



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A INCLUSÃO DA TEMÁTICA ETNICO-RACIAL NAS
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA –
O OLHAR DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO
DA LEI 10.639/2003.**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Antonio Vilamarque Carnaúba de Sousa

**Fortaleza, CE, Brasil
2009**

**A INCLUSÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NAS
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA – O
OLHAR DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/2003.**

Por

Antonio Vilamarque Carnáuba de Sousa

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Ms. Oséias Santos de Oliveira

Fortaleza, CE, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A INCLUSÃO DA TEMÁTICA ETNICO-RACIAL NAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA – O OLHAR DOCENTE SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003.**

elaborada por
Antonio Vilamarque Carnaúba de Sousa

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Oséias Santos de Oliveira, Dr.
(Presidente/Orientador)

Maria Elizabete Londero Mousquer, Dra. (UFSM)

Lorena Inês Peterini Marquezan, Ms. (UFSM)

Fortaleza, 08 de agosto de 2009.

**À minha filha Dandara Carnáuba
Razão de existir e acreditar num futuro melhor.**

AGRADECIMENTOS

Ao concluirmos mais uma etapa de nossa trajetória acadêmica e profissional necessitamos olhar pelo retrovisor de nossa história e reconhecer aqueles que estiveram ao nosso lado, de alguma forma, prestando auxílio, apoio ou simplesmente sendo presença confortante.

Assim, gostaria de agradecer a minha esposa Liduina Lopes pela companhia solidária e afetiva em todos os momentos e a minha família, dona Lastênia, minha mãe, Edinamar, minha irmã e Allana, minha sobrinha.

Aos amigos professores da rede municipal de Fortaleza que voluntariamente participaram dessa pesquisa, respondendo ao questionário proposto e sendo ponto de apoio para aprofundamento das questões.

Aos colegas de Curso, com quem dividi momentos enriquecedores nesses últimos meses: Odilon Monteiro, Maria Saraiva, Ana Paula, Maria Nilba e Hecília, dentre outros.

Às tutoras presenciais Eliane Lobo e Selma Bessa pelo apoio constante.

As tutoras a distância, Alexandra Furkim, Cristina Farias, Franciele Ilha Tereza Dalmaso e muito especialmente a Denise Gonçalves Pinto, que acabou por tornar-se grande amiga.

Aos professores desta Especialização, Leocádio Lameira, Liliana Ferreira, Elizabete Mousquer, Hugo Fontana, Marilu Marin, Myriam Krum, Lorena Marquezan e especialmente ao professor Oséias Oliveira, que aceitou o desafio da orientação desse trabalho à distância.

**A lei não pode fazer com que alguém me ame,
mas pode impedir-lhe de manifestar
o seu ódio contra mim.**

Martin Luther King

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A INCLUSÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA – O OLHAR DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003.

AUTOR: ANTONIO VILAMARQUE CARNAÚBA DE SOUSA

ORIENTADOR: OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA

Fortaleza/CE, 08 de agosto de 2009.

Esta pesquisa visa traçar um panorama sobre o cumprimento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino para as relações étnico-raciais e de conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis e modalidades da educação básica, nas escolas da rede pública. Busca-se verificar junto aos docentes, como estes se situam em relação às questões pontuadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, que complementou e regulamentou a presente lei, e que serviram de referencial teórico para as discussões ora propostas. Contou-se ainda com investigações que são tema de debate referendados por Cavalleiro, Gomes, Silva, Pantoja e Marcon. Foram aplicadas 13 questões de múltipla escolha a professores da rede municipal de Fortaleza/CE entre setembro/outubro de 2007. A seguir realizou-se uma análise qualitativa buscando perceber a ação pedagógica desses docentes em relação ao cumprimento da Lei, cujas respostas apontam para um efetivo comprometimento desses profissionais com as questões mais agudas das relações étnico-raciais nas escolas, embora a formação inicial e continuada, a disponibilidade ou acesso a bibliografia e materiais pedagógicos e o apoio da Secretaria Municipal ainda sejam dificuldades que se impõe para a obtenção de resultados mais visíveis e significativos. Ressalta-se que a simples incorporação das temáticas relacionadas ao tema por si só não altera muito o panorama das relações raciais no interior da escola. Tratar das questões raciais na escola deve ir além das simples transmissão de conteúdos, requer o repensar das relações pessoais entre todos os sujeitos que fazem a escola.

Palavras-chave: Educação Anti-racista. Legislação. Relações Étnico-Raciais. Afrodescendentes.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A INCLUSÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA – O OLHAR DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003.

(INCLUSION OF ETHNIC-RACIAL THEMES IN MUNICIPAL SCHOOLS NETWORK OF FORTALEZA - TEACHING LOOK ON THE IMPLEMENTATION OF LAW 10639/2003).

AUTHOR: ANTONIO VILAMARQUE CARNAÚBA DE SOUSA
ADVISER: OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA
Fortaleza/CE, 08 de agosto de 2009.

This research aimed to draw a landscape about the enforcement of Law 10639/2003, which became enforced education for the ethnic-racial relations of content related to African history and culture African-Brazilian at all levels and modalities of basic education in public schools. Search to verify as teachers are scored in relation to the 'National Curriculum Guidelines for the Education of ethnic-racial relations', adding and regulations that the law and provided a theoretical support to us. It is also to research a topic of debate that is supported by Cavalleiro, Gomes, Silva, Pantoja and Marcon. Were applied to 13 multiple choice questions with teachers of Municipal Department of Education Fortaleza/CE in the months September and October 2007. Then there was a qualitative analysis regarding pedagogical action these teachers in relation to compliance with the Law, theirs answers signal an effective involvement of teachers with the most acute issues of racial-ethnic relations in schools, although the initial and continuous training, availability or access to literature and teaching materials, and support of the Municipal Department are still problems that needed to obtain results more visible and significant. It is emphasized that the simple incorporation of issues related to the subject will not change the landscape of race relations in the school. Dealing with racial issues in schools must go beyond simple transmission of content, requires a rethink of relationships between all the subjects that make the school.

Keywords: Anti-Racist Education. Legislation. Race-Ethnic Relations. African descent.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I | |
| A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS | 14 |
| 1.1. Racismo e Educação | 14 |
| 1.2. Por uma Educação Anti-racista | 19 |
| CAPÍTULO II | |
| O CONTEXTO HISTÓRICO DE APROVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 | 23 |
| 2.1. A conjuntura de promulgação da Lei do Ensino Afro | 26 |
| 2.2. A atuação dos Movimentos Negros e as legislações anteriores sobre Ensino afro nos Estados e Municípios | 30 |
| CAPÍTULO III | |
| A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA | 36 |
| 3.1. Metodologia da Pesquisa | 36 |
| 3.2. Uma análise das condições de aplicação da lei 10.639/2003 nas Escolas públicas municipais de Fortaleza/CE | 38 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 63 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 66 |
| ANEXOS | 70 |

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento singular e fecundo para as discussões em torno da questão étnico-racial no Brasil. Muito tem sido feito nos últimos anos para que o país recupere sua dívida histórica com a população afrodescendente. São ações genericamente designadas como Ações Afirmativas e que fazem parte de uma política maior de Promoção da Igualdade Racial.

Essas ações são fruto de um esforço conjugado entre a militância dos movimentos negros contemporâneos e a abertura proporcionada pelas recentes administrações do governo federal nas últimas décadas. E, nesse processo, a Educação tem sido identificada como um dos ou o principal caminho para se chegar a resultados mais satisfatórios, eficazes e perenes.

Desde a Constituição Federal de 1988 a legislação educacional vem se aperfeiçoando no que tange a educação para a igualdade racial, que foi aprofundada com a Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais e mais recentemente com a Lei 10.639/2003 (Anexo 1).

Ressalte-se que em 11 de março de 2008 foi publicada no Diário Oficial da União a Lei 11.465 sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e que inclui também a história e cultura do povo indígena nos mesmos artigos alterados pela Lei 10.639/2003 ¹. Sabe-se que a nova Lei não se sobrepôs à anterior, devidamente regulamentada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial, apenas a reforçou e a ampliou.

Contudo, em se tratando de mudanças nos paradigmas educacionais, uma legislação específica por si só, não significa mudanças nas práticas educativas, nem sociais. Ela necessita de ações complementares de implantação e condições favoráveis nas escolas para que possa efetivamente produzir os efeitos esperados pela motivação do seu legislador, no caso o Estado brasileiro.

¹ Optamos neste trabalho pela abordagem da Lei do Ensino Afro (10.639/2003) como nosso objeto de estudo, já que todos os estudiosos das questões étnico-raciais não vêem sua superação, mas uma complementação necessária e bem-vinda.

Dessa forma, como profissionais comprometidos com a transformação social da realidade de tantos alunos (as) negros (as) optamos por desenvolver a presente pesquisa sobre **“A Inclusão da Temática Étnico-Racial nas Escolas da Rede Municipal de Fortaleza – O olhar docente sobre a implementação da Lei 10.639/2003”** a partir de nossas vivências teóricas no Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, cujo objetivo é traçar um panorama inicial sobre a efetividade do cumprimento da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou **obrigatório** o ensino para as relações étnico-raciais de conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis e modalidades da educação básica, tendo como espaço privilegiado, as escolas da rede pública municipal de Fortaleza/CE, da qual fazemos parte.

Assim, a presente pesquisa centraliza suas preocupações na verificação das condições para implantação da presente Lei junto aos docentes da rede municipal, distribuídos pelas seis Secretarias Executivas Regionais. Os referenciais teóricos que utilizamos para essa abordagem foram às questões pontuadas pelo documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Anexo 3), que complementou e regulamentou a Lei 10.639/2003, e que nos serviu de parâmetro para pontuar questões como formação profissional, combate ao racismo na esfera escolar, disponibilidade e utilização de materiais pedagógicos, etc.

A presente pesquisa procura dar passos nessa direção diagnosticando o tipo de formação, conhecimentos, comprometimento e motivação dos professores necessários para o tratamento dos conteúdos básicos para a efetiva aplicação da Lei 10.639/2003, suas percepções e posturas pessoais e sociais sobre a cultura negra, racismo, discriminações, etc. e suas noções sobre currículo escolar, metodologias, conteúdos e materiais didáticos.

Para esse fim, aplicamos questionário com 13 questões de múltipla escolha junto a professores que estavam participando no Instituto de Pesquisas e Recursos Humanos – IMPARH, do primeiro curso de formação continuada sobre cultura afro-brasileira para professores, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE nos meses de setembro e outubro de 2007, do qual

participamos como formador de três módulos (Herança Cultural, Religiões de Matrizes Africanas e Língua e Literatura Afro-brasileira).

Coletados e tabulados os dados percentuais fizemos uma análise quantitativa e qualitativa da ação pedagógica desses docentes em relação ao cumprimento da Lei, cujas respostas apontam para um efetivo comprometimento desses profissionais com as questões mais agudas das relações étnico-raciais nas escolas (racismo e discriminação), embora a formação inicial e continuada, a disponibilidade ou acesso a bibliografia e materiais pedagógicos e o apoio da Secretaria Municipal de Educação ainda sejam insuficientes e imponham dificuldades que impedem a obtenção de resultados mais visíveis e significativos.

As questões pontuadas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, que complementou e regulamentou a Lei 10.639/2003 nos serviram de referencial teórico para pontuar questões pertinentes ao cotidiano escolar como, formação profissional, combate ao racismo na esfera escolar, disponibilidade e utilização de materiais pedagógicos, etc. Nesse mesmo sentido, utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e os textos e manuais do Ministério da Educação (MEC) sobre o assunto.

Além disso, alguns autores, consagrados pelas abordagens da temática, foram utilizados por nos fornecerem reflexões pertinentes à questão étnico-racial. São autores que ao mesmo tempo em que produzem conhecimento estão militando na esfera da educação e da promoção da igualdade racial: Cavalleiro, Gomes, Silva, Pantoja e Marcon.

Ressalte-se ainda que aos resultados coletados nesta pesquisa, somaram-se ainda e inevitavelmente nossa vivência como pesquisador da temática étnico-racial no Ceará (SOUSA, 2008), nossa participação em Seminários de Pesquisa, Palestra e Mesas Redondas e nossa experiência como professor-formador de professores nos Cursos de formação continuada e na Especialização em História da África para professores da rede municipal de ensino oferecido em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UFC.

A apresentação desses resultados está distribuída nos três capítulos que compõem essa Monografia. No primeiro, intitulado “*A educação para as relações étnico-raciais*” apresentamos uma breve reflexão sobre como as práticas racistas se manifestam na escola e determinam a condição de exclusão social que aflige crianças e jovens negros.

No segundo capítulo, sob o título “*O contexto histórico de aprovação da Lei 10.639/2003*” abordamos toda a conjuntura histórica que levou a promulgação da referida Lei, ressaltando nesse processo a atuação dos Movimentos negros contemporâneos.

No terceiro capítulo “*A implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de Fortaleza*” apresentamos um breve relato sobre a metodologia utilizada na pesquisa e uma análise dos dados referentes ao olhar docente dos professores da rede municipal de Fortaleza sobre a Lei 10.639.

Por fim, vale ressaltar que percebemos nos discursos docentes e na experiência cotidiana que a simples incorporação das temáticas relacionadas à história e cultura dos africanos e afro-brasileiros por si só não altera muito o panorama das relações raciais no interior da escola. Aquilo que se convencionou chamar de Currículo Oculto, nesse caso, parece ter mais influência no aprendizado dos alunos, pois as práticas exemplares de um bom relacionamento inter-étnico no cotidiano escolar parecem educar mais significativamente que discursos pré-elaborados e com datas pré-estabelecidas.

Portanto, tratar das questões raciais na escola com vistas a promover a Igualdade Racial deve ir além da simples transmissão de conteúdos, requer o repensar das relações pessoais entre alunos, professores, pais/mães, funcionários, direção e comunidade local.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1.1. Educação e Racismo

O Brasil é reconhecido nacional e internacionalmente como um país de profundas desigualdades sociais e econômicas. Essas desigualdades além da tradição histórica brasileira fundada num passado escravista, paternalista e autoritário, tornam-se estáveis pela persistência das disparidades distributivas da riqueza nacional, da pobreza, da indigência, a baixa escolaridade, dentre outros problemas estruturais e se perpetua pelo não-reconhecimento da cidadania, dos direitos sociais básicos e na oportunidade para todos. Um traço característico dentre os excluídos está ainda demarcado pela raça e etnia dos brasileiros.

O racismo, que muitos brasileiros afirmam acreditar e verificar sua existência (89%) negam ter (10%), mas demonstram em seus relacionamentos com os negros (87%) (TURRA e VENTURI, p. 11.), *in casu* significa um tipo de essencialismo ou naturalização resultante de práticas sociais discriminatórias, através da atribuição pejorativa e, por outro lado, da aceitação dos estigmas sociais imputados historicamente à etnia negra (GUIMARÃES, 1999, p. 34)².

Portanto, a etnicização (BARTH, 1998) dos negros no Brasil, assim como a crença em uma Raça Pura ou superior (DIWAN, 2007), tem sido utilizada ao longo de nossa história, como mecanismo de segregação, discriminação e diferenciação social, o que tem levado a população afrodescendente a situações cada vez maiores de exclusão social.

No Brasil, esse Racismo, hoje é apontado como causa estrutural das desigualdades sociais, pois se têm verificado as estreitas ligações do Racismo com as sociedades capitalistas modernas.

² Guimarães sugere ainda renomear esse “Racismo” de “Etnicismo” dado o embate teórico acerca da utilização do conceito “Raça” pelas ciências sociais até a década de 1970, pois deste deriva palavra Racismo, e não o conceito, e porque a utilização aleatória e indiscriminada do “Racismo” tem sido aproveitada, às vezes, para desqualificar o debate.

O racismo brasileiro, considerado inexistente durante o tempo em que a agenda anti-racista limitou-se ao combate ao racismo de estado, diferencialista e segregacionista, passou rapidamente, nos anos recentes, a ser teorizado como um racismo assimilacionista do ponto de vista cultural e excludente do ponto de vista socioeconômico. De inexistente, o racismo passou, agora, a ser encarado como um fator chave na estruturação da sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1998, p. 183).

Assim, esse racismo estrutural brasileiro, muitas vezes negado e ocultado, institui mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola. O cotidiano escolar é um palco complexo de relações sociais em que seus protagonistas (estudantes, docentes, gestores, coordenadores, funcionários, etc.) desenvolvem comportamentos e estratégias de relacionamento específicas, estando, entretanto, imersos em códigos, valores e condutas sociais que imperam em toda a sociedade e que de alguma forma, informam e subsidiam discursos, textos e imagens sociais.

Nesse contexto é sempre importante lembrar as contribuições teórico-metodológicas e filosóficas de FREIRE (1987), compreendendo que a Educação representa um processo dialógico de mútua troca de saberes e como tal, perceber que a construção de discentes e docentes se dá num permanente processo formativo.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões de pontos de vistas sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 84).

A Educação assim compreendida revela seu potencial transformador, não da sociedade, mas de homens e mulheres, jovens e adultos, educandos e educadores, que podem, esses sim, transformarem a sociedade em que vivem. E a problemática étnico-racial passa a ser reconhecida como uma questão e não apenas mais uma temática a ser articulada nos conteúdos curriculares ou disciplinares.

A escola na sociedade brasileira é a segunda instituição onde se cristalizam as relações de sociabilidade das crianças e jovens, precedida apenas pela família (CAVALLEIRO, 2000).

Os valores e as regras sociais aprendidos (ou não) no ambiente familiar ganham no espaço escolar, um acréscimo de coletividade, pois a experiência que as crianças e jovens passam a desenvolver, possuem agora a convivência do grupo e da legalidade institucional. Não se trata mais de uma simples informação familiar, seus pares e o (a) professor (a) mediam as relações que se firmam nesse ambiente formativo.

Na escola, as crianças e jovens aprendem a perceber os jogos de conquista de espaços, os lugares, os interesses e as formas de conquistá-los. Essa é uma experiência estruturante das sociabilidades que eles levarão para toda a vida.

Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branco-européia predominante nos meios de comunicação social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco. São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels (CAVALLEIRO, In: CAVALEIRO, 2001, p. 145).

A aprendizagem na escola vai muito além do que se propõem os programas e currículos oficiais e se processa de inúmeras formas. As crianças aprendem nesse momento, sobretudo pelos “modelos” e aprendem tudo que está socialmente disponível (conteúdos, princípios, valores, regras...) e, nesse sentido, o professor representa a personificação legitimada do saber, aquele que tem o potencial de proporcionar conhecimentos.

No caso brasileiro, o racismo se manifesta basicamente em três dimensões, moral, intelectual e estética. Assim, num primeiro momento nem sempre se consideram importantes às brincadeiras e piadas racistas que agem preferencialmente nessas três dimensões (preto quando não suja na entrada suja na saída/ é preto, mas é inteligente/ é preto, mas é bonitinho). Num segundo momento, os xingamentos raciais revelam um agravamento dessas tensões.

São discursos que tendem, em muitas situações, a desprezar sua inteligência e beleza, menosprezar seu desenvolvimento, sua estética ou criticar tendenciosamente seu comportamento. Falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo racial negro podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilização da auto-estima (CAVALLEIRO, In: CAVALLEIRO, 2001, p. 152/153).

Não estamos afirmando que os casos de discriminação se situam ou se iniciam na escola, nem que esta seja a principal disseminadora do racismo, da mesma forma não estamos afirmando que os professores são os únicos responsáveis pelos prejuízos a população negra, mas ao contrário, pelo seu papel preponderante e de frente no processo educativo, ele é um forte aliado na construção de cidadãos livres de sentimentos de racismo, desde que assuma uma posição crítica e ativa nesse processo, pois,

A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado (CAVALLEIRO, In: CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Como instituição social a escola partilha dos valores e práticas da sociedade a qual pertence e seus professores são, antes de tudo, cidadão formados por essa mesma sociedade, no entanto, não podemos apenas culpar professores e escolas pela perpetuação de **práticas racistas** que contaminam o ambiente escolar, mas refletir sobre o papel que essa escola e esses professores precisam desenvolver para a transformação dessa situação.

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO In: MEC, 2005b, p. 13).

O preconceito racial se manifesta na escola não apenas pelas expressões racistas entre alunos ou entre professores e alunos, mas também pela omissão, pelo silêncio quando essas situações ocorrem ou, ainda, pelo mesmo silêncio e ocultamento da imagem do negro como imagem positiva e, na contra partida pela super-representação da imagem do branco.

Por outro lado, apesar da multiplicidade de estudos e pesquisas sobre a questão racial na escola, a situação específica da criança e do jovem negro ou mestiço não tem suscitado muitas reflexões na educação brasileira, se

considerarmos a história da educação em nosso país e sua produção teórica. É reconhecida a precariedade de dados sobre a trajetória escolar de alunos negros em todo o processo escolar formal.

Os indicadores sobre as desigualdades sociais, no entanto, não deixam dúvidas e são reveladores dos reflexos perversos do sistema educacional sobre a qualidade de vida das populações afrodescendentes.

De forma geral, os dados do IBGE/PNAD (2004) sugerem que a vida escolar de alunos negros e mestiços no Brasil é bem mais difícil e atribulada do que a de alunos brancos, pois enfrentam oscilações (reprovações e evasões) mais freqüentes nos sistemas escolares e os dados sobre analfabetismo e de tempo de escolarização formal revelam níveis ainda mais alarmantes quando focalizamos a população negra.

O último censo geral (2001) revelou que a média de anos de estudo e instrução formal das pessoas com 25 anos ou mais apresenta uma diferença de até dois anos de escolaridade para as de origem afrodescendente. Brancos possuem em média 6,9 anos de estudo enquanto os negros 4,7 anos de estudo. Se comparado a década anterior não houve transformação significativa para a população negra, apesar da melhora do índice geral. Em 1992 os percentuais eram de 5,9 anos de estudo para a população branca e 3,6 anos de estudo entre a população negra. Ou seja, o nível de desigualdade entre as populações de origem étnica diferente se manteve por toda a década (MEC, 2006, pp. 14-15).

Todo esse esforço teórico e prático tem como objetivo que o professorado compreenda a particularidade da condição racial dos/as alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade. É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras. O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere na sua própria conduta (SILVA, In: CAVALLEIRO, 2001, p. 66).

A mais recente literatura sociológica sobre desigualdades sociais vem demonstrando o poder de extensão e centralidade que a educação possui para o estabelecimento e reprodução das desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil, pois fica evidente que no processo de aquisição e aquisição nos anos de

instrução, reside o núcleo de desvantagens que indivíduos negros e pardos sofrem na sociedade brasileira.

1.2. Por uma Educação Anti-Racista

Por isso, se faz tão necessário olhar a escola e a educação de modo especial dentro dessa perspectiva de transformação das relações étnico-raciais. Uma educação anti-racista, que busque pelo combate ao racismo alcançar melhores índices sociais para alunos (as) negros (as), pois a escola nas sociedades contemporâneas ocupa um lugar privilegiado na transmissão, permanência e reprodução dos valores sociais, bem como com a sua transformação.

Da mesma forma, compreender a Lei 10.639/2003 como possibilidade concreta dessa educação voltada para a transformação social, democratizando o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) negros (as).

Para que possamos de fato compreender todas as estatísticas que apresentam um quadro caótico, tanto em relação à qualidade da escola pública, onde se encontram a maioria dos afrodescendentes, quanto das taxas de escolarização dessa população, precisamos nos debruçar sobre os mecanismos cotidianos de constituição das desigualdades raciais dentro da escola, as nuances e mutações que o racismo adquire no cotidiano escolar.

Pode-se dizer que a desigualdade racial na instrução escolar resulta em certa medida do não-investimento em uma escola pública de qualidade, na qual professores e professoras estejam preparados e atentos para a diversidade racial. Em muitas escolas públicas, a diversidade racial permanece aparentemente diluída no cotidiano escolar, como se não constituísse aspecto importante para a formação de alunos e alunas. Esse fato torna-se preocupante na rede de escolas particulares, nas quais o número de alunos/as negros/as é irrisório. Aí não há sequer espaço para conflito e reflexão (CAVALLEIRO, In: CAVALLEIRO, 2001, p. 148).

Qual a cor das crianças que são retidas (reprovadas) mais vezes no sistema escolar? Quais são os principais motivos da retenção entre os alunos brancos e entre os alunos negros? A escola está colaborando de alguma forma nesse processo? Como a escola tem se posicionado para superar problemas relacionados à questão étnico-racial? A clientela das escolas públicas não está diretamente relacionada com os segmentos sociais mais carentes (pobres) e aos

alunos negros (pretos e pardos)? Por que os índices de pobreza e exclusão escolar se acentuam de acordo com as etnias?

O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada á população negra e pobre desse país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente (GOMES In: CAVALLEIRO, 2001, p 86).

Que caminhos serão necessários então, percorreremos para que a educação então possa abraçar a questão da raça também como uma de suas grandes preocupações, que requer destaque, pesquisa, trato pedagógico e políticas educacionais específicas?

A primeira atitude é a revisão dos nossos valores e dos padrões considerados desejáveis por todos dentro da escola. Sabemos que ao longo de nossa história, temos estabelecido um ideal ou padrão de civilização e de sujeito social sintetizado na figura do masculino branco cristão (DIWAN, 2007, especialmente o Capítulo “A eugenia e sua genética histórica”).

Assim, a segunda atitude é a superação do medo, do desrespeito, da indiferença e do desprezo pela diversidade. A diversidade não pode ser compreendida como um perigo, mas como uma afirmação positiva da sociedade brasileira. A diversidade cultural e racial brasileira representa aquilo que temos de mais exuberante em termos de população e afirmar essa diversidade deve constitui objetivo da educação nacional.

E por fim, o estabelecimento na prática escolar dos princípios de fraternidade, solidariedade e igualdade constitucional, que representem superação das práticas racistas veladas e explícitas no ambiente escolar como o relacionamento assentado em preconceitos e discriminações contra alunos, professores, funcionários, pais e mães.

Isso significa estar atento a enunciações e a maneira como o povo negro é representado em cartazes, festas, livros, auditórios, encenações e linguagem. Significa, também, romper com os silêncios sobre as questões de racismo.

Para a pesquisadora Eliane Cavalleiro, algumas atitudes devem fazer parte do cotidiano escolar, para que essa possa romper com o quadro de exclusão no sistema educacional e assim, diminuir o débito com a população negra. A saber:

a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida (CAVALLEIRO, In: CAVALLEIRO, 2001, p. 149).

Se durante a década de 1980 os dois aspectos, colocados pelos grupos do Movimento Negro como prioritários na questão da educação para as relações étnico-raciais, eram o questionamento do livro didático e o currículo escolar, podemos dizer que com relação ao livro didático foram denunciadas as omissões, as imagens preconceituosas, os estereótipos racistas, a sedimentação de papéis subalternos para os negros, etc. bem como se apontou o reflexo dessas construções para a formação de crianças e adolescentes negras e não-negras. Hoje podemos afirmar que as escolhas dos livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático – PNL D) pelas escolas públicas, têm considerado esses elementos como fundamentais.

Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (CAVALLEIRO In: MEC, 2005 b, p. 14).

Assim, na perspectiva de uma educação anti-racista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial na sociedade.

No que tange aos currículos escolares já chamamos atenção para a ausência de conteúdos ligados a cultura afro-brasileira e a história dos povos africanos, para além da escravidão e do mundo colonial. Muitas iniciativas foram

postas em prática pelas editoras, redes de ensino e pelo próprio Ministério da Educação ao promulgar a Lei 10.639/2003 e oferecer cursos de extensão à distância ou presenciais, bem como o financiamento de outros nas redes estaduais e municipais.

Entretanto podemos dizer que hoje esbarramos em outros dois pontos que se colocam agora como as novas linhas de ação para os grupos do Movimento Negro na questão educacional: a formação dos professores e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para o combate ao racismo e as desigualdades produzidas por ele.

Essas serão as novas frentes de atuação para o estabelecimento de uma educação anti-racista. Esta deve ser pensada como um passo, fundamental, para a melhoria da qualidade do ensino, que todos desejamos, além de preparar todos os alunos e alunas, negros e não-negros para a prática da cidadania.

CAPÍTULO II

CONTEXTO HISTÓRICO DE APROVAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Historicamente as ações do Estado voltadas para a escolarização da população negra foram insatisfatórias, apesar da existência de algumas iniciativas pontuais e localizadas durante o império e início da república, não será necessário muito esforço para constatar a precariedade da educação desse segmento étnico (CRUZ In: MEC, 2005 c, GARCIA, 2007 e GONÇALVES In: LOPES e GALVÃO, 2001).

Para combater as desigualdades étnicas e sociais no Brasil contemporâneo, uma série de dispositivos legais foi conquistada nas últimas décadas como fruto da luta organizada da população afrodescendente. São normas que recomendam ou determinam direta ou indiretamente o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Estas recomendações constam na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Constituição Federal cita em seu artigo 242 inciso I que “*o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro*” (BRASIL, 1988) enquanto a LDB em seu artigo 26, inciso IV estabelece que “*O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia*” (BRASIL, 1996) (grifos nossos).

Parte desses debates sobre a problemática étnico-racial na educação brasileira, sobretudo a partir dos anos 1980, foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, especialmente aquele que propunha tratar da transversalidade Pluralidade Cultural, representando assim, uma tentativa de demonstrar as diferenças culturais e raciais na sociedade brasileira, integrando e

trazendo a discussão para o currículo, correspondendo assim às reivindicações do movimento negro.

Há nesse documento uma vasta discussão teórica, mas por vezes fica-me a impressão de bricolage (SIC), caleidoscópio. O texto não está integrado, não há um corpo de idéias que ajudem a orientar e justificar as ações propostas. Ali, apesar das críticas, ao longo dos últimos anos, pode-se identificar o mito da democracia racial. É a idéia de que no Brasil não há preconceito. Todos são iguais, têm os mesmos direitos (SOUZA, In: CAVALLEIRO, 2001, pp. 54-55).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial o que trata do tema transversal Pluralidade Cultural destaca que:

Historicamente, registra-se (SIC) dificuldades para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (MEC, 1997).

Assim, o teor do documento parece ser mais um discurso ideologizado e lacunar do que exatamente uma proposta curricular. No entanto, mesmo que precariamente estabelecida, a preocupação de levantar a temática num documento pedagógico de alcance nacional deve ser louvado e compreendido como processo vitorioso onde cobranças e mudanças alteravam o panorama da educação nacional.

Segundo VALENTE, até aquele momento, esses dispositivos legais podem ser considerados um avanço considerável no tratamento da questão racial, mas mantêm-se prudentemente no campo das formulações abstratas, urgindo encontrar e definir medidas para que os professores possam intervir objetivamente nessa questão.

Ainda são reticentes as propostas de combate ao racismo e pouco delineadas as medidas concretas de abordagem. De nada adianta dispor de livro didático e currículo apropriado se o professor for preconceituoso, racista, e não souber lidar adequadamente com a questão (VALENTE, 2005, p. 63).

Mais recentemente tivemos a Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 em seu artigo 26-A tornou **obrigatório** o ensino da História da África e cultura afro-brasileira. Essa Lei 10.639/2003 veio preencher uma lacuna dentro do ambiente escolar no que se refere ao estudo da História e Cultura Afro-brasileira, delegando aos programas curriculares das áreas de Educação Artística, Literatura e História do

Brasil uma atenção especial ao tema embora ressalte que esta abordagem deva ser efetuada por todo o currículo da escola ³.

Acreditamos que a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares que a regulamentaram insere-se num momento promissor de democratização da educação nacional e possui uma particularidade insofismável ao estabelecer novos parâmetros sociais para as relações étnico-raciais. Sua perspectiva ultrapassa a mera seleção de conteúdos curriculares em disciplinas específicas como muitos a entendem ou querem reduzi-la. Seu objetivo é discutir os valores sociais, morais, éticos e estéticos que fazem das escolas e redes de ensino, um sustentáculo das relações sociais mais gerais da sociedade.

No entanto, podemos dizer que as novas Diretrizes que redefinem as finalidades da educação, mesmo depois que são apresentadas ao cotidiano escolar, não surtem de imediato os efeitos esperados, pois os antigos valores e as práticas cristalizadas ao longo de anos não se eliminam num passe de mágica e as antigas idéias não se apagam facilmente, elas são incorporadas ao bojo das novidades apresentadas, representando as maneiras peculiares com que cada estabelecimento interpreta a nova realidade proposta.

Isso equivale a dizer que os textos normativos que procuram estabelecer a igualdade entre negros e brancos encontra limitações conceituais a partir do próprio racismo que procura combater e que está enraizado pelos longos séculos de discriminações e preconceitos na História do Brasil.

Entretanto, essas são provocações necessárias que geram debates em busca de soluções permanentes, duradouras e eficazes para modificar essas práticas culturais discriminatórias. E nesse sentido, as escolas têm um papel determinante nesse processo.

As estruturas do sistema educacional no Brasil estão eivadas de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas, extremamente prejudiciais para a

³ Ana Lúcia Valente (UNB) sugere para a Lei 10.639/2003 o nome de Lei Ben Hur em homenagem ao ex-Deputado Federal Ben Hur Ferreira (PT-MS), militante negro vinculado ao grupo TEZ, autor do Projeto de Lei juntamente com a também ex-Deputada Ester Grossi (PT-RS). Optamos por chamá-la de Lei do Ensino Afro por facilitar sua decodificação e pelo fato do nome Ben Hur implicar em outras referências históricas (filme ganhador de 11 oscars sobre um judeu escravizado na Roma antiga).

auto-imagem da população negra, usuária desse sistema. Ao refletir os valores da sociedade e reiterar abordagens e estereótipos de desvalorização dos afrodescendentes, além do tratamento diferenciado dispensado por parte do corpo docente às crianças negras e não-negras, o processo educativo contribui de forma decisiva para dificultar, restringir ou mesmo impedir o acesso e o sucesso na vida estudantil das crianças, adolescentes, jovens e adultos negros (MACHADO In: PANTOJA e ROCHA, 2004, p. 73).

Situações de constrangimento e humilhação simbólica, psicológica e até mesmo física, encontravam nas idéias de acomodação histórica e subalternização do negro uma equivocada justificação. Tais violências têm impactado negativamente, ao longo de nossa história, o rendimento escolar das crianças e jovens negros, colaborando para acentuar as desigualdades sociais no Brasil.

Sabemos que os sistemas municipais são responsáveis pela oferta de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental, o que representa a maioria dos alunos brasileiros, especialmente os mais pobres. Portanto, é nesse nível de ensino que devemos com mais urgência abrir um intenso debate com escolas, gestores, professores e demais técnicos.

Mas também, todos os segmentos e instâncias envolvidas com a educação brasileira receberam novos e urgentes desafios. Governos Federais, Estaduais e Municipais, além de Universidades e estabelecimentos públicos e privados de ensino devem se voltar para as novas condições de formação e trabalho dos professores que deverão lidar com os novos conteúdos. Cursos de formação deverão ser repensados e materiais didáticos precisarão ser revistos e produzidos. Pesquisas sobre as temáticas previstas na Lei deverão ser estimuladas e financiadas. Experiências deverão vir à tona.

2.1. A conjuntura de promulgação da Lei do Ensino Afro.

Na campanha política para eleição do Presidente da República em 2002, o então candidato pelo Partido dos Trabalhadores – PT, Luiz Inácio Lula da Silva, defendeu uma plataforma política evidenciando a questão das relações étnico-raciais como prioridade de seu futuro governo.

Simbolicamente, ao ser eleito e assumir a presidência em 01/01/2003 quis reafirmar seus compromissos de campanha com todos os segmentos que o

havia apoiado nesta e em campanhas anteriores, sancionando em 09 de janeiro de 2003, o Projeto de Lei nº 259 de 1999 de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS) que já tramitava no Congresso Nacional e encontrava certas resistências.

Na justificativa do projeto de lei os deputados atribuem sua autoria a Humberto Costa (ex-Deputado Federal pelo PT-PE entre 1994-1997 e também ex-ministro da Saúde entre 2003-2005, atualmente Secretário das Cidades do governo estadual de Pernambuco) e dão como objetivo a criação de condições para a implantação na rede oficial de ensino de um currículo que contribua para a restauração da real contribuição dos afrodescendentes na história e sociedade brasileira, garantindo na educação um instrumento de emancipação e cidadania.

Essa Lei recebeu o número 10.639/2003 e em seus dois artigos deu nova redação aos artigos 26 A, 79 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, dando assim, visibilidade e corpo aos conteúdos relacionados à história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e sua contribuição para a história sócio-econômica e cultural brasileira, nas redes e estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Importante destacar que a Lei 10.639/2003 sofreu 2 vetos expressos na Mensagem nº 7, de 09 de janeiro de 2003 da Presidência da República, recomendados pela Casa Civil através da Subchefia para Assuntos Jurídicos. Os vetos foram no Art. 26-A, § 3º - *As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seus conteúdos programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.* E no Art. 79-A - *Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisas pertinentes à matéria* ⁴.

⁴ Os motivos dos vetos, expostos na mensagem, são de natureza técnico-jurídica, atentando para a incompatibilidade com a LDBEN, no caso do Artigo 26-A, §3º, e à falta de dotação ou competência orçamentária, explícita no caput da presente Lei, para os cursos de capacitação, no caso do artigo 79-A. Sabemos que parte dessas preocupações foram revistas e sanadas pelas Diretrizes Curriculares.

A Lei também institui o dia 20 de novembro, como o Dia Nacional da Consciência Negra nos calendários escolares. O dia 20 de novembro foi instituído desde 1971 pelo Grupo Palmares do Rio Grande do Sul e, desde então, comemorado pelos movimentos negros. Em muitas cidades brasileiras foi estabelecido como feriado municipal. Acredita-se que essa seja uma oportunidade para que as escolas possam pensar atividades lúdicas relacionadas à cultura afro-brasileira, bem como dar visibilidade as formas de resistência do povo negro e suas lutas cotidianas.

Essa Lei se insere ainda no “Programa Nacional de Direitos Humanos” do Ministério da Justiça, instituído ainda no governo Fernando Henrique Cardoso em 2002 e que previa, entre uma série de ações para a população negra brasileira, como o estímulo à elaboração de livros didáticos que enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações e também nos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com o objetivo de combater o racismo e a discriminações na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada pela UNESCO em 2001 em Durban na África do Sul ⁵.

Essa Conferência, entre outras deliberações, estabeleceu estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento das nações, estabeleceu outros mecanismos no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e intolerância correlata e, ainda, apontou para o **estabelecimento de recursos e medidas eficazes de reparação, ressarcimento, indenizações e outras medidas em níveis nacional, regional e internacional.**

Assim, dentro do compromisso em promover e incentivar políticas de reparação de direitos (as chamadas Ações Afirmativas), ao assumir a Presidência da República, Lula criou em março de 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, com status de Ministério, tendo a frente a

⁵ De 1973 a 2003, em três décadas, realizaram-se 3 Conferências Mundiais contra o Racismo e a Discriminação racial, duas em Genebra (1978 e 1983) e uma em Durban (2001). O Brasil tornou-se signatário da Convenção pela Eliminação da Discriminação Racial - CERD, na Conferência de 1983, bem como da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho e de outros tratados, assumindo o compromisso perante a comunidade internacional de tomar medidas concretas para reparar as desigualdades raciais.

então Ministra Matilde Ribeiro (mandato de 2003-2008, substituída por Edson Santos em decorrência das denúncias de gastos irregulares com seu cartão corporativo), que veio somar-se na promoção das Ações Afirmativas para a população afrodescendente, já delineadas na Fundação Cultural Palmares, criada em 1988 pelo então Presidente José Sarney e reestruturada em 1995 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, por ocasião das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, atualmente presidida por Zulu Araújo. Lula também encaminhou ao Congresso Nacional, ainda em seu primeiro mandato, o Estatuto da Igualdade Racial, uma revisão da legislação sobre relações raciais no Brasil ⁶.

A brevidade e a simplicidade na redação da presente Lei 10.639/2003 (Ver Anexos) fizeram com que, logo após a promulgação da Lei, temendo seu esquecimento (ou como se diz popularmente: “que a lei não pegasse”), as preocupações dos grupos organizados em torno dessa questão se voltaram para a necessidade de sua regulamentação, constituindo em abril de 2003 um “Grupo de Trabalho” formado por representantes do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade – SECAD, ambas do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Ministério da Cultura através da sua Fundação Cultural Palmares.

O trabalho desse grupo resultou na aprovação em 10 de março do ano seguinte (2004) pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº 1, de 17/06/2004 (Anexo 2) que teve como redatora a professora e militante negra, Dra. Petronilha Beatriz, e do Parecer nº 03/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana regulamentando a alteração provocada no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

A sanção da Lei nº 10.639, de minha autoria, a primeira do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva publicada em 9 de janeiro de 2003 e a sua regulamentação, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-

⁶ As últimas notícias (julho de 2009) sobre o Estatuto da Igualdade Racial (Projeto de Lei 6.264 de 2005), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, relatam que sua redação final está pronta para aprovação no Congresso Nacional. A atual disputa se dá entre os órgãos públicos, parlamentares e Movimento Negro em torno da questão da criação do Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o qual receberia dotação orçamentária para efetivação das chamadas Ações Afirmativas.

brasileira e Africana, pelo Conselho Nacional de Educação, podem ajudar a abrir mais e mais as portas de nossas lembranças com origem na África, curando-nos do empobrecimento que nos impõe a injusta ausência da riqueza do aporte que, indiscutivelmente, nos brindou e nos brinda a parte negra de nossa nacionalidade. (GROSSI In: PANTOJA e ROCHA, 2004, pp. 67-68).

Esse documento foi remetido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade – SECAD a todos os entes implicados no cumprimento da Lei (Escolas, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, Autarquias, Universidades e Conselhos) vem sendo um instrumento norteador das ações de implementação da Lei e dado a sua abrangência, tem servido também como parâmetro para a cobrança de sua efetivação por parte da sociedade civil organizada (dos Movimentos Sociais, OAB e Ministério Público).

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” traz Determinações detalhadas e destinadas aos estabelecimentos de ensino, aos Sistemas de Ensino e Universidades com atribuições e compromissos éticos, para que possa ser plenamente implementada a Lei que trata do ensino afro.

A Resolução nº 1 estabelece ainda em seu Artigo 2º, Parágrafo 3º que *“cabará 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 federados e seus respectivos sistemas”*. No Ceará, essa Regulamentação ocorreu com a Resolução nº 416 de 13 de dezembro de 2006 do Conselho Estadual de Educação – CEC.

2.2. A atuação dos Movimentos Negros e as legislações anteriores sobre Ensino Afro nos Estados e Municípios

Evidentemente, essas ações de enorme significado para todos os afrodescendentes no Brasil representam conquistas do povo negro mediante um longo processo de lutas pela afirmação de sua identidade e pela obtenção de direitos sociais, ao longo da história do Brasil.

Nessas lutas mais contemporâneas devemos ressaltar a participação conjunta dos Movimentos Negros em todo o país, desenvolvendo campanhas e

estratégias para o combate ao racismo, a superação das desigualdades sócio-raciais e o estabelecimento de uma nova realidade para o negro brasileiro.

Dentre as reivindicações do Movimento Negro Contemporâneo nas últimas décadas podemos destacar sua presença determinante no estabelecimento na Constituição Federal de 1988 da criminalização do racismo, da demarcação das terras das comunidades quilombolas e seus remanescentes, bem como da preservação dos bens culturais da população afrodescendente, dentre outras conquistas.

Desde a Constituição Federal de 1988 e a conseqüente atribuição de elaboração nos Estados e Municípios das Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais, respectivamente, que os legislativos estaduais e municipais foram alvos da ação coordenada de entidades dos Movimentos Negros. Tanto que em muitas deles os textos constitucionais trazem referências a temas pertinentes e população afrodescendente e a educação em particular. Como por exemplo, a Constituição Estadual 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, 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”*, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju 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”* e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo que *“Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”*.

Juntaram-se ainda como base legal para a presente Lei os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8096 de 13/06/1990) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/2001).

Assim, a promulgação da Lei 10.639/2003 se insere também numa historicidade dos Movimentos Negros no Brasil iniciada com a luta contra a escravidão que teve nos quilombos e mocambos sua maior expressão, passando pelas Revoltas Negras como a dos Malês em Salvador/BA e tantas outras, pela Campanha Abolicionista através de personalidades e intelectuais negros como José do Patrocínio e o Dragão do Mar, chegando às associações negras ao longo de todo o século XX e aos Movimentos Negros Contemporâneos ressurgido a partir de 1978.

E nesse sentido, a Lei do Ensino Afro, também representa um aprofundamento das reivindicações dos Movimentos Negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, que durante décadas desenvolveram ações de resgate e valorização da história da população negra, de sua cultura e identidade, ações diretamente relacionadas ao campo educacional que delimitaram questões pertinentes a população afrodescendente na década de 1980, em torno da Assembléia Nacional Constituinte e na década de 1990 em torno dos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

A lei federal, simultaneamente, indica certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília-DF, em agosto de 1986 (SANTOS In MEC, 2005 b, pp. 35).

No Ceará, assim como na cidade de Fortaleza, nem a Constituição Estadual, nem a Lei Orgânica municipal estiveram sensíveis a essa questão, não há em ambas nenhuma menção a temática, apesar do movimento negro local ter apresentado sugestões para o currículo escolar na elaboração da Lei Orgânica Municipal (SOUSA, 2008).

Não há ainda, no âmbito da rede municipal de ensino de Fortaleza, nenhuma diretriz que aborde a questão da Lei 10.639/2003, somente a recomendação de que se inclua nos Projetos Políticos Pedagógicos a abordagem da questão, a partir da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 416 de 13/12/2006 citada anteriormente.

Em outras épocas e lugares, vários foram os ativistas negros que propuseram uma educação voltada para a educação dos afrodescendentes como um grupo de mulheres de Salvador que empreenderam um trabalho de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire no bairro Fazenda Grande Retiro. O sociólogo negro Manoel de Almeida Cruz lançou bases pioneiras para uma pedagogia interétnica em 1979 criando o Núcleo Cultural Afro-brasileiro em Salvador/BA.

Esse grupo organizou uma proposta curricular aplicada em escolas de Salvador e desenvolveram atividades por meio de um projeto experimental que incorporavam a cultura afro-brasileira através da dança, da música, da modelagem, do teatro e dos contos (DOMINGUES In: MARCON e SOGBOSSI, 2007, p.33). Essa experiência da pedagogia interétnica ainda hoje baseia a proposta curricular da Escola Criativa do Olodum em Salvador/BA.

Em Porto Alegre, a realização de dois encontros nacionais sobre Negro e Educação (1984 e 1985) iniciou uma tendência de pulverização do Movimento negro, provocando o aparecimento de dezenas de grupos em cada Estado, que passaram a reivindicar a introdução de disciplinas fundamentadas na história e na cultura do negro nos currículos escolares exigindo cursos de qualificação para professores e revisão dos livros didáticos a fim de eliminar e corrigir idéias e imagens negativas acerca do negro (CUNHA JR. In: MUNANGA, 1996).

Nos anos 1990 o Movimento Negro perdeu em grande parte seu vigor militante, passando por um período de atomização das lutas. Nesse período a atenção sobre educação voltou-se para o ingresso de alunos negros nas Universidades com a criação de cursinhos pré-vestibulares e para o debate em torno das Ações Afirmativas, sobretudo em sua vertente mais polêmica que é o estabelecimento de cotas raciais nas universidades públicas⁷.

⁷ A abordagem da educação anti-racista proposta nesse trabalho monográfico enseja por uma discussão acerca do estabelecimento de cotas raciais para negros nas universidades e do seu reflexo, em relação à promoção da igualdade e equidade nas diferenças étnicas e raciais na educação, entretanto, a brevidade desse trabalho, a longa discussão que se estabeleceu em torno da questão e a já extensa bibliografia existe, não nos permitem adentrar nesses aspectos, mas tão somente, de nos posicionarmos como favoráveis a esse instrumento legal de promoção da educação como meio de combater as relações assimétricas na sociedade, percebendo a educação como mecanismo de superação das diferenças baseadas em preconceitos e discriminações sócio-raciais.

A aprovação da Lei 10.639/2003 que integrou o texto da LDB somada às ações pós-Durban representam o fato mais relevante no início do novo milênio, depois de décadas de reivindicações.

Resta agora saber se a Lei 10.639/2003 será implementada concretamente, com todos os seus meandros nas escolas e sistemas de ensino ou não passará de mais um adorno jurídico em letras mortas. Isso, porém só a história poderá revelar, mas podemos nesse momento de consolidação de ações práticas, começar a traçar panoramas favoráveis ou não.

Sobre esse debate em torno da eficácia de leis para mudar as condições da educação no Brasil e no caso dessa Lei específica destinada a beneficiar negros através da criação de mecanismos que possibilitam a constituição de identidades positivas e a superação do racismo, vale trazer presente a experiência do advogado e presidente do bloco afro-baiano Olodum, João Jorge Santos Rodrigues:

Resultado de uma enorme pressão do movimento negro local, o governo do Estado criou a legislação em que incluía os estudos da História da África e dos africanos no primeiro e segundo graus e ainda deu os primeiros passos para aplicar a determinação legal. Em 1989 este documento legal sobre inclusão da história africana e dos africanos passou a fazer parte da Constituição do Estado da Bahia, nos seus artigos 274 e 288. E todos nós, do movimento negro da Bahia, fomos acompanhando com uma viva emoção a idéia de que as escolas de Salvador e das demais cidades citasse nas salas de aula o Egito, Gana, Angola, Moçambique, a Etiópia e seus sucessos e fracassos como parte da história da humanidade. Porém, a resistência dos professores da rede pública, a falta de empenho político dos técnicos e a **falta de obrigatoriedade de aplicar a lei** deixavam ao interesse dos professores à opção de capacitar-se ou não nestas disciplinas. O que levou a experiência a ter um prazo reduzido e uma ineficácia da lei que pretendia redimir a sociedade baiana de uma dos seus mais graves crimes, a prática estatal da escravidão negra de 1534 até ao no de 1988 (RODRIGUES In: PANTOJA e ROCHA, 2004, p. 95).

Vemos assim que o estabelecimento do legislador propondo a obrigatoriedade que se estabeleceu no corpo da Lei 10.639/2003 encontrava nas experiências anteriores, uma justificativa real e um sustentáculo contra as críticas que a taxavam de desnecessária.

Para além dessa crítica e mesmo após a implantação dessa Lei, devemos como educadores e militantes, continuar atentos para a sua efetiva aplicação nas escolas, públicas e privadas, federais, estaduais e municipais. Dessa

forma, queremos com esse trabalho, contribuir para essa análise e com a concretização dessa conquista dos afrodescendentes. Assim, no próximo capítulo estaremos analisando a implantação da Lei do Ensino Afro nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, através de uma pesquisa realizada com os professores dessa Rede.

CAPÍTULO III

A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

3.1. Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa realizada com professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza foi desenvolvida para o fim específico de fornecer subsídios analíticos para elaboração de monografia de final do Curso de Pós-graduação Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nosso objetivo foi o de traçar um panorama da efetividade de aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza, assim, o universo de professores de História (disciplina tida como principal para a Lei) dessa Rede de Ensino totalizava cerca de 350 profissionais efetivos. Desses a pesquisa conseguiu abranger 52 profissionais, portanto, 14% do total desses profissionais.

A pesquisa foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2007 nas dependências do Instituto Municipal de Pesquisas e Recursos Humanos – IMPARH e no Colégio Municipal Filgueiras Lima, por ocasião da realização do primeiro Curso de capacitação sobre cultura afro-brasileira, ofertado pela Secretaria Municipal Educação de Fortaleza.

Portanto, esses profissionais entrevistados para a pesquisa são todos professores efetivos da Rede Pública Municipal de Fortaleza, homens e mulheres, das diversas Secretarias Executivas Regionais (SER's) e Escolas (EMEIF's) (Anexo 5), de diferentes faixas etárias (de 20 a 50 anos) e de diversas religiões. Em comum eles todos estão em plena atividade docente (sala de aula regular), têm no mínimo seis anos de experiência (o último concurso público para professores efetivos data do ano de 2001) e formação superior completa, além de interesse pela temática a qual estavam espontaneamente se capacitando.

Assim, ao escolhermos trabalhar com Professores (as) da Educação Básica (ensino Fundamental) de escolas públicas da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza/CE, estamos priorizando profissionais que já estejam envolvido no trabalho para a educação das relações étnico-raciais, pois, *o investimento maior em professores sensíveis ao problema é uma opção tática, na medida em que a sua 'instrumentalização' é mais rápida e, a partir disso, a tarefa de envolver os professores mais reticentes é facilitada* (VALENTE, 2005, p. 65).

Sabemos que os sistemas municipais são responsáveis pela oferta de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental, o que representa a grande maioria dos alunos brasileiros, em idade escolar, especialmente os mais pobres e onde se concentra uma parcela significativa das crianças negras. Portanto, é nesse nível de ensino que devemos, com mais urgência, abrir um intenso debate com escolas, gestores, professores e demais técnicos.

O instrumento de coleta de informações foi um questionário impresso com 13 questões de múltipla escolha (Anexo 4) que procurava diagnosticar qual o tipo de formação, conhecimentos, comprometimento e motivação desses professores para o tratamento dos conteúdos básicos para a efetiva aplicação da Lei 10.639/2003, suas percepções e posturas pessoais e sociais sobre a cultura negra, racismo, discriminações, etc. e suas noções sobre currículo escolar, metodologias, conteúdos e materiais didáticos.

Coletados, os dados foram tabulados e representados em gráficos percentuais (forma de pizza) para que fizéssemos uma análise quantitativa e qualitativa da ação pedagógica desses docentes em relação ao cumprimento da Lei.

As respostas a seguir apresentadas apontam para um efetivo comprometimento desses profissionais com as questões mais agudas das relações étnico-raciais nas escolas (racismo e discriminação), embora a formação inicial e continuada, a disponibilidade ou acesso a bibliografia e materiais pedagógicos e o apoio da Secretaria Municipal de Educação ainda sejam insuficientes e imponham dificuldades que impedem a obtenção de resultados mais visíveis e significativos.

3.2. Uma análise das condições de aplicação da lei 10.639/2003 nas escolas públicas municipais de Fortaleza/CE.

Acreditamos que a Lei 10.639/2003 tem uma particularidade em sua efetivação prática que a minimiza, pois, ao passo em que visa estabelecer novas diretrizes para as relações étnico-raciais, é entendida na pretensa finalidade de mera seleção de conteúdos didáticos e disciplinas curriculares específicas, o que se verifica no meio educacional. Entretanto, o intuito da referida legislação procura abranger em sua amplitude valores sociais, morais, éticos e estéticos que fazem das escolas e redes de ensino, um sustentáculo das relações sociais mais gerais da sociedade.

Hoje, passados quase seis anos desde a edição da Lei 10.639/2003, nós que fazemos parte das redes de ensino e que nos vinculamos particularmente e militantemente com sua aplicação e implementação, percebemos que um longo caminho já foi trilhado e estabelecido, com avanços significativos, com conquistas e superações de barreiras, mas nem por isso podemos negar as dificuldades, resistências e críticas sofridas nesse percurso.

Nesse ínterim, temos assistido a uma série de ações do Ministério da Educação e de suas Secretarias, das Redes de Ensino Estaduais e Municipais e Universidades por todo o país, bem como dos segmentos do mercado que lidam com materiais pedagógicos, no sentido da implementação dessa Lei.

São ações ora de caráter generalizante como os Cursos de extensão promovidos pelo MEC que vislumbram a complexidade da temática em escala nacional (Curso Educação, Africanidades, Brasil, 2006), ora de abordagens locais e bem particulares (Capacitações segmentadas por regiões/Estados como elevada população afrodescendentes, crianças negras, mulheres negras, etc.), ora que sinalizam para grandes temas no universo do relacionamento histórico Brasil-África (Tráfico Negreiro, Literatura, Religiosidade, etc. em Cursos de pós-graduações) e em outros para a singularização das comunidades afrodescendentes em sua historicidade (quilombolas). Em algumas redes de ensino essas ações têm tido grande alcance transformador e em outras, de mera formalidade legal.

Assim, todos que trabalham na educação, sobretudo os gestores educacionais, e aqueles comprometidos com a temática precisam estar atentos para perceber, analisar e promover mudanças de orientação nas escolas e sistemas de ensino em relação ao cumprimento da referida Lei. Ainda, torna-se imprescindível a observação da dinâmica que os estabelecimentos e redes de ensino têm assumido quanto ao compromisso educativo de promover essa significativa mudança de comportamentos e mentalidades em relação aos afrodescendentes, sua história e cultura.

Este trabalho monográfico, como pesquisa de campo realizada junto aos professores da rede pública municipal de Fortaleza, propicia a percepção e o pensar as problemáticas e desafios impostos pela legislação como um processo ainda em construção e em desenvolvimento, pois o maior e grande entrave parece ser o da formação continuada dos educadores (professores e gestores), que em sua atividade pedagógica são elementos fundamentais para o alcance dos objetivos propostos pela legislação. Para a superação deste limite, além de esforços individuais, pressupõe-se uma ação efetiva e comprometida por parte da rede municipal de ensino.

A formação e o comprometimento profissional, político e ético dos professores e gestores é o principal aspecto que deve ser considerado na avaliação da implementação de uma educação voltada para a superação do racismo e a construção de relações raciais mais justas (GOMES, 2005), portanto, dos objetivos propostos pela Lei 10.639/2003. Apenas criticar as limitações constatadas no cotidiano das escolas não basta, é necessário conjugar esforços no sentido da oferta sistemática e ampla de qualificação sobre a temática. Neste sentido, os órgãos do Sistema Municipal de Ensino, através de seus gestores, têm papel importante na definição de políticas de formação continuada ou acolhimento e respaldo das propostas oriundas das próprias escolas, por intermédio de seus professores.

Os gestores e em especial os professores são, nesse processo, elementos fundamentais do fazer pedagógico cotidiano podem ser aliados extremamente importantes para romper os elos dessa cadeia de alienação referente ao tema. Num contraponto, em decorrência de sua formação elitista e

preconceituosa, ou mesmo por desconhecimento, professores e gestores podem intensificar uma ação descomprometida na discussão da temática.

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que regulamentou a Lei 10.639/2003 e instituiu as Diretrizes Curriculares, em seu artigo 3º afirma que essa dinâmica de ensino “*será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores (...) atendidas às indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004*” (grifos nossos). Ficando clara a necessidade de participação ativa dos professores nesse processo.

Assim, novos e urgentes desafios foram postos a todos os segmentos e instâncias da educação brasileira, governos, universidades e estabelecimentos públicos e privados de ensino. Cabe a todos agora se voltar para as **novas condições de formação e trabalho dos professores** que deverão lidar com os novos conteúdos. Cursos de formação deverão ser repensados e materiais didáticos precisarão ser revistos e produzidos. Pesquisas sobre as temáticas previstas na Lei deverão ser estimuladas e financiadas. Experiências deverão vir à tona.

O presente trabalho quer contribuir com essa discussão, na perspectiva de concretização e avanço dessa importante conquista de todos os afrodescendentes. Partimos aqui da análise da atual situação em que se encontram os docentes da rede pública municipal de Fortaleza.

3.2.1. O professor e o trabalho sobre a questão étnico-racial

Sobre o **próprio trabalho** (figura 1) acerca da abordagem da temática as opiniões dos professores entrevistados se equilibram entre aqueles que afirmam investir na própria formação buscando informações sobre as questões raciais (48%) e aqueles que dizem estar ainda reavaliando sua prática cotidiana, refletindo sobre os próprios valores e conceitos que trazem introjetados sobre o povo e a cultura negra (48%).

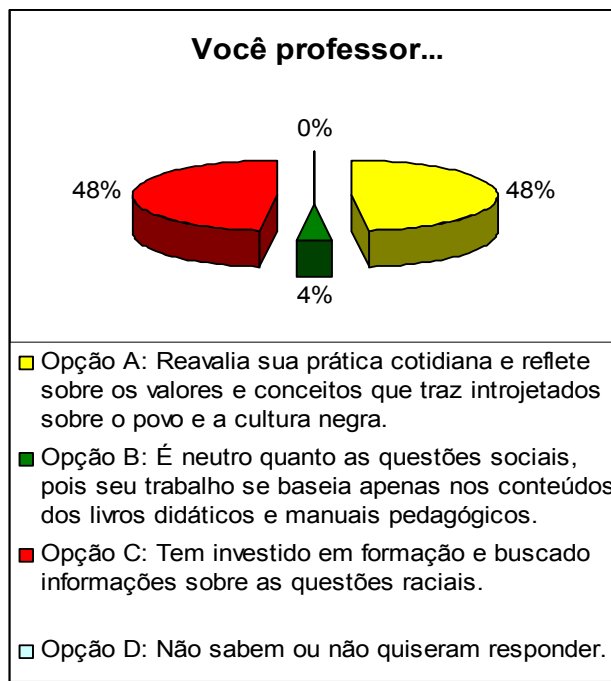


Figura 1: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre a abordagem que faz das questões étnico-raciais. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

As atitudes reveladas pelos docentes nos parecem positivas em relação à disponibilidade em trabalhar com a temática. Tanto daqueles que se convencidos ou obrigados pela necessidade, investem em sua formação, seja por meios próprios ou valendo-se dos meios ofertados pelas instituições.

Notemos que persiste ainda em 4% dos entrevistados a crença de que podem se manter “*neutros*” quanto às questões sociais e raciais (*in casu*), porque seu trabalho deve se basear apenas nos conteúdos e materiais didáticos.

Quanto à **formação** (figura 2) quase metade dos entrevistados (48%) afirmam que ainda não tiveram oportunidade de estudar o assunto, a outra metade diz que já participou de alguns cursos ou grupo de estudo sobre a questão racial (24%) ou têm procurado incorporar o assunto nas reuniões pedagógicas, grupos de estudos e momentos de formação (24%).

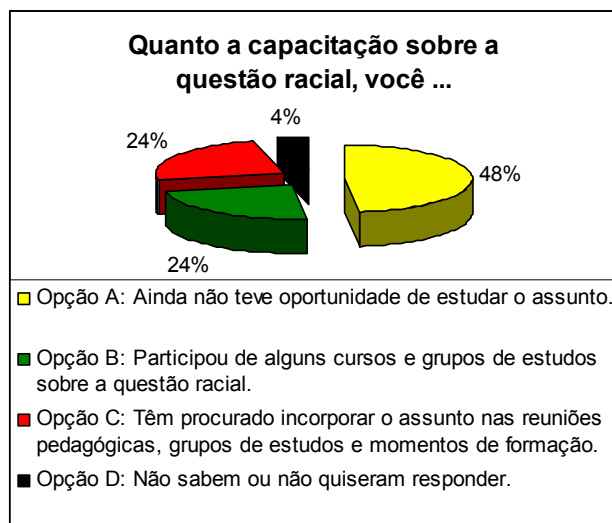


Figura 2: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre sua formação sobre as questões étnico-raciais. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

A formação de professores ou seu *desenvolvimento profissional* para as relações étnico-raciais é amplamente debatida em GOMES e SILVA (2006). As autoras afirmam que essa formação docente se dá ao longo de toda a vida e deve permitir uma conexão entre a formação inicialmente recebida e a que se dá em continuidade (p. 15) e que devemos reconhecer a importância e significado de todas as fases dessa formação, não havendo supervalorização da formação inicial (p. 16).

Recentemente, defendem as autoras, os estudos sobre a formação de professores têm focalizado as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a reflexão e as novas mentalidades e nesse sentido, a articulação do trabalho com a diversidade étnico-cultural representa mais que uma nova competência pedagógica a ser construída e praticada. *Ela diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação* (p. 17).

Essa postura profissional defendem ainda as autoras, tem aproximado e inserido o desenvolvimento profissional docente com uma educação multicultural de respeito às diferenças e das lutas sociais. Essa nova postura também profissional também tem colaborado com o movimento de repensar a função social e cultural da escola, sobretudo da educação básica (p. 20). Isso pressupõe uma nova concepção de educação e formação,

que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significação à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserida em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar (GOMES e SILVA, 2006, p. 21).

Assim, devemos reconhecer que a formação docente para o trato das questões étnico-culturais ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá por conta de sua trajetória de vida, pertencimento étnico-racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença (p. 25).

No entanto, sabemos que raramente (em alguns casos até hoje) os graduandos em licenciaturas tiveram contato com a temática étnico-racial durante o Ensino Superior, principalmente se a formação foi anterior a Lei ou se cursaram alguma licenciatura que não a de História. Muitos educadores só chegam a ter contato com a temática em cursos de pós-graduação ou de formação continuada, como demonstra a presente investigação. E a formação continuada ainda tem sido precária em quase todas as Redes de Ensino.

Do ponto de vista da Gestão Escolar Democrática, cabe aos gestores escolares o incentivo, um planejamento articulado que promova e estabeleça condições para essa formação em serviço, a medida do possível com incentivos profissionais.

Importante observar que o Artigo 79-A da Lei 10.639/2003 que dizia respeito justamente a questão do apoio técnico e financeiro para a formação de professores, foi vetado em sua aprovação final, com o argumento de que constituía matéria alheia a LDB. Se isso é verdade, devemos buscar junto às organizações, enquanto sociedade civil, alternativas para a efetivação desta formação inicial e, ao mesmo tempo, cobrar das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, a parte que lhe cabe, a formação continuada daqueles que estão no pleno exercício do magistério.

Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados a área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instancias educacionais, cursos de extensão sobre a História d África e da Cultura Afro-Brasileira, bem como a publicação de materiais didático-pedagógicos que possa dar suporte técnico à atuação desses

docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (ORÍÁ In: PANTOJA e ROCHA, 2004, p. 103).

Destacamos aqui o relevante papel que deverá ser cumprido pelas agências formadoras de professores (Universidades, Faculdades, Institutos e Centro de Educação), que deverão preparar e exigir um novo profissional, cujo perfil deverá contemplar o combate as diversas formas de racismo.

Já em relação à educação superior, poderia se fazer uma maior ingerência junto ao CNE para que, no currículo mínimo obrigatório dos cursos da área de humanidades e ciências sociais, esteja presente a disciplina “História da África”. Entretanto, consideramos que não basta apenas introduzir o estudo de “História da África” no currículo desses cursos. Há que se pensar, também, na formação de profissionais em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) na temática dos estudos afro-brasileiros, a fim de contribuir com avanços na pesquisa científica dessa área (ORÍÁ, *Op. Cit.*).

Sabemos, entretanto, que a qualificação nas Universidades e Secretarias de Educação é repassada como responsabilidade de intelectuais do Movimento Negro e/ou estudiosos da questão, nem sempre vinculados a estes espaços de formação/educação escolar.

Assim, consideramos que mesmo timidamente, os estudos sobre a África e a história e cultura afro-brasileira começaram a fazer parte das **preocupações** dos professores e do **cotidiano** escolar. E dessa forma, devemos avançar para além do comprometimento dos professores e procurar compreender esse processo de transformação proposto pela legislação para além da inclusão dessas temáticas específicas, através da reflexão estabelecida em todo o processo de aprendizagem ressaltando as heranças culturais e a diversidade étnica na cultura brasileira, com vistas a possibilitar o diálogo, o respeito e a participação de todos os que compõem essa sociedade sem distinções ou exclusões.

3.2.2. A História e a Cultura Africana e Afro-brasileira

Indagados sobre a **trajetória histórica do negro** (figura 3), os entrevistados declaram que a temática ainda é estudada como efemérides relacionada a datas comemorativas (62%) como o dia 13 de maio (que continua relacionado à Abolição e não como dia de combate ao racismo), agosto, mês do folclore, onde as manifestações da cultura negra são “representadas” ou ao dia 20

de novembro, dia de Zumbi, e não da Consciência Negra ou ainda que esta questão simplesmente não é estudada no âmbito escolar (30%).



Figura 3: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre a história do negro no Brasil. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Observamos que as comemorações de datas, como o dia 13 de maio, estão associadas a uma historiografia tradicional que se assenta na criação e perpetuação de uma história nacional dos vencedores, dos grandes fatos e personagens e que teve por finalidade, a alienação e eliminação da participação popular na história e, portanto, nos destinos da nação.

Dessa forma, a comemoração do dia 13 de maio remete instintivamente à exaltação da figura da Princesa Isabel, a nefasta associação dos negros unicamente ao passado da escravidão e a idéia de desfecho (encerramento e finitude) do processo histórico, contido no Ato da Abolição pela assinatura da Lei Áurea. Essa comemoração cria um vazio nos educandos quanto à participação dos negros em seu processo de emancipação e os destinos no período posterior a 1888, o qual representou uma difícil época de inserção e determinou a exclusão dos negros na vida social brasileira.

Importante ainda destacar a ressignificação das datas comemorativas tradicionais propostas pelos movimentos negros. O dia 13 de maio, por exemplo, persiste na memória da coletividade como o dia da Abolição ou da Libertação dos Escravos. Entretanto, o dia consta no calendário oficial brasileiro e escolar como Dia

Nacional de Combate a Discriminação e ao Racismo. O que, certamente, ajudaria numa abordagem mais eficaz das relações étnico-raciais.

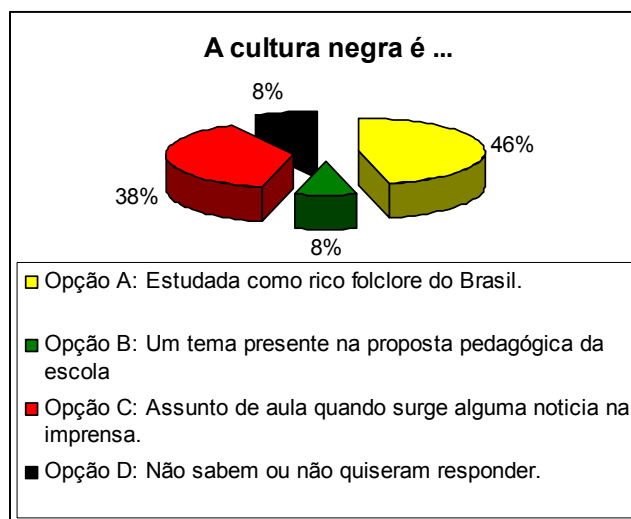


Figura 4: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre a cultura negra no Brasil. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

E dessa forma a **cultura negra** (figura 4) ainda é estudada como rico folclore do Brasil (46%) ou quando algum assunto surge de alguma notícia na imprensa (38%).

Observemos que apenas 8% dos docentes entrevistados afirmaram que o tema está presente na proposta Político-Pedagógica da Escola. O que é imperiosamente reprovável, pois isso revela por um lado certo desconhecimento ou desrespeito a Lei 10.639/2003, o que já seria extremamente preocupante, pode representar por outro ângulo, uma falta de compromisso profissional, político e ético por parte de gestores e professores. E devemos também nos indagar sobre as responsabilidades da Secretaria Municipal de Educação na efetiva promoção da legislação em pauta.

Notemos que a abordagem folclórica da cultura negra testemunhada pela maioria dos docentes apresenta problemas significativos para a educação das relações étnico-raciais ao colocar o cotidiano dos afrodescendentes muitas vezes como mais um estigma, quando menos como algo rústico, exótico, curioso ou bizarro, o qual pode ser reproduzido unicamente como objeto de demonstração em apresentações artísticas. Tem sido assim especialmente com a questão da religiosidade.

Da mesma forma que as comemorações das datas tradicionais, a abordagem folclorizada das manifestações culturais afro-brasileiras, provoca um vazio existencial nos alunos praticantes daquelas manifestações, que passam a ver a própria cultura como algo exógeno à sua vida e seu cotidiano. Sistemáticamente, esse tem sido o caminho para a recusa das próprias raízes culturais pelos educandos, ou seja, a sua percepção como algo negativo, que deve ser suprimido e recusado.

Corroborando com essa idéia, há o reforço da Mídia brasileira na formação da percepção da cultura negra. Apesar dos recentes e significativos avanços verificados nas últimas décadas, a abordagem da cultura negra fica ainda muito aquém do desejado (SODRÉ, 2000).

A questão sobre as **diferenças culturais entre os diversos povos** (figura 5) revela que esta temática é entendida como diversidade cultural brasileira (38%) ou servem como reflexão para rever posturas preconceituosas e comparações hierarquizadas (36%). No entanto, 22% dos entrevistados dizem que não são tratadas, pois não têm informações suficientes e o assunto é polêmico.

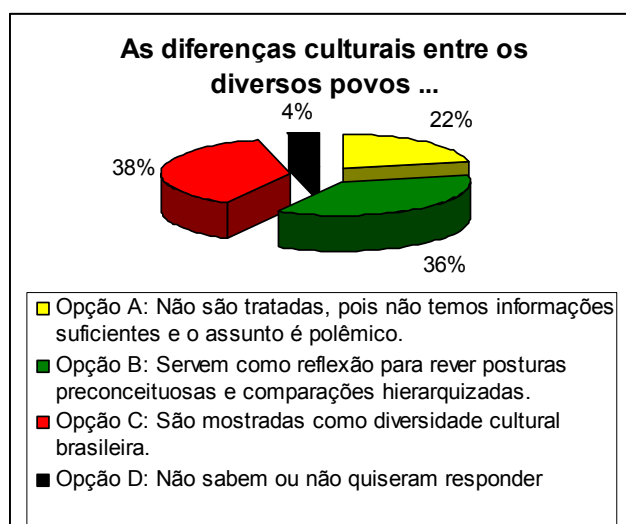


Figura 5: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre as diferenças culturais no Brasil. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

As diferenças culturais, que, no entendimento dos educadores representam a diversidade cultural brasileira ligam-se a uma questão mais ampla relacionada ao Mito da Democracia Racial brasileira inaugurado nos anos 1930 por

Gilberto Freyre, do que propriamente às concepções de multiculturalismo ⁸ evidenciadas a partir da década de 1990.

O Mito da Democracia Racial no Brasil assentava-se na teoria da “Mestiçagem”, difundido amplamente na obra de Gilberto Freyre, e colocava o país como isento de conflitos raciais. Alegavam os teóricos adeptos dessa teoria, que o Brasil, diferentemente das outras nações, não padecia de racismo ou discriminações baseadas em critérios étnico-raciais, pois a caráter miscigenador e pacífico da colonização portuguesa havia aproximado as etnias fundantes da nação brasileira numa grande confraternização de povos.

Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre transformou o conceito de miscigenação, que deixou de ter uma conotação pejorativa para se tornar uma característica nacional positiva e o símbolo mais importante da cultura brasileira. (...) Freyre apresentou de forma eficiente uma nova ideologia nacional (TELLES, 2003, p. 50).

O Multiculturalismo representa um movimento de idéias e práticas resultantes de um novo tipo de consciência coletiva de oposição a todas as formas de “centrismos” culturais, ou seja, de novos etnocentrismos, buscando a pluralidade das experiências culturais que perpassam as interações sociais como um todo (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 12).

Do ponto de vista da Gestão Escolar destaca-se aqui a necessidade de um planejamento verdadeiramente articulado das ações pedagógicas eficazes, para a promoção de uma cultura da igualdade racial na escola como um todo, pelo envolvimento de todos os atores do cotidiano escolar, democraticamente representados nos seus órgãos colegiados.

3.2.3. O enfretamento do racismo

Sobre o **Racismo** (figura 6) parece existir um compromisso ético de que todos os professores, nas escolas, devem abordar esta temática como conteúdo nas várias áreas que possibilitem tratar do assunto (66%) e também quando acontecer algum caso evidente na escola (16%).

⁸ O Multiculturalismo representa um movimento de idéias e práticas resultantes de um novo tipo de consciência coletiva de oposição a todas as formas de “centrismos” culturais, ou seja, de novos etnocentrismos, buscando a pluralidade das experiências culturais que perpassam as interações sociais como um todo (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 12).

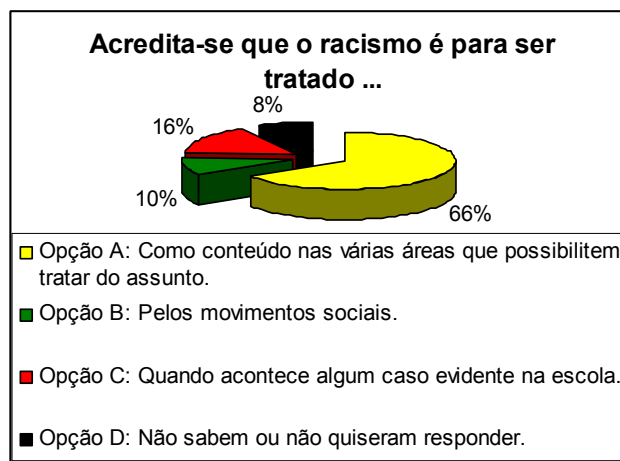


Figura 6: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre o enfrentamento do racismo. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Ainda 10% dos entrevistados acham as questões referentes ao racismo devem ser trabalhado pelos movimentos sociais. Esse é um equívoco grave e que precisa ser superado. A questão racial não se limita ao Movimento Negro e aos estudiosos do tema. A escola tem por função social assegurar a igualdade de oportunidade a todo cidadão e para isso precisa superar as formas 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 (MEC, 2005, p. 16).

Dos entrevistados, 66% confirmam que a **abordagem das questões raciais na escola** (figura 7) não é feita com profundidade, porque a escola prioriza outras temáticas mais relevantes para nosso contexto e somente 20% afirmam que contextualizam as questões raciais a partir da realidade dos alunos, a fim de promover uma análise crítica do assunto visando à transformação dos conceitos preconceituosos.

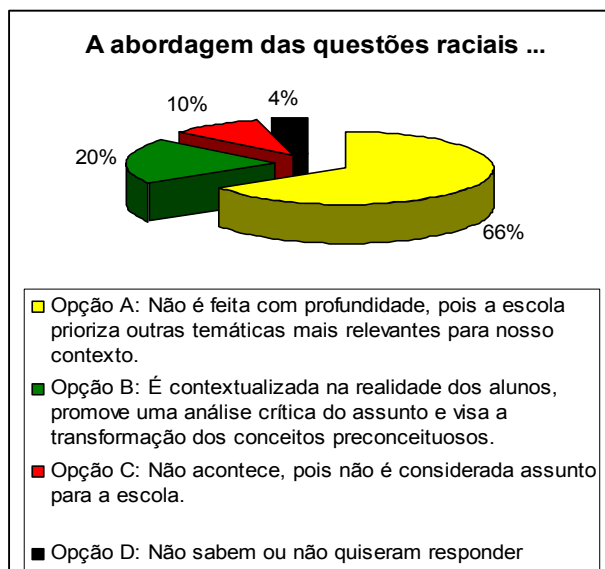


Figura 7: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre a abordagem das questões raciais na escola. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Infelizmente ainda temos nas escolas uma grande parcela de educadores que acreditam que a discriminação nasce na sociedade e não na escola e que a sociedade é quem deve promover mecanismos de redução do racismo, não somente o setor educacional.

O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores (as). É imprescindível identificá-los e combatê-los. Assim como é pungente que todos (as) os (as) educadores (as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação (CAVALLEIRO In: MEC, 2005 b, p. 13).

A temática do racismo já foi amplamente discutida e verifica-se que suas duas maiores agências que corroboram com a permanência de visões cristalizadas acerca do negro e sua inferioridade e, por extensão sua desqualificação e discriminação, são a Família e a Escola, nessa seqüência e em escala crescente de aprofundamento (CAVALLEIRO, 2000).

No cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação antidiscriminatória. Porém, um olhar um pouco mais atento e preocupado com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação de tratamento, uma

atitude antieducativa, concorre para a difusão, a reprodução e a permanência do racismo no interior das escolas e na nossa sociedade como um todo (CAVALLEIRO In: MEC, 2005 b, pp. 14/15).

A fim de verificar a percepção dos professores sobre o **racismo no cotidiano**, fizemos uma pergunta sobre a **linguagem coloquial escolar** (figura 8). A maioria (44%) acredita que essa tem o poder de influenciar nas questões de racismo e discriminação, contra 38% dos que acham que ela não tem influência direta nas questões raciais, sendo que 12% dos entrevistados disseram utilizar, eles mesmos, expressões referentes à cor dos alunos, como “neguinha” ou “negão”.

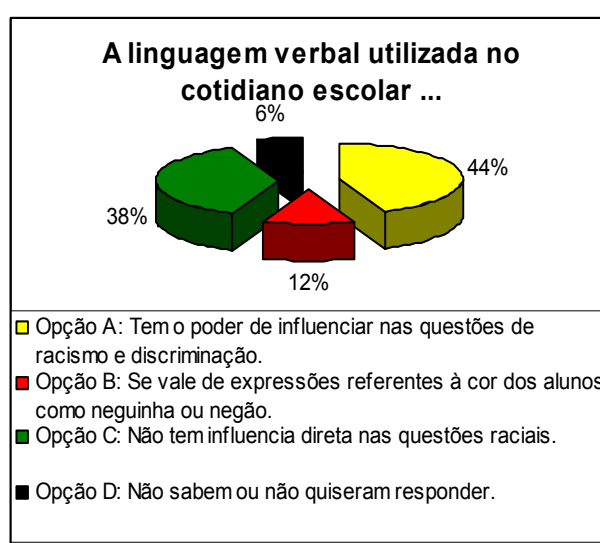


Figura 8: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre a linguagem discriminatória na escola. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Embora saibamos quem nem sempre os atores têm essa consciência, a utilização ou reprodução dos “termos injuriosos” evocam as questões raciais e sociais. Funcionam como instrumentos de humilhação e sua eficácia está em demarcar o afastamento de quem fala em relação ao sujeito evocado, pois a posição social e racial dos negros já está estabelecida historicamente através de um longo passado de subordinação. O próprio termo que os designa enquanto grupo étnico (“preto” ou “negro”) passa a ter uma conotação pejorativa (GUIMARÃES, 2002, p. 173).

Por outro lado, é preciso dar passos para compreender que “preto” é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar – assim como branco, pardo e indígena – a cor da população. E que, portanto, se faz necessário o auto-

reconhecimento como tal para que as políticas públicas aconteçam na proporção que correspondem as suas demandas.

Não foi por acaso que o Movimento Negro ressignificou esse termo, dando-lhe um sentido político e positivo, a fim de que a resposta ao censo fizesse tirar da invisibilidade a população afrodescendente, o que se revelou bastante eficaz. Recordemos alguns dos motes muito utilizados desde o final dos anos 1970 aos anos 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 para o censo de 1990.

3.2.4. O cotidiano e as condições do trabalho na escola

Indagados sobre o **efetivo trabalho escolar** (figura 9) desenvolvido individualmente sobre a temática do racismo alguns professores dizem tratar do assunto em determinadas etapas do ano letivo (68%). Cabe ressaltar que a maioria dos entrevistados constitui-se de professores de História, e considerando esta formação inicial dos sujeitos da pesquisa, podemos compreender que a temática racial ao longo do ano aparece em vários momentos. Quando se trata de professores de Literatura ou outra disciplina, podemos dizer que a temática surge por ocasião de datas comemorativas ou fatos noticiados pela imprensa.

A parcela considerável de 22% dos educadores participantes desta pesquisa diz existir resistência de alguns colegas para tratar da questão racial. São aqueles que, tendo despertado para a necessidade de abordar a questão racial, não encontram em seus colegas o apoio devido para aprofundar projetos educativos de maior abrangência e relevância.

Somente 2% acreditam existir um trabalho conjunto com a participação de todos, inclusive direção e funcionários da escola. Acreditamos que, isso ocorra, sobretudo, quando a escola trabalha a partir da prática de projetos multi ou transdisciplinares. São na realidade eventos de pequena ou média duração com objetivos quase sempre de comemoração de datas, mas que possuem certo alcance pedagógico.



Figura 9: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre o trabalho escolar de enfrentamento do racismo. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Em se tratando do trabalho pedagógico coletivo, observamos que os avanços foram poucos, menos inclusive do que determinam as novas orientações e diretrizes legais, que insistem numa Proposta Pedagógica cada vez mais concreta, coerente, objetiva e em consonância com as características de cada comunidade escolar e local. O motor da prática pedagógica parece ainda ser a experiência acumulada dos docentes, baseada em livros e materiais didáticos, dando pouca ou nenhuma importância à cultura local e a troca de experiências com colegas.

Sobre o **Currículo Escolar** (figura 10) mais da metade (54%) dos educadores procura apresentar aos alunos informação também sobre os indígenas e negros brasileiros numa perspectiva da diversidade racial brasileira e mais 16% diz abordar positivamente essa diversidade racial e as verdadeiras contribuições de todos os povos. Entretanto, os outros 30% dos entrevistados afirmam ainda se basear nas contribuições das culturas européias representadas nos livros didáticos.

Sabemos que o Currículo Escolar é fruto de uma construção social em qualquer um dos níveis educativos e que comporta diversos significados de dimensões políticas, sociais, técnico-pedagógicas, culturais, sendo, portanto, um artefato que revela uma seleção politizada tanto em seus pressupostos quanto em sua prática e objetivos.

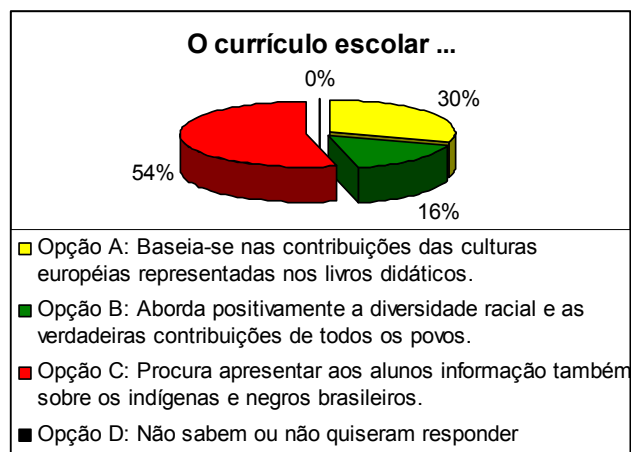


Figura 10: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre o currículo escolar e a questão racial. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Dessa forma, os alunos (as) negros (as) têm o direito de se ver representadas na história da sociedade brasileira e na formação cultural de nosso povo. A escola brasileira não pode se furtar ou se omitir nesse debate que deve perpassar o processo formativo de crianças e jovens. O ensino tem um papel importantíssimo a cumprir na construção de identidades sociais, indispensáveis para o pleno exercício da cidadania.

Ao contrário da imprensa, em seu trato quase sempre superficial das questões raciais, a escola deve ter uma ação perene de debates em torno da questão étnico-racial proporcionando a socialização das idéias e seu debate. O processo formativo é coletivo e, portanto, social, gerando mudanças e exigindo o protagonismo de novos atores e atrizes no cenário da composição racial que certamente é mais diversa que homogênea nas salas de aula.

Outra preocupação que devemos ter em mente é que a compreensão sobre currículo provocada pela Lei 10.639/2003, quando fala em colocar os estudos prioritariamente em Educação Artística, Literatura e História, tem levado os professores a confundir currículo com Grade Curricular. Além de se constituir em um equívoco, tal concepção causa uma redução no leque de possibilidades de abordagem da temática proposta para todo o currículo, que por seu turno deve ser entendido como a totalidade das relações que se estabelecem na escola, independente do espaço ser a sala de aula, a quadra esportiva, a biblioteca, a secretaria, a portaria, a sala dos professores, os laboratórios ou o horário do recreio. Se o racismo está presente na escola nenhum espaço está neutro ou imune ao

racismo e suas manifestações, portanto, seu combate deve ser em todos os espaços e em todos os momentos.

Acerca da disponibilidade de livros que tratam das questões raciais e/ou do negro nas **Bibliotecas** (figura 11) quase a totalidade dos entrevistados disse ignorá-los: 60% afirmaram existir poucos títulos sobre a questão racial, 30% afirmaram não existe literatura que contemple a questão racial, 6% não souberam responder e somente 4% afirmaram positivamente haver muitos e variados títulos acerca do assunto.

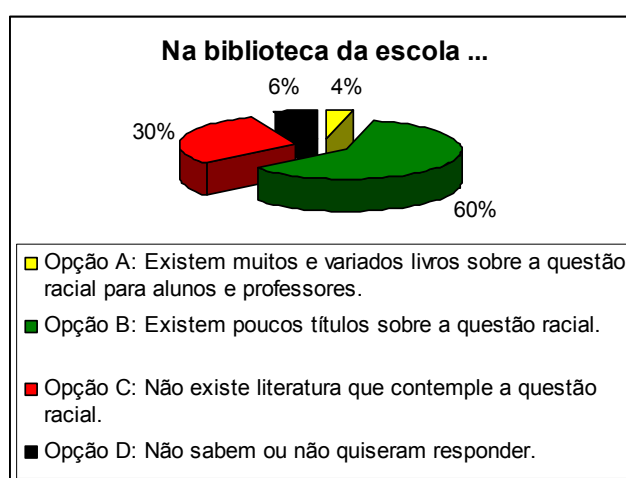


Figura 11: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre a disponibilidade de livros sobre a questão racial nas bibliotecas escolares. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Objetivamente sabemos da pouca assiduidade dos professores nas bibliotecas e o seu desconhecimento sobre bibliografias específicas, sobretudo quando se trata de assunto alheio a sua área de interesse.

A produção de materiais didáticos, não somente os livros deverá ser outra frente de preocupações. O poder público deverá ainda direcionar ações para a implementação de políticas de fomento a produção de materiais didáticos apropriados e também financiar a divulgação de experiências e práticas inovadoras em todas as regiões do país.

Ainda hoje, apesar da renovação da Historiografia Brasileira nos últimos anos, os livros didáticos existentes no mercado editorial não contemplam a riqueza da diversidade étnico-cultural de nosso País, cuja matriz afro-brasileira merece ser ressaltada para que, de fato, tenhamos uma escola plural e democrática que permita o acesso e permanência dos afrodescendentes no sistema educacional brasileiro (ORÍÁ, *Op. Cit.*, p. 104).

Sobre o alcance e as conseqüências da ação pedagógica no que diz respeito à abordagem da temática étnico-racial nas escolas, indagamos os professores acerca de duas questões, que tratamos a seguir.

A primeira, de como as **situações de desigualdades e discriminações** devem ser tratadas pela escola (figura 12). Em sua maioria (48%) os docentes disseram que essa é uma discussão estratégica e deve colaborar para a conscientização dos alunos na luta contra as formas de injustiça. Outros professores julgaram ser mais importante considerar o tema como relevante para todos os alunos na definição da questão (32%) e apenas uma terceira parte, que a discussão é específica de alunos discriminados (14%).

Na resposta de 14% dos entrevistados podemos perceber a persistência da ideologia que estabelece o racismo como preocupação exclusiva de negros, como se isso fosse possível. Uma sociedade racista deve ser confrontada e posta de frente ao problema que diz respeito a todos. O que se espera de não-negros é que devem ter pelo menos um posicionamento ético e solidário frente à questão.

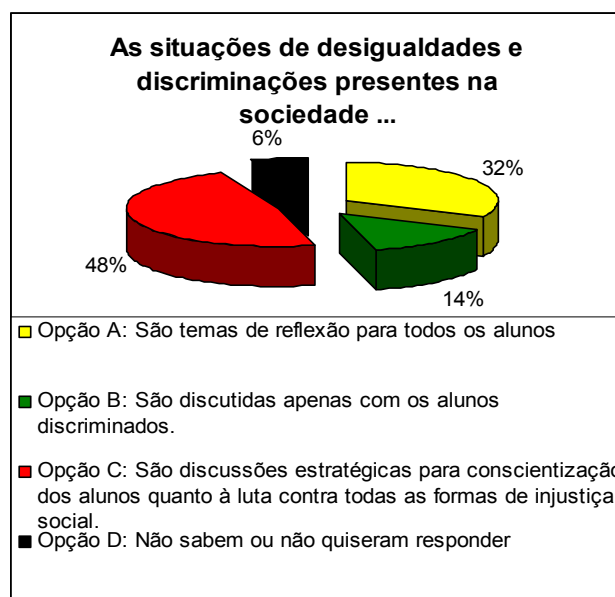


Figura 12: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre situações de discriminação nas escolas. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, citando Franz Fanon (1979),

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 fosse por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (MEC, 2005, p.14).

A educação das relações étnico-raciais pressupõe, portanto, aprendizagens para negros e não-negros, troca de experiências e de conhecimentos, quebra de desconfianças, projetos coletivos de construção de uma sociedade mais justa.

A segunda questão sobre os **caminhos para se construir essa diversidade racial** (figura 13) através da aceitação e do respeito, a grande maioria dos entrevistados (74%) acredita que isso deve ser feito pela promoção de um maior conhecimento das heranças culturais brasileira, no caso, a herança africana. Ou seja, que a valorização das identidades sociais passa necessariamente pela revisão do passado (história) e da cultura.



Figura 13: Gráfico referente à representação dos professores entrevistados sobre a diversidade racial nas escolas. Fonte: Sousa; Oliveira (2009).

Promover o orgulho racial dos alunos aparece ainda como opção de 14% dos entrevistados, número bastante expressivo quando se pensa na questão colocada do anti-racismo, muitas vezes compreendido como um racismo às

avessas, e combatido por uma parcela de intelectuais contrários as Ações Afirmativas, como as cotas, com o argumento da divisão e oposição da sociedade brasileira em duas raças.

Essa parcela de professores trabalha com o objetivo de dotar, sobretudo os alunos (as) negros (as), de conceitos relativos à auto-estima, construção identitária positiva, protagonismo e militância negra. São novas militâncias que nascem no ambiente escolar e que, em seguida, passam a compor grupos de consciência negra, culturais, musicais, religiosos, etc. com acentuada consciência étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação 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 de 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 (MEC, 2005, p. 160).

A opção ainda de 8% dos entrevistados em procurar não chamar a atenção para as visões estereotipadas dos negros em livros e materiais didáticos, embora possamos pressupor um nobre sentimento de evitar constrangimentos, sabemos que nada colabora com a superação do racismo, ao contrário, acaba por legitimá-lo.

Aos educadores, entre tantos outros compromissos, cabe compreender *“o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. (...) Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a ‘naturalização’ das diferenças étnico-raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. (...) Essa é uma tarefa tanto os cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática”* (grifos nossos) (GOMES, 2003, p. 77).

O professor e o gestor são também, nesse processo, elementos fundamentais do fazer pedagógico e podem ser aliados extremamente importantes para romper os elos dessa cadeia de alienação referente ao tem. Ou ao contrário,

em decorrência de sua formação elitista e preconceituosa, podem corroborar com seu desconhecimento e falta de compromisso para a perpetuação dessas desigualdades sociais.

Nesse sentido, *“impõem-se a **formação dos professores em exercício e a capacitação daqueles em formação, sugerindo que seu desenvolvimento seja uma contrapartida de adesão aos programas sociais do governo”*** (grifos nossos) (VALENTE, 2005, p. 75).

Para VALENTE, poder-se-ia até obrigar que as escolas e seus professores que implantassem as Diretrizes e assim se concretizaria a política educacional em pauta, mas seria apenas no nível elementar, sujeito a resistências como os conhecidos mecanismos de supressão das tensões raciais no Brasil. Assim,

A opção política para a superação desse nível em que tal política ganharia concretude pode ser estabelecer que essa ação seja revestida de conteúdos significativos que impliquem o aprendizado para além dos mediadores institucionais locais, e que tenha em foco não apenas a “comunidade escolar” em todos os níveis, mas a extrapole (VALENTE, 2005, p. 74).

A discussão aberta e sincera das questões de discriminação, visões preconceituosas e racistas, o posicionamento claro e sincero por parte dos docentes tem se revelado mais eficaz para o encaminhamento de novas relações étnico-raciais e posto o racismo escolar em xeque. Nesse sentido podemos afirmar, com a experiência de educadores e militantes: Escamotear o conflito étnico-racial não é, nunca foi uma boa solução.

3.3. A Gestão Democrática para as Relações Étnico-raciais.

Já ressaltamos no primeiro capítulo que numa sociedade contraditória, com interesses opostos em jogo, a escola tende a reforçar os interesses de grupos hegemônicos. Corre-se o risco de instaurar na escola uma pedagogia da discriminação. Portanto, torna-se imperioso que todos os que compõem o Sistema de ensino e em especial as unidades escolares, possam respeitar e cultivar as diferenças para que as pessoas possam pensar e tornarem-se livres e responsáveis.

Quando o saber e a cultura dos estudantes são desrespeitados, negam-se suas origens geopolíticas, étnicas e sociais com todas as

suas contribuições e história. Esse desrespeito é discriminatório, abre caminho para a intolerância, para a insensibilidade e a falta de ética. Deixa-se margem para a imposição de uma verdade como única, impondo uma uniformidade. Com o não respeito ocorrem vários problemas, dentre os quais se destacam o sentimento de rejeição, a desmotivação, dificuldades de aprendizagens e a exclusão (MEC/SEB, 2004, p. 20-21).

Assim, a negação do saber e da cultura dos estudantes e da comunidade provoca a evasão escolar por falta de estímulo. A não-valorização desses alunos faz com que estes se sintam excluídos. Isto significa a negação da autonomia e da cultura da participação. Ao não reconhecer a legitimidade dos vários saberes ocorre a exclusão porque nega-se também a identidade do estudante e seu direito de educar-se como sujeito social.

Desse modo, questiona-se a função educativa da escola cuja intervenção só faz sentido se de fato contribuir para a formação das pessoas. Devemos estar atentos e vigilantes para evitar que isso ocorra, ou seja, que a escola contribua para reforçar as idéias e práticas que ajudam a manter a injustiça e as desigualdades sociais. A escola deverá evitar práticas discriminatórias que excluem os alunos, sua cultura, sua comunidade e sua etnia.

Da mesma forma, para que a escola cumpra sua função de criar as condições necessárias para a aprendizagem do estudante, sua prática deve contribuir, antes de tudo, para a plena realização do ser humano.

Nesse sentido a Gestão colegiada, democrática e participativa será o instrumento primordial de promoção dessas condições necessárias para a inserção, permanência e sucesso escolar de todos os alunos, evidenciando-se aqueles cujas dificuldades de acesso e permanência apresentam-se ainda como desafios.

Na concepção de uma gestão verdadeiramente democrática, o Conselho Escolar, como órgão colegiado, representa um importante instrumento para que a participação no espaço escolar ocorra de fato, onde as discussões afloram e a função social da escola como um todo seja coletivamente pensada, discutida e efetivada.

O Conselho Escolar é o espaço onde se constrói a gestão democrática nas escolas. É o lugar onde todos os segmentos representativos da comunidade local podem discutir e encaminhar ações que assegurem à todos as condições necessárias à aprendizagem (MEC/SEB, 2004, p. 13).

Assim, para bem cumprir sua função, o Conselho Escolar deve estimular a presença indispensável da cultura da comunidade, sua vida cotidiana de crianças e jovens, refletindo-os em seu projeto e trabalho pedagógico. O Conselho Escolar só se constitui efetivamente como mecanismo da gestão democrática através da articulação, da participação, do envolvimento e da capacitação dos segmentos envolvidos nesse processo.

Contemporaneamente, temos sido protagonistas do debate nas escolas em torno da melhoria da *qualidade da educação*, visto que a universalização do acesso à escola tornou-se quase uma realidade global. Temos visto, da mesma forma, crescer nas escolas e redes de ensino, a preocupação com a necessidade de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB ⁹, instituído pelo governo brasileiro como Medida Avaliativa e Diagnóstica da qualidade da educação e que coloca a questão da permanência e sucesso escolar como os grandes desafios a serem enfrentados nas próximas décadas.

Construir uma educação de qualidade passa pela imperativa reflexão acerca da educação como um todo e da escola em suas várias dimensões, político-administrativa, econômica, pedagógica e comunitária, ou seja, necessita da articulação de todos os níveis da gestão educacional e escolar.

O IDEB, como sabemos, considera o desempenho obtido pelos alunos nos exames padronizados ao final das etapas da educação básica (4^a/5^o ano e 8^a/9^o ano do ensino fundamental) verificados através da Prova Brasil (ANEB/SAEB ¹⁰) e as taxas de aprovação, reprovação e evasão obtidas do Censo Escolar.

⁹ O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a fim de medir o desenvolvimento de ações educacionais e permitir a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas eficazes. Representa a análise do fluxo e do desempenho dos alunos. O IDEB é calculado a partir da fórmula **(1.T)/Nota**. Onde **T** é o número de anos que os alunos de uma escola, de uma rede ou de um município ou Estado levam para completar uma série e a **Nota** é a média obtida por esses alunos na Prova Brasil. Para mais informações sobre o IDEB consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)* na Série Documental – Texto para Discussão nº 26 disponível em <http://www.inep.gov.br>.

¹⁰ Avaliação Nacional da Educação Básica integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Assim, ao privilegiar em sua concepção e em seu cálculo o tempo de permanência (T) em cada série escolar, coloca como fator determinante, a permanência na escola, como principal foco dos baixos índices verificados na maioria das redes de ensino.

Dessa forma e, levando-se em consideração que os mais elevados índices de evasão e repetência (que tratamos no primeiro capítulo) são mais agudamente verificados nas populações afrodescendentes, nos força a perceber e considerar a relevância das relações étnico-raciais nesse contexto de exclusão. Elevam a preocupação com a realidade desses alunos cujos resultados historicamente são deficitários, e assim, no rol das ações necessárias à elevação do IDEB, sobressaltam aquelas que possuam um caráter integrador e incentivador da permanência e sucesso desses alunos em particular.

Se o IDEB, como definido pelo governo brasileiro, servirá de base e termômetro para a elaboração e execução das Políticas Públicas educacionais nos próximos anos, haveremos de evidenciar a necessidade de priorização das questões étnico-raciais na escola, a fim de que possamos simultaneamente corrigir as tradicionais distorções e os baixos índices sociais e educacionais nesta parcela da população e assistir a elevação da qualidade da educação e da qualidade de vida dos afrobrasileiros.

CONCLUSÕES

Algumas conclusões gerais podem ser destacadas do presente estudo. A primeira é que essa pesquisa sinaliza tanto para a aplicação da Lei 10.639/2003 pelos professores e gestores nas escolas públicas municipais de Fortaleza, quanto para as ações de implementação da rede pública municipal de ensino, bem como serve de parâmetro para comparações com outras redes dentro e fora do estado do Ceará.

Concordamos com a crítica geral de que a legislação federal é muito genérica e não se preocupa com a efetiva implementação do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, não estabelecendo metas para a implementação da lei, não se referindo à necessidade de qualificar os professores que já estão em sala de aula nos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639/2003, e menos ainda, o que é mais grave, à necessidade das universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Aqui, pensamos que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras (SANTOS In MEC, 2005 b, pp. 34/35).

Observamos, entretanto, entre os professores da rede pública municipal de Fortaleza, a crescente preocupação com a efetiva implementação da Lei, e além dessa preocupação, o interesse e a disponibilidade desses professores em trabalhar a temática da educação para as relações raciais.

Uma educação anti-racista pode não apenas proporcionar o bem-estar do ser humano, em geral, como também promover a saudável construção da

cidadania e da democracia brasileiras. Assim, os educadores (as) brasileiros (as) necessitam contemplar em suas escolas a questão urgente das desigualdades raciais e da diversidade racial brasileira.

Dessa forma, não bastam apenas boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, devemos ir além, fornecendo material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que se possa ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais.

A grande questão que se coloca para a concretização de ações mais evidentes estão relacionadas à formação dos professores e demais profissionais da educação e a disponibilidade de livros e materiais didáticos para a efetiva abordagem da temática. E isso aponta para o outro momento da aplicação da Lei 10.639/2003 que é a da competência das Secretarias e Universidades. Recursos Didáticos. Publicações. Pesquisas. Projetos de extensão.

Por último, consideramos que a simples incorporação de temáticas relacionadas à história e cultura dos africanos e afro-brasileiros por si só não altera muito o panorama das relações raciais. Há o que se convencionou chamar de currículo oculto que nesse caso parece ter mais influência no aprendizado. Portanto, tratar das questões raciais na escola deve ir além das simples transmissão de conteúdos, observando como se dão as relações entre alunos, alunos e funcionários, alunos e professores, professores e professores, professores e funcionários, sobretudo quando negros.

Neste sentido, devemos perceber que a Lei 10.639/2003, o Parecer CNE 03/2004 e a Resolução CNE 01/2004 não foram recebidas num contexto de reciprocidade para a sua absorção, debates, críticas e plena efetivação por parte das Secretarias de Educação. A formalidade da promulgação da Lei não significa sua efetividade em contextos reais.

Ainda se faz necessário que ações mais concretas sejam postas em prática. O sucesso das Políticas Públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando reparações e valorização das identidades negras dependerá

necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis ao ensino e aprendizagem.

Dependerá ainda do trabalho articulado, consciente e conjunto dos processos educativos, das políticas públicas e dos movimentos sociais, tendo em vista que essas mudanças não se operam nem se limitam somente ao ambiente escolar.

Nas escolas, os interessados que estão conscientes de que algo precisa ser feito e que se faz necessário começar de alguma forma, a postura deve ser a de proposição nos encontros e planejamentos de atividades como a leitura e estudo da Lei 10.639/2003 e os textos das Diretrizes Curriculares, bem como de bibliografia disponível e pertinente as ações proposta nos documentos, levantamento de questões pertinentes a realidade escolar e local, relativos ao tema, destacando problemas, objetivos e estratégias, o contato com as associações negras, grupos e personalidades dos movimentos negros, visitaçãõ a lugares de relevância para a compreensão das realidades que envolvem os afrodescendentes, etc.

Não podemos deixar que essa questão, que diz respeito a uma grande parcela da população, não represente apenas um modismo temático ou metodológico, ao contrário, as questões aqui levantadas devem representar um esforço de compreensão das problemáticas cotidianas vivenciadas pelos alunos e comunidade escolar e incorporadas a própria vida da escola, em metodologias e conceitos que se aprimoram e se aprofundam com o passar dos tempos, com significados na vida de todos os seus partícipes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, Fredrik. *Grupos Étnicos e suas Fronteiras*. In: POUTIGNAT, Philippe. e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade. Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição Federal da República**. 1988.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Ensino Contexto. s/l: Humanitas – FFLCH - USP, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. *Introdução*. In: MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal 10.639/03**. Brasília: MEC/Secad, 2005 b.

CUNHA JR., Henrique. *As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996, p. 147-156.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Uma abordagem sobre a educação dos negros*. In: MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005 c.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos*. In: MARCON, Franck e SOGBOSSI, Hippolyte Brice (orgs.). **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2007, p. 25-39.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente Identidade em construção*. São Paulo: Educ/ Rio de Janeiro: Fapesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: INEP, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23, maio-agosto/2003.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. G. (orgs). **Experiências Étnico-culturais para a formação de professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e Anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Negros e Educação no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O Jogo das diferenças. O Multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

GROSSI, Esther. *Apresentação*. In: ROCHA, Maria Jose e PANTOJA, Selma (orgs.) **Rompendo Silêncios. História da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda. 2004, p. 67-68.

GUIA, Franci. **Ser negro nas vozes e nos silêncios produzidos na escola**. Fortaleza: Dissertação de Mestrado em Educação, UFC, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

MACHADO, Gilmar. *Ensino da História da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica: marco histórico na superação do racismo e da desigualdade racial no Brasil*. In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs). **Rompendo silêncios. História da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004, p. 73-74.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC. Secretaria de Educação Básica. **O Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal 10.639/03**. Brasília: MEC/Secad, 2005 b.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005 c.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006.

_____. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UNB/Cead, 2006 b.

MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

ORIÁ, Ricardo. *O ensino de História da África no currículo escolar – possibilidades e perspectivas*. In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs). **Rompendo silêncios. História da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004, p. 99-105.

PANTOJA, Selma (org). **Entre Áfricas e Brasis**. Brasília: Paralelo 15/São Paulo: Marco Zero, 2001.

_____ e ROCHA, Maria José (orgs). **Rompendo silêncios. História da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

RODRIGUES, João Jorge Santos. *A eficácia de uma lei na educação brasileira*. In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs). **Rompendo silêncios. História da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004, p. 95-96.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In: MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal 10.639/03**. Brasília: MEC/Secad, 2005 b, p. 21-38.

SILVA, Petronilha B.G. e BARBOSA, Lúcia M. A. **O pensamento negro em Educação no Brasil**. Expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. Ufscar, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

SILVA, Maria Aparecida da Silva. *Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 65-82.

SILVÉRIO, Valter Roberto et all (orgs). **De preto a Afro-descendente**. Trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**. Identidade, povo e mídia no Brasil. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **Afro-cearenses em construção. Discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. Fortaleza: Ed. D. Rocha, 2008.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. *Repercussões do discurso pedagógico sobre as relações raciais nos PCNs*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 39-64.

SOUZA, Marina de Melo. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

TELLES, Edward. **Racismo a brasileira**. Uma Nova Perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TURRA, Cleusa e VENTURI, Gustavo. **Racismo cordial**. São Paulo: Ed. Ática/Folha de São Paulo. 1995.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ação Afirmativa, relações raciais e educação básica**. Revista Brasileira de Educação, nº 28. Jan-Abr/2005.

VASCONCELOS, José Gerardo e MATOS, Kelma S. Lopes (orgs.). **Registros de Pesquisa em Educação**. Fortaleza: LCR/UFC, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 – LEI 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.

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
Presidente da República

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque
Ministro da Educação

ANEXO 2 - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ¹¹.

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.

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.

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

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 3 – SÍNTESE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

- 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, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, 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 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 Zimbábue; – 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 Mahim, 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, Inaicyrá 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, destacando-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, (...).

- **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 (...).

- 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, (...).

- 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**.
- 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, (...), 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.
- 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, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO

Pesquisa por amostragem com professores da rede municipal de Fortaleza sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas municipais.

1. A trajetória histórica do negro é estudada...

- a) Nas efemérides: 13 de maio, em agosto mês do folclore e em 20 de novembro.
- b) Como conteúdo pedagógico amplamente explorado em sala de aula.
- c) Não é estudada.
- d) Não sei ou não quero responder.

2. Acredita-se que o racismo é para ser tratado...

- a) Como conteúdo nas várias áreas que possibilitem tratar do assunto.
- b) Pelos movimentos sociais.
- c) Quando acontece algum caso evidente na escola.
- d) Não sei ou não quero responder.

3. A cultura negra é...

- a) Estudada como rico folclore do Brasil.
- b) Um tema presente na proposta pedagógica da escola.
- c) Assunto de aula quando surge alguma notícia na imprensa.
- d) Não sei ou não quero responder.

4. O currículo escolar...

- a) Baseia-se nas contribuições das culturas européias representadas nos livros didáticos.
- b) Aborda positivamente a diversidade racial e as verdadeiras contribuições de todos os povos..
- c) Procura apresentar aos alunos informação também sobre os indígenas e negros brasileiros.
- d) Não sei ou não quero responder.

5. Você professor...

- a) É neutro quanto às questões sociais, pois seu trabalho se baseia apenas nos conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos.
- b) Reavalia sua prática cotidiana e reflete sobre os valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo e a cultura negra.
- c) Tem investido em formação e buscado informações sobre as questões raciais.
- d) Não sei ou não quero responder.

6. A abordagem das questões raciais...

- a) Não é feita com profundidade, pois a escola prioriza outras temáticas mais relevantes para nosso contexto.
- b) É contextualizada na realidade dos alunos, promove uma análise crítica do assunto e visa à transformação dos conceitos preconceituosos.
- c) Não acontece, pois não é considerada assunto para a escola.
- d) Não sei ou não quero responder.

7. As diferenças culturais entre os diversos povos...

- a) Não são tratadas, pois não temos informações suficientes e o assunto é polêmico.
- b) Servem como reflexão para rever posturas preconceituosas e comparações hierarquizadas.
- c) São mostradas como diversidade cultural brasileira.
- d) Não sei ou não quero responder.

8. As situações de desigualdades e discriminação presentes na sociedade...

- a) São temas de reflexão para todos os alunos.
- b) São discutidas apenas com os alunos discriminados.
- c) São discussões estratégicas para conscientização dos alunos quanto à luta contra todas as formas de injustiça social.
- d) Não sei ou não quero responder.

9. Acredita-se que, para fortalecer o reconhecimento, a aceitação e o respeito à diversidade racial, deve-se...

- a) Promover o orgulho racial de seus alunos.
- b) Procurar não chamar a atenção para as visões estereotipadas sobre os negros em livros, produções e textos existentes no material didático.
- c) Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras.
- d) Não sei ou não quero responder.

10. A linguagem verbal utilizada no cotidiano escolar...

- a) Tem o poder de influenciar nas questões de racismo e discriminação.
- b) Se vale de expressões referentes à cor dos alunos, como neguinha ou negão.
- c) Não tem influência direta nas questões raciais.
- d) Não sei ou não quero responder.

11) Quanto ao trabalho escolar sobre a temática racismo ...

- a) Alguns professores tratam o assunto em determinadas etapas do ano letivo.
- b) Existe um trabalho coletivo com a participação de todos, inclusive direção e funcionários.
- c) Existe resistência de alguns colegas para tratar da questão racial.
- d) Não sei ou não quero responder.

12. Na biblioteca da escola...

- a) Existem muitos e variados livros sobre a questão racial para alunos e professores.
- b) Existem poucos títulos sobre a questão racial.
- c) Não existe literatura que contemple a questão racial.
- d) Não sei ou não quero responder.

13) Quanto à capacitação sobre a questão racial, você...

- a) Ainda não teve oportunidade de estudar o assunto.
- b) Participou de alguns cursos e grupos de estudos sobre a questão racial.
- c) Têm procurado incorporar o assunto nas reuniões pedagógicas, grupos de estudos e momentos de formação.
- d) Não sei ou não quero responder.

ANEXO 5 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS POR SER'S QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA ATRAVÉS DE SEUS PROFESSORES.

SER I

Emeif Edilson Pinheiro
Emeif Jader de Carvalho
Emeif Jader Figueiredo

SER II

Emeif Godofredo de Castro Filho

SER III

Emeif Adroaldo Teixeira Castelo
Emeif Denizard Macedo
Emeif Joaquim Nogueira
Emeif Monsenhor Linhares
Emeif Nilson Holanda

SER IV

Emeif Catulo da Paixão Cearense
Emeif Madre Tereza de Calcutá
Emeif Mozart Pinto
Emeif Vicente Fialho

SER V

Emeif Américo Barreira
Emeif Dom Lustosa
Emeif Educador Paulo Freire
Emeif Edmilson Pinheiro
Emeif Geisa Firmo
Emeif Jacinto Botelho
Emeif Irmã Rocha
Emeif João Paulo II
Emeif José Airton Teixeira
Emeif José Maria Moreira Campos
Emeif Maria Bezerra Quevedo
Emeif Marieta Guedes Martins
Emeif Reitor Martins Filho
Emeif Raquel de Queiroz
Emeif Sagrado Coração
Emeif Santa Isabel
Emeif Virginia Smith
Emeif Zélia Correia de Sousa

SER VI

Emeif Abdenags da Rocha Lima
Emeif André Luis
Emeif Edith Braga
Emeif João Saraiva Leão
Emeif José Moreira Leitão
Emeif Josefa Barros de Alencar
Emeif Maria de Jesus Oriá Alencar
Emeif Matos Dourado
Emeif Nova Esperança
Emeif São João Batista