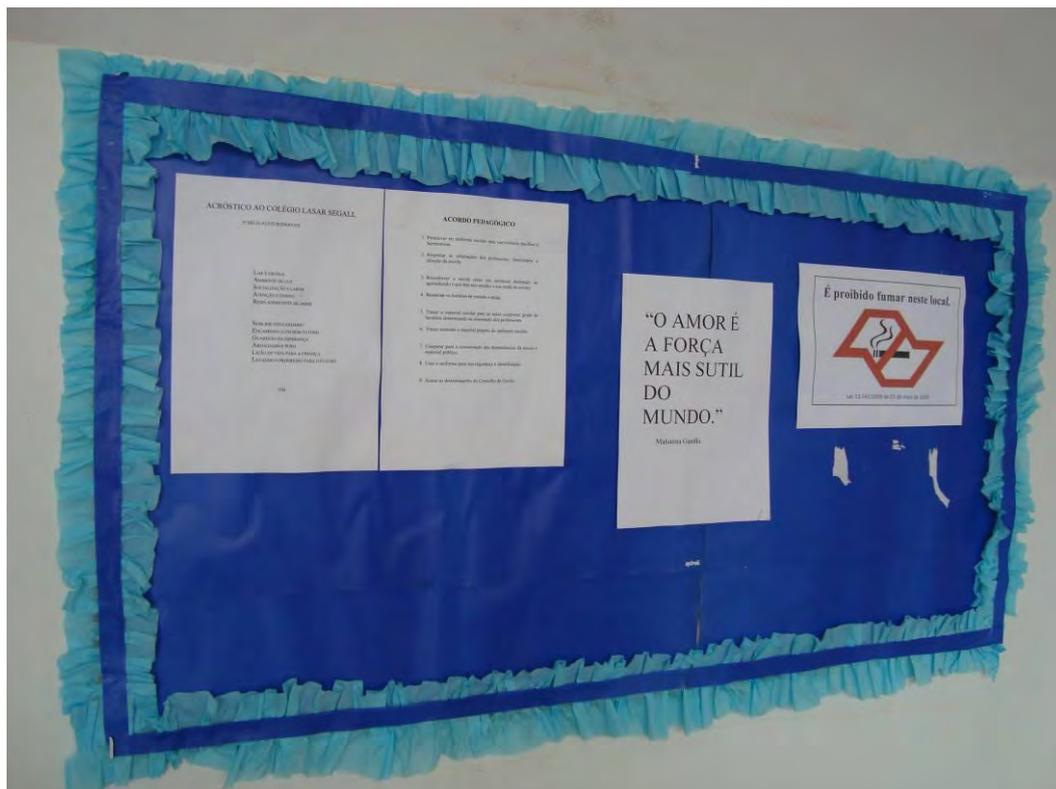


Figura 5: Quadro da sala de recepção da escola estadual.

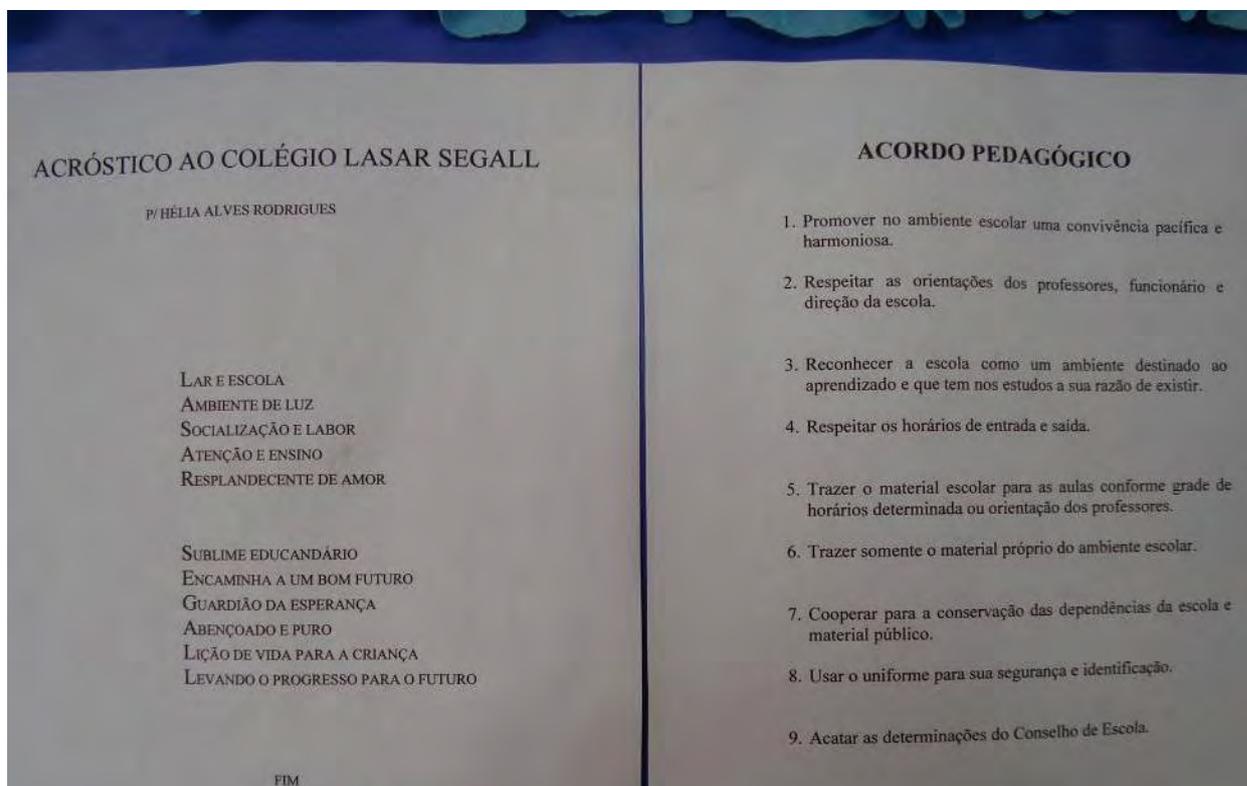


Figura 6: Detalhe do quadro da sala de recepção da escola estadual, acróstico e acordo pedagógico

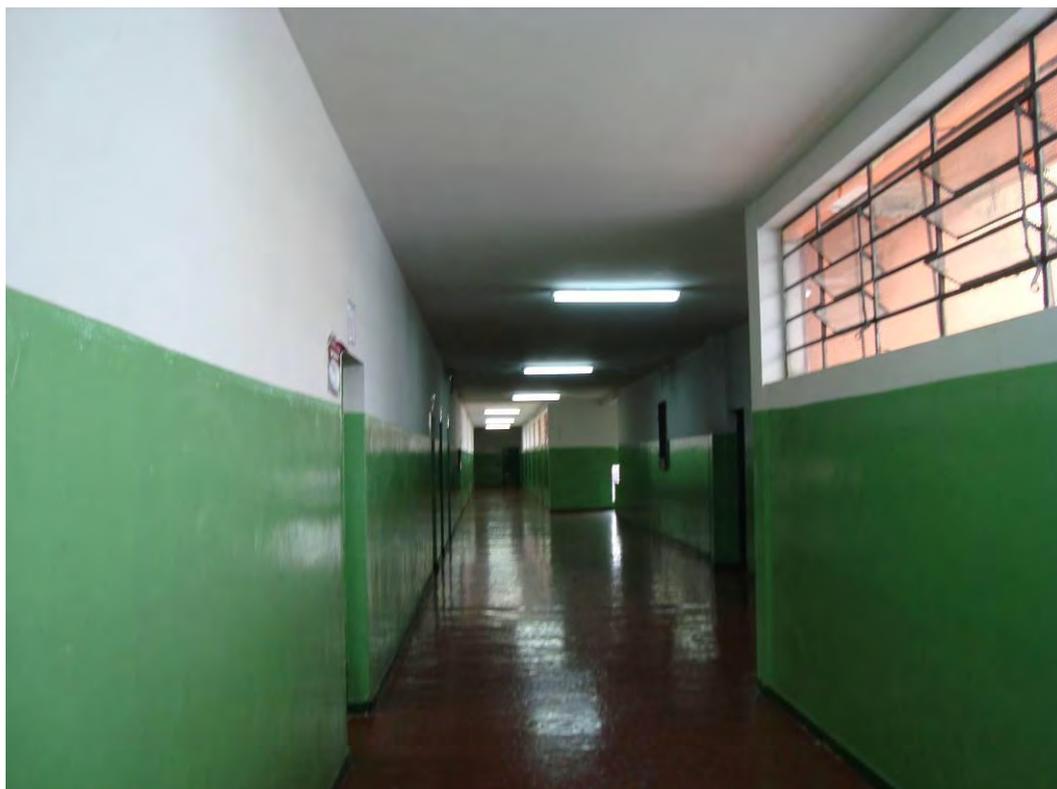


Figura 7: Corredor do segundo piso da escola em período letivo - matutino.

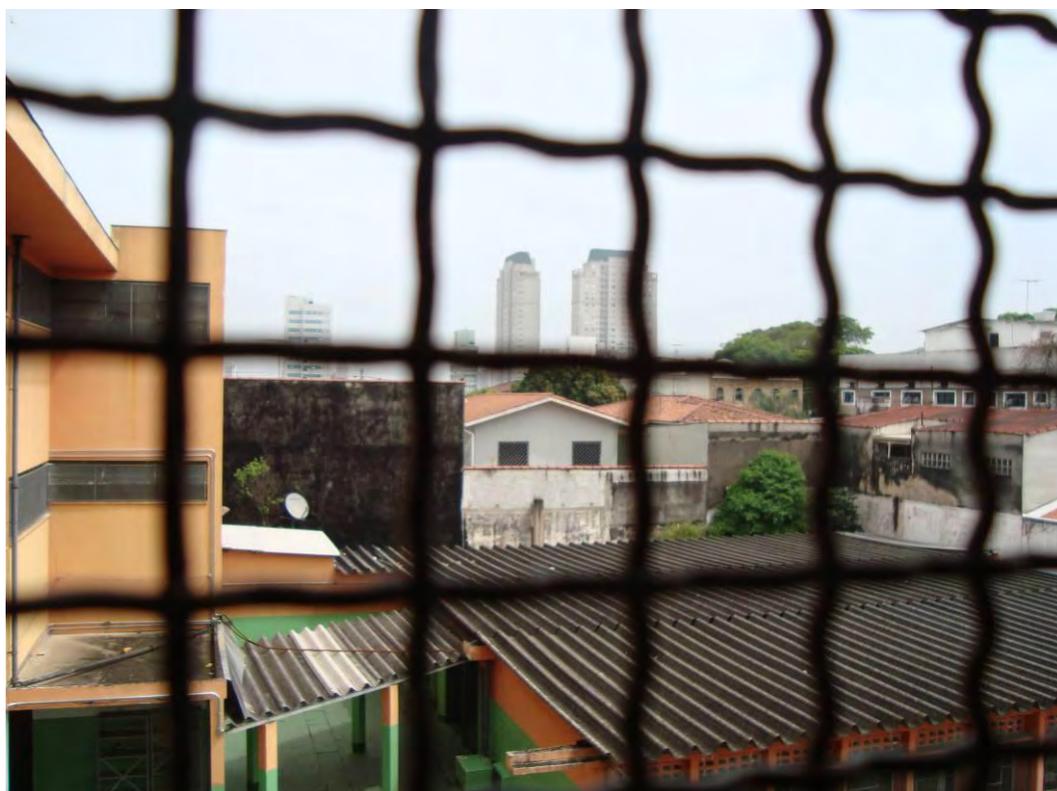


Figura 8: A escola e o bairro, visão proporcionada pela grande janela da escadaria que liga o primeiro andar ao segundo andar.

escadas, dois amplos banheiros, uma pia de azulejos com seis torneiras para beber água, um aparelho bebedouro de metal, uma cantina particular, uma cantina e um refeitório separado por grades.

No primeiro andar ficam a recepção (Figura 5 e 6), as salas da direção, coordenação, secretaria, sala de vídeo, sala dos professores, banheiros de funcionários, três salas de aula e uma pequena sala de computadores. Na sala de vídeo, no período noturno, são oferecidas aulas do Telecurso da Fundação Roberto Marinho. Outras três salas ficam trancadas e passam a impressão de serem depósitos. A sala dos professores é equipada com dois microcomputadores com internet, geladeira, microondas, televisão e aparelho de DVD.

Duas largas escadarias dão acesso ao segundo andar (Figuras 7 e 8), onde estão nove salas de aula, banheiros e quatro portas que ficam trancadas, aparentemente, seriam depósitos. As salas de aulas e os corredores são bem amplos e bem iluminados, graças às grandes janelas.

Ao andar pela Escola não se vê nenhum tipo de pichação e nenhuma representação visual, a cada troca de aula, as salas são varridas por funcionárias terceirizadas.

Um aspecto de grande relevância é a não obrigatoriedade do uso do uniforme. Por isso, os alunos usam as roupas que bem entendem, respeitando apenas o comprimento de mínimo até os joelhos nas calças e bermudas, e, a meia-manga das camisetas. As roupas e os penteados dos alunos permitem identificar os grupos a que pertencem, a existência desses grupos são visíveis desde que se adentra a Escola, indicando que várias das, assim chamadas, tribos convivem juntos no espaço escolar.

É neste contexto escolar que se realizou esta pesquisa.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Neste trabalho, os dados foram coletados através de questionários, entrevistas, observação direta, análise de documentos e grupos focais, o que vem a caracterizar o estudo como de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa abarca a dimensão social da pesquisa e do pesquisador e tem como premissa básica saber quem fala, de onde fala e por que fala. Trata-se de uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais. Ressalta-se, ainda, a importância dos significados em pesquisas qualitativas, uma vez que nessa abordagem, as percepções pessoais, as dos sujeitos pesquisados, constituem-se em dados que realmente interessam, pelo seu próprio teor qualitativo.

Dessa forma, o método do estudo de caso se apresenta adequado ao escopo proposto neste projeto, porque permite o amplo e detalhado conhecimento do objeto de estudo (GIL, 1991). Sobre o estudo de caso, Martins (2006) afirma que:

Um caso suficiente é aquele em que os limites, isto é, as fronteiras entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto estão claramente delimitadas, evitando-se interpretações e descrições indevidas, ou não contempladas pelo estudo. O estudo deve mostrar de maneira convincente que foram coletadas e avaliadas as evidências relevantes e que o encadeamento de evidências são criativos e lógicos. A robustez analítica, lógica das conclusões e defesa das proposições sobre o Caso, com certeza, irão lhe garantir suficiência pela construção de uma teoria que consiga explicar o recorte da realidade explorado no Estudo de Caso (MARTINS, 2006).

Este estudo foi realizado em uma escola que atendia os seguintes critérios:

- 1) Que fosse uma escola pública, porque defendemos e entendemos um estudo como esse pode contribuir para a escola pública e de qualidade;
- 2) Que fosse uma escola que fizesse parte da Rede Pública Estadual de Educação, pois, estudar a maior rede do Estado permitiria encontrar as influências da política pública de educação que atinge a maior parte dos jovens;

3) Que fosse uma escola que possa ser considerada “típica”, ou seja, que não fosse conhecida ou reconhecida como uma escola como de extremos, seja por sua excelência ou pela má qualidade de seu ensino, seja por apresentar altíssimos índices agressões físicas de alunos aos educadores. Buscamos uma escola na qual o cotidiano escolar vivido pelos alunos fosse o mais semelhante da maioria das escolas da região metropolitana de São Paulo;

4) Que fosse uma escola desconhecida, na qual o pesquisador não possuísse nenhum tipo de vínculo ou informação prévia, para que seu olhar da realidade não tivesse previamente direcionado, mas, que os dados e a realidade escolar pudesse na medida do possível impactá-lo;

5) Que fosse uma escola que autorizasse a realização da pesquisa e aceitasse os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa. Para isso, foi necessário que o pesquisador visitasse várias escolas, já que muitas não permitiram que alguém estranho a ela ficasse nas suas dependências com a finalidade de pesquisa;

6) Que fosse acessível, ou seja, que a escola fosse próxima a residência do pesquisador para evitar despesas e aumentar o tempo do pesquisador dentro da escola. Cabe destacar que a pesquisa se realizou em São Paulo, uma metrópole onde o fator deslocamento implica, necessariamente, num planejamento de transporte;

7) Finalmente, que a escola oferecesse o ensino fundamental – período escolar escolhido para estudo.

Nessa escola, conforme o pressuposto de um estudo de caso e em concordância com os objetivos deste estudo foram feitas observações do ambiente e do cotidiano escolar: salas de aulas, pátios, corredores, entrada e saída de alunos; análise dos documentos escolares, tais como: plano gestor, material didático e coletados depoimentos de educadores e alunos.

Os depoimentos foram tomados dos alunos e professores do último ano do fundamental, a oitava série, porque os alunos possuem uma faixa etária média de catorze anos e já tiveram uma experiência maior da vida escolar, tendo assim, supostamente, mais vivências a relatar.

Com os alunos foram realizados grupos focais, técnica definida como a reunião propositada de pessoas segundo critérios da pesquisa para debater a respeito de um assunto que seja objeto da pesquisa, evocando a vivência pessoal de cada um dos participantes. Essa técnica permite a obtenção de diferentes olhares sobre uma mesma questão, em uma abordagem qualitativa (GATTI, 2005).

Com os docentes foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Para tanto, se iniciou a entrevista com alguns questionamentos considerados fundamentais, formulados com base em teorias e nas hipóteses atreladas à pesquisa, entretanto, sem fechar a possibilidade de novas interrogativas, advindas de novas hipóteses que poderiam surgir das respostas dos docentes (TRIVIÑOS, 1987).

Para a realização desta pesquisa, em uma noite de junho de 2009 fui à escola estadual selecionada para a realização deste estudo. Ao entrar na Escola, andei por uma rampa até a recepção. As paredes da sala de recepção eram brancas, limpas, o piso vermelho, havia uma porta de aço verde, um quadro de avisos. Nesse quadro havia fixado um acróstico, um acordo pedagógico, uma frase de Gandhi e uma placa de proibido fumar. Assim, a minha primeira impressão enquanto professor foi de ordem e ao, mesmo tempo, de uma ausência de vida incomum para uma escola. Esta afirmação fundamenta-se em minhas experiências anteriores com muitas escolas estaduais de São Paulo e de outras cidades em que tive a oportunidade de estudar, estagiar, trabalhar e visitar. Essa foi de certo a sala de recepção mais fria e mais vazia que conheci até hoje.

Tomado pela ansiedade de conversar com algum responsável sobre o projeto que eu queria desenvolver, apresentei-me para um funcionário e conversamos através das grades de aço do balcão da secretaria. Pedi para falar com alguém da direção ou coordenação e por meio de um botão ele acionou a abertura da porta de aço, esse foi o meu primeiro contato com o interior da escola.

Logo em frente, vi portas de salas com placas indicando suas respectivas funções. A sala da direção estava fechada, mas a sala da coordenação estava aberta, andei até lá encontrei a professora-coordenadora e conversamos por uma hora sobre o meu projeto e sobre escolas. Infelizmente, nesse momento ainda não tinha uma resposta positiva, pois essa coordenadora era responsável pelo período vespertino e noturno, sendo que apenas no matutino funciona a oitava série. Ela orientou-me a voltar no dia seguinte mais cedo, no início da tarde, para conversar com o professor-coordenador do matutino e vespertino, e disse-me que ele era muito interessado na questão e se propôs a conversar com ele para viabilizar o meu projeto.

No dia seguinte, voltei e conversei com o professor-coordenador para o qual eu apresentei-me e expliquei a pesquisa. Fui muito bem recebido por ele e conversamos sobre a metodologia da pesquisa que seria desenvolvida na escola ao longo dos próximos meses. Assim, obtive a autorização para começar. O professor-coordenador apresentou-me toda a escola e disponibilizou o Plano de Gestão Escolar.

O trabalho na escola foi desenvolvido entre junho e dezembro de 2009, tempo em que eu como pesquisador considerei suficiente para a minha inserção na realidade escolar como observador, e como entrevistador, visando à concretização dos objetivos da pesquisa. Assim foi feito:

1. Análise documental

Foi analisado o plano de gestão escolar.

2. Grupos focais com os alunos

Para a formação dos grupos focais, passei de sala em sala da oitava série apresentando o teor do projeto. A adesão dos alunos foi voluntária, ou seja, foi solicitado a eles que se manifestassem quanto ao seu interesse de participar dos grupos focais. Entre os que se candidataram voluntariamente para participar dos grupos focais, foram selecionados alunos de ambos os sexos e de diferentes etnias.

Entre os alunos que se apresentaram como voluntários, alguns não participaram dos grupos focais a pedido do coordenador da escola. Segundo o coordenador esses alunos faltavam muito à aula e, por isso, atrapalhariam o andamento pesquisa. Foram selecionados três alunos em cada uma das seis salas de oitava série do ensino fundamental, totalizando dezoito participantes. O coordenador da escola estabeleceu que nos dias combinados, o pesquisador deveria procurar tais alunos nas salas de aula e pedir autorização ao professor presente que os alunos participantes se ausentassem da aula para acompanhá-lo até uma sala disponibilizada para a pesquisa. Certas vezes, os professores foram contrários a saída de alunos da aula devido à realização de atividade considerada importante ou uma avaliação prevista para aquela aula. Por isto três voluntários de uma mesma turma não participaram, pois seus professores não autorizaram as suas saídas de aula de forma que foi necessário dar andamento ao trabalho sem a presença deles. A técnica do grupo focal foi, então, aplicada à pequenos grupos de alunos.

No total, participaram 15 alunos em todos os encontros: sete meninas e oito meninos distribuídos em cinco grupos focais fixos com três alunos, cada qual com três encontros de aproximadamente uma hora. As questões em pauta mudaram de encontro para encontro. O roteiro dos grupos focais com alunos foi pautado da seguinte maneira.

O primeiro encontro com os alunos foi dividido em duas partes, na primeira houve a aplicação de um questionário (Apêndice A) onde se procurou levantar dados pessoais dos alunos como a trajetória escolar, após isso, foram realizadas entrevistas por meio de grupos focais propriamente ditos, com a seguinte pauta:

- O significado do termo cultura afro-brasileira;
- Lugares e situações em que ouviu falar sobre isso;
- O estudo da cultura e da história afro-brasileira e africana na Escola: o conteúdo estudado, a disciplina;
- Os motivos e a importância para este tipo de estudo na Escola;
- As aplicações práticas: o estudo mudou comportamentos de educadores e alunos a este respeito?
- Situações na Escola que este estudo pode ter influenciado em comportamentos.

No segundo encontro com os alunos, o tema de discussão foram os preconceitos e a discriminação. As questões colocadas para debate foram:

- As situações de preconceitos presenciadas e ou vivenciadas: Fora da Escola e na Escola;
- Os encaminhamentos e as soluções tomadas e por quem?
- Como situações deste tipo devem ser resolvidas?
- As cotas para afro-brasileiros;

O terceiro e último encontro com os alunos retomou as discussões anteriores visando um maior aprofundamento e esclarecimentos de dúvidas sobre os encontros precedentes.

3. Entrevista com os professores

As entrevistas foram realizadas com cinco professores, dos sete que lecionavam para o oitavo ano. Deve-se observar que a professora de Língua Portuguesa era a mesma da disciplina de Língua Estrangeira e que o professor-coordenador foi entrevistado, totalizando seis entrevistas.

A seleção dos professores a serem entrevistados primou pela indicação legal, como indicado pela Lei 10.639/2003 e mantida em vigência pela Lei 11.645/2008, nas quais os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileiras devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas, com uma ênfase especial nas áreas de: Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. A partir desse princípio, primeiramente, foram entrevistados os docentes de: Educação Artística, Língua Portuguesa (inclui literatura brasileira) e Língua Estrangeira, História (inclui história brasileira), e em seguida, foram entrevistados os docentes de: Ciências, Educação Física e o Professor-Coordenador.

As entrevistas semi-estruturadas com os professores desenvolveram-se de acordo com o seguinte roteiro:

- O estudo da cultura e da história afro-brasileira e africana na Escola: o conteúdo estudado pelo professor, conteúdo presente na disciplina, atividades realizadas;
- Os motivos e a importância para este tipo de estudo na Escola;
- As aplicações práticas: o estudo mudou comportamentos de educadores e alunos a este respeito?
- Situações na Escola que este estudo pode ter influenciado em comportamentos;

- Situações de preconceitos presenciadas e ou vivenciadas: Fora da Escola e na Escola;
- Os encaminhamentos/soluções tomadas e por quem?
- Como situações deste tipo devem ser resolvidas;
- As cotas para os afro-brasileiros;

4. Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados através do método de análise de conteúdo, utilizando Bardin (1977). De acordo com essa autora, a análise de conteúdo tem como objetivo prover informações suplementares ao leitor que almeja conhecer mais sobre um assunto, indo além da leitura aparente, consistindo-se em um instrumental metodológico por meio do qual busca-se entender o sentido de uma comunicação. Sendo que a unidade de análise é o texto, compreendido nesse caso como produto das entrevistas e dos grupos focais.

Fundamentado nesse método, buscou-se a explicitação e sistematização dos conteúdos que surgiram nas entrevistas e grupos focais. A princípio, procurou-se definir os indicadores que orientaram a organização do material. Em seguida, passou-se para a fase de exploração do material com o objetivo de codificá-lo, classificá-lo e categorizá-lo e, assim, sobre cada entrevista procurou-se identificar os temas, ênfases e padrões presentes, com o objetivo de organizar categorias para a análise e sistematização do material.

Os depoimentos foram analisados a partir de três dimensões: os preconceitos na escola; a Lei 10.639, as relações étnico-raciais e o cotidiano escolar; e, as visões sobre as políticas de cotas para afrodescendentes. Em seguida, buscou-se analisar as entrevistas frente à bibliografia na área consultada.

3.3 O perfil dos professores entrevistados

Passa-se, agora, a descrever o perfil dos professores entrevistados nesta pesquisa.

O professor 1 leciona a matéria de história mas atua como professor-coordenador, tem 5 anos de magistério, se auto declarou multiétnico. O professor tem 38 anos de idade e é do sexo masculino. O professor-coordenador expressou que possui interesse por história da África e a trajetória do negro no Brasil, mas têm percebido que a Escola em que trabalha carece de projetos nesse sentido. A convivência com este professor ao longo da pesquisa leva a crer que esse profissional é muito dedicado, ficava na escola o tempo necessário que fosse para resolver as pendências e queixava-se das dificuldades que encontrava relacionadas à falta de pessoal, principalmente, de inspetores de aluno, professores e direção. Relatou que escolheu a docência ainda na infância ao acompanhar sua mãe, que era professora, às escolas em que trabalhava.

O professor 2 leciona a matéria de história, tem 18 anos de magistério e se auto declarou afro-brasileira. Este docente tem 43 anos e é do sexo feminino. Na fala dos alunos pelos corredores da escola, essa docente é apontada como a melhor professora que já tiveram. É a professora que mais os alunos respeitam. Os alunos falam que ela é dedicada, se preocupa com o conteúdo, considerando ao mesmo tempo as questões que envolvem o contexto da escola. Apontam que nas aulas dela há uma postura de verdade de escola. Essa professora conta que escolheu sua profissão por idealismo, acreditando que a educação formal podia transformar as pessoas. Na verdade, ainda acredita, porém, não nos moldes em que se apresenta. Lecionou em várias escolas, já foi diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Entretanto, desabafou que a sala de aula é o lugar onde mais se sente realizada, devido a essa possibilidade de transformar a vida das

peessoas em algo melhor. Além da graduação em História cursou Pedagogia e Estudos Sociais.

O professor 3 leciona as matérias língua portuguesa e inglesa. Tem 20 anos de magistério, é do sexo feminino e se auto declarou parda. Assinalou que possui interesse pelos seus alunos e, respectivamente, pelos sonhos e histórias destes.

O professor 4 leciona a matéria de artes, tem 33 anos de magistério e se auto declarou branca. Tem 58 anos de idade e é do sexo feminino. Dedicou-se a educação por pensar que a população brasileira era muito ignorante, ingênua e cheia de crendices, situação essa que a escola resolveria. Iniciou sua vida profissional na área de análises laboratoriais e ao fazer estágio em escola passou a gostar de lecionar. Porém, somente após se aposentar no laboratório é que passou a se dedicar de forma integral ao ensino.

O professor 5 leciona a matéria de ciências, tem 32 anos de magistério e se auto declarou branco. O professor tem 57 anos e é do sexo masculino. Escolheu o ensino de Ciências porque era o curso que mais o atraía, dentre aqueles oferecidos pela faculdade da pequena cidade onde morava. Após sua graduação ingressou na rede estadual de educação onde leciona até os dias de hoje. Nesse ínterim cursou graduação em Engenharia e pós-graduação em Educação.

O professor 6 leciona a matéria de educação física, tem 6 anos de magistério, se auto declarou luso-brasileiro. Tem 28 anos de idade e é do sexo masculino. Segundo relato de alunos e observação do trabalho desse profissional durante o período da pesquisa, esse é um professor engajado que promove ações importantes na escola. É um referencial para os alunos e nas aulas de educação física sempre aborda aspectos culturais relacionados ao esporte. Ele atribui a sua postura a experiência que teve com diversas realidades por ter lecionado no projeto “Parceiros do Futuro”, uma ação voluntária voltada à formação e desenvolvimento de crianças de baixa renda que une

educação, cultura e esporte. Atualmente, divide seu tempo entre a escola estadual e uma instituição privada de ensino.

Decidiu-se neste estudo que a etnia deveria ser autodeclarada e que os entrevistados poderiam responder sobre esse quesito com total liberdade, pois não havia qualquer opção a escolher.

As autodeclarações de etnia pelos professores, como pode ser observado, ficaram distribuídas, nas seguintes categorias: 33,3% branca; 16,7% parda; 16,7% multiétnica; 16,7% afro-brasileira; 16,7% luso-brasileira (Tabela 3).

TABELA 3: PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS					
PROFESSOR(A) NÚMERO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	DISCIPLINA QUE LECIONA	ETNIA AUTODECLARADA	SEXO	IDADE
1	5 anos	Coordenação	Multiétnica	M	38
2	18 anos	História	Afro-brasileira	F	43
3	20 anos	Língua portuguesa e estrangeira	Parda	F	45
4	33 anos	Educação artística	Branca	F	58
5	32 anos	Ciências	Branca	M	57
6	6 anos	Educação Física	Luso-brasileira	M	28

Nessa unidade escolar e na rede estadual de educação de modo geral há mais mulheres que homens desempenhando a função docente. Nessa pesquisa, embora de forma não intencional, pois, gênero não era um dos critérios definidores deste estudo, contamos com a participação de três professores e três professoras. Contudo, não foi possível identificar um padrão de respostas que diferenciasse os entrevistados conforme o gênero: masculino ou feminino.

Entre os professores entrevistados, 66,7% dos professores já atuaram em Escolas privadas e depois ingressaram na rede estadual de Educação, apenas 33,3% sempre atuaram exclusivamente na rede estadual.

Entre, os seis professores, a maior parte cursou o ensino superior em faculdades privadas, sendo que dois professores foram graduados em universidade pública. Alguns deles cursaram: uma única graduação (50%), duas graduações (16,7%), pós-graduação (33,3%) e curso de extensão recente (16,7%).

Os professores 2 e 4 cursaram a primeira graduação em Universidade Pública, na Universidade de São Paulo (USP). Todos os outros estudaram em faculdades privadas da capital ou interior. Quanto a cursos de especialização ou formação continuada apenas dois professores o fizeram. O professor 1 cursou “São Paulo educando pela diferença para a igualdade” promovido em parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra; Universidade Federal de São Carlos e o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). E, o professor 6 cursou “Cultura corporal e movimento” específico da área de educação física.

Quando perguntados sobre uma leitura marcante que realizaram, três professores citaram o nome de um livro que os havia marcado enquanto que outros três não especificaram nenhuma obra. Dentre os livros citados, dois são da área de educação e dois são livros de literatura. Um destes é um romance que se passa em Serra Leoa o que pode indicar interesse pessoal do educador na temática cultura africana. Este livro intitulado “Muito longe de casa memórias de um menino soldado” de Ishmael Beah, conta a história de um menino que perde toda sua família na guerra civil do seu país, Serra Leoa.

As trajetórias desses docentes se entrelaçam com a história de várias Escolas, sendo que todos lecionaram em várias instituições desde as localizadas na periferia até as mais centrais.

3.4 O perfil dos alunos participantes dos grupos focais

No total, participaram 15 alunos em todos os encontros, formando cinco grupos focais fixos com três alunos, cada qual com três encontros de aproximadamente uma hora (Tabela 4). No total, em cada encontro de cada grupo focal, participaram os mesmos alunos, sendo que sete eram meninas e oito eram meninos.

Na seleção dos alunos, objetivando acessar uma quantidade maior de informações sobre as relações étnico-raciais no âmbito dessa escola após a obrigatoriedade de ensino da cultura e história afro-brasileira, foi dada preferência a participação de alunos que estudassem a mais tempo na escola. Mas para completar os grupos foi necessário que outros alunos se integrassem a eles, mesmo que tivessem um tempo menor de estudo na escola.

Considerando os traços fenotípicos, foram selecionados alunos de todas as etnias de uma forma dividida proporcionalmente. Entretanto, as autodeclarações dos alunos sobre sua etnia indicaram uma desproporcionalidade. Ficaram distribuídas da seguinte forma: 28,1% parda; 21,5% optaram por não declarar; 21,5% branca; 14,4% morena; 07,2% negra; e 07,2% mulata. Como se vê, o fenótipo percebido nem sempre se iguala a autodeclaração de etnia.

Com os alunos, da mesma forma como foi feito com os professores, optou-se pela autodeclaração de etnia. Mas, o fenótipo baseado na cor é insuficiente para indicar a autopercepção de etnia. Mesmo que a autodeclaração seja o procedimento padrão das Escolas, pois os alunos, no preenchimento dos dados de matrícula, devem assinalar uma das alternativas apresentadas no campo cor ou raça, também, chama à atenção as respostas em branco. Fato esse que merece ser aprofundado em futuras investigações.

Dos quinze alunos participantes, 50% dos alunos reprovaram uma série ou mais. E, entre os reprovados a maior parte estuda há um ano ou menos na Escola. Essa situação se reflete na idade dos alunos, entre 14 e 18 anos.

Todos os alunos participantes se mostraram muito interessados tanto na temática proposta quanto na atividade do grupo focal em si. Havia no ar certa empolgação no fato de serem dispensados da aula para irem com um mestrando de uma universidade pública para serem ouvidos. Essa situação de colocar uma questão e eles poderem se expressar os despertou grande motivação. Apenas um grupo focal foi formado apenas por meninos e todos os outros foram mistos, como é possível de se observar na tabela 4.

TABELA 4: PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS					
GRUPO FOCAL	ALUNO(A) NÚMERO	TEMPO NA ESCOLA	ETNIA AUTODECLARADA	SEXO	IDADE
A	1	3 anos	Branca	F	14
	2	2 anos	Parda	F	14
	3	2 anos e meio	Não declarou	M	14
B	4	1 ano	Não declarou	M	15
	5	1 ano	Não declarou	F	14
	6	4 anos	Negra	F	14
C	7	2 anos	Branca	M	18
	8	4 anos	Parda	M	14
	9	4 anos	Parda	M	14
D	10	1 ano e meio	Morena clara	F	15
	11	1 ano	Branca	F	14
	12	6 meses	Morena clássica	M	15
E	13	1 ano	Parda	F	17
	14	1 ano	Mulata	M	16
	15	1 ano	Parda	M	15

Durante os grupos focais, os alunos repetentes se mostraram desinibidos, talvez pelo fato de serem maiores fisicamente, eles exerçam um poder maior sobre os demais alunos ou por serem mais velhos e em razão disso estavam mais habituados a falar mais em grupo. Alguns alunos mais novos eram mais tímidos e preferiram responder de forma mais curta.

CAPÍTULO IV

AS VOZES DOS PROFESSORES E ALUNOS

Neste capítulo, buscou-se fazer uma análise das entrevistas com os professores e das falas dos alunos registradas durante os grupos focais realizados. As categorias propostas para a análise são: os preconceitos na escola; a Lei 10.639, as relações étnico-raciais e o cotidiano escolar; e, as visões sobre as políticas de cotas para afrodescendentes

4.1 AS VOZES DOS PROFESSORES

4.1.1 Os preconceitos na escola

A fala dos docentes revela que os alunos tratam-se utilizando termos pejorativos, em especial, nas relações com os alunos de estereótipo diferentes do estabelecido socialmente na escola. Entre os que mais sofrem esse tipo de violência verbal estão os alunos afrodescendentes, os homossexuais e os migrantes de regiões brasileiras.

É preconceito com afrodescendente, com gay, com emo, com lésbica, com rico, com pobre, com aluna grávida, com aluna que sai com muitos garotos, nessa idade eles se ligam muito nas aparências e nas opiniões dos outros (Professor 1).

A atuação dos professores nos contextos de preconceito e junto às situações de discriminação negativa acontece por meio de advertência verbal, como citado a seguir:

O que me chama a atenção, é que alguns alunos que são negros são apelidados de macaco, apesar de eu chamar a atenção sobre qualquer tipo de apelido que tenha conotação pejorativa (Professor 3).

O professor 4 fez referência à fala de uma mãe que trouxe à tona a preocupação que os pais têm em educar seus filhos para viver na sociedade atual, na qual afro-

brasileiros enfrentam barreiras de caráter étnico-racial para obter êxito profissional. A preocupação dessa mãe é compartilhada por muitas mães em países com configuração social semelhante, que visando preparar seus filhos, procuram dar a eles algumas ferramentas que os instrumentalize para viver na atual realidade social, nesse caso a educação formal:

Tive um ótimo aluno há anos, cuja mãe vivia a dizer nas reuniões de pais “ele já vai sofrer tanto preconceito na vida por ser negro, tem que ser inteligente!” (Professor 4).

Na escola, as situações de preconceito permeiam as relações sociais e impõem aos docentes a necessidade de agir:

Quando algo acontece na minha presença, em minha aula, tomo uma atitude imediatamente, retiro de sala os envolvidos no problema, escuto, digo o que penso, faço com que peçam desculpas, se retratem (Professor 4).

Quando acontece um ato discriminatório na sala de aula, o próprio professor toma a iniciativa de conversar com os alunos (Professor 3).

Na sala de aula ou nos corredores eu sempre me posiciono bastante que sou afro sim, e da mesma forma que eu respeito cada um, mereço respeito. Na minha presença ninguém faz uma brincadeira de mau gosto sobre afrodescendente, e eles me respeitam muito (Professor 2).

As afirmações dos professores 1, 2 e 6 deixam claro que os professores são os profissionais mais atuantes na escola por coibir à discriminação étnico-racial:

O tempo todo atendo situações de conflito, tem dias que desde a hora que chego até a hora que acaba a aula (Professor 1).

Os problemas são resolvidos pelo professor, pelos próprios alunos, às vezes algum pai manda o filho bater ou mesmo vem na escola bater no aluno, tem tanto trabalho que essas situações escapam e são resolvidas sempre do jeito mais rápido (Professor 2).

Virou mexeu um tá zoando o outro às vezes parte pra briga ou isolam um amigo. Se eu sei vou lá chamo num canto converso, escuto o lado deles e assim a gente vai resolvendo. Quando eles são intransigentes ou folgados demais daí eu suspendo atividade de quadra, de bola, a educação física vai pra sala de aula, eles ficam irados, reclamam, eu não quero nem saber, se não tem postura, não faz aula, sento o sermão e depois faço silêncio e espero eles se entenderem (Professor 6).

Na maioria das vezes, cada professor orienta como acha certo, o que nos indicou que o combate à discriminação carece de uma orientação clara, teórica e procedimental, que deveria ser estabelecida no âmbito escolar ou da rede estadual de educação.

Afinal, a Lei 10.639 instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras como um conjunto de medidas a serem desenvolvidas ao longo do ano, por todas as esferas da educação escolar e de maneira transversal em todo o currículo. Apesar disso, está restrita a ação de cada professor. Essa percepção se reforça quando observamos que em nível institucional não existem registros sobre esse tipo de ocorrências na escola. Tal contexto possibilita que o professor também se cale conforme indica o professor 5:

Eu só entro e dou aula, não sei muito do comportamento deles, eles se tratam de maneira desrespeitosa e tratam os professores assim também. Eu corto, não gosto de conversa na sala, é local pra estudar, e fora da sala não sei (Professor 5).

A atitude acima, no entanto, é questionada pelos alunos que cobram um posicionamento do docente e apóiam o aluno discriminado:

Em algumas situações de discriminação, os alunos apresentam atitudes de apoio ao colega discriminado, cobrando uma postura do professor (Professor 3).

Desta forma, os professores estão frente a situações de preconceitos e discriminação na escola: ora se envolvendo, ora orientando como agir, ora se omitindo, ora sendo cobrado pelos alunos e ora denunciando a falta de uma política coletiva da equipe escolar para atuar em situações deste tipo.

4.1.2 A Lei 10.639, as relações étnico-raciais e o cotidiano escolar

No contexto apresentado no item anterior, introduziu-se a obrigatoriedade do estudo da Cultura e História Afro-Brasileiras. Dessa forma, os depoimentos dos professores permitem-nos compreender o cotidiano escolar no conjunto da

obrigatoriedade da Lei 10.639 e entender a influência desse estudo no cotidiano escolar.

Para os professores 2 e 3, é importante essa abordagem na escola:

“O tema é interessante para discutir o racismo” (Professor 3).

“Eu sou negra, acho vital que meus alunos saibam a sua verdadeira história, respeite sua cor e seu cabelo, que tenha orgulho de ser como é” (Professor 2).

A importância da Lei 10.639 é destacada quando se fala de preconceitos e quando se fala da importância da cultura Afro-Brasileira. Todos os docentes falam da importância desse estudo:

“Eu não sei mensurar ao certo quanto esse estudo mudou comportamentos dos alunos porque para mim sempre esteve presente, antes e depois da lei. Agora depois da lei vejo que alguns dos educadores passaram a preocupar-se também com esse ensino. Têm outros que não estão nem aí e continuam fazendo a mesma coisa há anos. Vivi muitas situações de preconceito nesses meus aninhos de vida, comigo, com parentes, dentro da minha família, na escola, como disse, acontece pouco na minha presença. Na escola, é mais comum no início do ano quando os alunos não me conhecem, fez uma vez, vai ter uma explicação sobre história da África e do Brasil, paro tudo e explico” (Professor 2).

O professor 2, conta que já atuava com esse proposta educadora há mais tempo. Também, relatou ter vivido situações de preconceito étnico-racial na sua vida pessoal e que na escola quando essas situações acontecem, ele afirma que utiliza seus conhecimentos históricos como instrumento de esclarecimento.

Outras vezes essa importância é associada a mudanças de comportamento que podem ser percebidas nas crianças afrodescendentes e nas relações étnico-raciais.

Eu creio que um tipo de trabalho assim pode melhorar a auto-estima das crianças negras (Professor 4).

Quando é bem estudado mudam sim. Nos atendimentos aos alunos que brigam, discutem ou são colocados para fora sala de aula, eles citam muito as coisas que a professora de história fala com eles e também da capoeira em educação física. É um início de uma mudança, a escola faz pouco pelo que vejo, muita coisa eles vêm na televisão e na internet, essa geração já pensa muito diferente das anteriores (Professor 1).

O estudo da temática Cultura e História Afro-Brasileiras promove segundo os docentes uma diminuição de conflitos nas relações étnico-raciais. Segundo os professores 2, 4 e 6, o estudo da Cultura e História Afro-Brasileiras somado a uma postura de promoção da igualdade étnico-racial na escola propicia que os alunos a vivam situações que os fazem refletir e mudar seus comportamentos:

As minhas aulas são um exemplo de situação que muda o comportamento deles, no início riem das músicas, depois eles pedem mais. Vejo o trato entre eles e as brincadeiras de mau gosto, mudam de sentido, passa a ser legal ser afro, saber tocar Olodum, ser bom na capoeira e aqueles que não gostam da atividade passam a entender mais e respeitam mais (Professor 6).

Para esses professores existe uma mudança de comportamentos quando a escola trata da Cultura e História Afro-Brasileiras com os alunos.

A importância da Lei para alterar as relações cotidianas na escola é constantemente afirmada:

É fundamental conhecermos a nossa história de brasileiro, e é isso que o ensino de cultura e história afro-brasileira está trazendo, os elementos que faltavam pra entendermos de forma justa quem somos (Professor 1).

É importante estudar sim, esses alunos só tem a escola para aprender então aqui é o lugar pra entender melhor o mundo (Professor 5).

Uma boa parte da população brasileira é negra, tá na mídia, como pode não saber e não discutir sobre a nossa história. Somos seres humanos, têm os princípios, os direitos humanos, os caros têm que aprender e refletir o que eles querem escrever na história deles (Professor 6).

Os conteúdos que eu trabalho em sala de aula envolvem a trajetória dos africanos na diáspora, as mudanças na forma de pensar sobre raça e sobre a escravidão, o jogo político para a conquista de direitos dos negros, tudo isso, dentro do currículo que sigo e é pré-determinado pelo Estado. E sabe, não tem nada sobre esse estudo, nesse material didático que os alunos de oitava série recebem, no material didático do ensino médio até tem uns textos bons sobre história africana e afro-brasileira (Professor 2).

Denota-se, que a Lei 10.639 trouxe uma contribuição para a melhoria nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Entretanto, todas essas afirmações devem ser relativizadas, afinal, há uma afirmação genérica da importância do estudo que nem sempre se concretiza em ações práticas na sala de aula e na escola. Assim, os

professores 3 e 5, apesar de afirmarem a importância do estudo dessa temática, não realizam atividades com seus alunos sobre esta questão :

Na verdade nenhuma atividade nesse tema foi feita de minha parte (Professor 3).

Nenhuma atividade específica nesse assunto (Professor 5).

Referência semelhante pode ser observada no depoimento do coordenador, que apesar de apoiar as iniciativas dos professores, relatou dificuldades em organizar atividades sobre os conteúdos evocados pela Lei 10.639:

Como não estou na sala de aula e tenho muitas obrigações na coordenação, me falta tempo pra organizar atividades com os professores que envolvam toda a escola, tenho muita vontade de realizar uma exposição das personalidades negras e de trazer alguma entidade que trate das religiões afro-brasileiras (Professor 1).

Outras vezes, as atividades são esporádicas, conforme expressou o professor 4, que não ministrou no ano da pesquisa nenhuma atividade sobre Cultura Afro-Brasileira, ele relatou uma atividade realizada em período anterior, a qual não abrangeu os alunos participantes da pesquisa:

Creio que não ensino nada sobre isso. Entretanto, no ano retrasado, fiz um trabalho com os meus alunos de 7ª série. Eles fizeram uma pesquisa sobre negros notáveis na música, nas artes, nos esportes, fizeram painéis com fotos e cada grupo contou a história destas talentosas pessoas (Professor 4).

O trabalho que o professor 4 citou ter realizado em anos anteriores, segundo ele, foi de fundamental importância para o conhecimento dos educandos, pois fez emergir as personalidades negras de nossa história e permitiu uma abordagem de problematização e revelação sobre a História, que cria um novo olhar sobre o negro e sobre o Brasil. Infelizmente, essa iniciativa de trabalho com os alunos não se repetiu.

Assim sendo, como pode ser possível postular a mudança de comportamento pelo estudo de uma temática se o tema não é estudado? Tal como constata o professor 3,

que não realizou nenhuma atividade sobre Cultura e História Afro-Brasileiras, e conseqüentemente, não percebeu nenhuma mudança de comportamento nos alunos.

Eu não observei nenhuma mudança, na realidade eu acho que não (Professor 3).

As atividades dessa natureza deveriam ser realizadas todos os anos e, a partir dos resultados de cada ano, poderiam ser aperfeiçoada.

E como entender tudo que abrange a Lei 10.639, se muitas vezes as falas dos docentes reduzem a questão aos fatores biológicos? Conforme assinalou o professor 3, que ministra a disciplina língua portuguesa e inglesa, “o estudo da temática se realiza na área de Ciências”, o que foi confirmado pelo professor 5:

Na área de ciências esse tema é abordado na questão que se refere à origem do Homo sapiens que se acredita ter acontecido na África (Professor 3).

Ensino as questões ligadas à biologia (Professor 5).

Nas respostas, os professores indicam que em suas vidas escolares não fez parte o estudo da Cultura e História Afro-Brasileiras e, sem que fosse perguntado, o professor 2 acrescentou que possui interesse em obter novos conhecimentos nessa área para melhorar seu trabalho docente:

Tive pouca base na faculdade, então tive que buscar muita coisa, em especial, a história e a literatura. Quero muito fazer um curso bom, que me acrescente pra usar com os alunos (Professor 2).

Realmente eu não me lembro de ter estudado conteúdos específicos sobre esse tema (Professor 3).

Não estudei (Professor 5).

Mas, será mesmo que não estudaram assuntos sobre a Cultura e História Afro-Brasileiras? Afinal, certamente estudaram, no mínimo, sobre o período da escravidão e a respeito da população brasileira, mesmo que seja um estudo com erros e/ou com um olhar eurocêntrico. Logo, afirmar não ter estudado esse assunto, talvez seja um indício de reconhecimento que o estudaram, mas a escola tinha um enfoque diferente do atual,

ou então, poderia significar uma falta de compreensão do importante papel que os africanos e seus descendentes desempenharam na Cultura e na História do nosso país.

Nos depoimentos dos professores 1, 4 e 6 aparecem diversos conhecimentos sobre a Lei 10.639, entretanto, não estão associados às suas vidas escolares e nem a formação universitária. Os ambientes relacionados à aquisição desses conhecimentos variam: para o professor 1, se destaca um Curso de Formação Continuada e o Museu Afro-Brasil, para o professor 4, a televisão, e para o professor 6, os livros foram as fontes principais:

Conheço muitos conteúdos, partes da história da África e do Afro-Brasil, do Samba, das Artes o Mestre Didi, visitei algumas vezes o museu Afro-Brasil aqui perto no Ibirapuera e tudo que estudei no curso São Paulo educando pela diferença para a igualdade (Professor 1).

Conheço um pouco da história de Machado de Assis ele foi um grande escritor afro-brasileiro, o que foi destacado pela TV Cultura (Professor 4).

As danças africanas, a capoeira, os instrumentos musicais é mais nessa área que conheço a cultura e história afro-brasileira. E é o que eu ensino pra eles, os alunos gostam muito do trabalho e vejo uma mudança ao longo do ano. Eles passam a respeitar a cultura afro-brasileira e os movimentos conforme vão aprendendo, o que eu sei do contexto histórico de cada parte da música, do instrumento, eu vou passando. É legal porque não fica a educação física isolada, integro todo mais que tem sentido (Professor 6).

O professor 4, destacou que a obra de Machado de Assis foi debatida na semana da Consciência Negra, de 2003, numa campanha promovida pela TV Cultura, a qual esclareceu na mídia a afrodescendência desse autor. Isso demonstrou a importância da mídia nas ações educativas sobre Cultura e História Afro-Brasileiras.

Todos esses depoimentos apontaram que os professores buscam ou devem buscar superar o que estudaram, problematizando a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, para atingir os objetivos da Lei 10.639.

Frente os depoimentos dos professores, procurou-se perceber como eles se colocaram frente a uma política específica de discriminação positiva a afro-brasilidade, pois, ao falar de situações concretas e dos preconceitos tais posicionamentos afloraram.

4.1.3 As visões dos professores sobre as políticas de cotas para afrodescendentes

Alguns temas podem até não serem discutidos diretamente na escola, porém, nos dias de hoje, há a emergência de políticas sociais que atribuam possibilidades semelhantes de desenvolvimento a grupos da população com características específicas.

Extremamente ligado à educação, está à questão da política social de cotas para afrodescendentes em concursos públicos. Infelizmente, esse tema é pouco debatido na escola, mesmo sendo relacionado com a continuidade dos estudos dos atuais alunos dessa escola.

As respostas expressadas a seguir, estão de acordo com o que foi perguntado, consideraram apenas o direito as cotas de maneira geral, uma vez que não foram consideradas junto aos entrevistados, as regras de alguma instituição específica.

A opinião do professor 3 diverge das colocações dos professores 1 e 4, um é contra e os outros dois são favoráveis a política de cotas.

O professor 3, apoiou-se num ideal de meritocracia, alegando que as condições especiais de acesso à universidade pública a população negra seria a causa da própria discriminação racial. Na sua argumentação falta a clareza dos conceitos de igualdade e de justiça, além das ideias de reconhecimento de direitos históricos e direitos atuais.

Como no direito atual se compreende que o serviço público deve atender a todos os contribuintes. Conforme verificamos em dados na introdução e no capítulo primeiro, apesar de parcela da população afrodescendente contribuir com os impostos, é o grupo que menos utiliza o retorno desses impostos na forma de benefícios educacionais.

A minha sincera opinião é que com essas cotas o negro está sendo discriminado, mais uma vez, pois a cota está "facilitando" o ingresso do negro que por este prisma "não tem capacidade de obter vaga nas universidades sem essa ajuda" (Professor 3).

Por outro lado, os professores 1 e 4 se mostraram favoráveis a política de cotas raciais, exatamente porque crêem na finalidade compensatória das desigualdades sociais de origem histórica, pois, dando mais aos que têm menos se rompe com o que seria uma igualdade formal:

Acho importante a cota para negros entrarem na universidade, defendo mesmo porque os negros foram escravizados tantos anos e se ninguém interferir, com tanto problema social que tem esse país, as mudanças vão demorar muito pra acontecer. O problema é a mídia que é contra e fica confundindo o pensamento da massa (Professor 1).

Creio que é justa, pois muitas famílias não tiveram condições de dar instrução aos filhos, é verdade que isso acontece também com muitas famílias brancas pobres, mas o acesso aos bons empregos ainda hoje é dado aos brancos. Para mim é justo. Apesar de ser muito criticada por pensar assim, eu sustento o que penso (Professor 4).

O professor 5 preferiu não se pronunciar a esse respeito e o professor 2 comentou sobre a política de cotas sem expressar o seu ponto de vista:

Não tenho informações sobre as cotas que sejam suficientes pra me mostrar a favor ou contar, teria que pesquisar (Professor 5).

Cota é um assunto delicado, penso que deveria ser discutido mais e investido mais na educação de qualidade. A reparação histórica até tem sentido, ensino meus alunos todos, estudem e se esforcem que vocês são capazes de ter uma vida melhor, parece que isso só faz sentido para poucos (Professor 2).

Para o professor 6, a princípio, seria contrário a política de cotas, porém, propõe mudanças na política de cotas, o que demonstrou que é parcialmente favorável:

Acho que não devia ter cotas ou se for para ter tinha que ser um padrão, igual em todo lugar, com critérios mais claros e tem que ser um assunto sabe discutido na escola, na sociedade, pra chegar num consenso (Professor 6).

Todas as respostas demonstraram uma argumentação precária e as respostas contrárias a política de cotas pautaram-se sobre argumentos insustentáveis dentro do

conceito de uma escola justa, o qual foi discutido no capítulo I partindo da pesquisa de Dubet (2004).

Como vimos, as posições sobre os professores a respeito das cotas são ambíguas, e cabe destacar que esse tema é tão polêmico quanto importante e urgente para os profissionais da educação. Faz-se necessário colocar esse tema na pauta das discussões dos docentes e das políticas das redes públicas de educação.

Afinal, a discussão sobre as políticas de cotas para afrodescendentes tem a ver com os objetivos desse trabalho, já que o entendimento das Diretrizes que regulamentam a Lei 10.639 no cotidiano escolar perpassa a reflexão destacada no Parecer da CNE (2004):

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.11).

4.2 AS VOZES DOS ALUNOS

4.2.1 Os preconceitos na escola

A temática Cultura e História Afro-Brasileira remetem a preconceitos e discriminações, como se nota na fala dos alunos:

Chamam a mãe de macaca. Hoje em dia existem todos os preconceitos (Aluno 1).

Minha tia quando vê um menino branco bonitinho diz pra minha prima vai lá, vai lá pra clarear a raça. Escutar música de negro: black, hip hop, funk (Aluno 2).

Só você estando na pele da pessoa pra saber o que ela vive (Aluno 3).

Os alunos evocaram situações de discriminação que presenciaram ou vivenciaram dentro e fora da escola:

Na minha sala ano passado tinha um cara negro e quando ele vinha com uma calça preta falavam que ele tava pelado, ele tinha um tênis preto e vermelho daí dizia que o pé dele tava sangrando (Aluno 2).

Tem um aluno muito zoadado, ele é negro e bem grande, mas ele não reage à zoação. Passam bilhete do tipo “todo mundo odeia o Joe”. Contam piada como essa: O que é uma Kombi com 2 pretos caindo em um abismo? Prejuízo total, pois cabia mais pretos. Os moleques acham engraçado isso, inclusive o menino negro desse grupo, a menina fala que o povo da escola é muito folgado (Aluno 12).

As verbalizações, como exemplificado nas falas dos alunos, discriminam negativamente a ascendência africana:

Cada um tem um horário, o mais escuro é três horas da manhã, aí o segundo é meia-noite e o outro é sete horas, mas na minha sala com isso ninguém se ofende. Agora se eu fosse negro ia processar (Aluno 3).

Se você tiver na rua um preto e um branco, quem você pensa que é o ladrão? Um monte de negro fala que em batida de polícia só foi parado porque é negro (Aluno 7).

Que nem o cara lá em Osasco no hipermercado, o segurança viu o cara negro no carro e começou a perseguir, o homem teve que fugir, mas foi pego apanhou muito, só depois é que confirmaram que a caminhonete cara em que ele estava era dele mesmo (Aluno 7).

A partir da locução do aluno 6, percebemos que as verbalizações podem caracterizar-se em uma violência, devido à brutalidade psíquica que exercem:

Até uma situação fora da escola em que eu estava no ônibus um menino zoou dizendo “nossa tá um cheiro de churrasco aqui, tá um cheiro de menino preto”, eu fiquei constrangida. Se você chegar e falar o aluno vai entender, mas tem que conversar muito e insistir muito, tem que chegar lá e ficar batendo o pé naquilo (Aluno 6).

A opressão, intimidação, medo e terror são manifestados por símbolos que remetem a preconceitos étnico-raciais presentes em metáforas, configurando-se como violência simbólica: (SALLES e SILVA, 2008, p.156)

A associação entre preconceitos e discriminações negativa referidas a ancestralidade africana são recorrentes. Os alunos 5 e 6 relacionaram o termo afro-brasileiro à discriminação e ao racismo, sendo que o aluno 5 enfatizou que “as pessoas que discriminam os afro-brasileiros não conseguem perceber que negros ou não negros são todos iguais, apenas com o tom da pele e/ou a cultura diferente”. Para o aluno 6, quem se pauta no preconceito tem uma forma específica de se portar e agir socialmente, mas, aquilo que é mais preocupante é que pouco se fala bem dos afro-brasileiros. Para esse aluno, quem tem mais voz nesse assunto são as pessoas preconceituosas.

Contudo, os preconceitos e discriminações negativas que podem engendrar uma construção identitária a partir da não identificação com a afrodescendência são questionados e problematizados nas falas dos alunos:

Muitas pessoas têm certos racismos contra os afro-brasileiros. Afro-brasileiros são pessoas comuns como qualquer um, brancos ou negros, são pessoas normais de origem negra (Aluno 6).

O próprio significado da palavra negro é questionado:

- Tem gente que não é negro, mas pensa como negro e age como negro (Aluno 8).
- Eu identifico o negro pela cor da pele, cabelo (Aluno 9 em resposta ao argumento do aluno 8).

Também os conceitos expressos pelas palavras preconceitos e discriminações são interrogados, pois, “preconceito e discriminação não é a mesma coisa” (Aluno 15).

Para alguns alunos é relevante diferenciar o significado do preconceito do conceito de discriminação, como expressaram:

Preconceito é pensar: loira é burra (Aluno 2).

Preconceito é pensar: Corinthiano é tudo favelado, São Paulino é tudo boyzinho (Aluno 4).

Preconceito é quando você vê alguém e pensa mal dela. Os atos e as roupas também podem levar a discriminação e ao preconceito (Aluno 7).

Preconceito é você ver o cara no ônibus e não sentar do lado. Discriminação é se eu falo para ele, olha sua blusa, você é veado (Aluno 14).

Dessa forma, para eles a discriminação seria a demonstração do preconceito através de atos.

Assim, como se começou a se evidenciar nas falas anteriores as situações com conotações preconceituosas não se restringem ao negro e a cor da pele embora o “preconceito contra o negro é o mais famoso, tem há “milianos” (Aluno 7). E pode estar presente mesmo quando se emprega termos que aparentemente poderiam ter outra conotação:

Já ouvi na escola, na rua, e em minha opinião as pessoas não falam afro-brasileiros, falam afrodescendentes, principalmente que tem preconceito. Aí aquele neguinho tá passando, aquele preto está passando, tem muito racismo entre isso, quem não tem nada contra fala afro-brasileiro, agora quem tem preconceito fala afrodescendente com aquela voz meio arrogante, eu já vi isso na escola, em vários lugares já vi (Aluno 6).

Há de se considerar, que nas discussões com os alunos sobre preconceito e discriminação étnico-racial, eles citaram outras formas de preconceito e de manifestações de discriminação: em relação a homossexuais, a portadores de necessidades especiais, a obesos, a pessoas com AIDS, a classes sociais, a origem, etc.:

Preconceito com negro, pessoa parda ou a aparência física diferente (Aluno 9).

– Preconceito com pessoas gordas (Aluno 2 em diálogo com aluno 3).

– Gordinho no verão faz sombra e no inverno esquentar na cama (Aluno 3 em diálogo com aluno 2).

Preconceito e discriminação sempre têm, além do negro, contra gay, lésbica, deficiente, HIV (Aluno 7).

– Existe preconceito com pessoas mais pobre e com pessoas mais ricas também, exemplo: olha ele é boy! Porque ele estuda aqui (em escola pública) se tem dinheiro? Tá ocupando a vaga de quem precisa (Aluno 1).

Assim, a discussão sobre a Lei 10.639 foi, novamente, relacionada a preconceitos e discriminações. No entanto, qual é o significado de Cultura e História Afro-Brasileiras para os alunos?

Acho que são os descendentes do Brasil, de negros e da África. Eu acho que todo mundo tem um pouco de afro-brasileiro (Alunos 1, 2 e 3).

Fala sobre os negros (Aluno 2).

São diversas culturas brasileiras (Aluno 4).

É sobre a raça humana, não é só sobre os negros, não é só sobre os brancos, é sobre todas as cores, são todos os tipos de raças (Aluno 5).

Negro não vem da África, a tendência do tempo negro vem do Brasil mesmo (Aluno 7).

Afro-brasileiro é um negão que nasceu aqui (Aluno 10).

Um descendente de africano, mas que nasceu no Brasil? (Aluno 14).

Pelas argumentações, a Cultura Afro-Brasileira é caracterizada como um elemento que está incorporado à cultura nacional, que remete a descendência, a ancestralidade, africana e a miscigenação étnica do Brasil. Os alunos souberam explicar tal significado, em todos os grupos focais as conjunções das respostas confluíram ao encontro da definição de Lopes (2006) para o termo Afro-Brasileiro, adotado nessa pesquisa.

Quando foram perguntados sobre lugares e situações em que ouviram falar sobre a Cultura Afro-Brasileira, três alunos citaram os meios de comunicação, seis alunos responderam que foi na escola, e em três afirmações surgiram outras situações vivenciadas:

Geralmente aparece na novela (Aluno 7).

O nome afro-brasileiro nós escutamos mais dentro da escola, porque na rua a gente fala negão, neguinho, preto, tição, zulu, mussum (Aluno 11).

Já ouvi falar em TVs, em rádios, já vi em muitos lugares, até pessoas comentam sobre o assunto afro-brasileiro, eu acho normal. Porém, certas pessoas têm dificuldade, têm pensamentos diferentes com os afro-brasileiros, eles já chegam e falam com discriminação e racismo, falam olha os negrinhos, mas não é isso, são pessoas negras, ao mesmo de outras cores e de etnias diferentes (Aluno 5).

Essas respostas evidenciam que a escola trouxe na sua pauta conhecimentos sobre africanidades para a problematização, e que sua abordagem foi significativa para esses jovens.

Na escola é muito falado na consciência negra (Aluno 3).

Ouvi falar na escola, na internet, onde mais eu vejo esse termo afro-brasileiro é na escola (Aluno 4).

Ouvi falar na escola (Aluno 15).

Às vezes, a escola é referida de forma mais genérica e, outras vezes, de forma mais específica, quando assinalam a presença desse conteúdo nas aulas de História, Geografia e Literatura:

A aula de Geografia influenciou minha cabeça. Estudamos em história (Aluno 13).

A professora de português fala da literatura africana e aparece também na aula de história (Aluno 9).

Deve-se observar que a argumentação apresentada pela aluna 11, indica que na escola o vocabulário adequado é utilizado, enquanto que na rua, os alunos utilizam-se de outros termos com conotação pejorativa.

Todas as falas apontaram para a centralidade que a escola assume nessa discussão, embora algumas vezes façam de, um modo ou de outro, referências a outros locais e a outros veículos de informação.

4.2.2 A Lei 10.639, as relações étnico-raciais e o cotidiano escolar

Assim, dada à importância que os alunos atribuem à escola no item anterior, procurou-se saber quais os conteúdos foram estudados por eles e quais disciplinas tratam de tais questões.

Os alunos assinalam que a Cultura Afro-Brasileira integra a pauta das aulas de História, Geografia, Literatura e Educação Física. O aluno 4, contou que nas aulas de Educação Física, aprendeu não só a arte de jogar capoeira, mas também toda a história que envolve a capoeira.

Tivemos capoeira na Educação Física e o professor explicou de onde ela vem (Aluno 4).

Eu estudei sobre os *afros*, não nessa escola, só nos outros anos e nas outras escolas. Estudei sobre Zumbi dos Palmares na outra escola que eu estudava, sobre as culturas africanas, sobre as descendências dos *afros*, em história e um pouco em literatura. Em geografia estudamos a economia da África, que é precária (Aluno 5).

Mais ou menos nas aulas de história eu aprendi sobre os negros que eram escravos e vieram da África, mas sobre os negros mesmo não (Aluno 6).

Pelas respostas dos alunos 4, 5 e 6, verificou-se que, embora a inclusão do conteúdo oficial se estenda para todas as disciplinas e para a toda a escola, a inclusão concretiza-se apenas parcialmente através das práticas de alguns professores.

Dessa forma, os assuntos estudados aparecem fragmentados nas falas sobre os conhecimentos aprendidos: “sobre a cultura da Bahia, acarajé” (Aluno 7); “sobre o candomblé” (Aluno 8); “de cultura afro-brasileira conhecemos os navios negreiros e a capoeira” (Aluno 9); e, “estudamos o tempo da escravidão” (Aluno 15).

Os alunos souberam citar conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileiras apenas em quatro disciplinas, confirmado que as políticas da rede estadual de educação não são suficientes para promover uma atuação expressiva nos aspectos contemplados pela Lei 10.639.

Mesmo fragmentado e com o envolvimento de apenas parte dos professores, todos os alunos afirmaram que é importante estudar História e Cultura Afro-Brasileiras, como é possível notar por meio dos seguintes registros:

É importante estudar porque tem que mostrar a cultura de cada um (Aluno 1).

O motivo é pra gente estudar outras culturas, pra gente entender como é que o Brasil foi se fundindo e foi virando um país de todos (Aluno 5).

Pela libertação quando eles forem escravos (Aluno 8).

Pra saber a evolução social dos negros no nosso país, pra entender a nossa linguagem e nosso modo de vida (Aluno 9).

Aprendendo mais sobre os negros, iríamos valorizá-los mais (Aluno 12).

É importante estudar porque somos descendentes de africanos e faz parte da nossa cultura também (Aluno 15).

Assim, ao falar da importância e dos motivos para esse estudo na escola, os alunos estabeleceram uma ligação direta entre o que se estuda na escola e a forma que eles têm de agir. Eles indicaram que esse estudo pode levar a compreensão e ao respeito, e conseqüentemente, a valorização importância do afrodescendente na nossa sociedade:

É importante porque para quem tem preconceito entender mais, para amenizar. Muita gente acha que se estou falando de *afro* quer dizer só negros, mas não, *afro* inclui: índios, brancos, vários. É para as pessoas aprenderem mais. Eu acho muito interessante (Aluno 5).

Para as pessoas entenderem e não terem preconceito. Não é porque os brancos vieram de um lugar e os negros de outros, que só os brancos podem. Tem que aprender e tem que institucionalizar isso (Aluno 4).

Eu acho que mudamos quando conhecemos mais, Mudamos a forma de pensar das pessoas sobre os *afros*. Mudamos completamente porque eles começam a ter certo pensamento, noção de como eles são e de que não devem ser chamados de “neguinho”. Com o passar do tempo as pessoas vão aprendendo como respeitá-los melhor, como conviver com pessoas assim e a deixar o racismo de lado (Aluno 6)

As colocações anteriores dos alunos 4, 5 e 6 destacam a dimensão cultural, presente particularmente na categoria etnia. Inclusive nas palavras da aluna 6 o estudo da temática é importante para que “os outros possam compreender mais sua cultura, possamos ter um entendimento que não pode ter preconceito, racismo”.

Eu acho que o motivo é para que os outros possam compreender mais sua cultura, possamos ter um entendimento que não pode ter preconceito, racismo, até porque eu vejo várias pessoas afro-brasileiras que vieram de certo lugar, que foram escravos e que não podem nada, outras que são ricas, que tem condições de vida melhor. Não somente os brancos que podem ter essa melhoria de vida, eu acho que os negros também. Eles podem ser pessoas dignas, honestas e trabalhadores. Mas, que todos possam compreender que os negros são gente e que afro-brasileiros também podem, os direitos das pessoas são os mesmo dos afro-brasileiros. Eu tenho certeza que é importante estudar cultura e a história afro-brasileira e africana porque os jovens de hoje deveriam conhecer mais isso para mudar o pensamento da população de hoje (Aluno 6).

A importância do estudo da Cultura e História Afro-Brasileiras na escola, segundo os alunos é condizente aos pressupostos da educação multicultural. A educação multicultural adquire grande relevância na medida em que se destina a todos e engloba o combate ao racismo, a revelação da História Afro-Brasileira, a desmistificação do olhar sobre as religiões de ascendência africana, a releitura da escravidão e de toda a História. Além disso, incentiva o debate intelectual sobre a estrutura social injusta, ao ter como objetivo:

Ajudar a todos os estudantes na aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade democrática plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos, a fim de criar uma comunidade cívica e moral que trabalhe pelo bem comum (GONÇALVES et al, 2004, p.55).

Conforme afirmaram Salles e Silva (2008, p.160), os alunos devem “Conhecer suas origens como brasileiros e como participantes de um grupo social específico compreendendo seu próprio valor e desenvolvendo atitudes de repúdio aos preconceitos”.

Mas, será que este estudo tem implicações no cotidiano escolar? Buscando levantar pistas sobre esta questão foi perguntado aos alunos se o estudo sobre a Cultura e História Afro-Brasileiras pode ter influenciado na conduta de alunos e professores, e como resposta obteve-se:

Até o ano passado, quando eu estudava no Colégio Arquidiocesano, tinha uma amiga muito preconceituosa, ela era japonesa e tinha preconceito com

peessoas negras. Ela falava sobre um menino, falava que se ele não fosse negro seria mais bonito. Certo dia a professora começou a falar sobre preconceito, racismo, cultura e da história afro-brasileira e ela mudou radicalmente, totalmente, ela está namorando aquele menino negro (Aluno 5).

A partir das aulas mudam-se conceitos e o jeito de pensar. As coisas que os professores falam e as atitudes da Escola influenciam muito porque se nós não aprendemos sobre uma coisa, como podemos agir perante uma (Aluno 4).

A argumentação dos alunos 4 e 5, estabelecem afinidade direta entre a aprendizagem escolar e as relações étnico-raciais, e foram exemplos de que a atuação da escola pode mudar a forma de pensar e de agir dos alunos, contribuindo assim, para a mudança da realidade social. Ao mesmo tempo, demonstra que situações de preconceito e discriminação étnico-racial não acontecem apenas em escolas públicas, como também em escolas privadas, reiterando que essa violência não está restrita a determinados espaços ou a uma classe social, e sim está presente em todos os tipos de ambientes.

Ao mesmo tempo, os preconceitos na escola ainda existem e são vividos em relações conflituosas, seja na relação aluno-aluno, como na relação professor-aluno. Todavia, o desrespeito não é exclusivo aos afrodescendentes:

Eu escuto muito assim dos alunos: “eu não gosto de preto”. Escuto e fico quieta, pois se toda vez eu for falar e for brigar eu acho que vou perder a vida. A situação é diferente na aula de História porque a nossa professora é afro-brasileira, é negra, daí as pessoas respeitam e não a chamam de nada. Fora da aula dela o negócio é feio, alguns falam dela e de outros alunos. O clima na sala de aula fica melhor quando essa professora está presente porque já mostra uma negra que é estabelecida na vida. Também porque com essa professora as pessoas têm mais respeito, as aulas todas são uma bagunça com exceção as aulas dela, onde todos ficam quietos. Ela tem moral, é o que ela passa para os alunos, ela mostra que é a professora e veio aqui para ensinar. Então, ela deixa a gente conversar com ela como amiga, mas é aula e eu vou explicar, quando você acaba o que está fazendo pode falar com ela como amiga. Outros professores, independente da cor da pele, poderiam fazer isso. Outro professor é negro e todo mundo zoa com ele, o chamam de Sherek ou de gigante, só temos dois professores negros na Escola. Na aula de outra professora branca os alunos também respeitam (Aluno 6).

Eu vivo preconceito nessa escola porque eu sou paraibana, meu pai é paraibano, minha mãe é paraibana, todo mundo da minha família é paraibana. Todo mundo me zoa pelo meu sotaque, mas eu não acho que é um motivo de zoação. Eu acho besteira de moleque que não desenvolveu sua mentalidade e não se coloca no seu lugar. Na sala eu falo com sotaque, principalmente quando eu fico aperreada, mas aqui é gravação então eu evito falar do meu jeito (Aluno 11).

A maioria da sala dele o deixa de lado por que ele tem um jeito devagar, ele fica sozinho no intervalo. Mas o problema começou porque ele chegava e batia em todo mundo e quando ia apanhar chamava a professora pra defendê-lo e sempre chorava (Aluno 1 e 2).

As ações discriminatórias provocaram ações defensivas, contudo, podem indicar os próprios preconceitos do indivíduo:

Ele me chama de paraibana daí quando digo que ele é neguinho da macumba ele fica todo nervosinho (Aluno 11).

Muitos alunos que ficam zoando os outros por defesa, para não serem zoados. Por exemplo, o aluno “x” que está aqui no grupo focal, zoa todo mundo pra não ser zoadado (Aluno 10).

Todas essas situações de conflito necessitam de um encaminhamento, espera-se que medidas sejam adotadas para se alcançar soluções, não obstante, os relatos de alunos são recorrentes na indicação da pouca intervenção da escola: “Na escola quando tem alguma situação de preconceito ou discriminação não vemos nenhum encaminhamento ou solução por parte da escola” (Aluno 13), e, “Não tem encaminhamento porque ninguém nunca foi reclamar” (Aluno 15).

É de grande importância o papel da escola na mediação dos conflitos entre alunos, em especial, nessas situações de preconceito e discriminação, conforme apontou o aluno 11: “Eu acho importante a escola intervir porque nessa escola aqui vou te contar não tem noção, a gente passa mais tempo aqui do que fazendo outras coisas”.

Porém, os alunos sinalizaram que não há uma política da equipe escolar para lidar com as situações apontadas acima, reduzindo-as a argumentação e atuação do professor.

As situações são muitas vezes consideradas, tomadas como brincadeiras:

Nas situações de chamar de macaco e essas coisas, a maioria dos professores acha que é brincadeira nossa (Aluno 3).

Também, não tem encaminhamento porque ninguém nunca foi reclamar. Eu levo na brincadeira (Aluno 15).

Não, nem todo mundo leva na brincadeira (Aluno 14).

Destaca-se, no entanto, que dizer “é brincadeira” ou “levar na brincadeira” pode mascarar a violência do preconceito e da discriminação, que por aparecer camuflada não estimula reação tendendo a ser naturalizada. Embora, como diz o aluno 2 “tem certas brincadeiras que a gente tem que por um limite”.

Mesmo com a falta de vivência num ambiente em que ocorra um encaminhamento para a solução das situações de preconceito e discriminação, os alunos apontam para várias maneiras pelas quais situações como essas poderiam ser resolvidas: a definição de limites nas normas de convivência; que a intervenção do professor tenha conseqüências para o aluno que discrimina além da orientação em sala de aula; e por fim, mais do que convocar os responsáveis, a escola deveria trabalhar conjuntamente com a polícia.

Nessa escola o povo se acha e quer humilhar os outros, os professores poderiam se posicionar quando vêem as gracinhas de uns alunos com outros, é pra tomar uma atitude, não é só falar para cada um sentar num lado (Aluno 9).

O professor é nossa autoridade maior fora a direção (Aluno 11).

A violência dessas situações de discriminação é tão agressiva, que para o aluno 13: “A escola não resolve nada, só chama pai e mãe, tinha que ter um policial em cada porta de sala de aula”. Mas, será que o preconceito se resolve com a polícia ou com a educação? A educação é sim o caminho coerente, conforme apontou essa pesquisa em toda a sua análise, todavia, em uma situação específica parece que a escola recorreu a essa esfera, segundo as palavras do aluno 7:

Tinha um cara na sala que era meio “abibolado”, e ele foi discutir e falaram pra ele que não tinha moral porque era veado, daí foram pra coordenação, veio polícia e tomou suspensão (Aluno 7).

As situações de preconceito ficam e continuam a existir, mesmo assim, acredita-se que a escola pode já ter contribuído positivamente. E, sempre contribuí positivamente

quando valoriza a multiculturalidade e ensina a História sem mitos e mais científica. Os conhecimentos desenvolvidos em Arte podem promover uma vertente de libertação política, a Literatura brasileira e a Geografia quando são problematizadoras das questões sociais, e a Educação Física quando extrapola o corpo e entende a cultura, o movimento e seus significados, promovem outra escola e outra construção identitária, na qual há espaço para o Afro-Brasileiro.

4.2.3 As visões dos alunos sobre as políticas de cotas para afrodescendentes

Para os alunos a questão de cotas é difícil, pois, entre eles as opiniões são divergentes até mesmo no reconhecimento da etnia dos alunos da escola. Para o aluno 2: “A escola não tem muito negro”, em resposta a esse argumento, o aluno 3 enfatizou o contrário: “Ah tem sim muito negro, depende da sala, tem sala que tem mais”.

Quanto à posição social do afro-brasileiro, entendem que houve uma grande mudança nas últimas décadas:

Antigamente os negros que queriam fazer faculdade podiam tirar a nota que fosse, mas não passavam. Negros não podiam ser políticos, modelo, atriz, nada. Agora tem muitos negros modelos, que entram na faculdade, ministro, presidente dos EUA, protagonista de novela da rede Globo, muitos negros que estão evoluindo (Aluno 6).

Todos os alunos demonstraram interesse em entender o funcionamento do sistema de cotas para afrodescendentes em algumas instituições universitárias, posicionando-se favoráveis a política de cotas.

Apenas dois alunos situaram-se contrários e pontuaram que:

Não tem que ter cota pra negros, ele tem que ter a mesma capacidade que um branco tem (Aluno 8).

As cotas seriam desigualdade (Aluno 9).

Para os alunos, a discussão sobre diferentes visões sobre as políticas de cotas é fundamental, isso se relaciona aos objetivos deste estudo, afinal, a escola que promove o entendimento das cotas vai de encontro às diretrizes da Lei 10.639, pensando nas políticas de reparação voltadas ao educando afrodescendente e nas garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa iniciou uma análise da questão da identidade para o multiculturalismo, mas sem a pretensão de ter esgotado essa discussão. Apesar disso, alcançou o seu objetivo de investigar o impacto que a promulgação da Lei 10.639 tem no cotidiano escolar atentando para as relações de poder que se estabelecem nele.

Em virtude dos aproximados seis anos de existência da publicação que regulamenta a referida lei, *as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas*, é compreensível o nível mediano de inclusão dessas diretrizes que foi constatado na escola estudada.

Também, foi evidenciada a necessidade desse tema ser mais discutido nas escolas, universidades, órgãos públicos de educação, gestores de escola, enfim, por toda a sociedade.

As vozes de alunos e as vozes dos professores expressaram uma mudança na forma de pensar sobre a afrodescendência e sobre a Cultura e História Afro-Brasileiras. Não foi encontrado um consenso de opiniões, mas, pontos de vistas diversos confluem para o fato: a discussão está presente na sociedade e a escola, em alguma medida, tem considerado isso importante na sua atuação.

Pelos relatos dos professores, foi evidenciado que o incentivo institucional oferecido, pela Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em Educação Continuada e Permanente têm sido incipiente no tocante a Lei 10.639, pois, não atinge a maioria dos profissionais.

No geral, os depoimentos sinalizam uma lacuna política que é a ausência da determinação das responsabilidades, responsáveis e metas para que a escola promova a

igualdade étnico-racial. Por isso, a escola não tem um direcionamento claro sobre o ensino de Cultura e História Afro-Brasileiras, ao mesmo tempo, que dá abertura aos profissionais engajados atuarem, também, permite outras posturas.

Foi notado que a discriminação étnico-racial é uma forma de violência muito agressiva, inclusive de violência escolar, esse aspecto demanda uma reflexão atenta nas práticas escolares, em especial, para a resolução das situações de conflito entre alunos. Encontramos tentativas de solução para as situações de preconceito e discriminação étnico-racial na escola, através da orientação ou advertência verbal ao aluno e utiliza-se a problematização didática do preconceito com discussões embasadas cientificamente, que são organizadas para mobilizar os alunos a pensar sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, independente de quais sejam as suas ascendências.

Certamente, é preciso que os educadores posicionem-se em todos os diálogos, afinal, eles são os profissionais presentes na sala de aula ou nas outras dependências da escola e devem ser qualificados para realizar essas interferências. Mas, espera-se que os alunos tenham cobranças dessa Consciência Negra, inclusive pela política educacional e pelos os materiais didáticos.

A permissividade e a falta de limites fazem com que se prolifere estigmas e manifestações de discriminação. A todos os educadores cabe clarificar que a escola, é um espaço para um trabalho construtivo e que qualquer forma de discriminação é inadmissível. Para tanto, as normas de condutas da escola devem ser amplamente expostas, difundidas e sintonizadas com o Estatuto da Criança e do Adolescente, lembra-se que todos os direitos dos jovens têm, em contrapartida, deveres a serem cumpridos por eles.

Finalmente, na inclusão da Lei 10.639, cabe a escola a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, com intuito de

superar a desigualdade étnico-racial presente na educação. E, a prática dessa lei não é uma questão apenas de saber mais conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, é também, uma questão de sensibilizar a atitude, de tocar no sentimento, nas categorias de interpretação e promover a reflexão sobre a emancipação da vida dos alunos e educadores.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p.709-724, 2004.

BACCARI, *Cristina Baida*. **Discriminação social, racial e de gênero no Brasil**. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-socialracial-e-de-genero-no-Brasil>>. Acesso em 26 maio 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMANN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANEN, A.; ARBACHE, A.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**. v. 26, n. 1, p.161-181, 2001.

CANEN, A.; Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. P.174-195.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane; MARQUES, Ana. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. In: **Anais do Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis: UFSC, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico**. In: Vários. O Direito à memória. Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo, Secretaria

Municipal de Cultura, 1992.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: vol. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **22% dos negros são alvo de ofensas**. 01 maio de 2006.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Saberes e fazeres: modos de interagir**. v. 3. Projeto A Cor da Cultura / Coord. do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Brasil: Zahar Editores, 1963.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira da. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações. In: **28ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista da ANPED**. n. 63 set-dez, p. 34-48, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 1991**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em 25 jan. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2001**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em 06 ago. 2008.

IPEA. 2008. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 3ª ed. Brasília: IPEA,

SPM, UNIFEM, 2008.

IPEA-DISOC. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas**: 120 anos após a abolição. Comunicado da Presidência nº 4. Brasília: Diretoria de Estudos Sociais, 2008.

IWASSO, Simone. História afro-brasileira fica no papel e não chega às escolas: Lei de 2003, que incluiu promoção da igualdade racial no currículo obrigatório do ensino básico, ficou esquecida. São Paulo, **O Estado de São Paulo**, Caderno Vida &, 23 dez 2007.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África**. Entrevista com René Holenstein. Tradução Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LAHON, Didier. **O Negro no Coração do Império: uma Memória a Resgatar** (séculos 15 –19). Lisboa: Casa do Brasil, Entreculturas, 1999.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNAGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 101-116.

LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-Brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

LOPES, Nei. A África na nova educação brasileira: História, línguas, saberes e tradições. **Jornal Bolando Aula de História**, n. 58, 2007.

MAGALDI, Sábato. Aruanda. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 22 jul. 1950.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: Uma Estratégia de Pesquisa. São Paulo. São Paulo: Atlas, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEDEIROS, Alice de Aguiar. **O Elogio da Dominação**: relendo Casa Grande & Senzala. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

MENDES, Miriam Garcia. **O negro e o teatro brasileiro (1889 e 1892)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. v. 24, n. 48, São Paulo, 2004.

MORAES, Eunice Léa de. **Construindo Identidades Sociais**. Relação gênero e raça na política pública de qualificação social e profissional. Coleção Qualificação Social e Profissional. v. 1. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE). Departamento de Qualificação (DEQ), 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do 'alunado' negro. In: AZEVEDO, Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: **Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003a.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. In: **cadernos ANPED**. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórica Metodológica. São Paulo, 2003b.

MUNANGA, Kabengele. A Importância da história da África e do negro na escola brasileira. **Jornal Subsídio**, n. 11, p. 9-11, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkim. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, A. G. de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do ensino fundamental. **Jornal Bolando Aula**, n. 66, p. 5-7, 2005.

PARANÁ. Séc. Estado da Educação. Superintendência de Educação. Depto de Ensino

Fundamental. **Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.** Paraná. Curitiba: SEED - PR., 2005.

PEREIRA, João Baptista Borges. Estudos antropológicos e sociológicos sobre o negro no Brasil. In: HARTMAN, Thebla, COELHO, Vera Penteadó (Org.) **Contribuição à antropologia em homenagem ao Prof. Egon Schaden** (Coleção Museu Paulista, Série Ensaios, 4). São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1981.

PINHO, Vilma Aparecida de. Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de Educação Física sobre alunos negros. In: **28ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

PORTUGAL DIÁRIO. **Roupa é o principal motivo de chacota na escola:** Seguem-se a aparência física, o peso, a cor da pele e o sotaque. 29 fev 2008. Disponível em: <<http://diario.iol.pt/noticias/escola-bullying-peso-vestuario-estudo-alunos/921479-291.html>>. Acesso em 12 jun. 2008.

REDAÇÃO TERRA. “Pesquisa: livros didáticos têm erros sobre a África”. **Terra Educação.** Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI2008698-EI8266,00.html>>. Acesso em 21 out. 2007.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil:** uma análise de suas concepções e propostas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. Movimento negro, raça e política educacional. In: **28ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

ROSA, Maria Cristina. Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10639/2003. In: **29ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2006.

SALLES, Leila M. F. **Uma reflexão a respeito de jovens, escola e violência.** Tese (Livre – Docência) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SALLES, Leila M. F.; SILVA, Joyce M. A de P. Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação.** v. 30, p. 149-166, 2008.

SANTOS, Micheli Thereza dos; CANEN, Ana. Desafiando o preconceito racial: a

escola como organização multicultural. In: **30ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2007.

SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas – Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHWARCZ, L. M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XX no Brasil. In: FONSECA, Maria N. S. (Org). **Brasil Afro-Brasileiro**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Ana Celia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNAGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 21-39

SILVA, Márcia Regina da. O som que veio da África. **Bolando Aula**. n. 81, set., 2007.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2ª ed. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TELES, Maria Amélia. **O preconceito e a discriminação racial e a educação: o caso Maria Fuastina à luz do imaginário**. Dissertação de Mestrado (Educação). UNB. Brasília, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTE, José. O Dilema da Nação. **Folha de São Paulo**. 25 de abr. 2007.

WATTHIER, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. Revista Urutágua. **Revista acadêmica multidisciplinar**. n. 16, ago./nov. Maringá, 2008.

YOUNG, J. **A sociedade excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente**. Rio de Janeiro: Ed Revan, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da

edentidade cultural e étnica no Brasil. **Eccos - Revista Científica**, Universidade Nove de Julho Brasil. v. 11, n. 2, p. 569-586, 2009.

ZALUAR, A. Exclusão e políticas públicas: Dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 12, n. 35, 1997.

FONTES DOCUMENTAIS E LEGISLAÇÃO FEDERAL

Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Convênio nº 862036/2006. FNDE/MEC e GRUHBAS celebram para os fins que especifica.

Parecer ao Decreto-Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 25 jan. 2010.

Decreto-Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março 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.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997, 126p.

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) ALUNO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Dados de identificação

Título do Projeto: Cultura e história afro-brasileira nas escolas.

Pesquisador Responsável: Davi Silvestre Fernandes Martins, RG 45938192-1.

Cargo/função: Aluno de Mestrado em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Leila Maria Ferreira Salles.

Instituição: Universidade Estadual Paulista/ Departamento de Educação

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bairro: Bela Vista – CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP

Dados para Contato: celular (11) 7104-4334 e-mail: davisilvestre@gmail.com

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Cultura e história afro-brasileira nas escolas”, de responsabilidade do pesquisador Davi Silvestre Fernandes Martins.

A partir do ano de 2003, a lei federal n. 10.639 tornou-se obrigatório o ensino de cultura e história afro-brasileira nas escolas. Por isso, o objetivo dessa pesquisa é estudar o que tem a dizer professores e alunos sobre o dia-a-dia na escola e o que recordam de terem estudado. Serão reunidos grupos de aproximadamente dez alunos e o pesquisador irá pedir que conversem sobre as suas opiniões. Parecido com o que o programa Fantástico da rede Globo faz: reúne o grupo de alunos e vão conversando sobre o tema. Serão três reuniões com cerca de 30 minutos, que acontecerão na escola, dentro do horário de aula, de uma forma que o aluno não seja prejudicado. A participação é *voluntária* e o aluno poderá deixar de participar quando desejar. Todas as informações serão tratadas com ética, se garante a confidencialidade das informações geradas e sobre os alunos. A pesquisa tem a supervisão da Universidade Estadual Paulista. É muito importante a sua participação, pois esses conhecimentos contribuirão para melhorar a formação dos futuros professores.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, de ____ anos, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, 02 de setembro de 2009.

Assinatura do responsável legal

Assinatura do(a) aluno(a)

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)
EDUCADOR
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Dados de identificação

Título do Projeto: Cultura e história afro-brasileira nas escolas.

Pesquisador Responsável: Davi Silvestre Fernandes Martins, RG 45938192-1.

Cargo/função: Aluno de Mestrado em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Leila Maria Ferreira Salles.

Instituição: Universidade Estadual Paulista/ Departamento de Educação

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bairro: Bela Vista – CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP

Dados para Contato: celular (11) 7104-4334 e-mail: davisilvestre@gmail.com

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Cultura e história afro-brasileira nas escolas”, de responsabilidade do pesquisador Davi Silvestre Fernandes Martins.

A partir do ano de 2003, a lei federal n. 10.639 tornou-se obrigatório o ensino de cultura e história afro-brasileira nas escolas. Por isso, o objetivo dessa pesquisa é estudar o que tem a dizer professores e alunos sobre o dia-a-dia na escola e o que recordam de terem estudado. Serão reunidos professores em grupo ou entrevistados individualmente. A participação é *voluntária* e você poderá deixar de participar quando desejar. Todas as informações serão tratadas com ética, se garante a confidencialidade das informações geradas e sobre os professores. A pesquisa tem a supervisão da Universidade Estadual Paulista. É muito importante a sua participação, pois esses conhecimentos contribuirão para melhorar a formação dos futuros professores.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, 02 de setembro de 2009.

Assinatura do(a) professor(a)

Testemunha

Testemunha

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

SUMÁRIO

Apresentação do MEC	5
Apresentação do SEPIR	7
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	9
RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004	31
LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	35

Apresentação do MEC

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país.

Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural.

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Para democratizar a educação, é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONG's, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino.

A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Amplia-se, assim, o debate sobre tema de alta relevância na agenda do Governo Federal.

Tarso Genro
Ministro da Educação

Apresentação do SEPPIR

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das

crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

O governo federal, por meio da Seppir, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da Seppir com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias.

Por isso, a Seppir, no cumprimento de sua missão, considera importante estabelecer parcerias para o cumprimento desse desafio, que é, de uma vez por todas, combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira.

Matilde Ribeiro
Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas
de Promoção da Igualdade Racial

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

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

23001.000215/2002-96

CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004

Proc. 23001000215/2002-96

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.⁽¹⁾

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

⁽¹⁾ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”.

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências.

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, 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. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de

conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também

que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

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

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

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

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos,⁽²⁾ bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

⁽²⁾ Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

Assim sendo, 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, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

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.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon ⁽³⁾, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulga-

⁽³⁾ FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ção 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 igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

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

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o

Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a 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, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de

ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de 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.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 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, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto

de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

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

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas

às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa,

além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,⁽³⁾ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁽⁴⁾, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.
- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões

⁽³⁾§ 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996 : 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.

⁽⁴⁾ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele (org): *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade .
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).
- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacan-

do-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos 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, quando for o caso.
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendi-

mento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.3º), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que

junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
 - diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
 - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
 - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
 - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
 - diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
 - diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
 - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001;
 - diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
 - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:
 - a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
 - b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora
Carlos Roberto Jamil Cury – Membro
Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro
Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 de março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF
RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 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, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

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

§ 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.

* CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

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 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 re-

des 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

**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