

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
(UNINOVE)
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

DJALMA LOPES GÓES

**AÇÕES AFIRMATIVAS E AÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO: A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM SALA
DE AULA**

São Paulo

2017

DJALMA LOPES GÓES

**AÇÕES AFIRMATIVAS E AÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO: A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM SALA
DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

GOÉS, Djalma Lopes.

Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula / Djalma Lopes Góes. 2017.

186 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Prática Pedagógica. 2. Formação de Professor. 3. Cultura Afro-brasileira. 4. Lei 10.639/2003. 5. Relações étnico-raciais.

CDU 372

DJALMA LOPES GÓES

**AÇÕES AFIRMATIVAS E AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO:
A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Conforme Ata redigida no dia da respectiva defesa, este trabalho foi _____ (aprovado ou reprovado) pelos seguintes examinadores:

Membros Titulares:

Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Professor Dr. Edgar Pereira Coelho (PPGE-UFV)

Professora Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

Membros Suplentes:

Professor Dr. José Luís Vieira (UNESP)

Professora Dra. Lígia de Carvalho Aboes Vercelli (UNINOVE)

São Paulo, ____ de _____ de 2017.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho, pela bolsa concedida e possibilidade de produzir e socializar saberes, conhecimentos e experiências com educadores e educandos, da graduação e pós-graduação.

Às unidades escolares, ao CAPE e aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores que fizeram parte desta pesquisa, possibilitando uma maior apreensão da organização do trabalho didático-pedagógico sobre educação para as relações étnico-raciais.

Ao Professor Doutor Jason Ferreira Mafra, pelas valiosas contribuições, observações e orientações da nossa pesquisa e produção de saberes.

Aos Professores Doutores Roberta Stangerlim, Rosiley Aparecida Teixeira, Patrícia Bioto-Cavalcante, Ana Maria Haddad Baptista, Sofia Lerche Vieira, Rosemary Roggero, Maurício Silva, Edgar Pereira Coelho e José Eustáquio Romão, pelas contribuições e produção de saberes resultado do processo de aprendizagem.

À minha mãe Marina Lopes Góes, ao meu irmão Willians Lopes Góes e o prof. Dimas - in memória.

À minha querida e inspiradora Professora Edilaine Brito.

Aos meus irmãos AK47 Poietike (Wellington Lopes Góes), Góes (Washington), Dayane, Gil, Nino, Douglas e Diogo.

Às minhas crianças Graziella Júlia, Zâmbia Acotirene, Kyara Winnie, Izabelle Louise e Zaire Camoanga.

Aos Coletivo de Esquerda Força Ativa e Fórum Hip Hop Municipal-SP espaços de atuação e intervenção na sociedade.

Aos educandos e educandas do Ensino Médio em especial Safira Rocha, Ângela Alves, Daisy, Luis Gustavo, Vitória Helena, Débora Vidal, Esthela Maria, Fernanda Sousa, Thauany Cristine, Jennifer, Ana Luiza, Jessica, Clau Catu (Claudielle), Jainara (Jai), Jacqueline Nascimento, Ketellyn Vieira, Brenda Lima, Mayara, Iris Lana, Mônica Patrícia, Suilan de Sá, Tatiane Pinheiro e Zaira Evangelista.

Aos oprimidos do mundo, ao MST, ao MTST, aos Black Panther Party, às pretas e pretos revolucionários e todos aqueles que resistem e lutam contra o genocídio do povo preto e contra a exploração capitalista e pelo fim do Capital.

GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

RESUMO

A presente dissertação surge de inquietações referentes a aplicação da Lei 10.639/2003 que modificou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu obrigatoriamente a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Educação Básica. Tem como objeto a materialização pedagógica dessa Lei e de suas normas regulamentares na lida dos professores de uma escola de Educação Básica da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Para tanto, o trabalho examina as possibilidades e dificuldades encontradas no processo de construção de uma práxis escolar em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/03. O referencial teórico central deste trabalho aporta-se na concepção pedagógica de Paulo Freire, tomando como categoria de análise o conceito de conscientização. A hipótese desta dissertação assenta-se na afirmação de que a conscientização dos docentes da escola sobre a problemática étnico-racial, resultante de suas biografias no movimento social, é determinante para o engajamento no trabalho pedagógico de concretização das diretrizes da referida Lei. O percurso desta pesquisa passa pelas discussões sobre a história de opressão e resistência em relação à questão negra até a configuração da conquista da Lei nº 10.639/03 como ação afirmativa reivindicada pela comunidade negra e consagrada como um direito e um dever da sociedade brasileira, culminando com o processo implementação de suas diretrizes na escola. Esta pesquisa de estudo de caso, além do diálogo crítico com diferentes autores que tratam da temática e da leitura crítica dos documentos legais relativos ao objeto em questão, recorre a procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos para coleta de informações por meio de questionários, grupo focal e entrevista semiestruturada com professores da Educação Básica. Este estudo de caso demonstrou que a implementação das diretrizes da Lei nº 10639/03 na unidade escolar, para além da adesão ou não da gestão institucional ao cumprimento dessa determinação legal, estabelece relação direta com a trajetória biográfica do processo de conscientização político-pedagógica das educadoras e educadores que se engajam no trabalho educativo sobre as questões étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Formação de professor. Cultura Afro-brasileira. Lei 10.639/2003. Paulo Freire.

GÓES, Djalma Lopes. **Affirmatives action and pedagogical action in education:** law enforcement 10639/03 in the classroom. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

ABSTRACT

The present dissertation arises from concerns regarding the application of Law 10.639/2003, which modified article 26 of the Law on Guidelines and Bases of National Education and obligatorily included the theme "History and Afro-Brazilian Culture" in the official curriculum of Basic Education. Its object is the pedagogical materialization of this Law and its regulatory rules in the hand of the teachers of a School of Basic Education of the Official Education Network of the State of São Paulo. Therefore, the paper examines the possibilities and difficulties encountered in the construction process of a school praxis in accordance with the guidelines of Law 10.639/03. The central theoretical reference of this work is Paulo Freire's pedagogical conception, taking the concept of awareness as the category of analysis. The hypothesis of this dissertation is based on the assertion that the school teachers' awareness of ethno-racial problems, resulting from their biographies in the social movement, is decisive for their engagement in the pedagogical work of implementing the guidelines of said Law. Of this research goes through the discussions about the history of oppression and resistance in relation to the black question until the configuration of the conquest of Law 10.639/03 as affirmative action claimed by the black community and consecrated as a right and a duty of Brazilian society, culminating with the Implementation process of their guidelines in school. This case study research, in addition to the critical dialogue with different authors that deal with the subject matter and the critical reading of legal documents related to the object in question, uses quantitative and qualitative methodological procedures to collect information through questionnaires, focus group and Semi-structured interview with teachers of Basic Education. This case study demonstrated that the implementation of the guidelines of Law 10639/03 in the school unit, in addition to whether or not the institutional management adheres to compliance with this legal determination, establishes a direct relationship with the biographical trajectory of the political-pedagogical awareness process of the Educators and educators who engage in educational work on ethnic-racial issues in school.

Keywords: Teaching practice. Teacher training. Afro-Brazilian culture. Law 10.639/2003.

GÓES, Djalma Lopes. **Acciones afirmativas y acción pedagógica en la educación:** la aplicación de la Ley 10.639/03 en el aula. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

RESUMEN

Este trabajo surge de preocupaciones con respecto a la aplicación de la Ley 10.639/2003, que modifica el artículo 26 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y necesariamente se incluye el tema "Historia y Cultura Afro-Brasileña" en el programa oficial de la educación básica. Su materialización objetivo pedagógico de esta Ley y sus reglamentos en el trato maestros de una escuela de Educación Básica Oficial de la Red de San Pablo de Educación del Estado. Por lo tanto, el trabajo examina las posibilidades y dificultades encontradas en el proceso de construir una práctica escolar de acuerdo con las directrices de la Ley N ° 10.639/03. El marco teórico central de este estudio plantea el diseño pedagógico de Paulo Freire, tomando como categoría de análisis el concepto de la conciencia. La hipótesis de esta tesis se basa en la afirmación de que el conocimiento de los maestros sobre los problemas étnicos y raciales resultantes de sus biografías en el movimiento social, es crucial para acciones de información de la aplicación de dichas directrices de la Ley. La ruta esta investigación pasa a través de las discusiones sobre la historia de opresión y resistencia hacia el punto negro a la configuración de la conquista de la ley N ° 10.639/03 como la acción afirmativa reclamado por la comunidad negro y consagra como un derecho y un deber de la sociedad brasileña, que culminó en el implementación de procesos de sus directrices en la escuela. Esta investigación de estudios de caso, además del diálogo crítico con diferentes autores tratamiento de la cuestión y la lectura crítica de los documentos legales relacionados con el objeto en cuestión, utiliza procedimientos metodológicos cuantitativos y cualitativos para la recopilación de información a través de cuestionarios, grupos focales y entrevista con los profesores de Educación básica semiestructurada. Este estudio de caso se ha demostrado que la aplicación de las directrices de la Ley N ° 10639/03 en la unidad de la escuela, además de la pertenencia o no de la gestión institucional para cumplir con este requisito legal establece una relación directa con la trayectoria biográfica del proceso político-pedagógico de la conciencia educadores que se dedican al trabajo educativo sobre las cuestiones étnicas y raciales en la escuela

Palabras-clave: Práctica pedagógica. Formación del profesorado. Cultura afro-brasileña. Ley 10.639/2003.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEC - Associação Brasileira de Educação e Cultura
CNE - Conselho Nacional de Educação
DJ - Disc Jokey
FNDAA - Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC - Mestre de Cerimônia
MEC - Ministério da Educação
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PL - Projetos de Lei
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade para Todos
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG - Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OT - Orientação Técnica
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico 1 – Identificação Étnico-racial	95
Gráfico 2 – Educação étnico-racial	102
Gráfico 3 – Leis e normativas sobre educação étnico-racial	103
Gráfico 4 - Formação acadêmica dos professores	105
Gráfico 5 – Formação continuada	107
Gráfico 6 - Formação continuada sobre educação étnico-racial	107
Gráfico 7 - Atividades sobre educação das relações étnico-raciais	108
Gráfico 8 - Suporte didático-pedagógico sobre educação das relações raciais.....	113
Gráfico 9 - Satisfação do apoio didático-pedagógico fornecido pelas Diretorias de Ensino.....	113
Tabela 1 - Atividades e projetos pedagógicos sobre educação étnico-racial	108

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	17
Problema da pesquisa	18
Objeto.....	18
Objetivos	18
Geral	18
Específicos	18
Universo	18
Metodologia	19
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	21
1 Paulo Freire e a Conscientização.....	21
2 As relações étnico-raciais no Brasil	26
2.1 Aportes confluentes sobre a discussão da questão étnico-racial brasileira	29
2.2 Origens da Escravidão Africana	30
3 Sobre Conceito De Racismo	39
CAPÍTULO II - A LEI 10.693/2003	57
1 As ações afirmativas brasileiras e a LEI 10639/2003.....	57
2 As diretrizes e o Plano Nacional para implementação da lei 10.639/2003	70
2.1 Parecer CNE/CP 003/2004.....	77
2.2 A Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004	79
2.3 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	82
3 A diversidade étnico-racial e a Lei 10639/2003 em sala de aula	84
CAPÍTULO III – A LEI 10.639 NA REALIDADE ESCOLAR	94
1 A trajetória docente antes da escola	94
2 A mobilização para a educação étnico-racial na escola	99
3 O processo de organização do trabalho pedagógico da Lei 10.639/03	115
4 Conquistas, avanços e desafios do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
Princípios elementares para o trabalho pedagógico escolar a partir das diretrizes da Lei 10.639.....	133
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES	146

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	146
PARTE I	146
Parte III	148
Questões para realização do Grupo Focal	148
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA I – DANDARA. ESCOLA HERDEIRA DELAS	150
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA II – LÉLIA GONZALES. ESCOLA HERDEIRA DELAS	158
ANEXO A – PARECER MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	161

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela temática educativa está diretamente relacionado ao compromisso com os oprimidos, ao Hip Hop (movimento de jovens urbanos surgido no final da década de 1960 nos Estados Unidos da América que reúne quatro manifestações: Break (dança); MC (mestre de cerimônia); DJ (Disc Jokey) e Graffiti). Participar desse movimento me lançou nas fileiras da Educação Popular e do Movimento Negro. Primeiro, porque na qualidade de MC buscava interagir com o público de forma didática e educativa, falar de ancestralidade africana, do cotidiano e da sociabilidade despertou e me direcionou a busca por referenciais teóricos e práticos que subsidiam na abordagem de assuntos em momentos de composição de letras musicais sobre temas relacionados ao racismo, preconceito racial e discriminação racial, história e cultura do povo afro-brasileiro e as formas de organização e resistência dos Quilombos dos Palmares.

Etnicamente, como todo brasileiro despigmentado é classificado como distorção racial, pelo fato do Brasil se utilizar de um processo de branqueamento para classificar as pessoas com menos melanina. Como indício do processo de branqueamento as pessoas pretas¹ são classificadas pelas marcas: cor da pele, cabelo, formato do nariz, de boca) e não pelas origens, logo a forma de classificação na sociedade brasileira leva o sujeito ao embranquecimento. Por ser despigmentado, o preto brasileiro é classificado como moreno, pardo, sarará, criollo, russo, rusil, negro aço, entre outros. A busca pela identidade

¹ Utilizo a palavra preto, pois se trata de um designativo de cor, seja por influência do Movimento Hip Hop Brasileiro, por inspiração de Malcolm X (1925 - 1965) e dos The Black Panthers Party (1966) - Partido dos Panteras Pretas em Legítima Defesa. A cor desempenha vários papéis desejáveis na classificação, além de que rompe com o aspecto pejorativo impregnado pelos colonialistas escravistas. O principal da cor é funcionar como forma de aproximar a pertença racial dos indivíduos, pois é a marca mais importante considerada nas situações concretas para a definição do pertencimento étnico-racial. Ao branco racista comum, pouco importa o fato de geneticamente ser praticamente igual ao preto que discrimina: bastam as diferenças visíveis da cor da pele, do cabelo e das feições. Essas características que permitem identificar a raça são extrapoladas como determinantes de uma série de outros atributos, mas a biologia por si não autoriza essa extração. Historicamente, o emprego dos termos de cor torna-se particularmente interessante nas notícias de fugas de escravos publicadas em classificados (SCHWARCZ, 1987). A necessidade dos fazendeiros e feitores em caracterizar bem o escravizado rebelde que se evadia do trabalho forçado, era uma forma para que o escravo pudesse ser identificado, a partir do texto leva à elaboração de cores compostas, com outros termos de cor definindo nuances, ou com outras categorias de termos étnico-raciais: “pardo quase branco, preto retinto, cobre azeviche, preta de angola, crioulo bem preto, etc. As descrições frequentemente acrescentavam à cor outras características físicas, como altura, compleição, cor e tipo dos cabelos, presença de barba, bem”. Por fim, há os termos mais relacionados às variações da cor da pele: preto, pardo, branco, retinto, azeviche, oviano, cor retinta. Nota-se que, nessa grande variedade de termos, três se destacavam de forma inequívoca como os mais usados: preto, pardo e branco, relativos à cor. (IPEA, 2003, p. 08 - 32).

étnico-racial de origem africana me inseriu nos estudos das relações raciais, uma vez que com o biótipo e marcas de preto não possuía melanina, fator classificatório de preto no Brasil eugênico.

Muito importante entender que historicamente até os anos 1990 os órgãos e instituições brasileiras tem utilizado o quesito cor para classificar a população brasileira,

[...] Assim, no primeiro Censo oficial brasileiro, realizado em 1872 esses vocábulos raciais de grande fluência social foram os designadores das categorias da classificação racial. Além dessas três categorias, no Censo de 1872, havia a categoria “caboclo”, que definia o grupo dos indígenas. As categorias preta e parda eram as únicas aplicáveis à parcela escrava da população, embora pudesse também enquadrar pessoas livres, assim nascidas ou alforriadas. No segundo Censo brasileiro, o de 1890, o termo pardo foi substituído por mestiço. Os Censos subsequentes ignoraram a raça até 1940 [...] É interessante notar que, do Censo de 1940 até o de 1991, a classificação era só de “cor”. Foi com a inclusão da categoria indígena, a partir do Censo de 1991, que a classificação passou a ser de “cor ou raça”, ganhando suas cinco categorias atuais. Segundo Oracy (1985), a marca principal que permite a identificação das potenciais vítimas de preconceito é a cor, para a qual existe uma espécie de escala de graduação que vai do estritamente branco (o nível ideal) ao completamente preto. O preconceito se intensifica na razão direta dessa escala de cor e do porte de outras marcas: quanto mais negra é uma pessoa maior é a probabilidade de ser vítima do preconceito. Em essência, as categorias branca, parda e preta refletem essa escala: são os dois pontos extremos e as posições intermediárias sintetizadas em uma única categoria. A classificação parece, portanto, encontrar uma justificativa teórica para as suas categorias no quadro de referência de Oracy, especialmente na colocação da cor como a marca principal. [...] A sociedade não precisa saber quão [preta] é uma pessoa ou o são seus ancestrais, basta saber se, em seu contexto relacional, sua aparência a torna passível de ser enquadrada nessa categoria para considerá-la uma vítima potencial de discriminações, diretas ou estruturais. [...] Teoricamente, tal fato seria explicado pela noção da etiqueta das relações raciais, apontada por Nogueira (1985), e pelo ideal de brancura, que é um valor prezado na sociedade brasileira. (IPEA, 2003, p. 08 - 32).

Iniciei minha atividade educativa realizando bate-papos, oficinas e debates sobre a questão racial em escolas públicas, pelo movimento Fala Negão, no distrito de Itaquera e, posteriormente em um grupo de jovens originados do Movimento Hip Hop, denominado “Posse Força Ativa”, isto no final de 1991. Adiante em 1995, eleito Conselheiro Tutelar, me aproximei tanto dos alunos da escola pública quanto de professores e dirigentes de escolas, pois o exercício da atividade exigia fiscalização, emissão de requisição de serviços educacionais e atendimento direto ao público infanto-juvenil. Iniciei a primeira função de educador em 2002, no Centro Social Marista, sob administração da Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), no Projeto

Agente Jovem, uma iniciativa do Ministério da Justiça para o combate a violência, projeto no qual atuei como educador, orientando adolescentes a participar de oficinas. Esta foi uma das formas de exercitar a educação popular, nos moldes e referenciais de Paulo Freire.

Em 2003, trabalhei no Programa “Educação na Rua”, na Fundação Projeto Travessia, no atendimento a crianças e adolescentes de rua, organizando atividades lúdico-pedagógicas baseadas, principalmente, na Pedagogia da presença - da solidão ao encontro de Antônio Carlos Gomes da Costa (1997). A partir de então, a minha lida tem sido efetivada em organizações não governamentais, utilizando as concepções, orientações e procedimentos da educação popular.

O campo democrático popular foi de fundamental importância para a minha formação política, nota-se que os Movimento Negro, Movimento Hip Hop e Movimento da Infância foram decisivos na minha apreensão do entendimento da política, das políticas públicas e da Educação Popular.

No Brasil os saberes e conhecimentos são atestados pela academia, ter conhecimento sem diploma não lhe garante para atuar no processo de ensino-aprendizado, tanto nos postos de trabalho públicos, quanto nos precarizados em organização não-governamental (ONG). Para tanto prestei vestibular em novembro de 2003 na Fundação Santo André, no curso de Ciências Sociais, ao término da graduação, agora com os conhecimentos validados pelos certificados de bacharel e licenciatura, ingressei, em 2009, na rede estadual de educação, na qualidade de Educador Profissional, função designada para a coordenação de unidade escolar executora do Programa “Escola da Família”, coordenando, planejando e organizando atividades recreativas,, culturais, desportivas e educativas em formato de oficinas. Logo passei a lecionar filosofia nas escolas estaduais “Saturnino Pereira” e “Recanto Verde Sol”. Esta última coordenei um dos polos do Programa Escola da Família entre 2009 e 2011. A partir de 2010, passei a lecionar Sociologia nas Escolas Estaduais: “Sebastião Farias Zimbres”, “Pedro Taques”, “Jardim Pedra Branca” e “Fernando Pessoa”, permanecendo na docência, até então, nesta última escola.

Durante o exercício da atividade docente, percebi a invisibilidade da História de África e da Cultura do Povo Afro-brasileiro na execução do currículo nas unidades escolares e nas práticas docentes, dada a resistência das equipes escolares em assumir a existência do racismo, diluída e assumida na pseudodemocracia racial e escamoteando as práticas do racismo na escola e aplicação da Lei 10.639/03.

Ao participar do planejamento de aulas no início do ano letivo e horário de trabalho coletivo tive a dimensão da dificuldade e resistência de parte da Coordenação Escolar e do Corpo Docente em prever ações pedagógicas que suscitem a afirmação dos povos africanos ou identidade dos pretos brasileiros, ou cumprir com as diretrizes para a educação étnico-racial prevista na legislação federal do tema em tela, como atividade curricular preiteada no plano escolar, currículo oficial e plano de aulas dos docentes.

Verifiquei o fosso existente entre a aplicação da lei 10.639/03 na lida educativa dos professores, da temática da política de ações afirmativas e o plano escolar. As atividades relacionadas à discussão das relações étnico-raciais ficam à mercê dos componentes curriculares, ou da sensibilidade individual do professor e que por vezes aparece na forma do folclore que reforça a bagagem racista em relação ao negro.

De outro lado a discussão da diversidade étnico-racial fica marginalizada a atividades pontuais relativas ao feriado 20 de novembro, mas que nos últimos anos tem sido postergado pela proximidade da execução da avaliação do SARESP, o qual geralmente é realizado nas unidades escolares na semana da consciência negra.

Percebe-se a necessidade examinar o processo de implantação da lei 10.639/03, de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira como um direito à diversidade étnico-racial e também com forma de política de ações afirmativas, por ser de relevância para a formação da identidade dos jovens, por diminuir as desigualdades raciais, e demais formas de racismo institucional.

Um dos focos da nossa pesquisa é imergir nas práticas docente e identificar se existe, ou não, a aplicação da Lei 10.639/03. A realização desse trabalho implica o reconhecimento e importância de uma educação antirracista e de combate ao preconceito e à discriminação racial na agenda das unidades escolares que compõem a rede de educação paulista.

A Lei 10.639/03 e a Lei 11645/08, ainda esta última, que dá a mesma direção quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos orientadores para o combate à discriminação. Se constituem enquanto Leis afirmativas, na perspectiva do fortalecimento da identidade afro-brasileira e do reconhecimento da escola como lugar de formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

INTRODUÇÃO

Mais de 100 anos do pós-abolição, especificamente a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, inicia-se o debate, em termos de Estado, acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra (CONE, 2005, p. 7).

Levantamento de base de dados referente ao tema, demonstra a pertinência e relevância do tema a ser pesquisado, pois consta de mais de duas dezenas entre teses, dissertações e livros sobre a Lei 10.639/03 quanto à sua aplicação, formação de professores e História da África e Cultura Afro-brasileira.

Em termos de política educacional, a implementação da Lei 10.639/03 significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância do legado cultural e histórico dos povos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional, das relações e diversidade étnico-raciais.

A Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, desde 09 de janeiro de 2003, não modificou apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz consigo um grande debate acerca das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro.

No sentido de contextualizar o texto da lei, o Governo Federal mobilizou todo um aparato regulamentador passando pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sob parecer CNE/CP Nº 03 de 10/03/2004, o qual estabelece orientações e conteúdos a serem incluídos e trabalhados nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP Nº 01 de 17/06/2004 detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/2003 (MEC, 2008, p. 10).

A Lei 10.639/03 traz em seu bojo o debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra, tema constantemente reivindicado pelo Movimento Negro. Estas ações compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que

defendem a instituição de políticas sociais para os mais pobres, entre quais, os negros no processo de implementação da Lei.

Problema da pesquisa

Tendo em vista que a criação da Lei nº10.639/03, em si, em vigor nesses últimos 13 anos, não garantiu o efetivo trabalho pedagógico de ensino das temáticas histórico-culturais africanas e afro-brasileiras, que avanços e obstáculos, podem ser observados em uma escola que, por suas especificidades, engajou-se nesta tarefa de mudança cultural em relação às questões étnico-raciais?

Objeto

Considerando a realidade de uma dada unidade escolar que, desde o ano de 2009, tem procurado atender as diretrizes sobre o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, essa dissertação tem como objeto o exame do processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na escola.

Objetivos

Geral

Analizar em que medida as ações pedagógicas da referida unidade escolar estão voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica.

Específicos

- Analisar se tais práticas pedagógicas possibilitam a criação de novos desenhos curriculares e novas posturas educativas que atendam aos preceitos legais da Lei 10.693/03 sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.
- Verificar se a aplicação da Lei 10639/03 articula, respeito e reconhecimento à diversidade étnico-racial como possibilidade de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Universo

Além das fontes bibliográficas, a pesquisa, no universo empírico, realiza-se em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I e Ensino Médio da Diretoria de Ensino Leste 3, do Estado de São Paulo. Este universo foi escolhido pelo fato de que, constituindo-se como um lugar pedagógico marcado pela singularidade de docentes

engajados em movimentos sociais, desde o final da década passada, um grupo de docentes tem tido certo êxito no desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para os princípios e diretrizes da Lei nº 10.639/03.

Metodologia

A metodologia empregada nesta pesquisa recorre a abordagem qualitativa e quantitativa. No aspecto quantitativo, um questionário sobre a temática da Lei nº 10.639/03 foi aplicado a um conjunto de professores de diferentes escolas. No universo empírico, uma escola de Educação Básica da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo foi escolhida para o um estudo de caso. A coleta e análise de dados está sendo realizada a partir de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com professores e alunos da referida unidade escolar. A análise documental, dos registros, aplicação da Lei 10.639/03 e atividades didático-pedagógicas será fundamentada com apoio teórico-metodológico à luz da análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2001) e Montagner (2003).

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1 Paulo Freire e a Conscientização

Como já exposto, além dos referenciais próprios que envolvem a discussão crítica sobre as questões étnico-raciais, este trabalho tem como aporte teórico os fundamentos da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Considerando que, segundo as teses freirianas, nenhuma mudança cultural ocorre por decreto, mas pelo processo de engajamento que se dá por meio da formação da consciência crítica, esta pesquisa elegeu como categoria de análise para este estudo a conscientização.

Neste trabalho, essa categoria torna-se central, à medida que observamos que, embora ocorram iniciativas significativas sobre o trabalho educativo decorrentes das determinações da criação da Lei 10.639/03, é a conscientização política desta questão que, na interpretação de Freire, irá determinar o maior ou menor envolvimento dos diferentes segmentos escolares no trabalho pedagógico de aprendizagem e ensino das questões relativas à história e à cultura africana e afro-brasileiras. Neste sentido, uma unidade escolar ou uma rede de ensino tenderá a superar o caráter protocolar da Lei, assumindo com real densidade essa questão em seu projeto político-pedagógico. Isso ocorre na medida em que o sujeito coletivo escolar avança em seu processo de consciência social dessa problemática, convencendo-se de que as questões étnico-raciais não são apenas mais um elemento do currículo, mas constituem-se, no caso brasileiro, a própria centralidade curricular da educação.

A temática da educação para as relações étnico-raciais envolve a apreensão da sociabilidade entre os diversos povos e grupos étnicos, tanto no período colonial quanto na modernidade. Uma educação que possibilite processos diversos no que se refere ao desvelamento do racismo e na formação de um novo ser humano, que atenda os preceitos da educação para os direitos humanos, baseados nos valores humanos e na convivência deve se apoiar nos propósitos de uma educação crítica, libertadora, numa concepção educativa, que problematize as relações raciais no sentido de formar uma consciência crítica dos indivíduos a respeito da diversidade étnico-racial.

A materialização da educação para as relações étnico-raciais que se pretende a partir das Diretrizes Curriculares passa necessariamente, não somente pela instituição de leis e normas regulamentadores. Ela carece da subjetividade dos trabalhadores da educação, os quais sem a assunção de uma sociabilidade amalgamada por conflitos,

resultante do colonialismo europeu, entre as etnias que originaram o nosso conceito de Nação, perde a capacidade mobilizadora para a realização do fazer educativo. Ainda dentro dessa relação dialética entre os povos, o sujeito educativo padece de uma força mobilizadora que viabilize a diversidade étnico-racial.

Nestes termos se faz necessário e impreterível perceber as relações pedagógicas perspectivadas pela Lei 10.639/2003 a partir da categoria de Conscientização abordada por Paulo Freire, principalmente, nas obras “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1979)” e “Pedagogia do Oprimido” (1987).

A conscientização pode mobilizar os sujeitos da educação para a prática educativa que se pretende, independente da concepção educativa vigente. Para a educação libertadora, a conscientização pode engendrar a produção de um saber crítico, participativo no conjunto da sociedade.

[...] Este despertar de nossa capacidade crítica e criadora e dos homens que comungam o mesmo momento histórico latino-americano está atravessado pelo processo de “conscientização”. O “conscientizar” não pode estar desvinculado de uma ação bem concreta e eficaz. Como se conhecer métodos de conscientização esgotasse – de forma enganosa – as exigências de compromisso dos educadores de hoje. Assim procedendo, estaríamos novamente caindo em dualismos perigosos, estéreis e esterilizantes. (FREIRE, 1979, p. 7).

Freire comprehende que a educação, o processo de construção do saber, ao se concretizar, serve não só de instrumento do modo de produção econômico, mas, inversamente, pode constituir em uma educação libertadora que “deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (idem, p. 12).

A conscientização aparece nas obras freirianas como categoria central das acepções educativas. É a partir dela que se dá a materialização da vida, por meio de seres humanos históricos, protagonistas de suas ações. Ao produzir a sua própria vida ao longo dos tempos, o ser humano se torna um ser histórico, produz a vida para si e para o gênero. Ao transformar a natureza das coisas transforma a própria natureza e ao agir na natureza, ao estranhar a natureza se apropria cognitivamente. Ao projetar na mente as suas intenções, ao pré idear as suas ações e executá-las por meio de instrumentos de trabalho construídos para tal, ao transformar a matéria prima em objetos de trabalho, valores de uso, teleologicamente, mulheres e homens tomam consciência das suas práticas,

ocorrendo aí uma subjetivação entre teleologia e causalidade. Este agir na natureza com objetivo de suprir as necessidades básicas de sua existência faz com que o ser humano produza a sua própria existência. Mas não é somente isso. Ele toma consciência de si e de sua prática, ao subjetivar os resultados de suas ações e socializar com o gênero humano, e sua atividade prática se constitui enquanto “práxis humana, unidade indissolúvel ente ... ação e reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15). Esse momento de ação-reflexão-ação, objetivação e admiração possibilita aos seres humanos a tomada de consciência do mundo a partir da realidade objetiva. A consciência genérica, socializada, em si e para si, se realiza entre a humanidade,

[...] Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade. Radicalizando, poderíamos dizer, em linguagem não mais fenomenológica, que a intersubjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do “parentesco ontológico” dos seres no ser. É o mesmo mistério que nos invade e nos envolve, encobrindo-se e descobrindo-se na ambiguidade de nosso corpo consciente. (FREIRE, 1987, p. 8).

Conscientização para Freire é “o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão” (idem, p. 58) e se constitui em dois momentos: consciência ingênua e pensar certo. A primeira forma de consciência surge da própria vivência do indivíduo no mundo. Ela faz parte do conhecimento cotidiano, da aproximação do ser humano com a sua realidade empírica, é um saber espontâneo, ingênuo, captado gnosiologicamente. Essa consciência ingênua em que o ser humano se apropria do mundo, ainda não se constitui como práxis humana, mas como, uma agir, um fazer, ou seja, de forma prática. Este momento primeiro reflete ainda um momento de busca que não se pode ser considerada como conscientização.

A conscientização, segundo Freire (1979), pressupõe a superação da consciência ingênua, enquanto que o pensar certo, impõe a mulheres e homens a apreensão do mundo

de forma crítica, cognoscente. Ao desenvolver o pensamento crítico, o indivíduo assume uma consciência epistemológica. A conscientização é desdobramento dos saberes dialéticos entre consciência ingênua e pensar certo, resulta na superação, ou seja, no salto intelectual dos dois primeiros momentos da consciência, transformando-se em práxis social, vejamos a exposição de Freire a esse respeito:

[...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15).

A conscientização é histórica, tal qual o ser humano. Dela emergem seres sujeitos da história, como aqueles e aquelas que produzem e reproduzem as próprias vidas. Ao produzirem e reproduzirem a própria existência, mulheres e homens produzem o mundo. Ao cindir sujeito e objeto, consciência e concretude, produz-se uma consciência, mas uma nova consciência e uma nova realidade. É a práxis humana como ação-reflexão-ação e que novamente engendrará uma nova posição crítica diante dessa nova realidade objetiva. É o movimento da dialética que, por sua vez, é infindável, possibilitando historicamente que o homem tome consciência de si, de sua própria existência, mas que também projeta o futuro com base na realidadeposta.

A categoria da Conscientização freiriana permite um olhar da diversidade étnico-racial. Por meio da conscientização, criam-se as condições para se captar a realidade objetiva do currículo e das práticas pedagógicas, o que significa demonstrar a unilateralidade e objetivação de uma educação que ainda preserva as bases de uma educação bancária, etnocêntrica, europeia, economicista, voltada para a domesticação e controle dos oprimidos. Como tantas vezes reiterou Freire, essa forma de educação que atende às transformações do mundo do trabalho capitalista está encarregada de imprimir nos trabalhadores e demais estratos sociais os códigos da modernidade, em sua fase Neoliberal.

A conscientização preconizada na Pedagogia do Oprimido deve estar a serviço “não apenas como conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão e compromisso” (FREIRE, 1987, p. 107) de professores, alunos e demais profissionais envolvidos na lida educativa, pensada a partir da educação libertadora. Por meio dela,

criam-se as possibilidades de se objetivar e propor mudanças culturais, para que se produzam resultados efetivos em termos de educação para as relações étnico-raciais, delineada nas Diretrizes Curriculares e que, também, projete o futuro em termos utópicos, como uma ação pedagógica realizável. Nessa perspectiva, a conscientização permite ao ser humano realizar as utopias coletivas,

[...] A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciantes e denunciantes, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação. (FREIRE, 1979, p. 16).

Ao se aproximar da realidade étnico-racial, com vistas a intervir pedagogicamente de forma que resulte numa diversidade étnico-racial sem sobreposição etnocêntrica, a partir do estranhamento da realidade, a conscientização produz o desvelamento das relações raciais na unidade escolar, possibilita um olhar crítico e a projeção de intervenções para a superação do conhecimento de matriz europeia hegemônico no currículo escolar.

A conscientização, como mediação entre utopia e teleologia, pode acarretar transformação no indivíduo

[...] é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização [da diversidade étnico-racial]. (FREIRE, 1987, p. 65).

A importância da conscientização é que ela implica em liberdade do sujeito, cuja ação cultural pode se desdobrar em revolução cultural, revolucionando a prática pedagógica. A todo esse agir no mundo, realizado por mulheres e homens, construindo e reconstruindo a natureza humana, a sua própria existência, mediada por uma educação que resulte numa Razão do Oprimido, a categoria da conscientização ganha status filosófico pois,

[...] A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada (FREIRE, 1979, p. 46).

Para Freire,

[...] a pedagogia coincide com um estilo muito exato de prática social, o da tomada de consciência, ou melhor, o da conscientização. Certamente, esta objetivação – condicionada pela posição que o indivíduo ocupa na sociedade – pode alcançar diferentes níveis: a superação de uma atitude mágica dá, gradualmente, primeiro uma opinião vaga – frequentemente tomada de outrem –, depois uma apreensão não crítica dos fatos e, enfim, no caso da conscientização, uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos (FREIRE, 1979, p. 40).

Como se observa, a partir desse autor, o fenômeno do engajamento social, quer seja em razão desta ou daquela causa, passa necessariamente pelo processo de conscientização que, tendo a tomada de consciência como pressuposto, converte-se em ação cultural. Considerando que ninguém conscientiza ninguém e que ninguém se conscientiza sozinho, já que as pessoas se conscientizam em comunhão mediatizadas pelo mundo, o protagonista deste ou daquele movimento não será um indivíduo, mas, na tradição de Goldman a que Freire se filia, converter-se-á sempre em um protagonismo transcultural. Em outras palavras, mudar o mundo ou mudar a cultura escolar não é mérito de um ou outro, mas de sujeitos coletivos.

2 As relações étnico-raciais no Brasil

Tematizar acerca das relações raciais na sociedade brasileira não é tarefa fácil. A utilidade e escamoteação da realidade tornada branqueamento que transforma pretos e pretas em brancos, ou quase brancos, e suas distorções com status étnicos, e até mesmo aqueles que não podem se denominar brancos pelo fenótipo e tonalidade de pele, assume um *ethos* branco como forma de objetivação da vida. Fonseca (2011, p. 82-83) abordou essa forma de branqueamento, por meio da classificação racial com alunos da escola secundária

[...] Foram assinalados como estudantes 110 indivíduos, sendo que destes, 101 eram brancos, sete pardos e dois crioulos. A presença pouco expressiva de crioulos em meio aos estudantes e a inexistência dos outros termos de classificação utilizados em relação aos negros e que

se fazem presentes nos registros sobre as escolas de instrução elementar podem ser tomadas como um indício de do processo de branqueamento dos negros que se encontravam em processo de escolarização, sobretudo aqueles que avançam para os níveis mais elevados do ensino. Isso também pode ser tido como um indicativo de que a inserção e permanência nos espaços escolares incidia nos sobre a designação racial dos indivíduos, gerando certa estabilidade no padrão de classificação que caminhava em direção a um branqueamento dos alunos de nível secundário. (FONSECA, 2011, p. 82-83)

Eugenio e branqueamento entre a colônia e império se aperfeiçoou e se modernizou de forma conservadora em meio as estruturas políticas, diante do Estado Democrático Burguês, sob o império das leis, igualados abstratamente a partir, de dispositivos constitucionais, pretos e brancos são portadores de direitos, como princípio. O capitalismo brasileiro, no campo ideológico, fetichizou² as relações raciais, sobretudo a partir de autores da sociologia (Gilberto Freyre), história (Sérgio Buarque de Holanda) e antropologia (Darcy Ribeiro). Abstraiu o africano na diáspora a partir das indumentárias, das práticas culturais tidas como *folk*³ e apresenta o europeu como modelo de homem/mulher de sucesso e a ser seguido.

A história e cultura afro-brasileira há muito tem sido mantida na senzala, local criado e reservado, por excelência pelos regentes do sistema escravista, para pretos e

² Marx (2013) analisou, na sua obra *O Capital*, o fetichismo da mercadoria, como relação de alienação do trabalho no modo de produção capitalista, entre o homem e a mercadoria, pois, a alienação do trabalho engendra uma reificação de pessoas, como relações materiais entre pessoas e, uma personificação de coisas, relações sociais entre coisas. O fetiche explica o caráter que a mercadoria possui na sociedade capitalista, ou seja, a ocultação da exploração nas relações de trabalho. O pensamento marxista conduz à desmistificação do fetichismo da mercadoria e do capital, essa relação fantasmagórica, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam. “A primeira vista, uma mercadoria parece uma coisa trivial e que se comprehende por si mesma. Pela nossa análise mostrámos que, pelo contrário, é uma coisa muito complexa, cheia de subtilezas metafísicas e de argúcias teológicas. Enquanto valor-de-uso, nada de misterioso existe nela, quer satisfaça pelas suas propriedades as necessidades do homem, quer as suas propriedades sejam produto do trabalho humano. É evidente que a atividade do homem transforma as matérias que a natureza fornece de modo a torná-las úteis. Por exemplo, a forma da madeira é alterada, ao fazer-se dela uma mesa. Contudo, a mesa continua a ser madeira, uma coisa vulgar, material. Mas a partir do momento em que surge como mercadoria, as coisas mudam completamente de figura: transforma-se numa coisa a um tempo palpável e impalpável. Não se limita a ter os pés no chão; face a todas as outras mercadorias, apresenta-se, por assim dizer, de cabeça para baixo, e da sua cabeça de madeira saem caprichos mais fantásticos do que se ela começasse a dançar. O carácter místico da mercadoria não provém, pois, do seu valor-de-uso. O carácter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que ela apresenta aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como se fossem características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como se fossem propriedades sociais inerentes a essas coisas; e, portanto, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho global como se fosse uma relação social de coisas existentes para além deles”. (MARX, 2013, p. 146 - 147).

³ A palavra *folk* deriva do termo inglês *folkways* (maneira de agir) “conjunto de normas que governam as práticas, costumes e hábitos em geral e que constituem a estrutura vida cotidiana (JOHNSON, 1997, p. 139). Em Antropologia utiliza-se a palavra *folk* relacionada à cultura popular, às práticas, hábitos, valores, mentalidades e costumes do povo (HALL, 2003, p. 256).

pretas escravizados. O sistema republicano, guardadas as devidas singularidades, mas também reproduzindo a lógica da escravidão, remete essa história e cultura para as cadeias, manicômios, casas de misericórdias, porões ditoriais, morros, favelas, becos e vielas. Porém, como as relações sociais não se dão de forma linear, mas sim, dialéticas, os condenados e confinados socialmente emergem dos seus locus de extermínio e opressão e denunciam a pseudo igualdade racial fetichizada pelo pensamento conservador.

Explicitada assim, o ser da produção da existência, na materialidade da vida, em suas várias facetas, a África em nós reaparece, principalmente, em todas as manifestações artísticas, culturais e sociais, que foram reprimidas e proibidas. Nesse contexto, as relações raciais são expostas e explicitadas em sua roupagem de classe. É no cenário da retomada de denúncia da clivagem do racismo, principalmente na década de 1990, tendo como expoente diversos protagonistas dos oprimidos, que se repõe na ordem do dia o debate entorno do racismo brasileiro. Todo silenciamento que se deu durante os “anos de chumbo”, período ditatorial civil-militar, a serviço da burguesia nacional, ressurge, agora, nas práticas sociais dos rebeldes com causa, com os periféricos, com as favelas, inclusive com os mensageiros da verdade do Movimento Hip Hop. Todo esse fermento cultural e de contestação política do oprimido começa a ganhar espaço no cenário fazendeiro e bandeirantes. As manifestações culturais permeadas de denúncias raciais e de opressão econômicas são pautadas pelo oprimido e não pelos opressores.

A retomada das lutas contra o racismo pelo Movimento Negro também está modificada, a ordem do dia são as ações afirmativas e neste contexto se discute o fortalecimento das potencialidades das comunidades remanescentes de quilombos. Internacionalmente, discute-se o racismo no mundo, conferências e declarações são formuladas pela Organizações da Nações Unidas. No Brasil discute-se a formulação de uma legislação direcionada para o povo preto, no esteio dessa mobilização permeada na luta por afirmação das desigualdades entre pretos e brancos e que ganha espaço as reivindicações por ações afirmativas. Assim vão se delineando pelos operadores da democracia uma espécie de integração dos pretos e pretas na sociedade de classes.

Tendo o lastro histórico como fundamento, é da base material da vida racializada institucionalmente pelo tráfico transatlântico, pelo modo de produção escravista e pela eugenia como Política Pública para o preto na diáspora, que surge o debate acerca da Lei 10.639/03. Ela traz no seu cerne a discussão da contribuição do africano na construção da sociedade brasileira e a afirmação da diversidade das etnias no constructo dos estratos

sociais brasileiros. Nesse sentido, faz-se necessário uma leitura de mundo a partir dos conceitos e categorias tematizadoras que explicitem o real a partir dos referenciais dos oprimidos e não do opressor como tem ocorrido.

2.1 Aportes confluentes sobre a discussão da questão étnico-racial brasileira

Discutir esse processo opressão/conscientização, dialético por natureza e, por isso mesmo, contraditório, requer fazer a leitura crítica e contextualizada a partir de autores que analisaram a realidade brasileira desde os segmentos sociais oprimidos. Dentre os autores, destacamos os nomes de Freire (1978), Moura (2014), Williams (2012), Fernandes (2008) e Gorender (2010). No âmbito metodológico, optamos por eleger obras essenciais desses autores que possibilitem um aporte sobre as relações étnico-raciais estabelecidas pela Lei 10639/03 no que se refere à obrigatoriedade da temática do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos sistemas de ensino. Vale destacar que a Lei e os documentos regulatórios estão situados como política positiva adotada pelo Estado conhecida pelo nome de Ações Afirmativas, importante instrumento no combate ao racismo, preconceito racial e discriminação racial e como forma de redução das desigualdades.

Segundo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, não se trata somente de um instrumento de combate ao racismo, mas também se constitui em política de ação afirmativa, pois concebe a escola como lugar de formação cidadã e de valorização da cultura de matriz africana como pilar da construção do país.

Eric Williams (2012), em Escravidão e Racismo, e Clóvis Moura (2014), serão o fundamento para o entendimento do tráfico transatlântico e a instituição do racismo, a partir do modelo de colonização europeia na América. A expansão do sistema capitalista na sua fase mercantilista, momento de acumulação primitiva, estabeleceu uma forma de colonização e domínio das terras do continente americano. Nela pode-se perceber um modelo de “agricultura comercial em grande escala para um mercado de exportação” (WILLIAMS, 2012, p. 31). A colônia baseada na grande propriedade fundiária e agricultura intensiva praticando a monocultura extensiva em larga escala exige uma forma de trabalho constante e cooperado. Sendo instituído uma forma de trabalho compulsório, constante e controlado, ou seja, a escravidão.

Clóvis Moura (1988), em sua obra A Sociologia do Negro Brasileiro, realizou estudos sobre o negro na sociedade brasileira, sua situação econômica e social. Ele

introduz um posicionamento crítico frente à sociologia acadêmica e expõe os aspectos do racismo brasileiro que se traduz em mecanismos de barragens étnicas, imobilismo social e racialização da força de trabalho. Moura demonstra o legado da cultura africana como forma de resistência do negro brasileiro, afirmando a República de Palmares como modelo de transição para uma outra sociedade.

Luiz Carlos Paixão da Rocha, em seu trabalho de dissertação, “Políticas de Ações Afirmativas e Educação: a Lei 10.639/03, no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo”, além analisar as políticas de ações afirmativas na sociedade brasileira, expõe o conceito e história das políticas afirmativas. Pretende-se, a partir desta reflexão, lançar luz no objeto desta pesquisa no que se refere à Lei 10.639/03 como forma de implementação de um dos aspectos das políticas afirmativas.

2.2 Origens da Escravidão Africana

Sobre a conceituação de escravidão, há diversas linhas de exposições. Muito se tem dito a respeito. Também nos escritos relacionados aos apoiadores das formas de escravização humana, ela aparece como mito para a justificativa de determinado ato, transformando essa forma de opressão e controle em mito. No fundo, o que se pretende a partir da mistificação da relação de escravização é “deturpar os mitos e as ideias e, de fato, a história [...] usada muitas vezes para legitimar a escravidão” (PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, 2009, p. 14). Ao apresentar a escravização como fenômeno antigo e pertinente à humanidade, essa perspectiva nos remete a apreendê-la como natural e tradicional.

Ao longo do processo de hominização, várias versões de escravização foram sistematizadas. Pétré-Grenouilleau (2009), em sua obra “A história da escravidão”, discorre sobre as formas de escravização universal, natural, tradicional e progressista. Apresentaremos no decorrer do texto, duas vertentes desse processo: a natural e a tradicional. Uma das formas de naturalizar a escravização ou torná-la um fenômeno natural vem da visão do próprio escravizador, de como eles viam a escravidão, uma tentativa de justificar o injustificável, que Amílcar Cabral teorizou como ideologia do racismo. Conceber o escravagismo como fenômeno natural nos leva à concepção de projeto divino, apresentado nos textos sagrados, como aparece no Velho Testamento em que os Hebreus são descritos como povo eleito de Deus. Algumas passagens bíblicas tendem a justificar a escravidão a partir da maldição de Cam.

[...] Noé, lavrador, começou plantando vinha. Tendo bebido vinho, embriagou-se e desnudou-se em sua tenda. Cam, pai de Canaã, viu a nudez de seu pai e avisou seus dois irmãos, que estavam do lado de fora. Mas Sem e Jafé pegaram o manto, colocaram-no ambos sobre os ombros e, andando de costas, cobriram a nudez de seu pai; seus rostos estavam virados e não viram a nudez de seu pai. Quando Noé acordou da embriaguez, soube o que fez seu filho mais novo. E disse “maldito seja Canaã! Que seja para seus irmãos escravos dos escravos”.

Eis como a Bíblia (Gênesis, 9) conta a chamada maldição de Cam, que, na verdade, pesa não só sobre ele, que cometeu o “erro” de ver o pai bêbado e nu, mas sobre Canaã, seu filho. [...] Foi sobre essa base mais do que vaga que alguns comentadores afirmaram ter se apoiado para legitimar, muito tempo depois, o comércio de escravos negros tanto para o mundo mulçumano como para a América colonial. Para eles não havia nenhuma dúvida de que Cam era negro e, por isso, todas as populações negras tinham sido condenadas a ser escravos dos outros povos da Terra!

[...] Antes de servir de desculpa para os interesses dos comerciantes de escravos, o mito foi usado por Israel nos tempos dos hebreus contra o povo de Canaã, que o ameaçava. Desde então, foi recuperado em diversas argumentações racistas e colonialistas, como nos Estados Unidos e, mais recentemente, nos Grandes Lagos africanos e em Ruanda, onde as populações de pastores (os hamites) às vezes são tidas como descendentes de Cam.

Os múltiplos usos desse mito sem o menor fundamento mostram que, infelizmente, é sempre fácil arranjar desculpas para tentar justificar o injustificável. (Idem, p. 48).

A tese da escravidão por natureza foi tematizada na obra “Política” de Aristóteles. Um dos primeiros questionamentos do filósofo diz respeito a discussão se a escravidão é ou não contra a natureza. Sobre isso, Aristóteles apresenta elementos do que seria uma família perfeita, incluindo o escravo como parte de uma família elementar.

[...] uma família completa compõe-se de escravos e pessoas livres ... a propriedade é uma parte da família e ainda segue o filósofo a pensar o escravo como uma coisa, um bem da família “os instrumentos são inanimados ou animados, por exemplo [...] o leme é inanimado, ao posso que o timoneiro é animado [...] o escravo é um bem adquirido (PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, 2009, p. 31).

Como se observa, Aristóteles concebe a sociedade como um sistema hierarquizado, equilibrado em que o escravo é um componente a ser comandado e controlado.

Outro autor que dedicou tempo e registro sobre a temática da escravização foi Jacob Gorender (2010). Em “Escravismo colonial”, o autor explana sobre a categoria da escravidão, defende a ideia de que a escravidão é uma categoria social que apresenta o

objeto da escravidão como propriedade. Durante a sua exposição, trabalha com as análises da escravidão patriarcal e escravidão colonial. Em convergência com Pétré-Grenouilleau defende que a escravização não tem bases econômicas ou produtivas. A escravidão é categorizada não somente pelo processo de aprisionamento vinculado a um tipo de trabalho forçado. É preciso a assunção intelectual de que a escravidão apresenta alguns aspectos relevantes que a caracterizam: uma delas é a conversão do ser escravizado em propriedade; outra é a que trata de uma relação de dominação em que o sujeito que expressa o lado frágil da relação está exposto à sujeição pessoal; um terceiro aspecto é a coisificação do ser humano escravizado, quando lhe é retirado a humanidade passando a ser um agregado ao capital do sistema de produção.

A escravidão, segundo Jacob Gorender (2010), pode ser entendida sob duas formas, uma que ele chamou de escravidão patriarcal e outra que ele chamou de escravidão colonial. A primeira, relativa aos primórdios da humanidade, ocorreu na Grécia, Roma e no chamado modo de produção asiático. A segunda, marcada pelo processo de transição para o modo de produção capitalista, ocorreu com os africanos, em que a sua perpetuação da exploração encontra sentido para a produção e acúmulo de riqueza para os países europeus.

O escravismo colonial, que atende aos princípios socioeconômicos, emergiu como forma particular da escravização na América, com características novas, totalmente diferente do escravismo antigo, em que experimentara a humanidade, em determinadas regiões. Para Gorender, “a estrutura e dinâmica do modo de produção escravista colonial demonstrará [...] que se tratou de um modo de produção historicamente novo” (GORENDER, 2010, p. 85). Como se vê, o escravismo a partir do processo de colonização apresenta uma particularidade em relação ao escravismo natural, pois, neste modelo atual, além de se constituir-se como força de trabalho, o escravo também é parte integrante do capital, mediante à comercialização e ao tráfico transatlântico.

Gorender (2010) observa em Aristóteles os fundamentos para justificar a escravidão como forma de propriedade e sujeição, uma vez que o escravo, tornado coisa, pertence a alguém.

[...] propriedade é uma palavra que deve ser entendida como se entende a palavra parte: parte não se inclui apenas no todo, mas pertence ainda, de maneira absoluta, a uma coisa outra que ela mesma. Assim a propriedade: o senhor é simplesmente o senhor do escravo, porém não pertence a este essencialmente; o escravo, ao contrário, não só é escravo do senhor, como ainda lhe pertence de um modo absoluto (ARISTÓTELES apud GORENDER, 2010, p. 90).

A noção de propriedade, segundo Gorender (2010), implica uma sujeição pessoal, que corresponde ao aspecto essencial da escravidão.

[...] a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor do seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso [...] (MARX, 2013, p. 785)

É inegável que uma das finalidades do processo de expansão do capital se deu a partir do colonialismo. Esse movimento político e econômico implicou a luta pelo comércio internacional das potências europeias, o que causou, deveras, várias consequências de toda ordem para os povos africanos. É nesse contexto que a África reaparece no cenário internacional em seu segundo momento diaspórico.

Marx (2013), Eric Willians (2012), Moura (2014), entre outros, afirmaram que a escravidão dos povos africanos é reflexo direto do modelo econômico que se delineou na Europa como formação social. A triangulação econômica, Europa, África e América, nos revela como seu deu a dominação europeia sobre os demais povos, nos respectivos continentes. Valter Roberto Silvério (2013), ao editar a síntese da coleção “História Geral da África”, reafirma o posicionamento econômico do sistema escravista

[...] o período que se estendeu de 1500 a 1800 viu estabelecer-se um novo sistema geoeconômico orientado para o Atlântico, com seu dispositivo comercial triangular, ligando a Europa, a África e as Américas. (SILVÉRIO, 2013, p. 17).

A origem da Escravidão dos povos africanos e americanos está umbilicalmente associada à expansão do Capital na sua fase de acumulação primitiva. A esse respeito, Marx (2013) foi um dos primeiros a denunciar o caráter econômico e racial do processo de escravização de africanos concatenado com o desenvolvimento e consolidação do sistema do capital

[...] A descoberta de ouro e prata na América, a extirpação, escravização e sepultamento, nas minas, da população nativa, o início da conquista e saque das Índias Orientais, a transformação da África num campo para a caça comercial aos [pretos], assinalaram a aurora da produção capitalista. Estes antecedentes idílicos constituem o principal impulso da acumulação primitiva (MARX, 2013, p. 821).

Marx desnaturaliza o escravismo, situa-o nos limites do desenvolvimento da aurora do Capital, como gênese do processo de formação social. Ao problematizar a

escravismo africano como decorrente do nascente capitalismo, o filósofo do materialismo histórico quebra as amarras da associação do escravismo ao racismo: “um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo” (MARX e ENGELS, 1961, p. 69). A postura adotada por Marx e demais marxistas é que o racismo emerge desse modelo de escravismo que se desenvolveu com o comércio em larga escala de africanos para a América. Autores centrados na exploração do trabalho como elemento estrutural do sistema do capital tematizaram que o processo de instituição do racismo é resultado direto do tráfico transatlântico e do modelo de relações travadas entre escravizadores e escravizados na América sob domínio dos povos europeus. Trata-se da instituição da escravidão a partir da cor dos escravizados e não mais como nos tempos remotos, em que o escravismo ocorria por guerra ou dívida.

Para o europeu escravocrata, o africano assume a categoria de estranho, de diferente, do não-humano, a coisa em si. Carlos Moore (2010), em “Marxismo e a questão racial”, que tanto acusa Marx e Engels de assunção ao racismo, no mínimo negligenciou, ou omitiu, propositadamente os posicionamentos de Hegel, na interpretação e categorização do africano, como estranho. Moore tem os seus ressentimentos pelo processo que viveu em Cuba antes da revolução, criou e configurou as suas ideias e concepções nos Estados Unidos, retornou a Ilha pós-revolução, com sentimento de vingança do país, só que não mais sob o comando dos antecessores de Fidel Castro no momento de consolidação da Revolução.

Ao atacar os fundadores do Marxismo com seus devaneios raciais, Moore não leu ou não compreendeu a categoria do estranho pensada por Hegel em relação ao caráter do africano. Acredita-se que o mesmo não tenha acessado um dos melhores pensadores da escola lukacsiana, cujo expoente mais sólido e crítico do marxismo irracionalista é István Mészáros (2008). Mészáros expôs os contornos raciais e degenerativos do pensamento de Hegel em relação ao africano escravizado pelos ditames da “acumulação primitiva do capital”, defendendo a abolição da escravidão de forma processual, além de tecer posicionamentos racistas sobre o caráter dos povos africanos. De acordo com Mészáros, na visão de Hegel,

[...] O caráter peculiarmente africano é difícil de compreender pela razão que, em relação a ele, devemos abandonar o princípio que naturalmente acompanha todas as nossas ideias: a categoria da universalidade. Na vida do negro, o traço característico é que a consciência ainda não atingiu a realização de nenhuma existência objetiva substancial [...] O negro exibe o homem natural em seu estado completamente selvagem e indomado. Devemos deixar de lado toda

ideia de respeito e moralidade – tudo o que chamamos de sentimento – se queremos compreendê-lo corretamente: não há nada em harmonia com a humanidade para ser encontrado nesse tipo de caráter (HEGEL apud MÉSZÁROS, 2008, p. 141)

Ainda de acordo com o filósofo da fenomenologia do espírito, na sua busca de explicitação do caráter do africano,

[...] Reza a tradição que, em tempos passados, um Estado composto por mulheres se tornou famoso pelas suas conquistas: era um Estado em cuja chefia estava uma mulher. Dizem que ela esmagou seu filho em um pilão e se lambuzou em seu sangue e que tinha sangue de crianças esmagadas na mão. Dizem que ela expulsou ou matou todos os machos e comandou a morte de todos os meninos. Essas fúrias destruíram tudo na vizinhança e eram dadas a constantes pilhagens, por que não cultivavam a terra. Os prisioneiros de guerra eram tomados como maridos: as mulheres grávidas tinham de abandonar o acampamento e, se gerassem filho homem, deveriam livrar-se dele. Esse Estado infame, prossegue o relato, desapareceu subsequentemente. [...] Os negros se comprazem com aquele perfeito desdém pela humanidade, que, em sua relação com justiça e moralidade, é a característica fundamental da raça. Eles não têm, além do mais, qualquer conhecimento da imortalidade da alma, embora acreditem em aparições. O menosprezo pela humanidade entre eles atinge um incrível grau de intensidade. A tirania não é considerada injustiça, e o canibalismo é considerado um costume adequado. Entre nós, o instinto nos impede a isso, se é que podemos falar de instinto no homem. Mas, com o negro, esse não é o caso, devorar carne humana é consoante com os princípios gerais da raça africana. (Idem, 2008, p. 141).

A categoria do estranho no caráter africano, segundo Hegel, parece na caracterização de homens e mulheres da África como seres fora do grupo de referência da sociedade europeia. Ao interpretar o estranho como incapacidade de humanização, Hegel chega a afirmar a que a raça africana não tem condições de se firmar enquanto povo ou nação, o que impede seu desenvolvimento e cultura. Diante da impossibilidade de se firmar como seres libertos e constituídos em estado ou nação, Hegel concebe positivamente a escravização dos negros no Estado germânico, em sua condição natural de inferioridade e arremata:

[...] Os negros são escravizados pelos europeus e vendidos para a América. Embora isso possa ser ruim, sua sorte em sua própria terra é muito pior [...] A única conexão essencial que existiu e continua a existir entre os negros e os europeus é a escravidão. Os negros não vêem nisso nada de desabonador, e os ingleses, que fizeram o máximo para abolir o comércio de escravos e a escravatura, são tratados pelos próprios negros como inimigos. [...] vista à luz de tais fatos, podemos concluir que a escravidão foi ocasião para o aumento do sentimento

humano entre os negros. [...] existindo em um Estado, a escravidão é em si uma fase do avanço que vai da existência sensual meramente isolada – uma fase de educação – a um modo de se tornar participante da modalidade mais elevada e da cultura ligada a ela. (Idem).

Ainda pautado no etnocentrismo europeu e na supremacia branca, Hegel responsabiliza os próprios africanos pelo crime de lesa-humanidade que foi a escravização e tráfico transatlântico. Segundo ele, isto se deveu ao fato de os africanos resistirem ao processo de invasão e escravização, que, na ótica dele, seria uma “falta de respeito à vida” (MÉSZÁRIOS, 2008, p. 142).

[...] No desdém pela humanidade exibido pelos negros, não é tanto um desprezo pela morte quanto uma falta de respeito pela vida que forma o aspecto característico; a essa falta de respeito pela vida deve ser atribuída a grande coragem, apoiada pela enorme força física, exibida pelos negros, que se permitem ser mortos aos milhares em guerra contra os europeus. A vida tem valor apenas quando possui algo valioso como objeto. (Idem, p. 143).

Essa estranheza de Hegel frente ao caráter do africano transcende a questão da diferença e da pertinência à comunidade europeia e se configura como racismo, ao atribuir valores positivos aos europeus e inferioridade aos africanos. Essas afirmações de Hegel acerca do estranho e do caráter africano traz à baila o fato de que as sociedades europeias não praticavam a escravidão interna, portanto, derruba-se a tese da naturalidade do escravismo. Fica patente que não existiu escravização entre os membros de uma mesma sociedade, ou entre os seus semelhantes.

Como bem ponderou Hegel, escravizados e vendidos para a América, os africanos exerciam uma atividade produtiva, enquanto o servo da Idade Média era um trabalhador agrícola. A imposição do trabalho escravo rendia dinheiro, não só no translado para a América, mas também se fosse alugado, empregado no cultivo de gêneros agrícolas, participar do prestígio do seu senhor e defender pelas armas os interesses do fazendeiro.

A despeito de Gorender e Pétré-Genouilleau, a escravização dos povos africanos foi tomando uma feição econômica ao se configurar uma prática comercial do século XV ao XIX, momento em que o cativo era propriedade e produtor de capital. O comércio de africanos em larga escala deu a tônica econômica e racial da escravização africana.

Leo Huberman (1985) também apresenta fortes indícios de que a formação social do Capital se deve em grande parte ao Escravismo.

[...] O comércio com as colônias trouxe riqueza à metrópole. Fez as primeiras fortunas dos comerciantes europeus. Particularmente interessante como fonte de acumulação de capital foi o comércio de seres humanos, os negros nativos da África [...] O que transformou Liverpool e Manchester de cidades provincianas em cidades gigantescas? O que mantém hoje sua indústria sempre ativa, e sua rápida acumulação de riqueza?... Sua presente opulência se deve ao trabalho e sofrimento do negro, como se suas mãos tivessem construído as docas e fabricado as máquinas a vapor. [...] Comércio – conquista, pirataria, saque, exploração – essas formas, portanto, pelas quais o capital necessário. [...] Foi portanto como sir John Howkins, que se gabava a Richard Hakluyt de sua exploração desse tráfico inumano [...] além de outras coisas, que os negros eram mercadoria muito boa na Holanda, e que podiam ser facilmente obtidos na costa da Guiné. (HUBERMAN, 1985, p. 172).

O colonialismo é o precursor do escravismo na modernidade, “essa repartição do mundo entre um pequeno número de Estados [...] foi a expressão mais espetacular da crescente divisão do planeta em fortes e fracos, em “avançados” e “atrasados” (HOBSBAWN, 1988, p.58). O colonialismo iniciado no século XVI configurou-se como ponto de partida para a fase subsequente do capitalismo, denominada de Imperialismo. Nesta “nova fase específica de capitalismo que, entre outras coisas, levava à “divisão territorial do mundo entre as grandes potências”, configurou-se um conjunto de colônias formais e informais e de esferas de influência. (Idem, p. 60).

Nesta ótica do escravismo como pertinente ao modelo socioeconômico de perspectiva capitalista, na sua fase nascente, não só Marx (2013) e Williams (2012), tematizaram, mas também Amílcar Cabral, um dos mais críticos africanos do colonialismo português. Para ele,

[...] o sistema econômico capitalista, que, como mostra Cabral, é inseparável do colonialismo e do imperialismo, desde sempre se manifestou de forma “nua”, sem ornamentos, no continente africano, sendo o tráfico de escravos o seu maior exemplo histórico. (VILLEN, 2013, p. 13).

Dialogando com Williams (2012), Cabral evidencia que colonialismo, escravagismo e capitalismo deram os contornos que sedimentaram o racismo em escala global, situando a formação social do capital no “sociometabolismo da barbárie”. Essa forma de dominação e controle territorial e da força de trabalho com fundamento da cor de pele desencadeou a divisão social do trabalho em África e na América por meio do escravagismo europeu. Para Cabral, “o olhar para a África é extremamente esclarecedor do que significa arcar com a nudez do sistema - sem encontrar limites para a célula-mãe,

a superexploração do trabalho, bem como a base de sustentação do racismo” (VILEN, 2013, p. 13).

O escravismo, seja na América britânica, seja na espanhola, seja na portuguesa, implementou uma das maiores barbáries já vista na humanidade. Os colonialistas não vieram a passeio, como bem descreve CRL James (2010), em sua obra Jacobinos Negros:

[...] Cristóvão Colombo pisou pela primeira vez em terras do Novo Mundo na ilha de São Salvador e, após louvar a Deus, saiu à procura de ouro. [...] Os espanhóis ...Introduziram o cristianismo, o trabalho forçado nas minas, o assassinato, o estupro, os cães de guarda, doenças desconhecidas e a fome forjada (pela destruição dos cultivos para matar os rebeldes de fome). Esses e outros atributos das civilizações desenvolvidas ... (JAMES, 2010, p. 19).

A escravização dos povos africanos, por meio de um “modo de produção escravista”, até mesmo como a denominada pelos estudiosos do tema Gorender (2010) e Moura (2014), já indica intrinsecamente que o objetivo da instituição do trabalho forçado na América, ou seja, a escravidão, está umbilicalmente atada ao caráter econômico em que se tornou esse empreendimento europeu,

[...] o modo de produção escravista que se instalou no Brasil era a unidade econômica que somente poderia sobreviver com e para o mercado mundial, mas, por outro lado, esse mercado somente podia dinamizar seu papel de comprador e acumulador de capitais se aqui existisse, como condição indispensável, o modo de produção escravista. (MOURA, 2014, p. 68).

Moura (2014) explicita detidamente em Dialética Radical do Brasil Negro, que a escravidão era o modelo que melhor se encaixava ao sistema colonial, pois, centrado na exploração econômica e extraeconômica do trabalhador, a partir do controle e coerção sistemática, objetivada pelos feitores e capatazes, poderia extrair em larga escala, uma vultuosa produção na forma de empreendimento com possibilidade de lucro, tanto para compradores quanto para vendedores. As leis econômicas, no sistema escravista, sobretudo para a extração de sobretrabalho, considerando aí a coerção física e mental, econômica e extraeconômica do trabalhador, eram a base e o fundamento do modo de produção escravista.

E, para finalizar essa primeira tematização acerca do escravismo em seu desenvolvimento histórico diante das mais variadas sociabilidades e hominização, Eric Williams (2012) situa a escravidão como parte daquele quadro geral de tratamento cruel

imposto às classes desfavorecidas, das rigorosas leis feudais e das impiedosas leis dos pobres. A agricultura em lugar da escola e a produção açucareira, segundo ele, era uma atividade especificamente capitalista envolvendo uma diversificação da força de trabalho da produção ao refino. Iniciava o acúmulo de riqueza em detrimento do sacrifício da humanidade.

[...] A escravidão criara a perniciosa tradição segundo a qual o trabalho braçal era símbolo do escravo e esfera de atividade do negro [...] foi apenas uma solução, em certas circunstâncias históricas para o problema da mão de obra [...] A escravidão não implicava de maneira nenhuma e em nenhuma acepção científica a inferioridade do negro. (WILLIAMS, 2012, p. 61-62).

O escravismo, nas palavras de Williams, tornou-se o fundamento e o alicerce da economia colonial e o “tráfico negreiro alimentava a indústria britânica em casa e a agricultura tropical nas colônias” (Idem). Ao que tudo indica, e à luz dos conceitos apresentados pelos autores sobre o escravagismo, ora divergindo e ora convergindo, percebe-se que o tráfico transatlântico e a escravização de trabalhadores africanos têm uma relação direta com o desenvolvimento das forças produtivas do capital, seja ela em sua fase de acumulação primitiva ou seja na divisão internacional do trabalho em sua vertente colonialista e imperialista. Para Willians, “a escravidão, longe de ser um fator insignificante na vida econômica da colônia, tornara-se o próprio fundamento em que ela se alicerçava” (Idem).

3 Sobre Conceito De Racismo

“Mas, se analisarmos bem mais,
Você descobre.
Que o branco e o negro pobre,
Se parecem, mas não são iguais”
(RACIONAIS MC’s, 1990).

Mano Brown, líder do grupo de RAP, Racionais MC’s, foi enfático ao destacar a desigualdade racial no Brasil. Ele alfinetou os sociólogos ao situar as desigualdades em termos de equidade e de mobilidade de classe, no álbum “Holocausto Urbano”, do início dos anos 1990, momento de transição e abertura econômica da sociedade brasileira, ao modelo Neoliberal, em que a maioria da população preta se encontra economicamente subjugada.

O racismo se constitui como um fenômeno social referenciado na noção de raça, categoria que vigorou durante toda a fase embrionária do sistema do capital. Nesse

momento, os diferentes povos foram classificados a partir dos seus fenótipos e variações genéticas para que se pudessem implementar a modalidade de escravidão fundada na cor da pele. “Em Biologia, usa-se tradicionalmente a palavra [raça] para definir grupos e indivíduos distintos no interior de uma espécie” (BARBUJANI, 2007, p. 54).

Entre os seres humanos existem diferenciações quanto ao seu biotipo, referente à cor da pele, cor e formato dos olhos, tipos e tessitura de cabelos, estatura e demais características e singularidades. Essas diferenças de tipos humanos levaram muitos cientistas, na era do cientificismo, século XIX, a defender a existências de raças humanas.

A partir do desenvolvimento da genética, sabe-se que as diferenças genéticas entre a espécie humana e seus grupos étnicos veriam em torno de 5% entre as pessoas de um mesmo continente e 15% entre os povos de continentes diversos. Segundo Barbujani (2007), na prática, 85% da diversidade genética humana é comum a todas as populações, fato que não se observa entre as outras espécies mamíferas do planeta. Portanto, pode-se afirmar que não existem grupos humanos geneticamente diferentes a ponto de determinar a “tríade racial⁴” que deram origem ao povo brasileiro segundo Darcy Ribeiro.

O escravismo e o etnocentrismo, fundamentados nas variações fenotípicas, ou marcas físicas, a partir da valorização das características diferentes em grupos de indivíduos e a exclusão destes indivíduos diferentes como não pertinente ao mesmo grupo étnico passou a excluir dos grupos populacionais constituindo, no campo ideológico, uma raça distinta a do grupo original.

[...] acompanhando reestruturações nos campos social, político e econômico, essa ideia (da cor) passou por um processo de naturalização. Assim, durante muito tempo, a “cor de pele” não foi vista como um dado natural objetivo (ou biológico). “Preto/negro” representava, em primeiro lugar, o mal, o moralmente condenável, o pecado, enquanto o “branco” expressava o divino e a pureza da verdade. (HOFBAUER, 2006, p. 35).

Outro debate que se desenvolveu acerca das invenções das raças, situa-se no limiar das etnias ou grupos étnicos. De acordo com Brym,

[...] Uma raça é uma categoria de pessoas cujas marcas físicas são consideradas socialmente significativas. Um grupo étnico é composto de pessoas cujas marcas culturais percebidas são consideradas significativas socialmente. Os grupos étnicos diferem-se entre si em

⁴ Tríade é uma interpretação da formação do povo brasileiro baseada nas três raças índios, brancos e pretos que deram origem ao povo brasileiro segundo Darcy Ribeiro.

termos de língua, religião, costumes, valores e ancestralidade (BRYM, 2008, p. 220).

Ao discutir racismo, é necessário reiterar que a definição de uma raça ou uma etnia é uma construção social. As diferenças físicas, culturais, comportamentais ou morais, reais ou imaginárias, são sempre atribuídas pelos grupos que as definem, sejam os próprios membros ou os outros com quem se relacionam. Logo, as positividades e negatividades aos povos submetidos ao processo de escravização na América buscaram seus fundamentos nas teorias raciais com a intenção de justificar o processo de comercialização de africanos pelos povos europeus.

Mas as justificativas ideológicas para a diferenciação de raças tentam buscar respaldo na ciência. Os estudos relativos aos fosseis do gênero humano se dão no início do século XIX, “com o encontro, na Bélgica, e depois no vale de Neander, na Alemanha, dos primeiros crânios de forma humana que receberam o nome daquela região”. (BARBUJANI, 2007, p. 33).

A hierarquização dos grupos humanos, ao longo da história, toma contornos raciais a partir do desenvolvimento das ciências biológicas nos primórdios do Sistema do Capital. Lamark, de acordo com Barbujani

[...] foi o primeiro a propor que os organismos semelhantes se originam, como modificações, de antepassados comuns, e que foi o ambiente que guiou a mudança, de formas simples para as formas cada vez mais complexas. (BARBUJANI, 2007, p. 35)

Vejamos aí que nesta perspectiva começa a surgir a ideia do determinismo geográfico⁵.

A tendência à classificação humana e à generalização pressupõe indivíduos distintos, diante do empírico e suas variações, seja no campo do senso comum, seja no campo do cientificismo dos idos do século XIX. A humanidade sempre foi diversa, ela “se divide em grupos que diferem claramente entre si, pela estrutura física, pela cor da

⁵ O determinismo geográfico pode ser definido como a postura segundo a qual se acredita que as diferenças de ambiente físico condicionam totalmente a *diversidade cultural*. Ou seja, segundo essa postura, os seres humanos são diferentes, pois habitam áreas geográficas diferentes: umas mais frias, outras mais quentes, umas mais próximas ao mar, outras mais altas etc. Para os adeptos do determinismo geográfico, o meio físico condiciona totalmente o comportamento do ser humano. Assim, acreditam, por exemplo, que pessoas que moram em regiões quentes são mais preguiçosas, por conta do calor, entre outros preconceitos. A Antropologia mostrou que existem limites para a influência do ambiente físico em uma determinada cultura. Ou seja, o meio físico pode influenciar os seres humanos e seus costumes, mas não o condiciona totalmente. (SÃO PAULO, 2008, p. 21).

pele, pela forma do crânio ou, quem sabe, pela inteligência e sensibilidade ética” (Idem, 2007, p. 52).

Barubujani apresenta noções de raça no reino animal a partir do isolamento e mobilidade das espécies que se separam ou não.

[...] o isolamento favorece a formação de raças diferentes, (e, ao longo prazo, também de espécies diferentes), a mobilidade e a troca genética entre populações têm o efeito oposto. [...] Portanto, a raça é um estágio intermediário na formação de uma nova espécie, e perguntar se uma espécie contém raças significa perguntar se, a longo prazo, seus membros acabarão por dar vida a espécies distintas. (Idem, p. 61).

Os estudiosos das ciências da natureza, em especial da biologia, vão delineando o conceito de raça, não somente entre os grupos humanos, mas igualmente pelas similitudes das espécies. Não se sabe ao certo o significado da palavra raça, já que há distintas explicações origens para o termo. Uma delas é a hipótese de que o termo deriva da palavra raiz, transitando do italiano, ao francês e posteriormente ao inglês. Também atribui-se a gênese da palavra, como de origem árabe, “ras”, de significado cabeça, estirpe ou descendência.

O criacionismo, de tradição hebraica, demonstra descendência racial baseadas em “Sem (os asiáticos), Cam (os africanos) e Jafé (os europeus) ”. Ao observar os ornamentos dos funerais do Egito, conforme o “Livro das Cancelas”, foram identificados quatro grupos humanos “egípcios, asiáticos, líbicos e núbios”.

Heródoto, explica a raças com base no determinismo geográfico. Ligando as características físicas dos indivíduos ao ambiente, ele estabelece nexo entre o corte de cabelos dos egípcios, com a exposição à luz solar no crânio que possibilitou uma ossatura mais consistente. Todavia atribuiu aos persas, uma ossatura frágil, devido à falta de influências do meio ambiente, como a ausência de exposição da caixa craniana ao sol.

Aristóteles, embasado nos princípios gerais do reino animal, infere que iniciando a busca a partir dos indivíduos, enquanto singularidades, agrupando estes em espécies, reunidos em categorias superiores, chega-se a um gênero universal. Estes princípios influenciaram uma tendência naturalista, surgida na Inglaterra, sob o comando de John Ray, que definiu a espécie nos termos das formas hereditárias. François Bernier propôs a existência de quatro raças. Com os trabalhos de Lineu, já na ciência moderna do século XVII, configurara-se um catálogo geral entre as espécies animais e vegetais, que deu origem à ciência da taxonomia. Isto possibilitou o agrupamento das espécies em gêneros,

famílias, ordens classes, filos e reinos viventes: *Homo sapiens*, *Pan troglodytes* e *Pongo pygmaeus*.

[...] Há quem use, por exemplo, *Bufon*, como sinônimo de espécie, ou mesmo nacionalidade, mas a ideia de que existam subespécies que a partir de um determinado ou variedades geográficas que, a partir de um determinado momento, serão chamadas de raça. (BARBUJANI, 2007, p. 65).

De acordo com Bernasconi, foi Kant que distinguiu, nitidamente, raça e espécie, em 1775. Por outro lado, Lineu fez uma propositura classificatória dos grupos humanos em seis raças, considerando as variedades: americana, europeia, africana, selvagem e monstruosa.

[...] A sua descrição das quatro raças principais baseia-se na cor da pele, vermelha, amarela, preta e branca, [...] os indígenas americanos são descritos como teimosos, livres e guiados pelas tradições. Os asiáticos são melancólicos, pérfidos e guiados pelas opiniões. Os africanos são negligentes, passivos embrulhões e guiados pelo impulso. Os europeus são inteligentes, inventivos e guiados pelas leis. Portanto, já em sua estreia, a classificação racial humana tem dificuldade em manter-se no terreno da biologia e transborda para o da psicologia de grupo, como uma tendência a estabelecer hierarquias de valores no interior dos quais os europeus se saem sempre bem, ou mesmo muito bem. (BARBUANI, 2007, p. 66).

O caleidoscópio racial nos anos 60, do século passado, em que os vários autores apresentam versões singulares sobre o conceito de raça, foi permeado por “fatores biológicos, pressões políticas, e mitos de identidade nacional, mas também dificuldades científicas reais” (Idem, p. 74). Ao explicitar essa sumária passagem acerca das raças, percebe-se todo um complexo de exposições em que visa hierarquizar os grupos humanos atribuindo valores de humanidade e superioridade aos povos europeus. Numa das passagens de “A invenção das Raças”, Barbujani cita, a exemplo dessa hierarquização, Philip Rushton ao defender que “há vários anos [...] o quociente de inteligência é inversamente proporcional à taxa de criminalidade e ao cumprimento do pênis (estas duas medidas são maiores nos negros e menores nos amarelos) ” (2007, p. 182). Ainda que não haja qualquer fundamento biológico, ideias como esta construíram um senso comum e, em diferentes contextos e épocas, tornaram-se referências de verdade no imaginário social.

Os povos europeus, ao hierarquizar as diferenças de fenótipos, as variações do biotipo, a dimensão social e cultural, criou um discurso racialista, modelando a imagem

de pretos e indígenas e, ao atribuir valores negativos, quanto aos aspectos morfológicos e históricos dinamizados como inferiores engendrou os aspectos relevantes para o surgimento do Racismo. Isto redundou numa “interpretação que, apesar de monogenista, recorreu a conclusões darwinistas sociais quando se trata de justificar, por meio da raça, hierarquias sociais consolidadas” (SCHWARCZ, 1993, p. 240).

Para tanto, os precursores do racismo se utilizaram do cientificismo e da filosofia para comprovar a inferioridade dos demais povos, fora da Europa. Nesse contexto a filosofia das luzes, o Iluminismo, foi o esteio para tal afirmação. Weber Góes (2015) expõe que os iluministas associavam o trabalho escravo realizado na América ao negro, “embora a finalidade fosse afirmar a universalidade dos homens, os iluministas almejam identificar quis eram as bases e os fundamentos - político e jurídico - que legitimavam o trabalho escravo” (GÓES, 2015, p. 23).

Os iluministas foram construindo conceitos a respeito dos africanos denominando-os de “negros”, “hotentote”, “chinês”, “América” e tantas outras denominações. Para Diderot “não somente a sua cor o distingue, mas eles diferem por outros homens pelos traços do rosto, narizes chatos e largos, lábios grossos, lá no lugar de cabelos que parecem constituir uma nova espécie” (SANTOS, 2002, p. 32). E não para por aí, Hume em diálogo com Voltaire afirma que “estou propenso a crer que os negros são naturalmente inferiores aos brancos”. (COMAS, 1969, p. 15).

O iluminismo na sua versão do progresso cristalizou filosoficamente uma versão do homem europeu, hierarquizou e fragmentou os demais homens, atribuiu aos povos não-europeus exotismo e expressões culturais sem valor. Verifica-se aí uma visão etnocêntrica de mundo, pois a partir dele se concretizou uma concepção de povo, segundo a qual a humanidade estaria referenciada pelos brancos europeus.

[...] Os negros da África não têm por natureza nenhum sentimento superior à frivolidade. O Sr. Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo de um negro que tenha mostrado talentos, e assegura que entre as centenas de milhares de negros que foram transportados de algum lugar de seus países, embora muitos tenham sido colocados em liberdade, ainda assim nenhum foi jamais encontrado que apresentasse qualquer coisa de grande matéria de arte e ciência ou qualquer outra qualidade elogiável, embora entre os brancos alguns continuamente ascendam das mais baixas ralés, e por meio de talentos superiores ganham respeito do mundo. A diferença entre estas duas raças de homem é tão fundamental, e parece ser tão grande com relação às capacidades mentais quanto na cor. (KANT apud AZEVEDO, 2004, p. 121-122).

Para Lopes (2007) o cientificismo, apresenta uma espécie de hierarquização racial, em que, numa escala de superioridade branca europeia degrada os demais povos, pois, a evolução dos seres primitivos produziu uma seleção natural que foi examinando os mais fracos para, ao final, fazer surgir uma espécie humana. Em meio a essa ordem seletiva, a humanidade para evoluir, “teria que se submeter ou eliminar os menos dotados de sua espécie. E como a prova de sua capacidade era a sobrevivência, todos aqueles passíveis de serem dominados seriam naturalmente incapazes. (p. 27).

Essa hierarquização pautada na ciência muito difundida pelas ciências sociais e pela filosofia iluminista criou a

[...] A ilusão de superioridade do racismo, então - repetimos -, muitas vezes surge como defesa diante de uma ameaça ou como simples estratégia de dominação política ou econômica. Foi assim que, pouco antes de Darwin, o francês Conde de Gobineau, [...] lançou, com o seu livro “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, as bases da ideologia que ficou conhecida como racismo científico; que pregava a superioridade da chamada raça “nórdica, loura e dolicocéfala”, originária do norte da Europa Ocidental. (LOPES, 2007, p.28).

O racismo foi teorizado filosoficamente, num primeiro momento para justificar o processo de escravização e, depois, já numa etapa desenvolvida da formação social do Capital, a partir do impulso das ciências, se serviu desse campo do desenvolvimento científico para criar seus estudos e experimentos referente às raças,

[...] a cientificização da raça e do racismo teria de entrar nesse rol. Justificar que determinados grupos sociais não passavam de “primitivos”, “selvagens”, “atrasados” e “não civilizados” sem o aval da ciência não era o bastante. (GÓES, 2015, p. 55).

Percebe-se que no século XIX o resultado do tráfico transatlântico de africanos, a imposição da escravização fundamentada na cor da pele e, inferiorização de indígenas e africanos, bem assim as relações entre senhores de engenhos e escravizados, estruturou e cristalizou atributos ruins e pejorativos aos africanos. Podemos afirmar que houve uma “racialização das posições sociais” (SANTOS, 2013, p. 98) entre brancos e pretos. Foi especificamente neste momento de afirmação da sociabilidade burguesa que o debate entorno das relações raciais ganhou importância e se disseminou favoravelmente ao Europeu.

[...] De um lado, conformavam-se ciências que tinham como foco central a questão da cultura, a exemplo da *etnologia social*. Para esses

antropólogos, também chamados de evolucionistas sociais, o desenvolvimento das culturas deu-se de maneira sucessiva e linear, sendo cada estágio de evolução único e necessário, indo sempre do mais simples para o mais complexo (SCHWARCZ, 2008, p. 57).

Lopes explica o racismo científico com base em Gobineau, o qual, afirmava que “a raça era um fator que determinava o progresso ou a decadência das nações, apoiava-se nas ideias de outro francês, Boulainvilliers, que defendia, antes dele, a tese da superioridade na nobreza francesa com base na origem “ariana” (LOPES, 2007, p. 28).

O racismo científico, construto ideológico, encarregou-se na tentativa de justificar com argumentos pretensamente técnicos, ganhou notoriedade e se expandiu e influenciou grande parte do mundo, inclusive no Brasil. Essa modalidade de racismo explicada cientificamente, principalmente no século XIX, tratava do assunto procurando demonstrar os povos não-europeus, considerados não civilizados, com um comportamento estranho, que seus costumes eram quase sempre ridículos e que eles viviam num mundo sem lógica, cheio de superstições e que, por isso, eles pertenciam a raças inferiores.

Essa visão vem acompanhada de um processo de imperialismo, em que, as grandes potências europeias, no século XIX, se expandiram pelo globo terrestre, anexando terras da África, América e Ásia, dividindo-os em suas áreas de influência. Um bom exemplo foi a Conferência de Berlim (1884), que legitimou a presenças dos países europeus, França, Inglaterra, Bélgica, Portugal, Espanha e Alemanha, no continente africano.

Esse momento histórico de ascensão, não somente da burguesia como classe social, mas também da filosofia e do empirismo produziu a validação das ideias que buscavam a hierarquização das raças, as chamadas teorias raciais. É nesse contexto que vimos despontar os pressupostos raciais de dominação branca: o Darwinismo Social, o Etnocentrismo, o Determinismo Geográfico e Determinismo Biológico⁶, tudo isso na esteira do cientificismo, ou seja racismo científico. As teorias raciais além de hierarquizar as raças, buscavam uma justificativa, tanto para a escravidão, quanto para o racismo, além de afirmar a existência de raças humanas como fator biológico e seus

⁶ Segundo o determinismo biológico as pessoas seriam totalmente condicionadas por fatores biológicos, ou seja, pela genética. Outra linha de pensamento que procura explicar o que diferencia um ser humano do outro é a do determinismo biológico, segundo a qual as diferenças genéticas determinam as diferenças culturais. Essa é a velha história de que “o homem é o que é, pois isso estaria no sangue”, ou seja, todas as diferenças entre duas pessoas seriam estabelecidas por meio dos nossos genes. A partir desse tipo de raciocínio, cria-se uma série de estereótipos, tais como: os judeus e os árabes nascem para negociar; os alemães são bons de cálculo; os norte-americanos são todos empreendedores etc. E a justificativa é a de que isso estaria no sangue (SÃO PAULO, 2008, p. 23).

desdobramentos físicos e morais. Essas diferenças decorriam da estrutura mental transmitidas a partir das heranças genéticas.

A filosofia iluminista, a partir dos aspectos de progresso e alguns autores apresentados, se constituiu como fundamento para a inferiorização dos povos para além da Europa. Acompanhando esse aporte racionalizador, a ciência como ponto de apoio da validação do pensamento burguês, na aurora do sistema do Capital, tratou de se encarregar, ou de complementar a filosofia, tentando patentear o racismo como elemento essencial de dominação do povo europeu. Nesse sentido se configurou uma ideologia do racismo como justificação da superioridade de determinados povos e inferioridade de outros. Logo imergiu variantes científicas fundamentando a superioridade branca: o etnocentrismo, o scientificismo, o determinismo geográfico e o determinismo biológico. Todos esses ramos de matiz racialista tratou de inculcar na mente das pessoas a animalização dos povos africanos em relação aos povos europeus.

[...] Os ideólogos tinham de justificar o objetivo da burguesia do velho mundo, mas sob o manto da “ciência”, cujo foco era vangloriar o êxito da burguesia europeia. O racismo não poderia ser justificado somente por meio da filosofia, visto que o século XIX é o período em que se consolidam outras “ciências”; por essa razão, os intelectuais orgânicos da burguesia lançam mão de novos ramos da ciência: a Antropologia e a Etnografia. Tais ciências buscam compreender as “diferenças” entre os vários grupos humanos e os tipos de sociedades que, aos olhos dos europeus, eram estranhos a eles. (GÓES, 2013, p. 28).

O darwinismo social⁷ se impôs como pensamento científico em que há uma predominância do grupo sociocultural ou étnico sobre o comportamento do indivíduo, tem como crença a evolução dos “supostos superiores”, baseada na “sobrevivência dos mais aptos” e na competição entre as diversas espécies – nesse caso, entre os homens. Nessa concepção, admitem que há discrepâncias entre as raças humanas, todavia, umas evoluíram e outras permaneceram estagnadas, condenadas à degeneração e resultando no seu desaparecimento.

⁷ De acordo com Patrick Tort (2000, p.1120), o termo, impropriamente, denominado “darwinismo social” foi cunhado pelo engenheiro, jornalista, fundador da sociologia política, Herbert Spencer. Contribuiu para a fundamentação das “sociobiologias” ulteriores da história. Para além de ser fielmente recepcionado pelos ultraliberais, sua vertente sociológica representa as aspirações da burguesia industrial inglesa. Para Spencer, a sociedade é um organismo e evolui como tal; a adaptação é a regra da sobrevivência no interior de uma sociedade concorrencial entre os indivíduos, em que os menos adaptáveis são eliminados. Spencer estava tão convicto de seu pensamento que condenava aqueles que queriam ajudar os “menos favorecidos”. Assimilou de Darwin a teoria seletiva, portanto, para ele, havia na sociedade a regra de “sobrevivência dos mais aptos”.

[...] Para os darwinistas, raça correspondia a um tipo final e imutável, sendo que cada uma delas teria um potencial ontológico diverso. A misericórdia representaria, por princípio, uma degeneração racial e social, já que para esses teóricos os indivíduos mestiços seriam sempre mais fracos que seus genitores, pois a eles seriam transmitidos apenas os defeitos e não as qualidades de seus ancestrais (SCHWARCZ, 2008, p. 57).

Ao identificar e classificar as variações biológicas sob a denominação de raças humanas, os povos europeus, seja na sua ótica, evolucionistas ou darwinistas estabeleceram uma hierarquização dos diferentes grupos humanos, o que tornava os europeus superiores aos demais povos. O progresso das raças, segundo o darwinismo social estaria assegurado segundo princípio da raça pura e a evolução não seria um fenômeno observado em todos os grupos humanos. O evoluir das raças seria resultado direto da formação da raça pura. Neste quadro ideológico racial, o negro é classificado, pelos darwinistas sociais, como espécie rudimentar, e para tanto se utilizou dos estudos de anatomia comparada, Frenologia⁸ e Etnografia⁹.

Ocorre que as teorias raciais foram financiadas pela burguesia emergente, o que confere ao sistema do capital uma lógica racista, pois a escolas racistas foram o ponto de apoio filosófico e científico para as definições de povos superiores e inferiores. O darwinismo social, em meio as demais escolas racistas, sofisticou os argumentos que buscavam comprovar a superioridade dos europeus. Por esse fator, a escola darwinista ganha importância e notoriedade no continente europeu e restante do mundo. O que nos permite inferir que o darwinismo social foi o instrumento *sine qua non*, pois foi a ferramenta mais adequado do projeto da burguesia monopolista curso, por meio do imperialismo, culminando com a partilha da África e a invasão na Ásia. Logo estavam dados os pressupostos para os argumentos e agressão nazista-fascista, dos períodos, pré e pós-guerra 1939-1945.

[...] Em última instância, o darwinismo social possibilita que a burguesia ganhe vigor, cujo ponto de partida é “comprovar” a

⁸ Disciplina base para o pensamento eugeniano e da qual Renato Kehl se vale a fim de afirmar o caráter do “homem criminoso”. Seus estudos abrangem a formação dessas disciplinas ancorada na corrente positivista, além de abordar os fundamentos da Antropologia Criminal e a Medicina Legal (GÓES, 2015, p. 30 - 31).

⁹ Ciência que busca compreender as “diferenças” entre os vários grupos humanos e os tipos de sociedades que, aos olhos dos europeus, eram estranhos a eles (GÓES, 2015, p. 28). A etnografia é uma linha da antropologia. É a explicação escrita e gráfica de uma etnia de um determinado povo, levando em consideração a coleta de dados, escrita, interpretação, análise e refinamento de forma explícita.

inferioridade do negro e de qualquer grupo social que não fosse europeu (chineses, japoneses, dentre outros). O principal objetivo era estabelecer a hierarquia entre as raças, apoiada no rompimento da história unitária, substituindo-a pela história natural. (GÓES, 2013, p. 22).

Ney Lopes (2007) aborda didaticamente a ideologia do racismo, demonstra como o darwinismo social atribui valor positivos e negativos aos grupos humanos. Esse atributo valorativo dos grupos humanos europeus na condição se evoluído e superior da origem a uma das categorias de configuração do racismo que é discriminação racial. O darwinismo não degrada somente o indivíduo pertinente ao gênero, ele degrada a todos os demais grupos humanos que não integram o continente europeu.

[...] O fato fundamental no progresso ou na decadência das nações não é a religião, a moral ou um bom governo, mas o fator racial. A pureza racial, se a raça for bem-dotada, é a condição necessária e suficiente para que se realize o progresso da sociedade e de sua civilização, e para que fique obstada a sua degenerescência e seu consequente extermínio. Toda mistura é uma contaminação que vicia as fontes do progresso. Afirmo que existe uma desigualdade das raças quanto ao seu valor: umas são superiores, outras inferiores. Das três raças originalmente existentes - a branca, a amarela e a negra - a primeira, particularmente seu ramo ariano, mostrou-se a mais criadora, e sob sua égide construíram-se as grandes civilizações da História. (LOPES, 2007, p. 26).

A ideologia do racismo, como resultante do cientificismo, no caso da África, justificou a ocupação e divisão deste continente entre as nações europeias, sob a justificativa de que os africanos eram bárbaros, incivilizados e, assim, os europeus não tinham a obrigação de tratá-los como iguais ou pelo menos como seres humanos. Para algumas pessoas, os “selvagens” tinham até sorte em serem colocados sob a tutela dos ocidentais por que, assim, se “civilizariam”, abandonando os maus hábitos em que viviam.

Outro expoente do racismo científico, Houston Chamberlain, utilizava o termo “raça teutônica¹⁰” e “sangue teutônico” para as altas qualidades do tipo “louro germânico”, propagada nas músicas de Richard Wagner, como mito da superioridade

¹⁰ Comas (1960, p. 41) dá um panorama de como o autor em tela concebia as construções do povo elencado: os “gregos arianos” foram bem-sucedidos nas artes, mas não possuíam o espírito de organização política como resultado da miscigenação entre sua raça e a semítica, contendo essa proporção de sangue negro. Pelo mesmo processo dessa imaginação louca, Júlio Cesar, Alexandre Magno, Leonardo da Vinci, Galileu, Voltaire, Marco Polo, Roger Bacon, Giotto, Galvani, Lavoisier, Watt, Kant, Goethe, e muitos outros, são todos considerados “teutões” e Napoleão é considerado provavelmente como descendente dos Vândalos.

“ariana”, posteriormente apropriada por Adolf Hitler durante o nazismo. Essa corrente de pensamento a partir da ideologia do racismo, fundado no mito da superioridade da raça ariana, foi utilizada como forma de justificação do colonialismo europeu. A partir dessa ideologia criaram-se zoos humanos¹¹, exposições etnológicas ou aldeias negras, tipos de espetáculos que fizeram grande sucesso na Europa durante o século XIX, tendo como atração pessoas consideradas exóticas, exibidas atrás de grades, juntamente com animais selvagens.

Essa modalidade de atividade, na forma de espetáculo, foi de suma importância para a disseminação e internalização das ideias racistas, pois incutia na cabeça dos expectadores, principalmente as pessoas comuns, uma ideia preconceituosa sobre os não-europeus, notadamente sobre os selvagens e canibais ali anunciados. Facilitava a compreensão das ideias dos cientistas que elaboravam teorias sobre a hierarquia das raças, partindo das mais avançadas para as mais atrasadas. Tudo isso fortalecia as ideias já em curso da dominação europeia sobre todo o resto do mundo considerado não civilizado, através dos impérios das nações europeias. Esses três fenômenos foram observados a partir da popularização do zoo humano. Um exemplo conhecido desse zoo humano foi Vênus Negra¹². Estes espetáculos trouxeram para o imaginário social, o ideário de que o

¹¹ Os zoológicos humanos traziam como argumento questionável de sua existência o estudo das diferentes etnias, servindo para justificar teses absurdas, como a que afirmava que o negro africano seria o elo biológico entre o homem branco ocidental e o macaco. Entretanto, em termos práticos, o que era visto nestas exposições eram homens, mulheres, idosos e crianças de diversas etnias como africanas, indígenas ou esquimós encarcerados em jaulas, como animais, ou em espaços que imitassem seus “ambientes naturais” (ou estado primitivo); tudo isso observado por olhos curiosos dos visitantes brancos que iam ver como essas pessoas supostamente viviam em suas sociedades. Os chamados “Zoológicos humanos” eram bastante populares na Europa e na América do Norte ao longo do século XIX e início do século XX. Também conhecidas como “Vilas de negros” ou “exposições etnológicas”, estas exposições ficaram marcadas como exemplos perversos do tipo de olhar que as sociedades ocidentais construíram sobre outros povos e culturas neste período. A última dessas exposições ocorreu em 1958, em Bruxelas, na Bélgica, onde foi exposta em uma jaula o que era considerada pelos expositores como uma “autêntica família de um vilarejo do Congo”. Esses zoos eram tão populares à época que diversos deles foram construídos ao redor do mundo, em países como Inglaterra, França ou Estados Unidos. Na Alemanha, por exemplo, chegou a ser cunhado nestes anos um termo específico para esse tipo de show: *Völkerschau* (literalmente, show dos povos). Outro argumento utilizado na defesa destas exposições se encontra na intenção de enfatizar as diferenças culturais e de evolução tecnológica entre europeus e povos não-europeus, procurando, por meio destas, atestar uma suposta superioridade ocidental nestes aspectos de comparação. Para tanto, não raramente estas exposições colocavam pessoas enjauladas juntamente com animais como macacos, numa tentativa de mostrar ao público que aqueles povos e suas culturas detinham mais semelhanças com o mundo animal do que com o humano. (CAMPOS, 2016, p. 16-17).

¹² “A Vênus Hotentote” foi transformada em uma atração de circo em Londres e Paris, onde multidões observavam seu traseiro. Acredita-se que ela tenha nascido na Província Oriental do Cabo da África do Sul em 1789. Sua mãe morreu quando ela tinha dois anos e seu pai, um criador de gado, morreu quando ela era adolescente. Há dois séculos, Sarah Baartman morreu após passar anos sendo exibida em feiras europeias de “fenômenos bizarros humanos”. Seu cérebro, esqueleto e órgãos sexuais continuaram sendo exibidos em um museu de Paris até 1974. Seus restos mortais só retornaram à África em 2002, após a França concordar com um pedido feito por Nelson Mandela. Ela foi levada para a Europa, aparentemente, sob promessas

selvagem africano era alguém que deveria ser domesticado e dominado. Nas palavras de Ney Lopes as nações europeias construíram

[...] um racismo popular desenvolvido na grande imprensa e na opinião pública, passando pelas revistas de viagens e de exploração, como pano de fundo a conquista colonial [...] baseado no numa propalada inferioridade dos seres em exposição em relação aos alegados ocupantes do topo da pirâmide humana, os arianos. (idem).

Como se pode perceber e dialogando com Eric Williams, o racismo é um desdobramento das relações entre os europeus e os demais povos do globo terrestre, a partir da escravização, em especial a dos povos africanos, a que mais se acentuou e vigorou por mais de três séculos, por meio do sequestro, tráfico humano e comercialização de africanos. A racialização das relações sociais fruto da implantação do trabalho forçado engendrou um comportamento social e uma cristalização em relação ao ser assim dos pretos escravizados. Em “A escravidão no Brasil”, Santos (2103) pondera que [...] “O racismo foi a parte principal da herança que a escravidão nos deixou. Na verdade, a escravidão foi o próprio racismo” (p. 96). Nas sociedades erigidas sob a égide do Capital mediadas pelo escravismo, pretos e brancos representam posições sociais hierárquicas. O que nos leva a inferir que as questões de classe e desigualdades políticas, econômicas e sociais estão diretamente ligadas à desigualdade racial. Pois sociedades objetivadas por meio da racialização das posições sociais tem se utilizado de métodos de barreiras para que os pretos escravizados não tenham mobilidade social. Logo,

[...] O racismo deve ser entendido como uma relação material feita de opressão de raça, antes mesmo de ser a expressão emotiva e mental que o naturaliza; e enquanto tal, é uma força de conservação da opressão de raça. (VILLEN, 2013, p. 116).

O racismo se converteu e se configurou numa opressão racial dos povos europeus sobre os demais. Ele não se originou de uma ação emotiva, singular e casual; é reflexo direto do papel político-econômico-social derivado da construção de barreiras raciais que

falsas por um médico britânico. Em outubro de 1810, apesar de ser analfabeta, ela supostamente assinou um contrato com o cirurgião inglês William Dunlop e o empresário Hendrik Cesars, dono da casa em que ela trabalhava, que disse que ela viajaria para a Inglaterra para aparecer em espetáculos. Quando ela foi exibida em um estabelecimento em Piccadilly Circus, em Londres, causou fascinação. "É preciso lembrar que, nesta época, nádegas grandes estavam na moda, e por isso muitas pessoas invejavam o que ela tinha naturalmente", diz Rachel Holmes, autora de *A Vênus Hotentote: vida e morte de Saartje Baartman*. (CAMPOS, 2016, p. 12-14).

o colonizador branco europeu impôs aos indígenas e africanos durante o processo de colonização e instituição do escravismo na América.

Ao verificar o tráfico transatlântico, o escravismo e as raças sobre o manto do cientificismo, verifica-se que tudo isso está intrinsecamente ligado à formação social do capital. Fica patente que não “há como esconder, portanto, o fato de que o preconceito de pele e a discriminação racial funcionaram por longos séculos como principal instrumento de legitimação das barreiras raciais sobre as quais se estruturou a sociedade escravagista” (Idem, p. 54).

Na ótica dos europeus, os povos, compulsoriamente trazida da África, faziam parte de uma massa sem história, sem máscara, sem cultura, sem qualidades morais e sem perspectiva civilizatória. No século XIX, os teóricos racistas substituíram as explicações um pouco vagas por explicações sofistas de cunho pseudocientífico, como já foi dito, enquanto os demais continentes, América, Ásia, África e Oceania, eram ocupados sob o mesmo pretexto.

A partir do colonialismo e do imperialismo, período nascente do sistema capitalista e de desenvolvimento econômico, a estruturação do antigo sistema colonial e a expansão das metrópoles colonizadoras - centradas na escravidão - deram a feição ao racismo, que se desenvolveu como arma justificadora da invasão e do domínio das áreas consideradas “bárbaras”, “inferiores”, “selvagens”. Para os dominadores europeus, não se tratava de agressão, mas de benefício à humanidade e aos povos conquistados, já que, por esse meio, seriam então “civilizados”.

O caminho aqui traçado até o momento demonstra que, o desenvolvimento da formação social do capital, por meio do colonialismo, o pensamento iluminista e o darwinismo social, explicita e revela, portanto, sem muito esforço, que o racismo pode ser considerado - da forma como o entendemos atualmente - ramificação ideológica, parte dos aparelhos de transmissão e da superestrutura do capitalismo. Não por acaso, a economia de mercado nasceu na Inglaterra e na França e depois desenvolveu-se tão dinamicamente na Alemanha. O racismo após se cristalizar, materialmente, é atualmente uma ideologia de dominação do imperialismo em escala planetária e de dominação de classes em cada país particular.

Há uma triangulação entre a Filosofia Iluminista, a Ciência e o Capital como base elementar de estruturação do racismo criado pelos povos europeus. Moura (1994) estabelece conexão ao abordar essa temática,

[..] O racismo larval que encontramos em todos os povos antes da aventura colonialista passa a revestir-se de uma roupagem científica a ser manipulado como se ciência fosse. No particular podemos dizer que o racismo moderno nasceu com o capitalismo. Referimo-nos ao racismo como o entendemos modernamente, o qual procura justificar a dominação de um povo, nação ou classe sobre outra invocando argumentos “científicos”. Antes do aparecimento do capitalismo (MOURA, 1994, p. 2).

Pensando em termos de ciências sociais, encontramos em todo esse caleidoscópio racial, uma constante, o traço antropológico embutido na crista da ofensiva racista de dominação. Isto não significa que estamos querendo atribuir valores ou dizer que toda antropologia é racista. Pelo contrário, mas o que acontece é que a divulgação que se faz dessa ciência (Etnologia e Frenologia), especialmente para a opinião pública leiga, é nesse sentido. A expressão de Lapouge teve contestadores, mas o que se viu foi a florescência progressiva dessa posição no final do século XIX e início do século XX, a ponto de fazer com que milhões de pessoas dela compartilhassem.

O racismo se constituiu, onde vigorou a escravidão, como um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serviu de justificativa para os crimes hediondos cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de “raças eleitas”. As relações raciais teóricas que engendraram a ideologia do racismo, se materializaram nas possessões europeias como elemento central nas colônias, daí podermos afirmar que há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, através do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras pretas e não-brancas (mestiças).

A hierarquização das raças, tornada ideologia do racismo, formulada pelos “intelectuais orgânicos” da burguesia europeia, em no sistema colonial o pilar de seu êxito: de um lado, exterminar as populações autóctones das áreas ocupadas e, de outro, justificar o tráfico negreiro com a África, um dos fatores mais importantes da acumulação capitalista nos países europeus. As populações autóctones da América não tinham direito aos territórios onde viviam por serem primitivas. As africanas, que já sofriam a maldição bíblica de Cam, juntava-se agora, os atributos de inferioridade, seu atraso biológico, sua semelhança e proximidade com os mais primitivos espécimes da raça humana. Por esta visão, os povos africanos eram antropoides que se desviaram de sua árvore genealógica. Respaldava-se, assim, na ciência, o chamado processo civilizatório:

[...] A afro-América, que compreendia, no século XVIII, o Caribe (Antilhas, Guianas), e grande parte da América espanhola continental (costa do Peru, partes do que são hoje a Venezuela e a Colômbia) já estavam inteiramente dominadas, e a justificativa para a sua dominação era a mesma: a incapacidade inata (biológica) que os nativos tinham para se civilizarem. (idem, p. 3).

A usurpação da vida e de suas sociabilidades, durante as fases de tráfico transatlântico e escravismo, possibilitou a estruturação do racismo de forma a extrair dos povos não-europeus, não somente trabalho, mas também toda a plenitude de realização da vida em suas dimensões. Logo o racismo, mais do que escravizar ele bestializa e desumaniza o outro; há uma extração da vida do outro para si em toda plenitude de realização da vida.

[...] Ordenado o colonialismo através do racismo, as nações dominantes sentiram-se à vontade para o saque às colônias e para as razias mais odiosas nas regiões da Ásia, América Latina, África e Oceania e para agir contra todos os que compunham as multidões de desamparados e anônimos da história. Não só roubaram-lhes as riquezas, mas suas culturas, crenças, costumes, língua, religião, sistemas de parentesco e tudo o que durante milênios esses povos constituíram, estruturaram e dinamizaram. (Idem).

O racismo como construto ideológico, embasado na ilustração e nas ciências, tinha como objetivo escamotear a realidade, ao atenuar e, até mesmo, responsabilizar os povos escravizados pela sua situação de servidão e incapacidade de lidar com a liberdade. As explicações eram fáceis e já vinham pré-fabricadas pela sociologia antropológica desenvolvida na Europa para dar aparência de verdade científica ao crime. A própria opinião pública liberal ou pretensamente humanista europeia achava essa espoliação natural e defendia o direito dos ditos civilizados de tutelarem os povos colonizados.

O racismo deve ser compreendido para além dos limites da ciência, pois, para esta, a solução será encontrada pelos antropólogos entre as quatro paredes de um laboratório ou nas salas de congressos de especialistas. As bases do racismo devem ser buscadas a partir de uma posição crítica radical, através da reformulação política, da modificação dos polos de poder, especialmente das áreas do chamado Terceiro Mundo. É uma situação que ficará sempre inconclusa se não a analisarmos como um dos componentes de um aparelho de dominação econômica, política e cultural do sistema do Capital.

Toda essa estruturação social e arquitetura da sociedade e dos povos como forma de produção e reprodução da vida, considerando o sociometabolismo da barbárie que

imprimiu valores positivos e negativos aos povos, que cingiu positividade aos brancos e negatividade aos pretos, dinamiza e explicita comportamentos sociais, bem como a representação e a forma de ver a imagem desses povos. Essa linha e forma de conduzir e enxergar o outro dirigida pelas manifestações do racismo apresenta a consciência em si e para si de brancos e pretos. “Como o escravo era preto e o senhor, branco, não se separava a condição social e “racial”. Por consequência, os defeitos e virtudes do escravo parecerão os defeitos e virtudes do preto; o mesmo para os brancos. Nisso consiste o racismo contemporâneo” (SANTOS, 2013, p. 98).

Segundo Santos, o racismo é essa racialização de posições sociais ao longo da história de cerca de cinco séculos, com base na crença esperta, ou ingênua, de que existem raças. É um fenômeno sistêmico, um componente da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira. A forma de organização da sociedade que posteriormente substituiu o trabalho escravo manteve a estrutura social antiga, o que segundo, Caio Prado Jr., chamada modernização conservadora, “brancos em cima, negros embaixo, ainda é normal, natural, quatrocentos anos depois, mil novecentos e noventa e dois, tudo igual, bem-vindos ao Brasil Colonial” (RACIONAIS MC’s, 1992). Essa hierarquização entre relações raciais reforça os preconceitos e discriminações antigas.

O dilema do racismo decorrente do processo escravista na modernidade; não se expressa somente através da segregação racial, mas se constitui num sistema, um continuum de métodos de barragem, imobilismo social e racialização das posições de trabalho em que a valoração social estimula a aspiração ao branqueamento. É um racismo que cerceia as possibilidades de autoafirmação, organização e luta de pretas e pretos. Impossibilita a assunção e percepção da identidade étnico-racial como elemento agregador. Ao branquear a subjetividade de pretos e pretas, o racismo, como no caso brasileiro, avança na fragmentação da questão racial, criando cores derivativas mais próximas dos brancos (moreno, pardo, sarará), desmobilizando o enfrentamento do racismo, uma engenharia ideológica que explica a harmonização dos povos, das etnias e suas interações e relações raciais a partir da ideologia da democracia racial.

CAPÍTULO II
A LEI 10.693/2003

CAPÍTULO II - A LEI 10.693/2003

1 As ações afirmativas brasileiras e a LEI 10639/2003

As ações afirmativas são produto de um processo histórico de luta dos povos africanos na diáspora, em especial os situados na América, submetidos ao escravismo europeu por cerca de cinco séculos. Somente a partir do Holocausto imposto aos povos de origem religiosa judaica é que internacionalmente os países signatários das Organização das Nações Unidas (ONU) passaram a discutir significativamente o sofrimento causado pelo racismo e escravidão. Foi durante o pós-guerra (a partir de 1945) é que se pôs na ordem do dia a temática do racismo e suas consequências. Vejamos que somente no século XXI foi construído documento que versa sobre os males do tráfico transatlântico, racismo e seus desdobramentos.

[...] Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências. (DURBAN, 2001, p. 12).

Os delineamentos das formas de reconhecimento da escravidão e os seus mais perversos desdobramentos foram enfatizados como forma de reparações e crimes contra a humanidade na Conferência de Durban em que resultou na “Declaração de Durban”.

Historicamente, os debates referentes às ações afirmativas tornaram-se políticas visando a garantia a grupos preferenciais ou cotas em empresas públicas e privadas, reservas de vagas no ensino superior e benefícios sociais. É possível verificar as políticas de ações afirmativas para diversos grupos em situação de vulnerabilidade, o que não se pretende é admitir que, racialmente, os povos escravizados tenham a necessidade de políticas compensatórias como única forma enfrentamento das desigualdades entre pretos e brancos.

[...] A ação afirmativa oficial ou as políticas de ações de grupos preferenciais têm de ser diferenciadas de quaisquer preferências ou

preconceitos puramente subjetivos que possam existir entre indivíduos ou grupo. [...] Hoje em dia, são programas para os menos afortunados que recebem a denominação de ação afirmativa nos Estados Unidos, ou são chamados de “discriminação positiva” no Reino Unido e na Índia, “padronização” no Sri Lanka, “reflexos do caráter nacional” na Nigéria, e preferências aos “filhos da terra” na Malásia e na Indonésia, bem como em alguns estados da Índia. Grupos preferenciais e cotas existem também em Israel, China, Austrália, Brasil, Ilhas Fiji, Canadá, Paquistão, Nova Zelândia e nos países sucessores da União Soviética. (SOWELL, 2016, p. 14-15).

Vejamos que as políticas de ações afirmativas no mundo não são privilégio dos Estados Unidos e do Brasil, se fazem presentes, geralmente no caso em que grupos preferenciais e determinados estratos sociais estão em situação desfavorável.

A expressão “ação afirmativa” surgiu nos Estados Unidos num decreto do presidente John F. Kennedy, demando que “a ação afirmativa assegurasse que os candidatos fossem empregados e que trabalhassem sem consideração de raça, cor, credo ou origem nacional”. (Idem, 2016, p. 17).

Em se tratando de Estados Unidos e Brasil é inegável que as Ações Afirmativas se constituíram a partir das demandas do Movimento Negro, pois a população preta com ascendência no processo de diáspora africana é vista como um grupo em que a desigualdade racial e econômica foram produzidas como consequência do escravismo, dos maus-tratos advindos do trabalho forçado, bem como dos métodos de barragem do racismo e das discriminações, ainda hoje presentes.

O panorama socioeconômico que se observa em relação aos pretos e pretas, considerando o pós-abolição, a sociedade brasileira não integrou essa população socialmente de forma positiva, dentro das possibilidades oferecidas pela sociabilidade do capital. Mesmo depois de instituída a Constituição Cidadã de 1988, o processo de democratização encontra-se permeado por diversas lacunas não resolvidas, tais quais, a permanência de condições adstritas, isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política.

Diante do quadro em que os afro-brasileiros se encontram dinamizados pela racialização em todos os sentidos da vida, o Movimento Negro e os setores democráticos do campo popular (partidos, sindicatos, associações, institutos e organizações não-governamentais) reivindicaram como resposta à desigualdade racial, a formulação de

políticas de ação afirmativa, que, no caso brasileiro, se efetivou como políticas de cotas. Arbitradas pelo poder público essas cotas se converteram em reservas de vagas ou ações compensatórias em favor da população preta.

[...] O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p. 222).

Durante o início dos anos 1980, houve um nítido esboço que viria a se constituir como políticas de ações afirmativas. Abdias do Nascimento, na qualidade de Deputado Federal, formulou Projeto de Lei 1332/1983, o qual versava sobre ação compensatória para afro-brasileiros pós séculos de discriminação. Os principais tópicos deste projeto de lei, destacava um percentual de 20% de vagas para mulheres e homens pretos para ingresso no serviço público, bolsas de estudos, incentivos às empresas do ramo privado. Tudo isso, com vista a combater a discriminação racial e apresentar publicamente a representação e imagem do preto brasileiro de forma positiva no sistema educacional, na literatura e na introdução da história do povo africano e afro-brasileiro no Brasil na educação. Particularmente, é a essência das atuais políticas de ações afirmativas.

Desde o período imperial, a população branca brasileira, seja ela invasora ou imigrante, tem sido inserida em políticas de ações afirmativas, recebendo do governo incentivos para viagens imigratórias, seja para trabalhar na lavoura cafeeira, seja pela sessão de terras por parte do governo brasileiro, dentre outros. Por outro lado, em relação ao preto brasileiro, nada foi feito até então. O Estado, controlado por entes conservadores, que sempre comandou os cargos e posições políticas dos três poderes da república, evidentemente que, ao não admitir os conflitos raciais, logo não aprovaria a lei de inclusão de inclusão de Abdias do Nascimento. A elite política brasileira não encarnara, a boa praça do personagem Álvaro da obra “A Escrava Isaura” de Bernardo Guimarães (1875).

O texto da Constituição Federal de 1988 (artigos 7º e 37) apresenta possibilidades de entendimento das cotas como políticas de ações afirmativas, ao estabelecer reserva de cargos em empregos públicos para deficientes e o amparo e proteção a mulher no mercado de trabalho. Isto, na prática, explicitou que o poder público reconheceu e existência de discriminação contra esses setores da sociedade. Além da possibilidade legal, embora nem

sempre com possibilidade de materialização, foi a partir das formas de lutas políticas da população preta, que o embrião das políticas de ações afirmativas foi se desenvolvendo. As Marchas de Zumbi, principalmente a de 1995, comemorando o tricentenário da imortalidade de Zumbi dos Palmares, foram de fundamental importância para essas conquistas. Em outros termos, constituíram-se como referência contemporânea de mobilização dos vários seguimentos que compõem o Movimento Negro Brasileiro. Foi a partir dessas Marchas que se tornou possível fazer um novo enfrentamento das relações sociais entre a “Casa Grande & Senzala”.

[...] No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público. O esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra pode ser observado no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento ao governo federal, e que inclui dentre suas sugestões: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas. (MARCHA ZUMBI, 1996).

Em especial, a Marcha de 1995 foi um marco do Movimento Negro para a denúncia da Casa Grande, de suas condutas racistas e do surgimento de políticas de ações afirmativas como fruto de reivindicações da Senzala. As reivindicações acima foram entregues na forma de documento para o poder executivo. Ainda foram realizadas pressões internacionais para o cumprimento das Declarações e Tratados Internacionais para a eliminação da discriminação racial formulada pelas Nações Unidas, das quais a Casa Grande é signatária. As mobilizações políticas da Senzala, interna e externa, foram cruciais para que o poder executivo determinasse por decreto a formação de um grupo de trabalho para exame das relações raciais na sociabilidade brasileira.

No ano seguinte ao da Marcha de Zumbi dos Palmares, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, no dia da mentira, 13 de Maio, lança o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que ao reconhecer a inexistência da Democracia Racial, entre a “Casa Grande & Senzala”, o poder executivo estabeleceu dentre os seus objetivos

[...] desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva. (Brasil, 1996, p. 30).

Parafraseando o Movimento Hip Hop, “máximo respeito”, a Che Guevara que tornou célebre frase “A luta faz a lei”, pois foi a partir da iniciativa popular, por meio das Marchas de Zumbi que o Estado Brasileiro Eugenista acatou o clamor das ruas e, ao se debruçar sobre a hierarquização das relações étnico-raciais, tardiamente reconheceu os desdobramentos do escravismo e das políticas de barragens do pós-abolição. Esse reconhecimento possibilitou a ampliação do debate acerca da integração do preto na sociedade brasileira. Momento em que se destacou algumas experiências que serão futuramente as bases das ações afirmativas.

[...] Dentre as experiências em prática podemos identificar três tipos de ações, não necessariamente excludentes entre si: a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia, alimentação e outros; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular. (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

Após a adesão do setor administrativo da Casa Grande em formalizar ações governamentais para assunção dos pretos e pretas como parte integrante da sociedade brasileira, dentre as quais, além dos aspectos das medias elencadas do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), mas também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual “Superando o racismo na escola”, chega a vez do Parlamento. É óbvio que não foi um escravocrata da Casa Grande que apresentara iniciativas em prol do preto da Senzala, o Senhor de Engenho, bondoso, qualidade de patriarca, assemelhado ao grande pai, ficção criada por Gilberto Freyre, longe de acolher os escravizados, dispunha de um aparato de bandeirantes e capatazes

para eliminar e capturar os “maus cidadãos”. Foram Aqualtunes, Zumbis e Dandaras que propuseram leis de iniciativas ao combate ao racismo da maior Democracia Racial do mundo.

Deputados e senadores (Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes, Benedita da Silva, Paulo Paim, entre outros) apresentaram Projetos de Lei (PL) e Propostas de Emendas Constitucionais (PEC) no sentido de restabelecer ao preto na diáspora o acesso à modernidade de forma positiva. Estas proposituras foram baseadas em ações afirmativas como forma de discriminação positiva, já que o país se apropriara do trabalho, vida e alma de milhões de pretas e pretos no processo de escravização. Estabeleciam, estas propostas de leis, concessões de bolsas de estudos, políticas de reparações em pecúlio, proporcionalidade étnico-racial em todas modalidades e nível educacionais, criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDAA), alteração na forma de ingresso ao ensino superior, estabelecimento de cotas em universidades para grupos discriminados socialmente.

Não se pode perder de vista toda a movimentação internacional em torno das questões raciais no mundo. Partindo dessas premissas, a Organização das Nações Unidas, mediante os seus órgãos de apoio e cooperação técnica, Unesco e Unicef, estrategicamente acabaram por intervir economicamente nos países em via de desenvolvimento. Para tanto nos anos 1990 viveu-se um clima de “modernização da educação” nos países da América Latina, as chamadas “reformas educacionais”. Neste diapasão é que o Banco Mundial se encarregará de financiar as chamadas reformas e fazer as proposituras de ajustes estruturais da economia desses países e, no caso brasileiro lançará o documento “Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável” (2002) e na perspectiva de implementação do desenvolvimento econômico galgado no capital humano.

As partir desses referenciais econômicos, com foco no ajuste estrutural e fiscal, em que se moderniza a previdência social, o financiamento da saúde pública, a educação e as leis trabalhistas e, neles estão contidos como forma de desenvolvimento do capital humano o apoio dos organismos multilaterais, a serviço do grande capital, a adoção de políticas de ações afirmativas. O cerne do pensamento do capital humano está presente na seguinte passagem recomendada como função da educação básica para os países em desenvolvimento

[...] La educación, especialmente la primaria y la secundaria de primer ciclo (educación básica), ayuda a reducir la pobreza aumentando la productividad del trabajo de los pobres, reduciendo la fecundidad y

mejorando la salud, y dota a la gente de las aptitudes que necesita para participar plenamente en la economía y en la sociedad. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XV)¹³.

As receitas elaboradas pelo braço econômico do Capital globalizado, o Banco Mundial, são de fundamental importância para a compreensão da instituição das políticas compensatórias no Estado Brasileiro, evidentemente que nesta propositura nacional há outras determinações, dentre as quais, os organismos multilaterais Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO¹⁴) e suas políticas desenvolvidas, bem assim as lutas do Movimento Negro, os quais influenciaram significativamente as políticas sociais no Brasil, bem assim a questão racial.

A Casa Grande brasileira será influenciada pelas ações internacionais de Direitos Humanos sobre a insuficiência da democracia racial, sendo que os posicionamentos adotados pelos senhores de engenho de plantão, serão apenas os de ratificação, ao menos até a pressão do Movimento Negro em meados da década dos anos 1990. Os principais instrumentos normativos formulados pela ONU contra a discriminação e o racismo são a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001.

Após a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, a UNESCO estabeleceu uma Estratégia Integrada de Combate ao Racismo, para o período de 2002 a 2007, com os seguintes objetivos:

¹³ Educação, especialmente primário e secundário, de ciclo I (ensino básico) secundária, ajuda a reduzir a pobreza, aumentando da produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade e melhorando a saúde, e fornece as pessoas as habilidades que elas necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

¹⁴ A UNESCO é a agência das Nações Unidas especializada em educação. Desde sua criação em 1945, trabalhou para aprimorar a educação mundial por meio de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projetos inovadores, desenvolvendo capacidades e redes de comunicação atuando como um catalisador na proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados. O estreito contato com Ministérios da Educação e outros parceiros em 188 países colocaram isso como eixo central de ação. (...) O Brasil faz parte do E-9, grupo dos países mais populosos do mundo, onde a UNESCO promove ações prioritárias de desenvolvimento no Setor de Educação. A principal diretriz da UNESCO é a Educação para Todos, onde são desenvolvidas ações direcionadas ao fortalecimento da capacidade nacional, acompanhamento técnico, apoio à implementação de políticas nacionais de educação através de diversos projetos, aprimoramento e democratização da educação em todos os seus níveis e modalidades. (UNESCO, 2005).

[...] Revitalizar os esforços da UNESCO no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância nas áreas de sua competência; contribuir para a formulação e implementação de políticas nacionais e planos de ação de combate ao racismo e discriminação; aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento de formas de discriminação herdadas do passado, notadamente aquelas ligadas ao período da escravidão e colonização e aquelas afetando os povos indígenas e as minorias culturais e religiosas; reforçar as atividades de conscientização e fortalecer as redes de solidariedade pela formação de novas parcerias e re-mobilização de antigos parceiros, incluindo organizações da sociedade civil, universidades, centros de pesquisa, estabelecimentos de ensino e capacitação, e ONGs; reforçar as capacidades institucionais dos diferentes atores envolvidos para promover a pesquisa, educação e comunicação no combate ao racismo e outras formas de discriminação; ampliar a reflexão sobre o fenômeno da xenofobia; coletar, comparar e disseminar boas práticas no combate ao racismo, discriminação, incluindo a discriminação contra portadores de HIV/Aids, xenofobia e intolerância. . (UNESCO, 2005).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) se constitui como mais um dos referenciais, dos órgãos internacionais, principais na instituição das políticas de ações afirmativas, pois conjuntamente com o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) desenvolveu o projeto “Combate ao Racismo e Superação das Desigualdades Econômicas” (Projeto BRA/01/013), o qual possibilitou a coleta e organização de um Banco de Dados sobre as desigualdades raciais no Brasil, revelando as diferenças políticas, econômicas e sociais, entre pretos e brancos. Segundo Rocha (2006) a UNESCO e a ONU, a partir da conjuntura de reformas e ajustes preconizados pelo modo de produção de acumulação flexível, contribuíram para um clima favorável ao desenvolvimento de políticas compensatórias, focalizadas em grupos específicos no Brasil.

E por fim parafraseando Martin Luther King “a liberdade não será dada pelo opressor, ela tem que ser conquistada pelo oprimido” em última instância nesse cenário de convergência, as políticas de ações afirmativas contou efetivamente com a luta política do Movimento Negro. Idos os tempos de escravismo e sem integração dos homens e mulheres de cor preta na sociabilidade do capital, se cristalizou no ideário cultural brasileiro “a permanência do mito de inferioridade e o avanço do mito da democracia racial que tentou silenciar o protesto e a dor negra deram as bases necessárias para a naturalização da desigualdade racial brasileira” (ROCHA, 2006, p. 53).

Historicamente o Movimento Negro luta contra o racismo e suas respectivas desigualdades raciais, acesso ao emprego e educação. Para a concretização de suas aspirações foram surgindo várias associações, clubes recreativos e culturais que

favoreceram a luta pela inserção do preto no cenário das políticas públicas brasileira. As organizações do Movimento Negro apresentavam como escopo apoio mútuo no sentido de apresentar o que seria a personificação do preto na sociedade brasileira. As ações da Frente Negra Brasileira traziam no seu bojo “a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da gente negra” (IANNI, 1987, p. 116).

Foi na década de luta dos anos 1980 que as demandas do Movimento Negro se materializaram formalmente, absorvidas e tornadas leis, para isso contribuiu o importante trabalho de Florestan Fernandes ao desconstruir em suas obras o mito da Democracia Racial. Nesta década foram dados passos importantes para que as demandas de combate ao racismo e suas intolerâncias fossem incorporadas nas ações estatais, já que a escravização realizada na sociedade brasileira fora organizada e efetivada a partir do Estado, ou seja, foi uma ação institucional com os seus aparatos legais e aparelhos ideológicos de estado, se configurando como política punitiva aos pretos e pretas, conhecido pelo nome de Eugenia, o que demonstra que o racismo brasileiro é estrutural.

[...] Nessa década há de se registrar a atuação do movimento social negro no processo de elaboração do texto constitucional que seria promulgado em 5 de outubro de 1988. Encontros foram realizados por todo o país. Estes culminaram com a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte” realizada em Brasília, no ano de 1986, que apresentou uma série de propostas para as comissões da Assembleia Nacional Constituinte. A Nova Constituição estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível (a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial, enquadrava-os como contravenção), determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro" , o que só veio a ser regulamentado mais tarde. (ROCHA, 2006, p. 55).

Os anos 90 serão decisivos para o Movimento Negro, momento de agudização da luta de classes, momento de implementação das reformas neoliberais na sociedade brasileira, de assunção das recomendações dos ajustes estruturais preconizados pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, ONU e UNESCO, neste contexto e conjuntura, nacional e internacional que foram reunidas as condições objetivas para denunciar as desigualdades raciais e apresentar propostas com foco na diminuição e enfrentamento do racismo brasileiro.

O marco da ação política do Movimento Negro, no sentido da instituição das políticas de ações afirmativas se deu a partir da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em 20 de novembro de 1995, nesta marcha participam dezenas de milhares de pessoas, o objetivo era homenagear o tricentenário da imortalidade de Zumbi dos Palmares. Essa mobilização marcou a história do Movimento Negro brasileiro, pois nesta data militantes dos vários seguimentos, entregaram ao chefe do Poder Executivo da Casa Grande, um programa de reivindicações com vistas a superação do racismo e das desigualdades raciais. Como resultado da Marcha o governo brasileiro instituiu um grupo trabalho interministerial, ligado ao Ministério da Justiça, denominado Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), desde então se debateu as questões raciais e foram apresentadas propostas ao governo a serem implementadas.

Além das ações do Movimento Negro, os sindicais na área do trabalho, apoiadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) contribuíram para o debate sobre as ações afirmativas. Importantes ações parlamentares tiveram o Senador Abdias do Nascimento e a Senadora Benedita da Silva ao apresentar as propostas do Movimento Negro na forma de leis. Benedita da Silva apresentou legislação com vistas a instituir cotas em universidades para os setores étnico-raciais socialmente discriminados, “fica instituída a cota [...] de 10% de vagas existentes para os setores étnico-raciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior públicas e particulares, federal, estadual e municipal”. (Projeto de Lei nº 14/1995, art. 1º). Por seu turno Abdias propôs ação compensatória de inclusão de pretas e pretos socialmente, de acordo com o Projeto de Lei 75/1997,

[...] Todos os órgãos da administração pública direta e indireta, as empresas públicas e as sociedades de economia mista são obrigadas a manter nos seus respectivos quadros de servidores, 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras, em todos os postos de trabalho e direção.

Toda empresa privada ou estabelecimento de serviço são obrigados a executar medidas de ação compensatória com vistas a atingir, no prazo de cinco anos, a participação de ao menos 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras em todos os níveis de seu quadro de emprego e remuneração. (BERNADINO, 2002, p. 259).

A década de 1990 foi marcada pela inquietação e debate acerca do racismo brasileiro, toda mobilização política do Movimento Negro foi na perspectiva de adoção

de medidas pelo Estado, no sentido de minimizar as desigualdades raciais. É bem verdade que o estabelecimento de discriminação positiva não resolve os quatro séculos de escravização e genocídio, mas possibilita desmistificar a Democracia Racial tão propalada a partir de “Casa Grande & Senzala”.

[...] Em 1996, o governo do Distrito Federal tornou obrigatória a representação das diversas etnias em toda a propaganda institucional do governo. Assim, tais propagandas devem retratar a proporcionalidade de 54% de brancos e 40% de pardos, 5% de negros e 0,11% de índios. Em junho de 1996, o governo federal promoveu, com a organização do Ministério da Justiça e o apoio do Ministério das Relações Exteriores, o seminário “Multiculturalismo e Racismo: o Papel das Ações Afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos”, que discutiu a experiência norte-americana e as possibilidades brasileiras. (ROCHA, 2006, p. 57).

Se não resolve o problema do racismo estrutural brasileiro, bem assim, as marcas da escravização e seus desdobramentos como o preconceito racial, a discriminação racial e o racismo, o debate referente às ações afirmativas, abre precedentes para discutir a integração do preto na sociedade, com o objetivo de minimizar as injustiças e segregação racial. O arremate final, que desembocará na implementação das políticas de ações afirmativas na sociedade de Supremacia Branca, estabelecida desde colonização, será objetivado a partir da Declaração de Durban (2001). Estudos realizados neste período demonstraram as desigualdades políticas e econômicas entre pretos e brancos

[...] cresceu o número de estudos e pesquisas sobre a situação racial do país. Diversos desses, financiados por organismos internacionais, como a Fundação Ford e a Unesco. Os estudos e dados apresentados, especialmente os do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e os do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), ganharam espaço na mídia e demonstraram a relevância do componente étnico-racial para a compreensão do quadro de pobreza e exclusão social do país. Segundo os dados do IPEA (2002), em cada dez brasileiros abaixo da linha de pobreza, aproximadamente sete são negros. O número de brancos no ensino superior é cinco vezes maior do que o da presença negra. A qualidade de vida dos negros do Brasil, atualmente, corresponde à qualidade de vida dos brancos no início dos anos 90. Essas pesquisas reafirmaram as teses defendidas pelo movimento social negro. Nesse período, a reivindicação por políticas afirmativas marcou a ação do movimento social negro. (Idem, p. 58).

Um ano depois da realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância, institui-se oficialmente por meio de decreto, o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto 4.228 de

13/05/2002), trata-se de um conjunto de ações dos setores da União para redução das desigualdades raciais e promoção da igualdade racial. As Políticas de Ações Afirmativas foram de fato pensadas, elaboradas, delineadas e implementadas, principalmente, durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Desde então uma série de leis e normas foram editadas no sentido de implementação de uma política de ações afirmativas:

- Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000, inclusão da temática Diversidade como um Tema Transversal. Segundo o Ministro da Educação da época, Paulo Renato, a inclusão nos Parâmetros era uma medida ligada ao Programa de Políticas Afirmativas, coordenado pelo Ministério da Justiça do Brasil;
- Foi constituído Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- Programa Diversidade na Universidade, em 26 de agosto de 2002. Programa criado através da Medida Provisória Nº 63, convertida, em Lei 10.558 em 13 de novembro de 2002. Seu objetivo principal: implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente excluídos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.
- Programa de Ações Afirmativas nos Ministérios de Desenvolvimento Agrário, da Cultura, Saúde e da Justiça;
- A criação de programa de levantamento das comunidades remanescentes de quilombo, para posterior titulação pelo Ministério da Cultura;
- Acompanhamento e publicação de manuais relacionados a doenças específicas da população negra, pelo Ministério da Saúde;
- Convênio entre o Ministério do Planejamento, o PNDU e o IPEA para realização de estudos e pesquisas sobre as desigualdades raciais no país;
- Realização de um censo racial dos servidores públicos federais, em 2002.
- Ampliação da participação de afrodescendentes na publicidade governamental e instituição de orientação básica contra atos discriminatórios nas ações de publicidade contratadas por órgãos, entidades e sociedades controladas pelo Poder Executivo Federal.
- No campo do judiciário, o Supremo Tribunal Federal considera o princípio de ação afirmativa constitucional e desenvolve ações internas neste

sentido. O Superior Tribunal do Trabalho implementa, a partir de 2002, reserva legal de vagas nos contratos com serviços de terceiros, garantindo uma participação de, no mínimo, 20% de trabalhadores negros.

- O Ministério Público do Trabalho cria a Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidade e Eliminação da Discriminação, com representação em todos os estados.
- O Ministério de Educação da época foi um dos poucos organismos a levar o debate para a sociedade, ao anunciar a instituição de cursinhos pré-vestibulares para “afrodescendentes” e a possibilidade de cotas para ingresso no ensino superior, em novembro de 2002.
- No início do governo Lula é assinada a Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica
- É realizada a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, resultado de Conferências Regionais nas unidades da Federação, contou com a participação de militantes, organizações, entidades representativas dos negros, indígenas, amarelos, árabes e ciganos.
- O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituiu a destinação de recursos públicos para a concessão de bolsas de estudos, especialmente a alunos carentes (brancos), negros e indígenas, em universidades particulares (Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005). Uma marca do governo Lula em relação às políticas afirmativas dentro da proposta de Reforma Universitária.
- Em 21 de março do mesmo ano, o Presidente Lula criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, com status de Ministério, por meio de Medida Provisória 111, convertida na Lei 0673, em 23/05/03.
- O Governo Federal, a partir do Decreto 4.886 em 20 de novembro de 2003, Dia Nacional da Consciência Negra, instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, política que abarca toda a política de Ações Afirmativas o seu objetivo geral é o de reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra. Três princípios norteiam a Política

Nacional instituída pelo Decreto federal: a transversalidade, a descentralização e a gestão democrática.

- Em 2005 foi declarado pelo Governo Federal como o “Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial”. Uma de suas mais importantes realizações foi a 1a Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, ocorrida de 30 de junho a 2 de julho, em Brasília.
- Em julho de 2010 foi promulgado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências.
- E por fim em 2014 a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.990 de 09/07/2014, a qual dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Em suma, uma multiplicidade de ações desenvolvidas pelo Estado, foram realizadas, a partir da Marcha de Zumbi dos Palmares e, principalmente pós Conferência de Durban. Referente à forma de identificação das pretas e pretos, em meio aos racial criado a partir da Eugenia e o processo de miscigenação, os documentos oficiais instituiu a denominação “afrodescendentes”, pois o processo de branqueamento tornou os afro-brasileiros num verdadeiro caleidoscópio de cores e raças. Essa denominação é fundada na ideia de que os descendentes de africanos na diáspora, brasileiros devam ser inseridos em políticas de ações afirmativas que minimizem os danos do escravismo. Embora ainda não seja a melhor denominação para identificar as pretas e pretos brasileiros, ela dialoga com a dificuldade de parte da população nacional em se declarar como preta, em virtude da carga pejorativa construída através do racismo e se tornado uma ideologia de denominação racial.

2 As diretrizes e o Plano Nacional para implementação da lei 10.639/2003

A política educacional modificada pela Lei 10639/03 implica estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância do legado cultural e histórico dos povos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional, das relações e diversidade étnico-raciais.

Para a efetivação de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial se fez necessário o estabelecimento de uma série de normativas referente a essa temática, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pela Lei 10.639/03 e demais regulamentos a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; o Parecer n.^º 03 de 10 de março de 2004 e a Resolução n.01 de 17 de junho de 2004, essas regulações auxiliam no processo de implementação da referida lei.

127 anos do pós-abolição, especificamente a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, inicia-se o debate, em termos de Estado, sobre a dinâmica das relações raciais no Brasil.

Pensar o currículo escolar e ações pedagógicas na lógica dos direitos humanos, principalmente num país construído, inicialmente, pela força de trabalho nativa e africana na diáspora, pode contribuir para a consolidação que se preconiza na Constituição Federal de 1988, a qual, submete a efetivação da ideia de nação à educação em seus níveis e modalidade, nesse sentido podemos afirmar que é possível a partir da Lei 10639/03 articular, o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial como possibilidade de superação do racismo e das desigualdades raciais.

A Lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, desde 09 de janeiro de 2003, não modificou apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz consigo um grande debate pertinente às políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro.

As ações previstas em lei resultam de um longo debate iniciado nos anos 1960, em meio a governança planetária - convenções, conferências e encontros da Organização das Nações Unidas (ONU) - e compõe o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais direcionadas aos estratos populacionais fragilizados e empobrecidos, entre os quais, os pretos brasileiros, no processo de implementação da Lei 10.639/2003.

O marco legal que antecede a Lei 10639/03 se constitui linhas de ações que possam subsidiar a prática docente na lida pedagógica cotidiana. Exporemos abaixo as legislações principais:

1. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10/12/1948. Em seu artigo primeiro estende os direitos humanos relacionados à todas as pessoas “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948).
2. A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial de 21 de dezembro de 1965. Ratificado pelo Brasil conforme Decreto 65.810 de 08/12/1969.

[...] Artigo 1º - Para os fins da presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública. (BRASIL, 1969).

3. Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) de 22 de novembro de 1969, aprovada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992.
4. III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras formas de Intolerância Correlatas, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

A última conferência, conhecida como Declaração de Durban e Plano de ação, resultou por parte dos Estados, na assunção, ratificação e reconhecimento de que

[...] a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas. (DURBAN, 2001).

A Declaração de Durban reconhece que o tráfico transatlântico e a escravidão configuram como crime contra a humanidade, e logo crime contra os direitos humanos, preconiza meios para indenização e combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlatas. Ela obriga e solicita aos seus signatários que adotem medidas de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação do racismo,

discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais, regionais e internacionais.

No caso brasileiro, considerando a referida Declaração, o Estado deve assegurar aos afro-brasileiros, as condições objetivas para acesso à educação e às novas tecnologias que ofereçam, principalmente, às mulheres e crianças, relações equânimes e recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico. Bem assim estes países devem promover “a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional” (DURBAN, 2001). Queremos enfatizar, principalmente, que foi em particular, esta passagem da presente Declaração de Durban (2001) que ensejou a Lei 10.6399/03, sancionada pelo primeiro presidente operário da história brasileira, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

O dispositivo acima, ora exposto, versa sobre as origens, causas, formas e manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Estabelece conteúdos programáticos a serem incorporados pelas nações ratificadoras e devem prever medidas de prevenção, educação e proteção, com objetivos de superação dessas opressões raciais e seus aspectos em níveis nacionais, regionais e internacionais.

É importante notar que, embora o Brasil tenha ratificado a primeira Declaração no final dos anos 1960, somente no século XXI, posteriormente a Marcha de Zumbi dos Palmares nos anos 1990 e ratificação da Declaração de Durban, organizou políticas públicas com a pretensão de inserir positivamente, o povo preto, na agenda da proteção e integração societária como políticas de ações afirmativas. Para finalizar a fundamentação legalista, segue o texto da Lei 10.639/03:

[...] 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. (BRASIL. Lei 10.636 de 9 de janeiro de 2003).

Depois de 500 anos de opressão e humilhação, eugenio, extermínio e genocídio de afro-brasileiros, foram criadas uma série e regulações e mecanismos de combate ao racismo mesmo diante de um discurso que situou o país pela prática do racismo cordial de Sergio Buarque de Holanda (1997) e adocicado pela vida harmônica, entre brancos e pretos, apresentado em Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre (2013).

A Lei 10.639/2003 ao inserir a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica traz à baila, pela primeira vez, o ente estatal como precursor do debate sobre o racismo. Um Estado escravista, cujos traços de capitalismo atrófico incorpora a permanente ideologia do agrarismo e do conservadorismo, portanto, um Estado que serve aos ditames da classe dominante brasileira, com as suas singularidades e particularidades escravista.

É preciso explicitar que a Lei 10639/2003 sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, não é uma lei paralela à educação escolar, ela encarna a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja, modificou os artigos 26 e 79, inserindo respectivamente os artigos 26A e 79B.

As passagens a que se referia a LDB tratava da base comum curricular para as modalidades de ensino fundamental e médio, nos sistemas de ensino, municipal, Distrito Federal, estadual e nos estabelecimentos escolares, diversificada e fossem observadas as diferenças locais e regionais. Embora abrangesse as áreas de conhecimento, códigos e linguagens (língua portuguesa, arte, educação física, língua estrangeira), a matemática, as ciências da natureza (física, química e biologia) e as ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia), não tratava da temática das relações e diversidade étnico-raciais. Na verdade, afirmava o etnocentrismo europeu instituído em forma de currículo.

Entendendo que o racismo brasileiro atende as perspectivas de consumo do continente europeu, os trabalhadores sequestrados de África, durante o tráfico transatlântico, conhecido pelo nome de Diáspora Africana, não podem ser vistos como imigrante a procura de melhorias das condições de vida, já que segundo a historiografia, a maioria deles eram reis e rainhas. São pessoas que sequestradas foram postas a trabalhar

cotidianamente, com vistas a produzir no sistema de fazenda, sob controle direto dos senhores de engenho.

As relações étnico-raciais pautadas no escravismo reificaram o africano, tratado como coisa e ao mesmo tempo parte integrante do capital inicialmente acumulado, o seu proprietário tinha poder de vida e morte sobre o africano escravizado. Isto significa que os fazendeiros, senhor de engenho poderia dar o destino que lhe cabia sem que fosse lhe imputado qualquer descumprimento de norma. Ao contrário dos outros processos de escravidão, em que, posteriormente, os escravizados foram inseridos no estrato social, como no Egito, Grécia e Roma, no Brasil o contingente africano foi totalmente segregado e diferente da África do Sul, não precisou de uma legislação para dar a feição de Apartheid.

O Brasil se utilizou de uma Política Pública, a Eugenia, para dizimar a população de ascendência africana, que resultou num processo de morticínio constante e com apoio dos meios de comunicação e a burguesia expoente do capital atrófico. Todo esse processo resulta no que Abdias do Nascimento, o Movimento Hip Hop e o Movimento Negro denomina de Genocídio do Povo Preto. Nesse sentido cabe a reflexão de que a sociedade brasileira, etnocentrista, branca, conservadora, não quer a integração do preto na sociedade de classe e, ainda com resquício do escravismo, quer ver os pretos na condição de inferioridade, assim arquitetada a ideologia da democracia racial articulada com as ações de segregação racial a serviço da modernização conservadora sob o comando das elites agrárias.

Assim desde os primórdios deste país plural e multiétnico, desde que os pretos estejam trabalhando ou segregados, a inserção social de pretos e pretas sempre foi dificultada, como no caso da educação:

[...] quanto à época da escravidão, não há um consenso entre autores sobre a extensão da escolaridade do negro. Encontramos informações de que os escravos eram absolutamente excluídos da escola, mesmo de instrução primária [...] os escravos e leprosos eram proibidos de frequentarem as escolas. (BRASIL. Resolução 382, artigo 35, 1854).

Documentos do império comprovam essa segregação escancarada, mascarada atualmente de igualdade de direitos, ao informarem que “Os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos, que, para aprenderem as primeiras letras, forem

apresentando-lhe, exceto os cativos e os afetados de moléstias contagiosas” (Resolução 382, artigo 35, 1854).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam “a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (DCN, 2013, p. 497) e poderá produzir um efeito reformulador nos currículos das redes estaduais, do distrito federal e municipais da educação básica brasileira.

O que se objetiva por meio dessas diretrizes, tornadas currículo e executadas como prática pedagógica, em que a escola possa incorporá-las em sua cultura, uma práxis educativa que avance no sentido da valorização de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial, bem assim minimizar as discriminações do grupos raciais socialmente discriminados, de afro-brasileiros a imigrantes e, para isso deve repensar a sua lida pedagógica a partir de um referencial formulado de acordo com a educação para os direitos humanos com foco na composição étnico-racial da comunidade local.

Para se obter êxito, a partir da delegação imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, “a escola e seus professores não podem improvisar”, deve incorporar os mecanismos de combate ao racismo, baseados na diversidade étnico-racial [...] “tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (DCN, 2013, p. 501).

Para fins de uma educação antirracista se faz necessário que os sujeitos da educação tenham a assunção, não somente de suas identidades, profissional e estudantil, mas também de sua identidade étnico-racial para que a organização do trabalho didático, traduzida em currículo possa incorporar elementos que apontem no sentido da valorização da diversidade étnico-racial.

Ainda na perspectiva e possibilidade de uma educação que se desdobre em pluralidade étnica, onde se valorize a história e cultura dos povos, em que o relativismo cultural seja a forma de entendimento da cultura do outro, se faz necessário um redimensionamento do Projeto Político Pedagógico escolar e um currículo voltado para a diversidade das relações étnico-raciais, referenciado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se encontra instituída e regulamentada a partir de três documentos de fundamental importância para a efetivação da lei 10.639/2003. Ela se

desdobra nas seguintes normativas: Parecer CNE N.º 03 de 10 de março de 2004; Resolução N.º 1/CNE de 17/06/2004 e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estes referenciais são os pressupostos para situar a educação na busca de afirmar a diversidade cultural e étnica em que a organização do trabalho didático-pedagógico estejam direcionados para a igualdade racial. E que nestes termos a sociedade, principalmente no que se refere as políticas de igualdade racial, possa assumir e efetuar na prática o seu comprometimento manifesto, desde 1968, como país signatário da ONU, os vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial, da qual a população preta, tem sido alvo.

2.1 Parecer CNE/CP 003/2004

O Parecer CNE/CP0003/2004 além de constituir-se como um documento regulatório das modificações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/1996, referente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de educação básica e nível superior, preconizados na Lei 10.639/2003, está amparado e referenciado nos princípios do ordenamento jurídico do Estado Democrático de Direitos, em especial, a Constituição Federal de 1988, que nos dispositivos relativos à educação brasileira,

[...] assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional de todos os brasileiros (DCN, 2013, p. 497).

Não só reconhece as contribuições dos africanos e afro-brasileiro na composição do metabolismo social brasileiro, mas também é um instrumento de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povo preto. O parecer desdobra a temática da educação das relações étnico-raciais para a estruturação, em nível nacional, de diretrizes que permitam a materialização da lei 10.639/2003 em sala de aula reordenando a organização do trabalho educativo, isto é, constitui-se como uma política curricular com o objetivo de combater o racismo e as mais variadas formas de discriminação racial.

Embora a população afro-brasileira seja a maioria da população em termos demográfico, conforme Pesquisa Nacional Amostragem de Domicílios de 2014, segundo o IBGE, pretas e pretos (pretos e pardos) são a maioria da população brasileira, representando 53,6% da população, enquanto os que se declararam brancos eram 45,5%. Demograficamente maioria, no entanto, sócio e economicamente, ocupam as últimas fileiras em termos políticos, econômicos e sociais. A legislação não modifica os estigmas, resultado do processo de escravização e nem de longe toca no ethos racista da Casa Grande, cristalizada nas mentes colonizadas de grande parte dos branqueados brasileiros.

Para a integração de diferentes povos, no caso, daqueles que foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária que o capitalismo embrionário, se faz necessário além do aparato jurídico, estabelecer “diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros [...] comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas” (DCN, 2013, p. 497).

O Parecer em tela aponta para a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Acrescenta-se ainda a orientação dos educadores, educandos, profissionais da educação e demais cidadãos que buscam no entendimento da educação para a diversidade étnico-raciais, a ratificação e valorização do legado histórico e cultural dos afro-brasileiros, da diversidade dos povos que compõem a nação brasileira, do direito à educação de qualidade e à formação de cidadão ativos, no sentido da construção de uma sociedade democrática. Para além das possibilidades instrumentais e orientadoras, o Parecer objetiva dar respostas à demanda da população afro-brasileira, quanto às políticas de ações educativas, formas tímidas do governo brasileiro, reparar os danos causados pelo período escravista instituído pelo Estado na estrutura da sociedade, nos seus períodos colonial e imperial.

E por políticas de ações afirmativas, não devemos situá-las nos certames do vitimismo ou do racismo às avessas, trata-se de uma forma de reparação e resarcimento, em que o Estado Brasileiro, elenca uma série de medidas positivas que visam incluir os descendentes de africanos, a população preta marginalizada durante o escravismo e a pós-abolição de 1888, pelos danos irreparáveis de dimensão psicológica, material, social, política e educacional a que milhões de africanos na diáspora sofreram a partir do regime da escravização e do branqueamento. Estas medidas devem se concretizar como iniciativa de combate ao racismo e discriminação racial. As políticas de ações afirmativas,

reparadoras, direcionadas à educação do povo preto, do porte da lei 10.639/2003 visa garantir o acesso,

[...] permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade dos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos [...] para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Idem, p. 498-99).

No que se refere a prática docente, aponta para uma política curricular de combate ao racismo, em termos de formação inicial de professor, garantia de direitos do educando e a valorização das identidades e diversidade étnicas. Dentro da dimensão educativa sobre educação para as relações étnico-raciais perspectivada pelo parecer, à escola atribui-se um papel de suma importância no sentido do combate e eliminação da discriminação racial e o empoderamento dos grupos étnicos historicamente discriminados,

[...] ao propiciar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensável para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos igualitários (Idem, p. 501).

Ao que tudo indica o Parecer suscitou a necessidade de se organizar caminhos para o exercício de uma educação das relações étnico-raciais que possa abranger positivamente as identidades dos povos situados em solo brasileiro, principalmente da população preta. E para romper com o etnocentrismo e a visão do africano como escravo objetivou-se a criação de diretrizes para a educação das relações étnico-raciais que valorizem a convivência entre os diversos povos que compõem a nação brasileira. A educação para as relações étnico-raciais está dada a partir do Parecer, agora é preciso trilhar o caminho. E o caminho foi concretizado na Resolução n.º de 01 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2.2 A Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004

A Resolução N.º 1 de 17 de junho de 2004 vai delinear o percurso que os sistemas de ensino, estabelecimentos escolares e níveis devem enveredar para o estabelecimento de uma educação das relações étnico-raciais que resultem no fortalecimento da

diversidade étnica e identitária. Ela instituiu oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao direcionar o currículo e a educação sobre o legado Afro-Brasileiro, a resolução define o papel dos sistemas, das instituições, dos especialistas, professores e demais atores que atuam na causa para a educação e diversidade das relações étnico-raciais.

Logo de início a resolução amplia o entendimento da obrigatoriedade da temática da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pois estabelece responsabilidades para a educação básica, bem assim para as Instituições de Ensino Superior, principalmente aquelas que a partir de seus programas objetivam a formação inicial de professoras e professores.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são constituídas de orientações, princípios e fundamentos que levem as instituições de ensino, os estabelecimentos de ensino e os sistemas de ensino, ao planejamento, à execução e avaliação da política educacional que se almeja, nos termos da lei 10.639/2003. A meta a ser alcançada diz respeito à promoção de cidadãos atuantes e conscientes que tenha as suas vivências concretizadas em meio a sociabilidade multicultural e pluriétnica, percebendo e travando relações étnico-raciais positivas, que valorizem a diversidade de identidade racial com a finalidade de construção de uma nação democrática.

Se as diretrizes fornecem as bases para alcançar uma convivência nos moldes do relativismo cultural¹⁵ sobre o ideário de nação, a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por finalidade a produção de conhecimentos, isto é, produção de consciência, que provoquem mudanças de posturas, valores, que eduquem cidadão quanto à pluralidade da diversidade e relações étnico-raciais, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, respeito aos direitos legais e a valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira, isto significa, que a educação deve produzir uma singularidade e subjetividade que tornem os educandos e professores, sujeitos que, nas palavras de Freire (1996) “corporizem a palavra pelo exemplo” em termos de diversidade das relações étnico-raciais. Veja que as Diretrizes Curriculares são

¹⁵ O relativismo cultural é a postura segundo a qual se procura relativizar sua maneira de agir, pensar e sentir, e, assim, colocar-se no lugar do outro. “Relativizar” significa estabelecer uma espécie de distanciamento ou estranhamento diante de seus valores, para conseguir compreender a lógica dos valores do outro. (SÃO PAULO, 2014, p. 16).

voltadas para o reordenamento das instituições, sistemas e organizações mais gerais, enquanto que a educação atua diretamente na subjetividade daqueles que concretizam as relações sociais nas unidades escolares.

Ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana busca o reconhecimento e a valorização da identidade destes povos, garante o reconhecimento e a igualdade de valorização histórico-cultural de matriz africana da nação brasileira, no mesmo patamar dos outros povos, tais como, indígenas, europeus e asiáticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais serão desenvolvidas, nos termos da Resolução N.º 1/CNE de 17/06/2004, pelos respectivos Conselhos de Educação, dos municípios, distrito federal e estados dentro do regime de colaboração dos entes federados em seus sistemas. Por outro lado, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana será desenvolvida por conteúdos, desenvolvimento de competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, apoiados e supervisionados pelos sistemas de ensinos, entidades mantenedoras e coordenações, atendendo as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. Tudo isso principia o debate sobre a necessidade de mudanças da organização do trabalho didático e das práticas pedagógicas dos educadores nas unidades escolares. Isso demonstra a importância do domínio dessa temática por parte dos professores e a sua previsão, em formato de atividades didáticas no currículo escolar.

Para uma configuração e materialização do currículo, os sistemas de ensino e as mantenedoras devem incentivar e criar condições materiais e financeiras para prover as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de materiais didáticos necessários a viabilização da Educação das Relações Étnico-raciais e o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido as coordenações pedagógicas podem exercer relevante papel para aprofundamento da temática, estimulando os professores a conceber e desenvolver grupos de estudos, elaboração de projetos e programas e articulando os componentes curriculares, fornecendo subsídios para o plano escolar, planejamento pedagógico e plano de ensino.

A presente Resolução ainda atribui aos sistemas de ensino a garantia e o direito dos alunos afro-brasileiros de frequentar estabelecimentos de ensino de qualidade, com infraestrutura adequada, cursos ministrados por professores com domínio dos conteúdos de ensino comprometidos com a diversidade das relações étnico-raciais que visem o combate ao desrespeito e formas de discriminações raciais.

E por fim, caberá aos colegiados, integrantes da gestão democrática, em seus regimentos, estatutos e normas de conduta, preverem o exame e encaminhamento de solução para os casos de prática de preconceito racial, discriminação racial e racismo. Buscando ações de caráter educativo, em detrimento das punições, que possam reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial.

Periodicamente os sistemas de ensino, as mantenedoras e instituições, tanto públicas quanto privadas, devem promover e divulgar o Parecer CNE/CP 003/2004 e Resolução N.º 1/CNE de 17/06/2004 em atividades periódicas, com as escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e desafios do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, tais resultados devem ser sistematizados e remetidos ao Ministério da Educação e para a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos de Educação dos municípios, estados e do Distrito Federal, para as providências cabíveis.

2.3 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é resultado de um longo processo democrático de debates da sociedade civil em torno da Lei 10639/2003, observadas as regionalidades e as atribuições dos entes federados e seus respectivos sistemas educacionais, articular os seus diversos autores operacionais necessita de uma ação em nível nacional, regional e local que possa estruturar e complementar ações com vistas a implementar as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, quanto às “ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras” (MEC, 2004, p. 22).

O Plano apresenta prerrogativas e atribuições específicas, orientações gerais, recomendações, ações formativas foram reservadas aos administradores dos sistemas de ensino, às mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos seus professores e a todos atores implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, desde planos institucionais, planos pedagógicos e plano de ensino voltados a educação das relações étnico-raciais. O que se pretende a partir deste Plano é atribuir

competências, aos entes federados, aos sistemas de ensino, secretarias, órgãos centralizadores, diretorias de ensino e unidades escolares, pois ele

[...] orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a Lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira. (Idem, p. 23).

Umas das possibilidades a partir da implementação do plano é que as determinações legais (lei 10.639/2003, Parecer N.03/2004 e a Resolução N.º 1/2004) se materializem e se tornem instrumentos de enfrentamento das mais diversas formas de preconceito, discriminação e racismo para a garantia do direito à educação justa e solidária.

É possível, se houver assunção, ou mínimo de reconhecimento de que racismo existente e prejudica os povos foram escravizados, pois, no cotidiano das professoras e professores mobilizados para a prática da diversidade étnico-racial pode gerar e estabelecer novas práticas curriculares, ou seja, institucionalizar, orientar, balizar e implementar diretrizes e práticas pedagógicas da educação das relações étnico-raciais que afirmem importância de pretas e pretos brasileiros e, sua ancestralidade na formação nacional. O sistema de ensino, seus respectivos órgãos centralizadores podem sistematizar práticas educativas inclusivas, com foco na educação para os direitos humanos e que reforce a diversidade das relações étnico-raciais a partir do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

Ao que tudo indica, a temática da história e cultura afro-brasileira e africana deve superar desafios quanto à formação, não só de professores, mas dos gestores e especialistas que atuam nos sistemas de ensino. Para que sejam criadas as bases e as condições objetivas para materialização da educação das relações étnico-raciais. E as práticas educativas criadas pelos professores militantes, que a partir da conscientização freiriana, possam ser vivenciadas, intercambiadas e sistematizada para a produção de materiais didáticos-pedagógicos e organização. Logo percebe-se que é a partir da práxis educativa do professor progressista que pode ocorrer uma reestruturação curricular e pedagógica total para a viabilização prática da Lei 10.639/03, como no caso da escola

“Herdeira Delas¹⁶” preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Resolução N.º 1/CNE de 17/06/2004, no Parecer CNE N.º 03 de 10/03/2004 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3 A diversidade étnico-racial e a Lei 10639/2003 em sala de aula

O currículo aparece nas práticas escolares como um caminho que nos leva à produção do saber considerado e assemelhado aos conteúdos, vivências de aprendizagens e planos (de curso e de ensino)? “A organização do trabalho didático constitui-se conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho” (Alves, 2007, p. 256). Logo a lida pedagógica reflete a historicidade das práticas escolares como reflexo da natureza das relações sociais, situada como dimensão material do trabalho humano, ou seja, resulta do trabalho como formação social histórica, ligado ao modo de produção social capitalista. O currículo deve ser entendido como conjunto de experiências de aprendizagem, organizado pela escola, sobre responsabilidade da escola, que gira em torno da aprendizagem escolar que vai contribuir para formar as identidades de nossos estudantes.

Para Moreira (2002), um currículo é organizado num determinado momento histórico, reflete aquilo que a sociedade quer formar, o modelo de homem e mulher que a sociedade deseja, atender às demandas de grupos que controlam o poder social, os quais definem aquilo que a escola pretende fazer.

Segundo Vasconcellos (2009) o conceito de currículo tem um sentido histórico, marcado por visões de mundo e posicionamentos pedagógicos. Como sabemos currículo vem do latim *Curriculum*, carreira, percurso, lugar onde se corre, campo. No grego a aproximação que se faz de currículo vem de *adós*, que significa caminho. Mais próximo do sentido que empregamos a palavra *curriculum* é a palavra *paideia*, educação de crianças, curso da instrução. Outra palavra sugestiva é *paidagôgos*, pedagogo, de *paidós*, criança + agôgo, ação de conduzir (escravo encarregado de conduzir a criança até a escola e de ensinar lições em casa) que remete também a ideia de caminho.

¹⁶ Nome fictício adotado para caracterizar a escola em que foi realizada a pesquisa de campo referente a aplicação da Lei 10.639/2003.

Ao pensar o currículo temos que internalizá-lo como dois momentos, em termos de proposta curricular, em que a escola seleciona, organiza as experiências realizadas sobre a aprendizagem, a qual se torna uma prática e desdobra-se em cultural escolar, a que chamamos de escolarização. Um outro momento é o currículo concebido como o percurso, efetivado em vivências, ações e atividades, realizado pelo educando na escola dentro da perspectiva da proposta curricular.

Portanto, as perspectivas da proposta curricular e o percurso das ações de aprendizagem, tornados currículo, voltados ao cumprimento da Lei 10.639/2003 devam estar direcionados para desenvolver uma educação das relações étnico-raciais nas esferas, [...] “conceituais (relativos a informações, fatos, conceitos, imagens), procedimentais (habilidades, hábitos, aptidões, procedimentos) e atitudinais (disposições, sentimentos, interesses, posturas, atitudes)”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 56). Logo a aprendizagem com foco na educação da diversidade das relações étnico-raciais pensada ao longo do ano letivo, deve ser elaborada e em conjunto com os sujeitos da educação, na unidade escolar e no sentido de atender aos requisitos estabelecidos na Lei 10.639/2003, em especial, o disposto no parágrafo 2º do artigo 26A, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito do currículo escolar” (BRASIL, 2003).

Ao refletir sobre este trecho do texto da lei, percebemos a importância da qualidade da ação, da mediação docente, quanto ao tema da educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar e que a sua lida deve, no mínimo minimizar as ações e práticas discriminatórias, de preconceito racial e racismo contra crianças e adolescentes pretos e pretas. Portanto, a educação que se pretende, a partir do marco legal, é que se possa promover práticas didático-pedagógicas que afirme uma prática educativa para a diversidade das relações étnico-raciais.

Uma educação voltada para diversidade das relações étnico-raciais e que atenda os preceitos da Lei 10.639/2003 pode demonstrar que é importante e significativo o pertencimento racial, a qual expõe a clivagem de classe na estruturação das desigualdades sociais e econômicas da sociedade brasileira. Estas desigualdades raciais caracterizam-se por indicadores que abarcam a faixa etária, condição de moradia, empregabilidade e educação, principalmente no que se refere a jovens e adultos negros. Entender e identificar as práticas racistas no interior da unidade escolar é uma condição essencial para a criação de um projeto pedagógico educativo em que possa inserir os jovens no âmbito da sociedade de forma justa, igualitária e sem racismo.

As desigualdades étnico-raciais, a partir do predomínio e supremacia do elemento branco dominador, do etnocentrismo europeu em seus diversos aspectos e dimensão provenientes do sociometabolismo, sob a égide do Capital, instaura-se como elemento preponderante da realidade social. Esta desigualdade, entorno das relações étnico-raciais está presente nas instituições educacionais, as quais fazem parte dos mecanismos de transmissão do ethos do capitalismo.

O currículo das unidades escolares também reflete o predomínio da Eugenia e do embranquecimento. Portanto, o currículo concretiza as intencionalidades do sistema econômico, no processo educativo. As instituições escolares, enquanto instituições do sistema do Capital, transmite uma determinada cultura, selecionada e veiculada nos currículos. O trabalho educativo, objetivado por meio de instrumentos didáticos-pedagógicos, mediados por um corpo docente, expressa os antagonismos dos estratos sociais em luta. Logo podemos afirmar que o currículo não é apenas um programa, que o professor desenvolve cotidianamente com os seus educandos, mais do que isso,

[...] o currículo escolar é uma prática social complexa, construída historicamente, vinculada às relações sociais, políticas, econômicas e culturais ... O entendimento do currículo como uma práxis implica na compreensão de que diversos tipos de ações interferem na sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. [...] Uma concepção processual de currículo entende o seu significado e importância real como resultado dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. [...] As instituições educacionais transmitem determinada cultura e aquela selecionada e veiculada nos currículos se relaciona com o contexto no qual se situam ela própria e as instituições escolares. O currículo, de alguma maneira, expressa o conflito de interesses e os valores dominantes que guiam a escolarização. (REGIS, 2009, p. 45).

O processo de organização do trabalho didático além de refletir a divisão e especialização do trabalho, produz uma relação educativa que é peculiar ao modo de produção capitalista e isto implica uma forma histórica de relação que constrói os sujeitos da educação, ou seja, educador e educando (Alves, 2007, p. 257). Concepções e recorte de classe, entendido aí, as relações étnico-raciais, como parte integrante dos elementos de classe, o currículo expressa aquilo que os seus formuladores consideram que é valioso. Portando os elementos culturais selecionados por tecnocratas e transportados ao currículo a ser transmitido ao corpo discente é que desenvolverá socialmente a escala de valor, em termos de cultura, a ideologia daqueles que tem poder de prescrever o currículo, que atenda às necessidades de consumo e ampliação de lucro conforme o sistema econômico vigente.

Os aspectos materiais, filosóficos, políticos, econômicos e sociais, da produção da vida, traduzidos em conhecimentos são corporificados no currículo e transmitidos como valores universais, predominantemente euro e etnocêntricos, omitem e distorcem a história e cultura africana e dos afro-brasileiros. Se o trabalho é a categoria central da materialidade humana e que revela a natureza das relações sociais, sob a regência do Capital e, se a coisificação do homem está intrinsecamente interiorizada na forma de acumulação primitiva do capital, em termos de relações étnico-raciais, as relações pedagógicas no interior da escola, sob a organização das atividades transformadas em currículo, refletem posturas e práticas escravocratas, cristalizadas como cultura e que inferioriza ou nega a história dos povos aqui escravizados de forma etnocêntrica.

Dialecticamente, o currículo não é somente expressão das demandas do sistema do capital, pode contribuir por suas ações e pelos seus efeitos, para efetuar mudança pessoal e social. O currículo é

[...] uma arena e um território em disputa, mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais (DCN, 2013, p. 461).

Libâneo (2013), outro pensador sobre gestão escolar, traz essa percepção de correlação de forças ligadas às concepções de organização e gestão escolar, pois no limiar da concepção sociocrítica, a organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores alunos, pais e demais atores.

Nesse sentido um currículo voltado para atender a Lei 10.639/03 deve desenvolver nos educandos a assunção da diversidade étnico-racial e que tentaremos expor abaixo as necessidades de mudanças das ações pedagógicas dos educadores em sala de aula. Devemos sempre ter em mente que o Brasil tem resistido em aceitar e reconhecer as divergências das relações étnico-raciais forjadas a partir da escravização de africanos e que resultou na dominação racial e econômica de um povo (europeu) sobre o outro (africano) e que a literatura mundial denominou como racismo.

Um país com resquícios do agrarismo e dos acordos entre as elites dominantes, traz em sua cultura e mentalidade conservadora, a prática da negação dos setores populacionais marginalizados. Romantizam-se as relações étnico-raciais, em formas de

anacronismos, explicitados por Democracia Racial. Implanta-se uma mentalidade em que o oprimido é culpado pela sua opressão. Evidentemente, apenas uma lei não é suficiente para mudanças culturais, principalmente no interior da escola, ou mesmo na Gestão do Currículo, que tem à frente pessoas, partidárias ou influenciadas pela ideologia da Democracia Racial e escamoteia a realidade quanto às relações sociais entre brancos e pretos, no processo de escravização de africanos no Brasil.

Mantendo o recorte étnico como integrante da classe social e que influencia as decisões do trabalhador docente na prática escolar, o currículo é objetivação das ideias e consciência dominante, a forma concreta pela qual o trabalho educativo se materializa na escola, voltado para a aprendizagem e não apenas para a transmissão de conhecimento; pressupõe “uma forma histórica de organização do trabalho didático” (ALVES, 2007, p. 258-259), conduzido por um manual que dá a tônica da linha pedagógica e hierarquiza todas as operações da atividade de ensino.

O professor, segundo a Lei 10.639/03, aparece como o elemento central na e para a incorporação da diversidade étnico-racial no currículo, pois ele é responsável por selecionar, organizar e como melhor trabalhar esses conteúdos para o desenvolvimento e construção do saber em sala de aula. É preciso observar que grande parte dos educadores não possuem domínio da temática sobre cultura e história afro-brasileira. Daí a importância de se realizar a apropriação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no sentido da implementação da diversidade étnico-racial nas práticas escolares cotidianas.

Para cobrir essa lacuna do docente e demais atores inseridos no tema da educação para a diversidade das relações étnico-raciais, viabilizada na prática pedagógica, tornada currículo e no sentido de contextualizar o texto da Lei 10.639/03, o Governo Federal, progressista de fato e não em ato formal, como se deu nos anos de chumbo, em que o governo civil-militar ratificou a convenção para a eliminação do racismo, mas nada formulou no sentido apregoado da declaração, o Ministério da Educação (MEC) mobilizou todo um aparato regulamentador, passando pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e de um Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes para uma efetiva consolidação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam “a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação

de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (DCN, 2013, p. 497) e poderá produzir um efeito reformulador nos currículos das redes estaduais, do distrito federal e municipais da educação básica brasileira.

O que se objetiva por meio dessas diretrizes, tornadas currículo e executadas como prática pedagógica, em que a escola possa incorporá-las em sua cultura, uma práxis educativa que avance no sentido da valorização de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial, bem assim minimizar as discriminações do grupos raciais socialmente discriminados, de afro-brasileiros a imigrantes e, para isso deve repensar a sua lida pedagógica a partir de um referencial formulado de acordo com a educação para os direitos humanos com foco na composição étnico-racial da comunidade local. Para se obter êxito, a partir da delegação imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, “a escola e seus professores não podem improvisar”, deve incorporar os mecanismos de combate ao racismo, baseados na diversidade étnico-racial [...] “tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (DCN, 2013, p. 501).

Para fins de uma educação antirracista se faz necessário que os sujeitos da educação tenham a assunção, não somente de suas identidades, profissional e estudantil, mas também de sua identidade étnico-racial para que a organização do trabalho didático, traduzida em currículo possa incorporar elementos que apontem no sentido da valorização da diversidade étnico-racial. Ainda na perspectiva e possibilidade de uma educação que se desdobre em pluralidade étnica, onde se valorize a história e cultura dos povos, em que o relativismo cultural seja a forma de entendimento da cultura do outro, se faz necessário um redimensionamento do Projeto Político Pedagógico escolar e um currículo voltado para a diversidade das relações étnico-raciais, referenciado na Lei 10639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no Parecer CNE N.º 03 de 10 de março de 2004 e na Resolução N.º 1/CNE de 17/06/2004, estes referenciais são os pressupostos para situar a educação na busca de afirmar a diversidade cultural e étnica em que a organização do trabalho didático-pedagógico estejam direcionados para a igualdade racial. E que nestes termos a sociedade, principalmente no que se refere as políticas de igualdade racial, possa assumir e efetuar na prática o seu comprometimento manifesto, desde 1968, como país signatário da ONU, os vários tratados e convenções

internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial, da qual a população preta, tem sido alvo.

Educar para a diversidade das relações étnico-raciais no âmbito das unidades escolares implica instituir no currículo das redes e sistemas de ensino, temáticas e situações de aprendizagens, teoricamente fundadas na história e cultura dos afro-brasileiro na diáspora. Deve-se buscar por meio dos órgãos centralizadores da educação, a realização de formação inicial de professores relacionadas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, oferecer infraestrutura e material didático-pedagógicos que impliquem na gestão, manejo e práticas inovadoras do currículo, que reproduza amplamente a totalidade das ações do trabalho educativo na unidade escolar. Isto requer também a criação de meios que permitam assegurar uma maior participação dos atores que compõem a escola e dos níveis de responsabilidades, (operacional, tático e estratégicos), bem assim do modelo democrático de gestão da educação de acordo com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

As relações sociais no interior da escola, ao assumir uma cultura de aprendizagem para a diversidade das relações étnico-raciais pode desenvolver diversos canais de participação dos sujeitos do ensino-aprendizagem, no sentido de garantir o direito à educação para igualdade racial, adotando as Diretrizes Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na execução do currículo tornadas práxis educativas escolares.

Direcionar o currículo para o atendimento das normativas relacionadas à diversidade étnica exige dos sujeitos da educação, o exercício do relativismo cultural em detrimento do etnocentrismo e monoculturalismo europeu. Bem assim espaços de formação sobre a temática, acesso a materiais didáticos, instrumentos de trabalho e uma reformulação de desenhos pedagógicos e curriculares para desenvolver nos atores do ensino-aprendizagem uma cultura escolar voltada para os direitos humanos e a afirmação da diversidade étnico-racial.

Pensar a educação para a igualdade racial é situa-la historicamente em tempos atuais, redesenhar seu conceitos étnicos e funções sociais. Logo exige mudanças na formulação e organização do currículo, com vistas a valorizar a produção cultural dos diferentes povos como sujeitos na construção da diversidade social brasileira e, no que tange as relações étnico-raciais, as práticas didático-pedagógicas de combate ao racismo e a afirmação da diversidade étnica devem permear o currículo

[...] em direção à inovação seja amparado teórica e metodologicamente por procedimentos científicos, caminho inequívoco para transformar novas iniciativas e experiências em conhecimento novo, legitimado e aplicável” (MONTEIRO & MOTTA, 2013, p. 253).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não podem ser vistas como, um elemento estranho, afastado das práticas escolares. Referenciadas na organização do trabalho didático, elas trazem em si, elementos que apontem, futuramente, para a superação das práticas pedagógicas amparadas na discriminação racial e interiorizadas nas relações entre os sujeitos da educação escolar. A ruptura com a cultura eurocêntrica é condição sine qua non para a configuração de um “currículo cidadão e inclusivo como alvo da inovação” (Idem, p. 224).

Objetiva-se com a inovação do currículo e a organização do trabalho didático-pedagógico escolar, explicitar o racismo à brasileira e a busca de uma cultura escolar na perspectiva cidadã e na configuração de um currículo impregnado pela Lei 10639/03 e que venha a se constituir numa educação antirracista e romper com a cultura da incorporação de uma pseudodemocracia racial. Isto impõe aos gestores do currículo, um acompanhamento pedagógico que possa, conjuntamente com docentes e discentes, modificar a base estrutural da prática educativa escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e todas as normativas sobre relações étnico-raciais, tomando emprestado uma frase de Monteiro e Motta pode “construir conceitos e instrumentos pedagógicos que interagem organicamente os diferentes campos de conhecimento que agregam” no currículo (Idem, p. 225).

Nesse caso a importância atribuída ao currículo se dá pela possibilidade de objetivação de uma educação pluriétnica, na concepção das políticas de ações afirmativas, pois, o

[...] currículo representa o ponto de encontro entre os objetivos, intenções e metas da atividade escolar e constitui-se como instrumento de uma educação inclusiva na medida em que se torna efetivamente caminho que leva às aprendizagens essenciais para a formação de sujeitos autônomos e cidadãos capazes e em condições equilibradas de oportunidades para participar das diferentes dimensões da vida social, cultural, econômica e política. (Idem, p. 225).

Ao que tudo indica, a temática da história e cultura afro-brasileira e africana deve superar desafios quanto à formação de professores, produção de materiais didáticos-pedagógicos e organização curricular para a materialização de uma gestão pedagógica inovadora. Logo percebe-se que é preciso uma reestruturação curricular e pedagógica total para a viabilização prática da Lei 10.639/03 preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Resolução N.º 1/CNE de 17/06/2004, no Parecer CNE N.º 03 de 10/03/2004 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CAPÍTULO III
A LEI 10.639 NA REALIDADE ESCOLAR

CAPÍTULO III – A LEI 10.639 NA REALIDADE ESCOLAR

1 A trajetória docente antes da escola

A trajetória docente a ser observada é resultado do trabalho de campo, constituindo-se como fontes bibliográficas, para a realização da pesquisa. O universo empírico, realiza-se em duas escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Este universo foi escolhido pelo fato de que, constituindo-se como um lugar pedagógico marcado pela singularidade de docentes engajados em movimentos sociais, desde o final da década passada, um grupo de docentes tem tido certo êxito no desenvolvimento de ações pedagógicas voltados para a educação das relações étnico-raciais de encontro aos princípios e diretrizes da Lei nº 10.639/03.

A metodologia empregada nesta pesquisa recorre a abordagem qualitativa e quantitativa. No aspecto quantitativo, um questionário sobre a temática da Lei nº 10.639/03 foi aplicado a um conjunto de 25 professores de diferentes escolas. No universo empírico, que abrangeu duas escolas de educação básica da rede estadual do Estado de São Paulo escolhidas para o um estudo de caso. A coleta e análise de dados está sendo realizada a partir de entrevistas semiestruturadas e grupo focal realizado com 06 professores da unidade escolar Herdeira Delas. O grupo focal possibilitou interpretar e aprofundar as análises empíricas sobre a educação das relações étnico-raciais na unidade. A análise documental, dos registros, aplicação da Lei 10.639/03 e atividades didático-pedagógicas será fundamentada com apoio teórico-metodológico à luz da análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2001) e Montagner (2003).

Pensar as práticas pedagógicas assumidas, voltadas para a diversidade étnico-racial, nos remete à busca e compreensão do trabalho didático do professor delineado não somente pelo currículo, mas também pela sua vivência. A experiência do saber feito tem contribuído para uma assunção da identidade étnica e de classe do professor. Vincular o trabalho pedagógico com base na educação para as relações étnico-raciais com a trajetória de vida do professor é um aspecto importante para entender as formas de adesão das unidades escolares na execução da lei 10639/2003. Destaca-se, nesse caso, a identidade preta, a formação docente e os fatores mobilizadores de sua trajetória para uma educação voltada à diversidade étnico-racial.

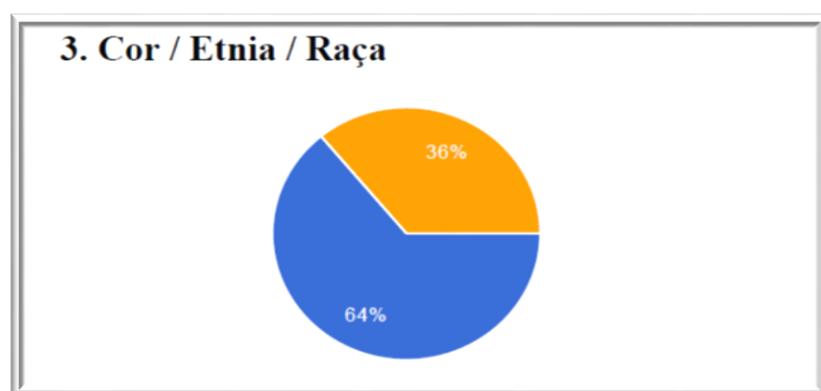
A professora Dandara uma das respondentes dos questionários, em entrevista, demonstra de forma objetiva como a sua trajetória de vida possibilitou a apreensão da temática étnico-racial na sociedade brasileira. Logo percebe-se que assunção da identidade étnico-racial se constitui como uma referência de ação para a abordagem das questões raciais em sala de aula.

[...] Com relação a trajetória eu sempre passei por alguns trabalhos e empregos eu não percebi exatamente por que eu não tinha promoção por exemplo, tralhava como as outras pessoas. No meu primeiro emprego eu chegava no horário, as pessoas eram promovidas e eu não. Eu comecei a prestar atenção, que tipo de pessoas eram promovidas e as que não eram. Em 1991, eu trabalhava numa seguradora chamada Generária, seguradora italiana, e nós fizemos uma greve e é claro passava algum tempo, o corte, advinha quem foi mandada embora? Os pretos que participaram da greve. (informação verbal)¹⁷

A primeira parte do questionário de entrevista, contou com a participação de 25 professores, com o objetivo de obter informações acerca de sua formação acadêmica, profissionalização e entre outras informações dos respondentes. Os dados obtidos aqui dizem respeito à idade, cor, etnia, raça, diretoria de ensino a que a escola do respondente está vinculada, tempo de atuação na unidade escolar, formação acadêmica, atuação profissional e modalidade de ensino.

No que se refere à etnia, cor ou raça, 65% afirmaram como sendo de cor preta e 35% de cor branca. Embora usado os critérios de classificação do Instituto Brasileiro de Estudos, Geografia e Estatísticas (IBGE), nenhum respondente se afirmou como pertinente aos grupos de cor parda, amarela e indígena.

Gráfico 1 – Identificação Étnico-racial



¹⁷ Entrevista concedida por DANDARA. Entrevista I. [set. 2016]. Entrevistador: Djalma Lopes Góes. São Paulo, 2016. 1 arquivo mp3 (100 min). A entrevista Transcrita encontra-se no apêndice dessa monografia.

A relação entre a trajetória de vida e a adesão às práticas pedagógicas que suscitem a questão étnico-racial nas unidades escolares observadas faz parte de “um conjunto mais vasto de dualidades que percorrem a Sociologia desde muito tempo, baseadas na exploração da dialética indivíduo/sociedade” (MONTAGNER, 2007, p. 241). As análises das entrevistas coletadas serão fundamentadas a partir de um recorte Bourdieusiano, relacionado ao poder simbólico de como as biografias, histórias de vida e trajetória individuais e de grupos podem fornecer subsídios teóricos para a compreensão da realidade. No presente estudo de caso, as trajetórias individuais dos professores entrevistados se relacionam diretamente com a problemática da educação para as relações étnico-raciais.

Para Montagner (2007) a conjunção de uma teoria da dominação como a de Pierre Bourdieu, apta a deslindar as estruturas de poder simbólico dentro da sociedade e que fornece elementos e categorias de análise poderosas, entre elas, a de campo e habitus, trajetórias sociais e biografia coletiva, com uma técnica apurada de entrevista focada como a de Merton, permite a realização de pesquisas profundas, nas quais serão levadas em conta tanto a subjetividade individual contida nas histórias de vida, quanto as idiossincrasias do espaço social, onde reinam as desigualdades veladas e as verdades ocultas pela ilusão da transparência do mundo moderno.

Dandara expõe abaixo a partir das suas vivências como foi apreendendo socialmente a clivagem racial que separa pretos e brancos em relação às possibilidades de ascensão social nas relações de trabalho,

E nessa época eu fazia faculdade de direito, eu percebi também que as pessoas que faziam faculdade de direito, tinha um grande número de pretos, mas os pretos que faziam faculdade de direito, eram os pretos que já estavam no serviço público, já trabalhavam no fórum, ou trabalhavam na polícia, ou trabalhavam em algum órgão e tentavam melhorar a sua condição dentro do próprio local em que trabalhava, através da faculdade eu comecei a prestar atenção nessas coisas, terminei minha faculdade, não tirei a minha [carteira da] Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e fui trabalhar em outra seguradora chamada Fênix de Porto Alegre e nessa seguradora, por incrível que pareça, por que a gente fala de Porto Alegre, mas era uma seguradora que tinha uma grande diversidade, nós tínhamos muitas mulheres em cargos de chefia, muitos pretos também trabalhando em bons cargos e nós tínhamos muitos gays trabalhando nessa empresa e, nessa empresa por incrível que pareça era mais democrática, a ascensão era mais democrática, tanto que eu consegui nessa empresa ter duas promoções em cargos, mas infelizmente ela acabou falindo. Aí fui trabalhar no Itaú, aí no Itaú

Seguros eu senti o que é o peso do preconceito, o peso da discriminação, o peso do racismo, não havia naquela seguradora um preto que tivesse um cargo, por exemplo de gerência, ou de direção, chegava sim até a chefia, mas nada que desse uma visibilidade, uma ascensão dentro da seguradora, e todas essas questões é, eu que sempre fui muito observadora e desde muito cedo eu sempre me liguei nas questões raciais, acabou fazendo com que eu me decidisse a fazer História, gostei muito, nunca cheguei a tirar a minha OAB, fui fazer faculdade de História, aí sim eu comecei na militância, até então eu discutia era grevista, mas não tinha uma militância. E aí fui fazer faculdade de História e comecei a observar mais de perto, comecei realmente a ter noção do que acontecia na sociedade, até então era o tal do racismo velado, você percebe, você sente, mas não tem como se defender disso, por que no Brasil as pessoas são racistas, as pessoas criticam o racismo, mas ninguém, quando você pergunta se assume como racista. Então você chega numa empresa e pergunta, por que fulano, sicrano e beltrano são promovidos e eu não? - Você por que eles estão estudando e você não! Se o problema é esse eu vou estudar também, estou estudando agora, por que eu não fui promovida? – Ah é por que a política de promoção da empresa mudou. Então você depois de um certo tempo percebe que não, você não foi promovida, porque você é preta e por ser mulher. Exatamente nessa ordem. (Informação verbal entrevista I).

Os relatos acima demonstram como as relações étnico-raciais na sociedade são permeadas pela lógica do racismo, ao estabelecer uma forma de barragem da ascensão e mobilidade social do preto brasileiro. Fica latente que ao longo de sua trajetória de vida, a professora já acumulara saberes que são mobilizados para o fazer pedagógico, práticos e étnico-raciais.

O reconhecimento das experiências singulares de ser, viver, pensar e realizar produzem conhecimentos, nas palavras de Freire, de “leitura de mundo” e dos “saberes de experiência feito”, os quais são subjetivados e mobilizados para as práticas pedagógicas realizadas por professoras pretas e pretos. Não há como desconhecer as experiências e vivências desenvolvidas por professores e professoras, pretas e pretos, que, em sua grande maioria, são acúmulos das suas práticas profissionais, das práticas religiosas e práticas políticas (Movimento Negro).

Ainda na seara das experiências existenciais, há que se destacar entre as mulheres, a influência e importância das religiões de matriz africana para, como força motivadora e formadora, a preservação da cultura africana e afro-brasileira.

Dandara nos relatou o potencial formativo de suas experiências religiosas e que repercutem em sala de aula.

[...] Desde sempre, os meus avós já eram, a maioria católicas, mas frequentavam umbanda. Católicas e Umbandistas. Eu sempre tive muita afinidade, conforme fui crescendo fui deixando a Umbanda e acabei me

decidindo pelo Candomblé que é mais autêntico, mais ligado à nossa raiz, eu gosto muito de observar e de estudar as nossas raízes. E é claro que eu me identifico totalmente, com a religião. Eu sempre observei o Candomblé como uma forma de resistência, uma forma também dos pretos continuarem unidos, mantiveram muitas tradições, a culinária de vários povos africanos no Brasil, graças ao Candomblé foi mantida o idioma em Ioruba, antiguíssimo graças ao Candomblé aqui no Brasil, muitos costumes também, foi uma forma de resistência, uma forma muito grande de resistência, a religião foi fundamental para manter esses povos, inclusive para que eles tivessem força para continuar lutando. (informação verbal entrevista I).

As experiências religiosas, tais quais a Quimbanda, Umbanda e Candomblé, no percurso e vivência dessa experiência cultural de resistência, evidenciam a presença de fortes e profundos elementos africanos e afrodescendentes no universo imaginário das mulheres brasileiras, no seu dia a dia, na sua visão de mundo e no modo de se relacionar com o universo. Segundo Xavier (2013), “Alguns terreiros de candomblé organizaram escolas nos seus espaços comunitários [...] além das disciplinas formais do currículo escolar, acrescentam elementos do conhecimento ancestral iorubá” (TRINDADE, 2013, 254). Estas apropriações dos valores culturais africanos contribuem no cotidiano pedagógico e algumas experiências foram realizadas na transmissão desses valores via escolarização, como nos contou a professora Dandara.

[...] E pra você trazer isso para a sala de aula, pra você colocar isso para o aluno é extremamente complicado, por que o aluno chega com uma carga de preconceito muito grande, você tem que fazer um trabalho de desconstrução, você tem mostrar pra ele que, tal qual, as religiões de matriz africana, ou a mitologia greco-romana, ou até mesmo, a religião judaico-cristã, eles estão impregnados de mito. E você tem que fazer esse paralelo para o aluno perceber se ele acredita numa cobra que fala ele tem que acreditar também que existe Herpes, que é um deus com asas nos pés, ele tem que saber também que existe uma deusa que vira búfalo, porque se a gente for pra falar de mitologia vai ter que englobar todos. Então como é que eu posso acreditar numa cobra que fala e não posso acreditar numa deusa que vira búfalo, ou em um que tem asas nos pés. Então você tem que fazer um trabalho e, é assim não é um trabalho de um ano, você faz o trabalho esse ano e depois o aluno já aprendeu não, é um trabalho diário, você tem que falar exaustivamente, porque há um processo de demonização das religiões de matriz africana desde a época da escravidão. E foi um trabalho muito bem feito, começou com a igreja católica e hoje as igrejas evangélicas (protestantes) faz esse trabalho perfeitamente bem, a ponto de os próprios pretos sentirem medo das suas tradições e das suas raízes. (informação verbal entrevista I).

A religião, no caso de Dandara, possibilitou subjetivar e transmitir conhecimentos, em sala de aula, civilizatórios do universo iorubá, dos conhecimentos dos seus valores étnico-raciais e do aprendizado em duas dimensões: “o da escolarização e o da educação dos valores universais, presentes nos Versos Sagrados de Ifá, infraestrutura conceitual sobre a qual repousam os conhecimentos ancestrais iorubá” (XAVIER, 2013, p. 254) como cultura e história afro-brasileira.

2 A mobilização para a educação étnico-racial na escola

É na dinâmica da vida e nas histórias tecidas no nosso cotidiano, que aprendemos dimensões existenciais e experenciais sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o meio em que vivemos. No entrecruzamento de nossas aprendizagens, a escola exerce um papel singular, visto que, neste espaço, ‘convivemos’ e internalizamos papéis sociais apreendidos no cotidiano familiar. O investimento na formação de professores e no trabalho coletivo na escola poderá promover outras formas de trabalho didático e pedagógico que contribuam para a reafirmação de identidades,

Sendo assim, a educação e, por consequência, também a formação, não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e, tampouco, na assertiva das potencialidades individuais. A perspectiva epistemológica da formação experiencial entende que a noção de processo de formação que ela implica possibilita a centralidade do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da “con-vivência” como perspectiva educativa e formativa.

Traduzir esses pilares para a sala de aula é uma tarefa complexa, dadas as condições em que o ensino se encontra, debatendo-se entre uma utopia democrática, a escola para todos e uma realidade meritocrática, a escola para alguns. Além disso, a fragmentação disciplinar, empenhada em transmitir conteúdos e gerar competências, esquece-se de que a formação do sujeito responsável requer como ponto de partida a religação dos saberes, cabeças bem-feitas, como pretendia Montaigne.

A construção da identidade, subjetiva, profissional no processo da formação docente e do desenvolvimento profissional de professores, no que se refere às diferenças e à interculturalidade na escola, é um elemento essencial para a mobilização dos saberes no tocante às relações étnico-raciais. Discutir a diversidade étnico-racial, numa sociedade

que se afirma de democracia racial, a fabricação da igualdade, tomada aqui como projeto de homogeneização dos indivíduos e da negação das diferenças no espaço da escola, é uma tarefa que exige reafirmação de novas e constantes opções que cruzam e entrecruzam a compreensão do mundo, da vida, das aprendizagens e experiências construídas ao longo da existência. As histórias de vida, as representações e as narrativas de formação marcam tanto a dimensão pessoal, quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, porque

[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p. 15).

Nesta perspectiva, a epistemologia da prática, os saberes e a história de vida são significativos para a aprendizagem profissional. Não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem, visto que eles implicam a forma de ser e estar na profissão e demarcam possibilidades de trabalhar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como potencializam práticas pedagógicas centradas na pedagogia da diferença.

O processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais.

[...] A nação brasileira se projetou branca, conforme mostram proposições e argumentos de Romero (1943) e Vianna (1938); por isso, explica Seyferth (2002, p. 37), a imigração europeia teve entre seus objetivos “o clareamento da população (que também significa ocidentalização), supondo-se que, num processo histórico de mestiçagem, fossem prevalecer as características da raça branca” (FONSECA et all, 2011, p. 14).

Nota-se que, no Brasil, a branquitude se constitui como norma inquestionável. Bento (2002, p. 48) salienta que “a branquitude é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade”. As relações racializadas em prol dos invasores (europeus) demonstram que as pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca

atenção para a sua identidade racial, uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade. As dimensões das ações de dominação branca se deram por séculos de pensamentos e atos racistas e a visão de mundo marcada pela racialidade que tem mobilizado professores que assumem a luta e a identidade dos seus ancestrais africanos incorporar e desenvolver no currículo escolar ações didático-pedagógicas voltadas ao combate ao racismo.

Ao questionar a professora “Dandara” sobre o que a motiva e a mobiliza a abordar as questões étnico-raciais na unidade escolar, a mesma relatou:

[...] Fora isso está em mim. É... tem muito preconceito e o brasileiro tem que descobrir que ele é preto, o mal do brasileiro é que o brasileiro acha que ele não é preto. É o maior problema para discutir racismo, por que você entra numa sala de aula, você olha para aquelas crianças, eu enxergo um ou dois brancos e quando consigo localizar, mas eles não se vêm dessa forma, as famílias não ensinam isso pra eles, a sociedade não ensina isso pra eles. O mal do brasileiro é que [em termos raciais] ele pode ser o que ele quiser, esse miscigenação ela faz com que eu seja o que, porque a partir do momento em que eu vivo numa sociedade em que eu descubro que ser preto não é legal, que vou ser mais vezes abordado pela polícia, que eu vou ter menos oportunidades, que eu não vou conseguir os melhores salários, que vão falar que o meu cabelo é feio, que o meu corpo é desproporcional, que a minha bunda é grande, é claro que eu não vou querer ser preta. (informação verbal entrevista I).

A partir do relato é possível interpretar à luz das relações raciais que homens e mulheres, instituições de toda ordem na sociedade brasileira se projetam como brancas. E não se trata de uma questão econômica e social, no entanto é uma sombra do mito da democracia racial. Prossegue Dandara a denunciar o embranquecimento escamoteado na igualdade entre as etnias:

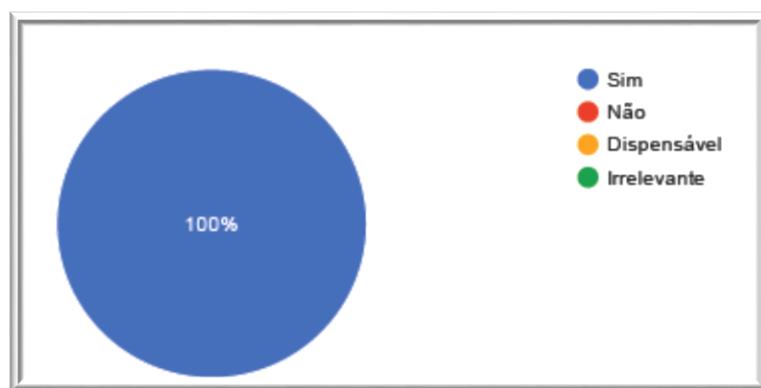
[...] Onde a mulher preta sofrer a maior número de abuso, de violência sexual, de violência física do que a mulher branca é claro que eu não vou querer ser preta. Então a partir do momento que eu me olho no espelho, eu não me vejo como preto, eu já estou afastando de mim essa, esse sofrimento todo. Eu não vou passar a minha vida inteira me negando. Aí quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) manda fazer a pesquisa, ele pergunta o que eu sou, na pior, na melhor das hipóteses eu vou dizer que eu sou pardo, por que o que que as pessoas querem? Elas não querem ser [de cor] preta. E mesmo assim a gente conseguiu chegar em 54% da população, autodeclarada. Então isso é uma discussão que eu faço muito em sala de aula, no projeto do ano passado com os alunos, de quartos e quintos anos, que quando eu comecei o ano a sala inteira disse que era branca, quando eu terminei tinha uns três brancos na sala. Por que você tem que começar a mostrar que não é só a sua [cor da] pele que vai determinar a sua etnia, mas

outros pontos, inclusive o tipo de vida que você leva, o tipo de preconceito, por que se você é branco você está livre de uma série de preconceitos, e não é exatamente isso o que acontece. O aluno, ele sofre duas vezes, por não assumir a sua identidade, por se achar, tentar se enfiar em uma outra identidade, mas também quando ele percebe, que apesar de não se assumir como preto, a sociedade o trata dessa forma, então é um trabalho que eu gosto de fazer com os [alunos] pequenos, para que eles cresçam conscientes disso. (informação verbal entrevista I).

Como se vê, é complexa, mas não impossível a tarefa de tratar de processos de ensinar e aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-las pedagogicamente ou como objeto de estudos, como competência e sensatez, requer dos professores não fazer vistas grossas às relações étnico-raciais. A abordagem relatada por Dandara explicita a negação do negro na sociedade brasileira. “Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizavam-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco” (FONSECA, 2011, p. 21).

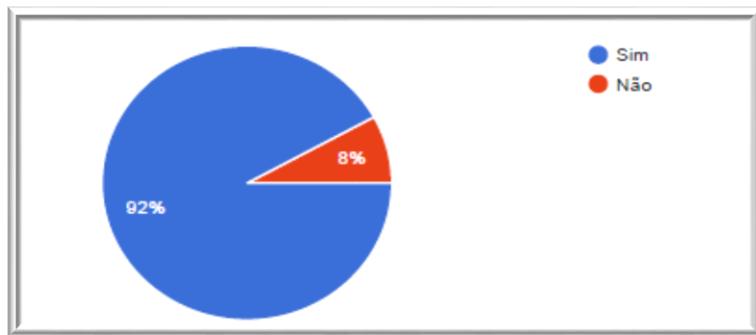
A temática de história e cultura africana e afro-brasileira na unidade escolar fica invisibilizada, embora considerada importante pelos respondentes da pesquisa. Ao tematizar singularmente a importância da educação para a diversidade das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, 100% dos docentes afirmaram positivamente a relevância dessa temática, como se observa abaixo no gráfico.

Gráfico 2 – Educação étnico-racial



Sobre as mudanças preconizadas pela legislação, conforme gráfico 2, cerca de 92%, dos respondentes, afirmaram ter conhecimento sobre a Lei 10639/03 que instituiu a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, enquanto uma pequena parcela negou conhecer a temática.

Gráfico 3 – Leis e normativas sobre educação étnico-racial



Mesmo considerando importante a temática étnico-racial e tendo conhecimento das leis e normativas sobre educação para as relações étnico-raciais, a ações didático-pedagógicas continuam marginalizadas, elas dependem da disposição militante de professoras e professores de origem étnica preta. A sensibilidade do professor, levando-se em consideração a sua trajetória de vida é que determinará, em muitos casos, a predisposição a inserir no planejamento escolar e no plano de curso ações pedagógicas voltadas à educação para diversidade racial. Dandara relata as dificuldades e intempéries para a articulação do currículo escolar com as exigências da lei 10.639/2003.

[...] Na realidade essa discussão é feita por mim e por dois professores e mais uma funcionária. A diretora no início ela estava tentando barrar, inclusive em uma funcionária que fez uma queixa lá o ano passado que ela tentou fazer um projeto pra falar inclusive da religião e ela foi barrada. As escolas não se sentem confortáveis, justamente por que, quando você entra na temática, os pais começam a reclamar; a partir do momento que os pais começam a reclamar, o diretor da escola não quer ter problemas com a comunidade, então ela vai empurrando com a barriga e você tem que fazer na base do, sabe, meter o pé na porta e fazer mesmo, por que senão, você não consegue, não consegue, as escolas na grande maioria não são simpáticas [à temática étnico-racial], não são mesmo. (informação verbal entrevista I).

Essa ação militante mobiliza os mais variados saberes que vão permitir um melhor entendimento e sensibilidade para trabalhar as questões raciais em sala de aula. Esta ação docente em prol da execução de atividades pedagógicas voltadas para a educação das relações raciais se dá por meio da conscientização do professor que apreendeu as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexism, homofobia e xenofobia. Além da conscientização, a professora assumiu os seus posicionamentos étnico-raciais e trabalha pedagogicamente na construção e desvelamento do outro. Segundo a educadora:

[...] Outro sentido mais radical tem assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1997, p. 19).

Acrescenta-se aos professores que defendem uma educação para as relações étnico-raciais, outro elemento importante, além da consciência e da assunção da identidade cultural, que é a rejeição a qualquer forma de discriminação racial.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (Idem, p. 17).

As professoras e professores que ministram os componentes curriculares incumbidos, preferencialmente, da missão do ensino da história africana, deverá desconstruir os estigmas, estereótipos e preconceitos, bem como as abordagens que remetem o africano e o afro-brasileiro na condição de inferioridade. Para tanto, devem assumirem-se étnica e culturalmente como pretos e desenvolver, durante a execução do currículo, uma educação voltada para a diversidade étnico-racial.

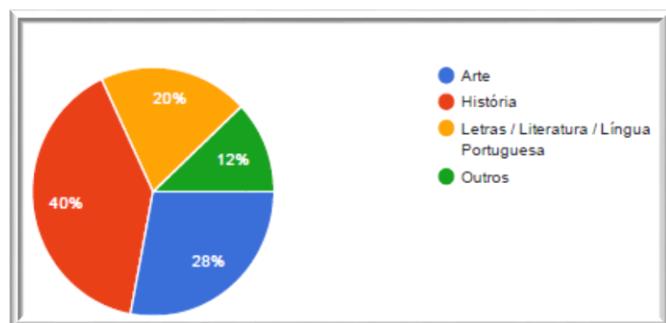
Na escola “Herdeira Delas”, a escolha do tema sobre a temática de história e cultura africana e afro-brasileira é remetida aos professores do componente curricular de história, embora a lei estabeleça que deva ser em todos os componentes curriculares. Dandara conta um pouco como isso ocorre na unidade escolar:

[...] Geralmente fica a cargo dos professores de História, só que por exemplo, lá no Inácio Monteiro tem um professor de História que pelo amor, ele não aceita o tema, então eu acabo trabalhando sozinha, eu escolho [o tema], principalmente de acordo com a idade que eu trabalho com alunos muito jovem, muito pequenos ainda, e aí eu começo de uma maneira mais leve e vou trazendo as discussões, eu evito, quando eles são muito pequenos, quando tem nove, dez anos falar de religião, deixa pra falar quando eles estão no Fundamental II que eu acho que eles estão um pouco mais maduros e fica mais fácil o entendimento. E eu começo

abordando os temas que eles trazem para a discussão que é o caso dos cabelos, principalmente das meninas, para poder trabalhar a autoestima delas, para que elas percam a vergonha do cabelo, a questão da pele, pra se identificar com preto, depois também, trabalho muito com eles, que eu acho muito interessante, eles gostam muito é a culinária, tem uma série de coisas que eles não sabem, eles têm ali no dia-a-dia e não sabem que vem da África. Aí pego o mapa mostro de onde são certos alimentos, por que no Brasil não, como entrou na nossa cultura, por que entrou, e aí eu faço muito essa discussão com eles. (informação verbal entrevista I).

No artigo 1º da referida Lei, fica patente a orientação de que os demais componentes curriculares devam incorporar em suas práticas pedagógicas sobre educação para as relações étnico-raciais: “§ 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” (LEI 10.639/2003).

Gráfico 4 - Formação acadêmica dos professores



Nota-se no gráfico 4 (formação acadêmica dos professores) e, na fala acima da professora “Dandara”, de que a incumbência da abordagem do tema de história e cultura africana e afro-brasileira fica, majoritariamente, para o componente curricular de História. No quesito formação acadêmica dos professores, elencamos os componentes curriculares que a legislação federal situa como preferencial. 40% dos respondentes são formados em História; em seguida, a disciplina de Arte com 28%, seguida de Letras, Literatura e Língua Portuguesa com 20%; e como formação em outras componentes curriculares que envolve as demais disciplinas que compõe a Base Curricular Comum da Educação Básica, cerca de 12%.

Dandara aproveitou e nos contou os cuidados com a abordagem temática em respeito a idade e a fase peculiar de desenvolvimento das crianças e adolescentes, com a

tomada de relevantes cuidados para que os temas abordados não causem constrangimentos e nem opressão intelectual.

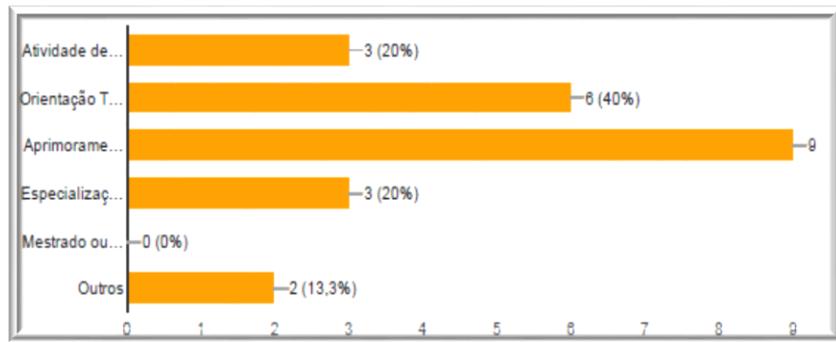
[...] Quando é Fundamental II, principalmente, oitavo ano, nono ano, aí eu já trabalho mais as questões que trazem realmente polêmica né, que geralmente causa sofrimento. Teve um caso de uma aluna que eu fiquei muito mexida com isso, por que ela, inclusive cai na discussão, há uma semana, duas ou três semanas do turbante, ela foi iniciada no Candomblé, estava usando turbante, que na realidade não é turbante é torço e de cabeça raspada, sem cabelo, a pressão que ela começou a sofrer na escola foi tão grande que ela falou que ela estava sem cabelo usando turbante, por que estava com câncer. A partir do momento que ela falou que ela estava com câncer, acabou todo o problema dela. Isso é muito grave, então quer dizer que é mais fácil pra essas crianças lidarem com câncer, que muitas vezes pode ser uma doença terminal, do que deixar a pessoa livre pra que ela escolha a religião que ela se sente melhor. (informação verbal entrevista I).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana delegou incumbências e responsabilidades aos entes federados, aos sistemas de ensino, secretarias e órgãos centralizadores e controladores do processo de viabilização da educação e desenvolvimento do currículo. Mesmo que se tenha um conjunto de normativa para a operacionalização de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial, nas unidades escolares, o corpo docente encontra-se abandonado do suporte formativo e didático-pedagógico.

Ao longo desses 13 anos de vigência da Lei 10.639/2003, perguntamos aos docentes, se no período que abrange a execução da Lei, houve formação continuada, dentre as previstas em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo, Orientações Técnicas e Aperfeiçoamentos, formas essas previstas pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo para qualificação da atividade docente.

A pergunta sobre essa questão foi proposta da seguinte maneira: “Nos últimos 13 anos você realizou algum curso, orientações técnicas e formação continuada para conhecer os documentos oficiais sobre história e cultura afro-brasileira, no que se refere a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/01/204, a Resolução N°01/CNE/2004 e o Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares para a educação étnico-racial e sua aplicação no ambiente escolar?” Dos respondentes, 52% acenaram positivamente, no que se refere a formação continuada referente a temática apresentada, sendo que um elevado contingente de docentes não teve acesso à formação ou capacitação.

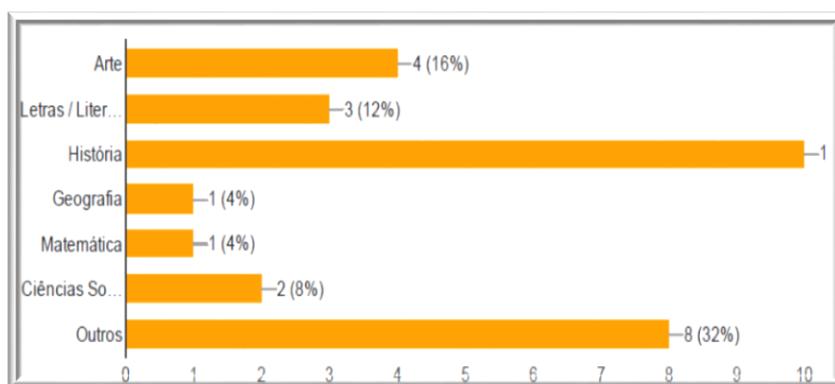
Gráfico 5 – Formação continuada



Dentre a formação continuada apresentada denota-se que a maior parte da complementação formativa ocorreu por motivação própria do docente, pois 60% deles frequentaram cursos de aprimoramentos (58,3%); especialização (20%) e outros cursos não identificados (13,3%). As ações formativas de prerrogativas da Secretaria Estadual de Educação se deram por meio de atividades de trabalho pedagógicas coletivas (20%) na unidade escolar e orientações técnicas (40%), estas atribuídas aos núcleos pedagógicos das Diretorias Regionais de Ensino.

Ao buscar aproximar as práticas docentes com os componentes curriculares, principalmente àqueles atribuídos maior responsabilidade na execução das temáticas requeridas pela lei 10.639/2003, solicitamos aos docentes responder em que área realizaram seus cursos de formação continuada. 40% dos professores fizeram cursos de história, 16% artes, 12% letras e literatura, depois aparecem matemática 4%, geografia 4% e ciências sociais 8%. Importante notar que, do universo pesquisado, 30% dos docentes não tiveram nenhum tipo de formação continuada sobre a temática de história e cultura africana e afro-brasileira.

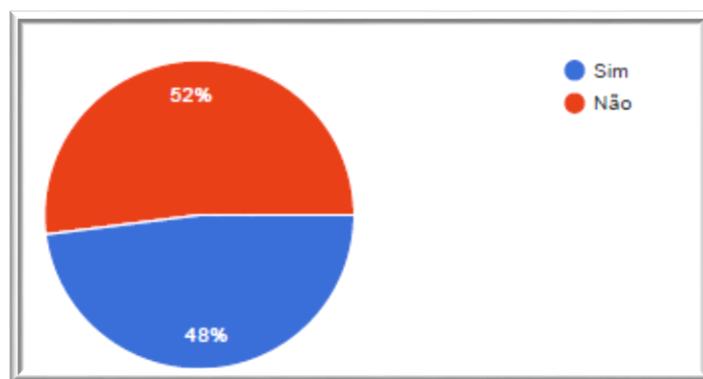
Gráfico 6 - Formação continuada sobre educação étnico-racial



Quanto ao exercício da temática da educação para as reações étnico-raciais na escola “Herdeira Delas”, os professores conseguiram pautar as ações pedagógicas no planejamento anual e nos demais espaços de trabalho pedagógico durante o ano letivo. Não somente fizeram a discussão de praxe, mas também contaram com a adesão dos demais professores que assumiram a tema gerador da temática da educação voltada para a diversidade étnico-racial.

Nestes termos, fizemos a seguinte pergunta: “Na escola em que você leciona, durante a revisão do Plano Político Pedagógico, da elaboração do Planejamento Anual e do Plano de Curso, foram inseridas atividades pedagógicas e projetos sobre educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?”

Gráfico 7 - Atividades sobre educação das relações étnico-raciais



Dos respondentes, 52% dos docentes afirmaram sim e outros 48% disseram não. Neste universo dos que responderam positivamente, 15% deles especificaram as ações previstas:

Tabela 1 - Atividades e projetos pedagógicos sobre educação étnico-racial

1	Há uma decisão, respaldada no Conselho de Escola, para que todas as disciplinas trabalhem com as questões sobre a África e as relações Brasil-África. O Tema faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola há mais de 16 anos, portanto, é anterior a Lei. Em alguns anos letivos o Projeto é mais ou menos incisivo dependendo de diversos fatores, por exemplo: Quando há no quadro docente ou de gestão algum professor que milita ou acompanha as questões ou movimentos relacionados ao combate ao racismo, o projeto se desenvolve mais do que em outros anos. Há atividades relacionadas aos componentes curriculares independentes ou interdisciplinarmente que debatem as questões. Nos TCA (Trabalho de Conclusão Autoral) também há diversos grupos, coordenados pelos docentes que abordam a questão.
2	Palestras, visitas à Quilombos e ao Museu Afro, atividades artísticas, leituras de textos afins, poesias, histórias e biografias de negras/os militantes, participação em Sarau, peça teatral, discussão sobre as religiões de matriz africana, obra e vida de Zumbi e Dandara.
3	Projeto África.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades como conteúdo programático nas disciplinas • A arte africana e a diáspora brasileira • Discussões e debates sobre o que é a democracia racial • Pesquisas sobre A África antes da partilha • Formação aos docentes • Exibição de filmes • Exposição das atividades
5	Na escola existe um projeto chamado Sarau, o ano de 2016 foi escolhido como ano da África na escola, toda a temática foi voltada para o continente africano, inclusive foi o tema do Sarau.

As atividades com temática étnico-racial, embora incorporadas no plano escolar e nas atividades curriculares da unidade escolar, nem sempre ocorrem com facilidade. Dandara relata um pouco dos conflitos vivenciados nas redes de ensino municipal e estadual, ao menos nas escolas em que ela atua. A escola “Filhos dos Bandeirantes”¹⁸ da rede municipal impõe uma série de obstáculos para inserir a temática em tela no planejamento anual; já a escola “Herdeira Delas” conta com grande adesão do corpo docente e gestão escolar.

[...] Não é organizada no planejamento e, assim, tem que todos os dias cobrar, todo dia arrumar uma briga, todos os dias, pedir, implorar, por que senão, não entra em discussão, não entre em pauta, ainda no Estado (rede estadual de ensino) a gente ainda consegue trabalhar com um pouco mais de facilidade do que na prefeitura. E por incrível que pareça na prefeitura nos últimos quatro anos, ela deu muita formação, inclusive na Diretoria Regional de Ensino de Guaianases, tinha um núcleo étnico-racial, mas a resistência é muito grande, a maioria das pessoas iam pra pontuar e não aplicavam em sala de aula, não aplicavam na escola, os ensinamentos dos cursos. (informação verbal entrevista I).

A escola “Herdeira Delas” organiza como elemento mobilizador, tema gerador, uma atividade cultural denominada Sarau, que conta com um acúmulo já decorrente de experiência no desenvolvimento dessa atividade em anos anteriores e, principalmente, com a desenvoltura e persistência da professora Dandara.

[...] Estava no planejamento, inclusive foi discutida no ano anterior, nós discutimos em 2015, que houve também um fato, eu trabalho com o livro de Jorge Amado “Tenda dos Milagres” no Sarau anterior, deu uma confusão, os alunos resistiram bastante e a escola acabou querendo que eu trocasse de livro, eu falei que simplesmente, ou nós trabalharemos em 2016 o continente africano, ou denunciava a escola no Ministério Público, justamente por eles não deixarem eu aplicar a lei 10.639, aí foi mais fácil de trabalhar, aí já no planejamento já ficou decidido e durante o ano, o ano inteiro, pra ser assim mais objetivo, o ano inteiro nós trabalhamos com o tema, foi o tema do ano na escola, o ano da África na escola Herdeira Delas. Nesse caso o diretor acabou conduzindo o processo, ele queria também que nós trabalhássemos esse tema, os professores uma parte aceitou já logo de bate pronto, outros resistiram e ficou muito claro os que resistiram, por que quando chegou a hora de montar o Sarau eles não fizeram o menor esforço né, na montagem, alguns nem quiseram participar. (informação verbal entrevista I).

¹⁸ Nome fictício dado à escola da rede municipal de educação básica onde a professora Dandara leciona.

A professora “Lélia Gonzales¹⁹” nos relata tamanha importância e relevância em discutir história e cultura africana. Ela nos contou que não só os alunos, mas também os professores tiveram contato com a história e civilizações africanas, a partir do Sarau.

[...] No ano anterior (2016) foi realizado um lindo Sarau que contemplou a temática "África e suas diversidades". Neste projeto o professor como o aluno teve a oportunidade de explorar e conhecer melhor o continente africano. Por meio de pesquisas na internet, os meus alunos em especial, conheceram muitos países, mas escolheram três: Angola, Quênia e Moçambique, para apresentarem no Sarau. Todos estes países têm relatos de lutas e conquistas. Por isso, tentamos mostrar apenas as vitórias destes países, embora tenhamos estudado suas guerras. Mas tentamos reconstruir a imagem positiva do continente. (informação verbal entrevista II)

“Lélia Gonzales”, outra entrevistada da escola “Herdeira Delas”, em seu relato, afirma a máxima freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimentos”, nesta lida educativa há dialogicidade e aprendizagens múltiplas:

[...] Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997, p. 12).

Muito importante aqui fazer uma referência a Boaventura (1996), que afirma que uma educação voltada para a emancipação [racial] é produto da iniciativa humana e que a sala de aula é o espaço para tal. Para o autor “a sala de aula teria que se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há a optar” (MIRANDA, 2012, p. 213).

Percebe-se pelo relato das professoras que essa releitura da história e cultura africana, numa perspectiva que corresponde ao relativismo cultural, possibilitou a educandos e professores perceber as contribuições culturais e históricas dos ancestrais africanos na construção do mundo e da nação brasileira. Passou-se a ver o preto brasileiro e africano sobre o prisma de África e não da Europa. Essa possibilidade e mobilização da

¹⁹ Lélia Gonzales nome fictício dado a professora entrevistada II da Escola Herdeira Dela. GONZALES, Lélia. Entrevista II. [set. 2016]. Entrevistador: Djalma Lopes Góes. São Paulo, 2016. 1 arquivo mp3 (100 min). A entrevista Transcrita encontra-se no apêndice dessa monografia.

busca do saber não hierarquizado e estereotipado “assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (SANTOS, 1996, p. 18). Educadores e educandos, em suas concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças, experimentaram, a partir do Sarau, uma forma de busca pelo saber. A ação pedagógica voltada para a temática étnico-racial, além de mobilizar docente e discente, também articulou os demais componentes curriculares, segundo a exposição de “Dandara”:

[...] História, Artes, na verdade todas as disciplinas, inclusive teve um pessoal de biologia que também trabalhou muito com a desconstrução de raça, a história de que se nós formos olhar não houve tempo para que se haja raça, a partir do momento em que cerca de quarenta mil anos houve a migração que houve o clareamento da pele, não tem essa questão, os professores de biologia foram muito bons nesse sentido, mas que de uma maneira geral teve a participação de todas disciplinas sim. (informação verbal entrevista I).

A atividade didático-pedagógica, no formato de Sarau, ressignificou o trabalho educativo, forneceu os instrumentos para o processo educativo de criação e recriação dos povos africanos, rompendo com o currículo instrucionista, porque em face da ideologia do recalque que sobredetermina o currículo das escolas dos sistemas de ensino. Neste diálogo étnico-racial, ou seja, “quando os dois polos do diálogo [educado-educador] se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo resulta numa relação de simpatia entre ambos [...] há comunicação” (FREIRE, 1983, 107). Ainda usando o referencial freiriano, houve a produção do saber durante a busca do saber, isto é, a sua materialização: [...] “Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o [educando] sobre situações concretas [...] [sobre] o conteúdo da aprendizagem como o processo mesmo de aprendizagem” (idem, p.111). O Sarau pode e deve ser utilizado como recurso didático-pedagógico que possibilite a imaginação de modelos curriculares experimentado pelo educador-educando que permite exercitar uma nova sociabilidade étnico-racial, bem como novas posturas pedagógicas e subjetiva do professor,

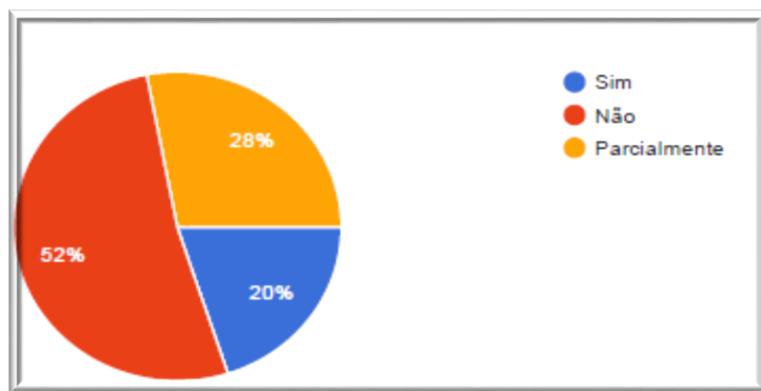
[...] Depende muito, é muito pessoal essa questão, alguns professores sim, mas outros acabam fazendo o projeto só por conta de ser obrigatório, obrigação mesmo. E é claro se a pessoa já tem essa resistência ela não vai se envolver, não vai mudar a postura, tem sim os professores que se envolvem, levam a sério, mudam e discutem o tema. Esse ano mesmo eu havia proposto o tema pra gente discutir gênero, acabou que foi que já tinha proposto esse tema [África] do ano passado

eu fui voto vencido e aí vão trabalhar com uma outra temática assim olha, é assim eu acho um absurdo, vão trabalhar com cinema, apenas de que cinema, também você pode pegar várias coisas e desenvolver um outro tipo de trabalho, por que eles querem algo mais leve, então, você vê que não há um envolvimento, querer tratar um assunto mais leve ele não gera discussão, ele não incomoda. O Sarau tem que existir pra isso pra discutir coisas que estão incomodando, por que é uma oportunidade que nós temos de chegar no aluno e ele começar a ver as coisas de uma maneira diferente, pra ver se a gente tem aí uma mudança mesmo que seja lentamente da sociedade, agora você vai querer discutir assuntos leves, não dá. (informação verbal entrevistada I).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um documento produto de contribuições de educadores brasileiros ao se debater com a realidade e ausência de suporte pedagógico, na prática com o cotidiano étnico-racial em sala de aula para atender os preceitos das Lei 10639/2003. Este Plano objetiva institucionalizar e implementar uma Educação das Relações Étnico-raciais, atribuindo ações específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa de uma educação antirracista, focalizando competências e responsabilidades aos diferentes sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades educativas para a compreensão e cumprimento das normativas Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004.

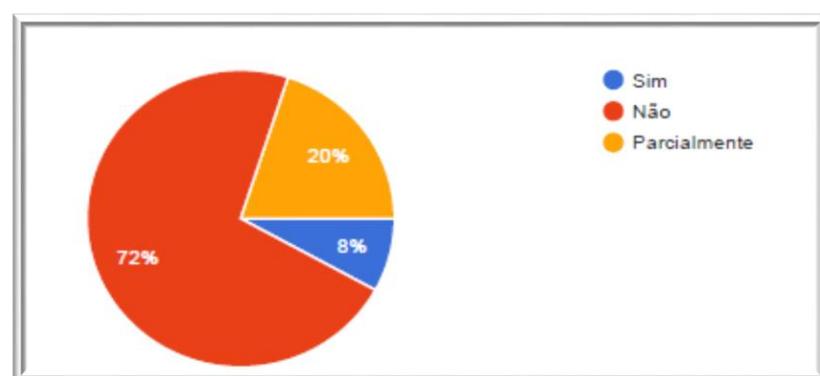
Ao perguntar aos professores da escola “Herdeira Delas”, se os órgãos centralizadores (que, no caso do sistema de ensino do Estado de São Paulo, correspondem à Secretaria de Educação e seus aparatos conhecidos pelo nome de Coordenadoria de Educação Básica (COGESP) e Diretorias Regionais de Ensino) vêm cumprindo as responsabilidades atribuídas no Plano, fornecendo apoio pedagógico para a materialização das atividades com temáticas raciais, fica visível a lacuna do Estado nesse aspecto. Como se pode observar no gráfico a seguir, para 52% dos respondentes, as escolas pesquisadas não estão servidas de suporte formativo e materiais didáticos-pedagógicos.

Gráfico 8 - Suporte didático-pedagógico sobre educação das relações raciais



Embora exista o referido Plano de implementação das diretrizes curriculares para educação étnico-racial, a realidade das unidades escolares é bem diversa, pois, educadores estão insatisfeitos e sofrem com a falta de suporte pedagógico.

Gráfico 9 - Satisfação do apoio didático-pedagógico fornecido pelas Diretorias de Ensino



A maioria dos professores, conforme o gráfico 9, denota insatisfação quanto ao apoio e suporte didático-pedagógico, fornecido pela Diretoria de Ensino. Embora se realize, esporadicamente, “Orientação Técnica” (OT), não há fornecimento de materiais didáticos. Anualmente, nas escolas da rede estadual são distribuídos os livros didáticos dos componentes curriculares tradicionais e os cadernos de apoio para os alunos, que compreendem ao currículo oficial da Rede Estadual. Em termos de materiais referente a Lei 10.639/2003, até o momento, não houve por parte das diretorias regionais, em seus respectivos núcleos pedagógicos, qualquer distribuição de material didático-pedagógico sobre educação para as relações étnico-raciais.

Sobre isso, “Dandara” relata que:

[...] Não teve, assim quando nós falamos de material, nem material de uso diário, nem material para o Sarau, nem material para a escola, nem verbas, todo o trabalho que nós fizemos ano passado, ele foi mantido pela própria escola com algum dinheiro que a escola e o pessoal conseguiu arrecadar durante o ano. E os professores também, a gente acabou ajudando, inclusive na escola não tem material, o que tem é o que nós levamos muitas vezes o que a gente consegue, troca, pega emprestado, alguns livros que uma professora também, ela conseguiu na prefeitura, ela nos emprestou durante um ano, mas a Diretoria Leste 3 não mandou nem verbas, nem materiais. Nos últimos três anos eu tive duas formações e foram assim, a pessoa que deu formação não tinha preparo, não dominava o assunto, foi uma formação mais a título, assim pra inglês ver, pra dizer que teve, mas não acrescentou em nada, não foi uma discussão profunda, não foi uma discussão que valesse a pena você levar pra uma escola. (informação verbal entrevista I).

Toda essa discussão em torno da diversidade étnico racial faz parte de um rol de ações afirmativas iniciadas como forma de redução das desigualdades raciais. No parecer de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já dá um indicativo de que a política educacional pensada em termos de história e cultura africana e afro-brasileira é um indicador de política de ação afirmativa:

[...] O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicoracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Ao perguntar se a implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira corresponde às ações afirmativas, a resposta de “Dandara” é categórica:

[...] Sim por que até então a gente discutia muito pouco as questões étnico nas escolas, os professores discutiam quando queriam, era uma escolha pessoal, se estava incomodando aquele professor, ou se ele estava ligado acabava discutindo, hoje não, apesar de estarmos correndo sério risco de já não discutir daqui a algum tempo, mas a partir do momento em que há uma lei gostando ou não, querendo ou não, a discussão vai ter que ser levada adiante. Acho que falar em superação

do racismo, nesse momento, ainda é muito prematuro, eu acho que a discussão tem que ser aprofundada, vai demorar muito tempo pra essa superação e uma lei possibilitando uma discussão dentro da sala de aula eu acho que a longo prazo sim, mas de imediato não. (informação verbal entrevista I).

A política educacional brasileira, a partir da tentativa de implementação da Lei 10639/2003, estabeleceu novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Ela deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas de aprender. O entendimento que se tem sobre a Lei 10639 e, posteriormente, da Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, é de que tais leis não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, mas são também Leis de Ações Afirmativas. Como se observa a partir da leitura de seus conteúdos, em termos de igualdade racial, reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais africanas que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

3 O processo de organização do trabalho pedagógico da Lei 10.639/03

A educação para as relações étnico-raciais tem em seu escopo a formação de cidadãos, homens e mulheres mobilizados para a promoção de igualdade no exercício dos direitos sociais, políticos e econômicos, em suas dimensões de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais. A desconstrução do racismo e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana são hoje colocadas no centro das políticas públicas educacionais, demandando ações articuladas e constantes para sua efetivação. Neste sentido, cada profissional da educação, passando pela gestão e, principalmente, o corpo docente, têm um importante papel a desempenhar na promoção da educação para a diversidade étnico-racial, como política educacional a se materializar a partir da elaboração e execução, monitoramento e avaliação das ações educativas estruturante do currículo.

Implementar as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), preconizadas pela Lei 10.639/03, significa tornar a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana uma realidade nas escolas. Para isso, é preciso pôr em prática algumas medidas na organização do trabalho didático e da gestão do

currículo, pensados nos termos das relações étnico-raciais, envolvendo três momentos distintos: preparação, execução e monitoramento.

A objetivação de uma prática didático-pedagógica voltada para a valorização da diversidade étnico-racial e combate ao racismo, só pode se materializar a partir de toda a conceituação das Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-racial se tornar atividades escolares em sala de aula, dinamizada no currículo.

O currículo aparece como direção das práticas escolares como um caminho que nos leva à produção do saber, considerado e assemelhado aos conteúdos, vivências de aprendizagens e planos (de curso e de ensino). “A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho” (Alves, 2007, p. 256). Logo a lida pedagógica reflete a historicidade das práticas escolares como reflexo da natureza das relações étnico-raciais, situada como dimensão material do trabalho humano, ou seja, resulta do trabalho como formação social histórica ligado ao modo de produção social capitalista, sob domínio da classe branca dominante. O currículo abarca o conjunto de experiências de aprendizagem, organizadas pela escola, sob responsabilidade da escola, girando em torno da aprendizagem escolar que vai contribuir para formar as identidades de nossos estudantes. Nesse sentido, destaca-se a importância da viabilidade da inclusão das Diretrizes Curriculares para uma educação para a diversidade étnico-racial.

O trabalho pedagógico pode resultar na diversidade étnico-racial a partir do contexto da gestão curricular enquanto comunidade educativa. Libâneo traz a percepção de correlação de forças ligadas às concepções de organização e gestão escolar, conforme a concepção sociocrítica. Para ele, a organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores alunos, pais e demais atores (LIBÂNEO, 2013 p.102).

O processo de organização do trabalho didático, além de refletir a divisão e especialização do trabalho, produz uma relação educativa no sentido de incutir no sujeito toda a cultura ocidental, tornada códigos da modernidade, intrínseca ao modelo econômico vigente. Isto implica uma forma histórica de relação que constrói os sujeitos da educação, ou seja, educador e educando (ALVES, 2007, p.257). Se o trabalho é a categoria central da materialidade humana, que revela a natureza das relações sociais, sob a regência do Capital, e, se a coisificação do homem (escravismo) está intrinsecamente interiorizada na forma de acumulação primitiva do capital, no que refere-se as relações étnico-raciais, logo as ações didático-pedagógicas no interior da escola, sob

a organização das atividades transformadas em currículo, refletem posturas e práticas escravocratas, cristalizadas como cultura escamoteada no mito da Democracia Racial e que inferioriza, ou nega a história dos povos (indígenas e africanos) aqui escravizados e, posteriormente integrados de forma etnocêntrica.

Em razão da dimensão contraditória de todos os fenômenos, como demonstra a concepção dialética da história, o currículo não é somente expressão das demandas do sistema do capital, ele também é expressão das forças contra-hegemônicas e, por isso mesmo, pode contribuir por suas ações e pelos seus efeitos, para efetuar mudança pessoal e social. Nesse sentido, um currículo voltado para atender a Lei 10.639/03 deve desenvolver nos educandos a assunção da diversidade étnico-racial. Não se pode esquecer de que o Brasil tem resistido em aceitar e reconhecer as divergências das relações étnico-raciais forjadas a partir da escravização de africanos, o que resultou na dominação de um povo sobre o outro e que a literatura mundial denominou como racismo.

O Brasil é um país em que as suas alas políticas, tanto conservadora, quanto progressistas, foram educadas a partir das teorias raciais e de obras que afirmaram, outrora, a falsa existência da democracia racial. A modernização conservadora, nas passagens de Colônia à República, a partir dos acordos entre as elites regionais e nacional, introduziu uma cultura e uma mentalidade conservadoras, o que levou a uma prática da negação dos setores populacionais marginalizados.

Romantiza-se as relações étnico-raciais, em formas de anacronismos, explicitados pelo mito da Democracia Racial. Implanta-se uma mentalidade em que o oprimido é culpado pela sua opressão. Evidentemente que apenas leis e aparatos regulamentadores não são suficientes para promover mudanças culturais, principalmente no interior da escola, ou mesmo na organização do trabalho didático. Isto porque o trabalho didático é realizado por pessoas que estão em grande medida tomadas pela ideologia do branqueamento e pela escamoteação da realidade quanto às relações de brancos e pretos no processo de escravização de indígenas e de africanos no Brasil.

Mantendo o referencial de prática escolar, o currículo é a forma concreta pela qual o trabalho educativo se materializa na escola, voltado para aprendizagem e não apenas para a transmissão de conhecimento. Ele pressupõe “uma forma histórica de organização do trabalho didático”, conduzido por um manual que dá a tônica da linha pedagógica e hierarquiza todas as operações da atividade de ensino (ALVES, 2007, p. 258-259). Na lida pedagógica apresenta-se o professor, um dos elementos centrais para a incorporação da diversidade étnico-racial no currículo, responsável também por selecionar, organizar

e como melhor trabalhar esses conteúdos para o desenvolvimento e construção do saber em sala de aula. Porém, mesmo considerando aqueles que tem “boas intenções” (já que muitos estão fortemente alienados pela ideologia do branqueamento), grande parte dos educadores não possuem domínio da temática sobre cultura e história afro-brasileira. Daí a importância da apropriação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a implementação da diversidade étnico-racial nas práticas escolares cotidianas.

Há que se considerar que o currículo não está envolvido num simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Ele possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Segundo Silva (1995, p. 194), o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção - no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais - significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas às ideias e abstrações, mas a experiências e a práticas concretas construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Ele também pode ser considerado como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares).

Sendo assim:

[...] As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cônons, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições

muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (SILVA, 1995, p. 195).

Logo ao problematizar sobre currículo, voltado par a diversidade racial, é necessário sempre se perguntar: “como os diferentes grupos étnico-raciais são representados na escola?” “Quais grupos têm o poder de representar e quais podem apenas ser representados?” E ainda: “quais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida?” Diante das respostas a essas perguntas, só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e construirmos práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presentes na escola e na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam “a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (DCN, 2013, p. 497) e pode produzir um efeito reformulador nos currículos das redes e sistemas de ensino da educação básica brasileira.

A escola passa a incorporar um papel preponderante, com vistas, à eliminação das discriminações raciais e para a emancipação dos grupos discriminados e, para isso deve repensar a sua lida pedagógica a partir de um referencial formulado de acordo com a composição étnico-racial da comunidade local, com vistas a atender os pressupostos da Lei 10.639/2003. Para obter êxito, a partir da delegação imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

[...] a escola e seus professores não podem improvisar”, deve incorporar os mecanismos de combate ao racismo, baseados na diversidade étnico-racial [...] tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (DCN, 2013, p. 501).

Um currículo voltado para a diversidade das relações étnico-raciais, referenciado na Lei 10639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Diversidade Étnico Raciais, na Resolução 1/2004 e no Parecer CNE n.º 03 de 10 de março de 2004 pode ocasionar um “redimensionamento de ações voltadas à superação das desigualdades entre pretos e brancos na sociedade” (MEC, 2005, p. 66). Assim o país poderá efetuar, na prática, o seu comprometimento manifesto, em eliminar o racismo,

como ratificado, desde 1968, em vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial, da qual, a população preta tem sido alvo.

Isso implica a adoção de práticas inovadoras sustentáveis quanto ao modelo de gestão, não só de pessoal, mas também de manejo do currículo, que compreende as ações do trabalho educativo na unidade escolar. Requer também maior participação dos atores e sujeitos da educação que compõem a escola e dos níveis de responsabilidades, (operacional, tático e estratégicos), bem assim do modelo democrático de gestão da educação de acordo com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Importante reiterar que desde os idos dos anos de 1980, o Movimento Negro luta por uma concepção educativa que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira. O movimento negro brasileiro chegou a elaborar uma proposta pedagógica denominada Pedagogia Interétnica com o objetivo de resgatar os valores e contribuições dos povos afro-brasileiros na educação formal.

[...] A Pedagogia Interétnica tem como objetivo o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação), além de propor medidas educativas para combater os referidos fenômenos, criando, assim, uma nova escola que venha prestigiar os valores culturais dos grupos étnicos dominados (CRUZ, 1989, p. 51).

Todas as previsões pertinentes às diretrizes curriculares devem se materializar em práticas pedagógicas em prol da diversidade étnico-racial com vistas a combater o racismo. Isso pode ser feito por meio da formulação e execução de um currículo fundamentado nos valores dos grupos étnicos dominados, da dramaturgia interétnica, que se propõe a uma ação crítica e transformadora da realidade e que promova uma mudança de atitudes preconceituosas, seja pelo questionamento da problemática política e existencial dos grupos étnicos dominados, seja pela propaganda dos meios de comunicação como veículo de combate ao racismo.

Sendo coerente com essa realidade, a nossa atuação pedagógica deve considerar que aqueles que participam do processo educativo se diferenciam quanto às formas de aprender, às trajetórias de vida, ao sexo, à classe, à idade, à raça, à cultura, às crenças, etc. Se estamos de acordo que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente essa diversidade, cabe-nos a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade social, cultural e étnica tão diversa. Garantir

uma escola igual para todos, que se constitua enquanto direito social, não se confunde com um currículo único a ser seguido por todos os alunos/as e professores/as.

Perspectivar uma escola que promova a igualdade racial e a diversidade étnico-racial para todos não depende apenas de preceitos legais e formais, mas passa, também, pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades. Exemplo disso é a atual Lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, e que resultou no Parecer CNE n.º 03 de 10 de março de 2004, na Resolução CNE/CP, nº01, de 17/06/04 e no Plano de Implementação (Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana), chegando a se desdobrar numa política de igualdade racial, gerando todo um arcabouço de leis e órgãos, inclusive com status de ministério para a materialização das políticas de ações afirmativas.

A garantia na lei do direito das populações negras de verem a sua história contada na perspectiva da luta, da construção e da participação histórica é um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos e cidadãs, de diferentes grupos étnico-raciais, como condição básica para a formação das novas gerações e para o processo de reeducação das gerações adultas, dentre as quais, situam-se os próprios professores.

No Brasil, a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural passa, necessariamente, pela assunção de raça e classe e por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola. Representa desconstruir as narrativas dominantes e racistas através das quais o racismo se perpetua em nosso país.

Se queremos que a escola se efetive como um direito com vistas a redução das desigualdades raciais, precisamos garantir igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento, de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda comunidade escolar. Nesse sentido a execução da lei 10639/2003 é de suma importância, pois a cultura negra é uma delas. A diversidade étnica e racial e as diferentes formas como ela tem sido trabalhada têm de ser discutidas com todos os sujeitos da educação, porém, para que se supere o racismo e a discriminação racial, muitas vezes, a escola terá que adotar estratégias específicas, daí a importância da reformulação curricular. Para tal, os processos de formação inicial e em serviço de professores deverão incluir esse debate, apresentar alternativas pedagógicas tais como: literatura, história, geografia, política, arte, memória, também na perspectiva do povo negro. Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil como algo específico dos negros, negando-se a

considerá-la como uma questão estrutural, colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas.

Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas historicamente construídas por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos. Porém, refiro-me, aqui, ao grupo étnico-racial classificado socialmente como negro.

Embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Não se trata de cairmos no racismo biológico e nem de afirmarmos que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas na sociedade brasileira. Trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos nós, negros e brancos. E isso não tem nada de natural. Essa inexistência de algo puramente natural na sociedade pode ser vista, inclusive, quando ponderamos sobre a existência das pseudoteorias raciais.

Mesmo que as teorias raciais apregoassem trabalhar somente com os dados biológicos para atestar a suposta inferioridade do negro, na realidade elas operavam e ainda operam o tempo todo no campo da cultura. Nesse sentido, qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente os diferentes, passa a ter uma validade política e identitária.

A cultura afro-brasileira e africana possibilita aos pretos a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do/a negro/a diante do outro e destaca aspectos relevantes de sua história e de sua ancestralidade.

A cultura preta só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca, de mudança, de criação e recriação, de tensão, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos, ela tende a essencializar a

cultura negra e, por conseguinte, a submetê-la a um processo de cristalização ou de folclorização.

Renovar, alterar, propor novas práticas curriculares que contemplem a diversidade cultural. Eis mais alguns aspectos da função social da escola do nosso tempo. Essa função está sendo cada vez mais alargada devido à pressão e atuação dos sujeitos sociais que, cada vez mais, se organizam através dos movimentos sociais, grupos culturais, grupos juvenis, associações, e colocam em cena a luta pela construção de políticas da identidade.

Os educadores e as educadoras não podem ficar à parte desse movimento. Entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, seja através do recorte étnico-racial ou de tantos outros recortes possíveis, é inserir-se no contexto das lutas sociais, é assumir um posicionamento político e ético que transforme o nosso discurso em prol da escola democrática e da diversidade em práticas efetivas e concretas. Acredito que seja essa a grande tarefa dos/as educadores/as do terceiro milênio.

Para ver concretizado um projeto de mudança, é preciso planejar. O planejamento nos ajuda a definir e organizar as atividades que colocaremos em prática para alcançar nossos objetivos, a decidir quais serão as pessoas responsáveis por essas atividades e a prever o tempo necessário para sua execução.

O primeiro passo num planejamento é saber o que queremos alcançar. Em seguida, o que faremos para alcançar os objetivos e, então, de quais recursos (se financeiros, humanos, materiais, entre outros) precisaremos para colocar nosso plano em ação. No caso deste trabalho, nosso principal objetivo é construir uma escola de qualidade que supere o racismo.

É importante identificar também as forças e fraquezas da escola para enfrentar esse desafio, ou seja, aquilo que reforça uma ação e aquilo que pode dificultá-la. As forças têm de ser potencializadas, e as fraquezas, controladas. Para dar início ao Plano de Ação da Escola, é importante resgatar coletivamente os momentos e os resultados de cada um dos momentos anteriores desenvolvidos como parte do processo de uso da Coleção Educação e Relações Raciais (Pesquisas, Grupos de Diálogos, aplicação dos Indicadores, Mapa da Mina e/ou outras atividades diversas). É importante que todas as pessoas tenham nítida a trilha escolhida e percorrida pela escola para chegar à construção do Plano.

Com o objetivo de elaborá-lo, é hora de agendar um dia específico com toda a comunidade escolar para o resgate do processo e o levantamento das prioridades e principais ações a serem desenvolvidas. O detalhamento da operacionalização das ações poderá ser realizado posteriormente em um coletivo menor, constituído pelo Grupo

Guardião, Direção, Coordenação Pedagógica, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e outras instâncias e grupos da escola, e divulgado de diferentes formas: nos murais, nas reuniões e encontros, nos meios de comunicação existentes, entre outros. É fundamental que os (as) profissionais de educação, estudantes e familiares conheçam e se apropriem do planejamento e da responsabilidade de cada um para sua concretização.

As prioridades do Plano de Ação deverão estar vinculadas de alguma forma aos três vértices do triângulo: valorização das culturas africanas e afro-brasileiras; currículo contextualizado, plural e significativo (dentro e fora da sala de aula); educação antirracista e não discriminatória (atitudes e relações no cotidiano). É importante que as ações também se vinculem a perseverança, compromisso ao fortalecimento do “centro” do triângulo: uma gestão escolar ampla, diversa e democrática.

4 Conquistas, avanços e desafios do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira

Tematizar as questões raciais numa sociedade etnocêntrica, que durante cinco séculos, não admite as práticas de crimes contra a humanidade, que atribui a opressão racial à quantidade de melanina do sujeito, não é trabalho fácil, pois de bom senhor, do racismo cordial à democracia racial, a relações raciais são diluídas nas questões de classe ou das chamadas desigualdades raciais. O preto brasileiro transitou, como diria Moura, de “bom escravo a mau cidadão”.

Foi um avanço da nossa historiografia, nos últimos anos, incorporar a parte africana da nossa história, e não apenas, aliás, nos estudos sobre escravidão. São indispensáveis, por isso mesmo, a bibliografia que arrolei ao fim de cada capítulo. (SANTOS, 2013, p. 123).

A historiografia brasileira, sistematicamente, tem retratado pejorativamente o preto brasileiro “o reconhecimento público e político da população africana dos afro-brasileiros não é algo novo na história oficial do Brasil, sobretudo por parte daqueles que usaram o trabalho desses para colonizar e civilizar o Brasil” (FONSECA, 2011, p. 51). Africanos e africanas em meio as hostilidades, violência, crueldade e opressão são parte integrante do processo de civilização brasileira, pois foram a base da cadeia produtiva instituída pelo regime colonial. Ainda se atendo aos pretos no processo de construção da formação social brasileira fica patente que o racismo não deriva das subjetividades étnico-

raciais, mas principalmente da estrutura social, isto é, trata-se de uma instituição do tráfico transatlântico e do escravismo implementado pelo Estado colonial e imperial,

[...] As leis e decretos dos períodos colonial e imperial efetivados pela Coroa Lusa e pelo Império visavam impedir, obstaculizar o acesso dos africanos e [pretos] nacionais em obterem a liberdade e condições de galgarem mobilidade ascendente no sistema social e jurídico excludente e de exclusividade branca, ou melhor, objetivavam a manutenção da hegemonia dos “claros” na sociedade de então. [...] as leis focavam a educação, o acesso a terra e o ingresso na vida sacerdotal e religiosa católica. (Idem, p. 50).

Reconhecer os valores da cultura e civilização dos africanos e afro-brasileiros constatados ao longo da história tem sido a mola propulsora para a imersão e emersão sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais com base na história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica brasileira, conforme a Lei Federal 10.639/2003.

Há uma imagem caricaturada de África, africanos e afro-brasileiros, construída pelo modelo europeu de hierarquização dos povos não-brancos. Africanos, afro-brasileiros, são vistos e apreendidos pelo imaginário social de forma exótica, estereotipados, como curiosidade e temor pelos brancos. Ignorância, medo foram disseminados pelas teorias raciais sob o manto da ciência, pelo cientificismo, o Zoo humano, enfim pela Eugenia construída com a finalidade de inferiorizar, punir e eliminar a população afro-brasileira.

A contribuição das diversas nações africanas, ao longo da história para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas. Essa cultura africana tem sido de extremamente importante para toda a humanidade até os dias de hoje, particularmente pelos conhecimentos que ainda revela. Toda a luta empreendida pelos africanos desde o tráfico transatlântico e durante os vários sistemas escravistas no continente americano resultaram em materialização das reivindicações e de políticas institucionais. Da senzala às favelas - moradias precárias nas periferias das grandes metrópoles brasileiras - a população preta vem ao longo dos anos pautando e debatendo o racismo à brasileira.

As reivindicações do Movimento Negro Brasileiro passaram às políticas de reparações, diga-se de passagem, a notória Marcha de Zumbi dos Palmares em 1995 que forçou no mínimo o governo brasileiro a instituir uma comissão para estudar adoções de medidas sobre desigualdade racial. As manifestações por implementação de políticas para

a igualdade racial transitaram dos direitos de reparações ao dever de memória. Isto significa que o Estado, a sociedade, devam garantir a memória dos grupos e nações étnicas que compõem a nação brasileira. Estes grupos marginalizados historicamente, devam ter reconhecidos a sua história, memória e patrimônio.

Foi a partir dos anos 1950 que o Estado brasileiro passou a certificar-se de que o racismo se constituía como crime. Neste período foi instituída a Lei Afonso Arino que versava sobre o preconceito racial como contravenção penal. A Constituição Cidadã de 1988 preconizava os valores da democracia e da igualdade e os Parâmetros Curriculares Nacionais, neste há o reconhecimento da pluralidade cultural na qualidade de patrimônio do corpo social e como um aspecto característico da nação brasileira.

A Marcha de Zumbi dos Palmares, a Conferência de Durban e a eleição de um governo mais próximo dos anseios populares é que possibilitou todo um diálogo em torno do debate acerca do racismo e da possibilidade de adoção de medidas do Estado para inserir positivamente pretos e indígenas na sociabilidade moderna. A normatização, ou seja, o marco regulatório das medidas de enfrentamento do racismo, principalmente, na área da educação para as relações raciais se deu durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Foi o período de materialização das lutas antirracismo que preconizava o direito à diversidade, a políticas de reparações e direito à memória.

Dois atos governamental de tamanha relevância no início do século XXI, foram a instituição do patrimônio material e imaterial que possibilitou a valorização da cultura afro-brasileira (Decreto 3.551/2000) e a criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto 4.228/20020). Desde então uma série de normativas foram sendo elaboradas pelo governo brasileiro para cumprir suas obrigações internacionais e nacional. Após a Conferência de Durban o governo brasileiro promulgou a Lei 10.639/2003 e a regulamentou a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ainda no mesmo ano no mês da Consciência Negra foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com status de Ministério. Neste mesmo bojo regulamentou a legislação referente a posse das terras remanescentes dos quilombos (Decreto 4.886/2003). Ainda em meio às conquistas temos o Estatuto da Igualdade Racial sob a Lei Federal 12.228/2010 e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Lei 6.872/2009). Esse emaranhado de leis foi de fundamental importância para a constituição das políticas de reparações ou igualdade racial como política de Estado e não como política de governo. Somente no século XXI

o Estado Brasileira abandona parte das suas políticas de eugenia e começa a criar as condições de inserção social dos pretos pós-abolição do escravismo.

Além desse marco regulatório que deu base para as políticas de ações afirmativas é de suma importância para a educação antirracista a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais, pois foi a partir dela que se criou uma série de ações no Ministério da Educação, inclusive a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que trata dos temas relacionados a diversidade. Numa sociedade marcada pelo racismo estrutural, somente por força de lei, agora em benefício dos povos escravizados, possa democraticamente representar a vontade da maioria da população e corrigir as desigualdades históricas socialmente impostas a população preta e indígena.

Diretrizes para implementação da educação das relações raciais nas escolas

Cada escola possui autonomia para tomar as decisões no seu âmbito, a partir de processos de gestão democrática. Porém, é recomendável aos dirigentes dos sistemas de ensino municipais e estaduais que viabilizem e impulsionem este processo, por meio daquelas diretrizes gerais determinadas pelo MEC. As propostas para as escolas podem incluir: Escolha de um professor ou professora ou grupo de professores, em cada escola, para servir de referência na implementação; Propor a caracterização das relações étnico-raciais por escola, considerando dimensões interpessoais, currículo, materiais pedagógicos; analisar a abordagem da temática nos livros e materiais disponíveis nas escolas; registrar as análises críticas das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas pelos professores e alunos, considerando avanços e dificuldades, êxitos e fracassos; monitorar e avaliar das atividades planejadas, envolvendo a Coordenação Pedagógica, professores/as e alunos/as.

Apontadas algumas das conquistas a partir da Lei 10639/2003 é possível discorrer sobre alguns avanços. Um dos maiores avanços que impulsionaram a educação para as relações raciais em nível nacional no Ensino Fundamental foi introdução do tema da “pluralidade cultural” prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao inserir conteúdos de história africana e situar como tema transversal. Essa temática suscitou o debate público sobre educação racial nos sistemas de ensino e reivindicou a força política do Movimento Negro em torno das questões pedagógicas e o desvelamento da mística democracia racial brasileira, que concebe a cultura do povo massificada e uniforme.

Outro avanço na seara da educação para as relações étnico-raciais, sem dúvida, foram as Diretrizes para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, elas suscitaram a possibilidade de implantar uma política nacional voltada para diversidade étnico-racial. O cerne dessas Diretrizes é que se possam transformar as relações de aprendizagens, criar arranjos pedagógicos de combate ao racismo, para que ocorra uma transformação das relações étnico-raciais, reconhecimento, valorização e afirmação da história, cultura e identidade dos povos africanos e afro-brasileiros.

[...] Em termos culturais, a tendência do documento das “Diretrizes...” é afirmar a experiência de uma cultura negra e africana em oposição ao padrão cultural e estético branco e europeu. Persistiria no Brasil um “imaginário étnico-racial” que ignora ou pouco valoriza as raízes indígenas, africana e asiática de nossa cultura (Diretrizes, 2005:13). As “Diretrizes...”, com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência de culturas europeias, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça. Os processos de troca cultural e hibridização das culturas não são mencionados como possibilidades reais de trabalho com culturas. (DANTAS, 2012, p. 126).

Em suma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana traz no seu escopo eliminar as tendências etnocentrista, de hierarquização racial e de cor, falsas e reduzidas, com que a supremacia branca tem apresentado historicamente no currículo escolar a contribuição dos africanos escravizados na construção do Estado-Nação brasileiro.

Outro avanço decorrente da educação para as relações étnico-raciais se deu a partir das políticas de reparações. Dentre elas podemos citar as Ações Afirmativas, como o estabelecimento de cotas raciais em universidades e serviços públicos e a titulação das terras quilombolas como uma política de reparações. É o reconhecimento oficial da cultura de matriz africana e afro-brasileira como patrimônio imaterial diretamente ligado à herança das populações escravizadas. Todo legado histórico e cultural das comunidades Remanescentes dos quilombos são considerados patrimônios da nação, materiais e imateriais, que abrange um grande leque, ou seja, os saberes, celebrações, lugares, formas de expressões, músicas, festivais estão diretamente associados ao Patrimônio Brasileiro.

Dentre os avanços que pode repercutir em desdobramentos de combate ao racismo no âmbito das interações sociais é a diversidade étnico-racial, a obrigatoriedade do ensino

de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica traz a reflexão sobre as práticas educacionais que possibilite a valorização da diversidade étnico-racial como constituinte de uma política educacional em todo o território brasileiro.

A educação das relações étnico-raciais,

[...] aponta para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as ideias sobre o reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia, cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem Educação e a comunidade escolar, desde o processo de formulação de políticas educacionais, de elaboração de currículos escolares e de formação docentes, até às atividades pedagógicas, metodológicas e de acolhimento de educandos (SILVA, 2016, p. 72).

Além de conquistas, avanços a educação para as relações étnico-raciais, a partir do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos apresenta uma série de desafios no sentido do estranhamento da realidade racial brasileira impregnada do conceito de democracia racial “A educação é, com certeza, um instrumento privilegiado de combate ao racismo. Entretanto, não é suficiente, pois o preconceito racial esconde uma racionalidade social e existencial que a razão abstrata desconhece” (Idem, p.75).

Ainda é muito corrente no pensamento brasileiro, branqueado a percepção de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os brancos, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares a que a população negra esteve e está submetida. Esse juízo, profundamente enraizado no imaginário social, é também reproduzido entre gestores e professores, que se ancoram neste tipo de argumento para justificar o fato de não trabalharem na perspectiva da lei nº 10.639/03.

Um desafio crucial para o exercício de uma educação voltada para as relações étnico-raciais está relacionado aos docentes constituírem, na sua prática educativa, assumir a história e a memória das populações afro-brasileiras, enquanto objeto de investigação, estudo e pesquisa, produzindo textos e contextos, que considerem a diversidade e a diferença como dimensões produtivas e dialógicas da história.

Se faz necessário pensar as perspectivas educacionais sobre a diversidade étnico-raciais para além do currículo dentro de uma dimensão dos processos socioeducativos e de produção de conhecimentos. Articular o planejamento didático e material didático, pensar as questões curriculares presentes na escola, a partir da dimensão cultural da

escola, levando em consideração a configuração étnico-racial local sob a diretrizes elaboradas para este fim.

A implementação de práticas antirracistas no interior da escola está associada à trajetória de vida dos professores, ao acesso à formação, as suas posturas e posicionamentos ideológico de políticos sobre relações raciais, tomada de consciência e demais atores do processo educativo. É preciso construir novas práticas, adotar novas posturas diante da questão racial, rumo a uma educação das relações étnico-raciais que valorize as múltiplas identidades e diversidade racial, a partir da lida pedagógica e da organização sistemática do trabalho didático.

A organização e práticas curriculares do trabalho didático voltados para a diversidade étnico-racial deve ser pensada, objetivada como uma estratégia de combate ao racismo no interior da escola. Para isso, é necessário realizar a implementação de fato do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O processo de tomada de consciência nos imputa a responsabilidade de tratar com muito profissionalismo estes conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais. Para tanto, devemos estudar, procurar leituras específicas e, sempre que possível, buscar uma formação continuada que não seja enviesada pela democracia racial, em programas de instituições de nível superior, cursos e em discussões junto a militância do Movimento Negro e demais movimentos populares. Ao se debruçar sobre a realização da pesquisa, as professoras e professores mobilizados pelo engajamento, conscientização e enfrentamento do racismo, serão responsáveis pelos novos arranjos didático-pedagógicos e pela re-escritura da História e Cultura afro-brasileira que nos foi negada, estes estão despontando nos alunos pretos e brancos a formação da diversidade das identidades que devam ser reconstruídas. Logo não é uma questão de domínio teórico ou de competências, mas de conscientização e prática educativa focada na libertação.

O suporte e subsídio didático-pedagógico, além da assunção racial e a formação de professoras e professores voltadas para o trabalho educativo das questões étnico-racial é um fator importante principalmente diante das mudanças que surgiram a partir da aprovação da lei 10.639/2008, que determinou a inclusão nos currículos temas da diversidade cultural brasileira e africanas. Acredita-se que para lidar com essa pluralidade multirracial, professoras e professores progressistas devam ser preparados, e munido de material que possibilite a amplitude desses temas na escola e na sociedade, é papel dos

sistemas de ensino, órgãos centralizadores, diretorias de ensino e núcleos pedagógicos promover momentos de formação continuada para os profissionais das unidades escolares.

Uma das principais atribuições, reservada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aos sistemas de ensino municipal, estadual e do distrito federal é de apoiar as escolas com formação dos funcionários dos sistemas educacional, distribuir materiais didáticos e paradidáticos, que atendam as demandas da lei em todos os níveis de escolaridades, que compete à rede de ensino. O objetivo maior da Lei 10.639/2003, além do combate ao preconceito racial, à discriminação racial, ao racismo é se construa representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e intolerâncias étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Princípios elementares para o trabalho pedagógico escolar a partir das diretrizes da Lei 10.639

Percorrido o percurso de análise referente à implementação da educação para as relações étnico-raciais, assentada, sobretudo, na implementação da Lei 10.639/2003 foi possível imergir no universo da cultura escolar e observar as especificidades que possibilitaram lograr êxitos ou não, quanto ao exercício das diretrizes curriculares para o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

Demonstrados avanços e obstáculos, o que levou os atores sociais a engajarem-se na tarefa de mudança cultural sobre as questões raciais, considerando a realidade de uma dada unidade escolar que, desde o ano de 2009, tem procurado atender as diretrizes sobre o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, essa dissertação teve como objeto o exame do processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na escola. A proposta de trabalho consistiu em analisar se tais práticas pedagógicas possibilitam a criação de novos desenhos curriculares e novas posturas educativas que atendam aos preceitos legais da Lei 10.693/03 sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Como desdobramento dessa tarefa, procurou-se verificar se a aplicação da Lei 10639/03 articula, respeito e reconhecimento à diversidade étnico-racial como possibilidade de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Para tanto, priorizamos metodologicamente um caminho que nos permitiu uma aproximação mais consistente ao nosso objeto. No primeiro capítulo, buscamos fundamentar os elementos mobilizadores que impulsionam a ação docente a empregar determinadas práticas pedagógicas no sentido de abordar as questões raciais, durante a execução do currículo escolar, dentre as quais destacam-se: a constituição do racismo a partir do processo de escravização e suas motivações coloniais; o desenvolvimento econômico da época e as nações hegemônicas que prevaleceram durante a travessia do Atlântico. Abordamos também como os povos europeus hierarquizaram os povos e estabeleceram o que seria uma raça superior e inferior, os pressupostos ideológicos e a afirmação pseudocientífica sobre as raças.

No capítulo segundo, abordamos como se configuraram as Ações Educativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, o surgimento da Lei 10.639/2003,

as ações governamentais para organizar uma política educacional de combate ao racismo e a tentativa de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O terceiro capítulo, tentamos demonstrar a conscientização como processo de construção do saber docente, a partir da sua trajetória de vida, estabelecendo nexo entre a construção social das subjetividades do professor com a assunção da identidade cultural. Ao que tudo indica, essa última questão foi fator preponderante para atuação em sala de aula no sentido de pautar a temática das relações raciais. Ainda nesse capítulo, apresentamos o resultado do trabalho de campo em que aparecem os elementos mobilizadores para a educação étnico-racial por meio do processo de organização do trabalho didático de acordo com a Lei 10.639/2003.

Por fim, elencamos as conquistas, avanços e desafios para a concretização de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial na unidade escolar. Uma primeira constatação que se deu em termos de conscientização é que, quando se refere ao trabalho sobre questões étnico-raciais, teoria e prática são indissociáveis. De fato, o educador toma consciência profunda da existência das relações raciais na sua existência, na sua lida, já que esta encontra-se impregnada dos valores e desafios atribuídos à coloração racial. Só assim, a sua ação se torna concreta, eficaz e eficiente no sentido de enfrentar a opressão racial.

Ao se aproximar da realidade étnico-racial, com vistas a intervir pedagogicamente a partir de uma abordagem crítica da diversidade, o professor, por meio da ação conscientizadora, faz com que a pedagogia adotada coincida com a sua prática social. Resultado possível desse embate é o desvelamento das relações raciais na unidade escolar, promovendo a estruturação de um olhar crítico que contribua para o longo trabalho de superação do conhecimento hegemônico de matriz europeia no currículo escolar e institui a construção de uma nova cultura pedagógica que ressignifique os saberes populares autênticos.

As falas de Dandara, durante as entrevistas, demonstram bem como as relações raciais são hierarquizadas na sociedade brasileira. De fato, o racismo está materializado nas relações sociais, como resultado do processo de escravização, razão pela qual se favorece a branquitude na ascensão aos cargos e funções no mercado de trabalho. Essa experiência existencial tornada apreensão da práxis social e metabolizada por uma série de ações formativas ao longo da vida, ao se concretizar com consciência e assunção da sua identidade cultural e étnico-racial, possibilitou a Dandara, adotar procedimentos

pedagógicos na unidade escolar e em sala de aula, no sentido de demonstrar a contribuição do negro na construção da sociedade brasileira e exercitar uma educação que valorize a diversidade étnico-racial.

Ao inovar pedagogicamente e historicizar as práticas escolares a partir de uma lida pedagógica sistêmica, a escola “Herdeira Delas” - seja pela ação militante, das professores Dandara, Lélia Gonzales e Negro Cosme, seja por mecanismos de coerção legal, aí a considerar a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes - apresenta a organização do trabalho didático escolar, como sustentáculo e hospedeira da inovação pedagógica cidadã, voltada para a educação das relações étnico-raciais e materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa adoção de atividades pedagógicas e projetos na perspectiva da diversidade étnico-racial apresenta desafios no que se refere à materialização da Gestão do Currículo, levando em consideração a cultura organizacional e gestão de pessoas, dentro do sistema educacional vigente.

Como ação política do Movimento Negro, a Marcha de Zumbi dos Palmares em 1995 foi um marco para a denúncia do racismo e a exigência de adoção de políticas de ações afirmativas. As reivindicações, resultado da Marcha, foram entregues na forma de documento para o poder executivo. Ainda foram realizadas pressões internacionais para o cumprimento das Declarações e Tratados Internacionais para a eliminação da discriminação racial. As mobilizações políticas, interna e externa, foram cruciais para que o poder executivo adotasse uma série de medidas para coibir o racismo na sociedade brasileira.

As Políticas de Ações Afirmativas delineadas e implementadas no século XXI se constituem como aporte e instrumento decisivo para o educador consciente na adoção de práticas pedagógicas antirracismo. Dentre as principais políticas implantadas, desde então, podem ser mencionadas: o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto 4.228 de 13/05/2002); o Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas; o Programa Diversidade na Universidade, em 26 de agosto de 2002; os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000, incluindo a temática Diversidade como um Tema Transversal; o Programa de Ações Afirmativas nos Ministérios de Desenvolvimento Agrário, da Cultura, Saúde e da Justiça; a criação de programa de levantamento das comunidades remanescentes de quilombo, para posterior titulação pelo Ministério da Cultura; o Convênio entre o Ministério do Planejamento, o PNUD e o IPEA para realização de estudos e pesquisas sobre as desigualdades raciais no país; a Realização

de um censo racial dos servidores públicos federais, em 2002; a Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidade e Eliminação da Discriminação, com representação em todos os estados; a instituição de cursinhos pré-vestibulares para “afrodescendentes” e a possibilidade de cotas para ingresso no ensino superior, em novembro de 2002, pelo MEC; a criação do (PROUNI) – Programa Universidade para Todos, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005; a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial Lei 0673, em 23/05/03; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial Decreto 4.886; o Estatuto da Igualdade Racial. Todos esses aparatos legais são instrumentos dos quais tanto a sociedade quanto os professores podem se servir para a execução de atividades educativas de combate ao racismo.

Os dados empíricos colhidos junto à realidade estudada, serviram para demonstrar que ainda há muito o que fazer junto aos órgãos diretivos dos sistemas de ensino para viabilizar as diretrizes curriculares voltadas para a implementação de uma política educativa de igualdade racial. Nesse sentido, os estudos desta dissertação também revelaram que, no caso do Estado de São Paulo, ainda ocorre enorme resistência ao cumprimento do Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A organização pedagógica e escolar implica (aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino; aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino) (DCN, 2013, p. 497) grandes desafios para a materialização de uma gestão inovadora. Com isto está posto que é preciso uma reestruturação pedagógica total para a viabilização prática da Lei 10.639/03 preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, emerge a necessidade da gestão curricular pensada de forma inovadora sintonizada com as diretrizes para a educação das relações raciais e os princípios da gestão democrática, estabelecendo maior grau de participação e responsabilidades para os gestores, corpo docente, serviço de apoio e demais atores do processo educacional no interior da escola. Como a experiência tem revelado, somente a partir do planejamento e da organização do trabalho didático-pedagógico é que se pode afirmar uma ação educativa que valorize a diversidade dos povos constitutivos da nação brasileira.

As leituras de apoio para o entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apontam para a reestruturação do currículo, sua gestão e execução, direcionadora das práticas educativas de combate ao racismo. Como não se faz revolução, sem teoria revolucionária, conforme explica Karl Marx, esse trabalho não pode ser realizado pelo espontaneísmo. Ao contrário, ele deve ser fundamentado, teórica e metodologicamente, por procedimentos científicos que possibilitem novos arranjos curriculares e instrumentos pedagógicos para interagir organicamente com as diferentes áreas de conhecimentos expressas no currículo.

Confrontar os textos legais e as teorias com a realidade social escolar possibilitou enxergar os limites, as conquistas e avanços da materialização de uma política educativa antirracista, especificamente com as lentes da conscientização freiriana, das ações educativas, das diretrizes curriculares, das biografias e história de vida dos docentes. Um exercício que, em certa medida, possibilitou desvelar os meandros da gestão curricular frente à implementação da Lei 10.639/03 e suas normativas reguladoras, que obrigam ensinar História e Cultura dos povos afro-brasileiros e africanos na educação básica nas redes pública e privada. Este texto descreve também importantes ações do estado brasileiro acerca das políticas de ações afirmativas, no campo da educação, para a população preta. Ao longo dos últimos 20 anos, esse contexto vem se configurando institucionalmente como políticas sociais que favoreçam a construção da identidade, a relevância a diversidade étnico-raciais dos sujeitos da prática educativa escolar.

Os obstáculos de implementação de uma política curricular voltada para a educação das relações étnico-raciais, conforme previsto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N.º 9.394/1996 estão imbricados diretamente ao mito da democracia racial, tão criticado mas ainda presente na nação brasileira, de que pretos e brancos vivem harmoniosamente.

A história das relações entre pretos e brancos e os processos educativos que tais relações desencadeiam cristalizaram preconceitos e estereótipos, mais do que procedimentos pedagógicos e a reclamada falta de materiais didáticos. Todavia, não há como desconsiderar as experiências desenvolvidas por professoras e professores pretos, como no caso da atividade curricular “Sarau” da escola “Herdeira Delas”; da mesma forma que não se pode minimizar o trabalho de professoras e professores não pretos, mas conscientes e engajados no trabalho crítico e educativo das questões étnico-raciais.

De tudo isso, o mais relevante é saber que a luta por uma educação étnico-racial historicamente correta e socialmente justa é parte da lida pedagógica cotidiana, cuja tarefa

central consiste em educar educandos e educandas pelo viés dos valores da cidadania e da democracia. Não se tratam aqui de valores burgueses, mas de valores, em grande medida, humanamente universais, porque capazes de combater diferentes expressões de racismos, discriminações e toda forma de opressão, mesmo diante desse contexto conservador e reacionário, como o de agora, em que tantas dificuldades se arremetem contra nós, educadores e educadoras do Brasil.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVES, G.L. Em busca da historicidade das práticas escolares. In: NASCIMENTO, M.I.M. et al (Org.). **Instituições Escolares no Brasil, conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Autores Associados; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco:** o negro no imaginário das elites no século XIX. São Paulo: Annablume Editora, 2004.

BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Brasil:** justo, competitivo e sustentável. Brasil, 2002.

BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças.** São Paulo: Contexto, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo. Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 65.810 de 08 de dezembro de 1969.** Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, 1969. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 05 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/servicos.asp>>. Acesso em 14 jun. 2015.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/servicos.asp>>. Acesso em 14 jun. 2015.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/servicos.asp>>. Acesso em 14 jun. 2015.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/pdf>> - Acesso em 14 jun. 2015.

_____.MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>> - Acesso em 13 jun. 2015.

BRASIL. Presidência. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Brasília: Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Ministério da Justiça, 1996.

BRYM, R.; LIE, J. et al. Sociologia: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

RYM, R.; LIE, J. et al. **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CAMPOS. Agusto Kengue. Jardins Zoológicos Humanos: o negro como atração turística nos E.U.A. e na Europa no sex. XX. Fundação Augusto K. Campos Estudo e Pesquisa. Luanda, 2016.

COMAS, Juan. **Os mitos raciais**. Raça e Ciência, v. I. São Paulo: Perspectiva, 1960.

CONE. **Declaração de Durban e Plano de Ação**: Durban +5 conferência mundial contra o racismo. São Paulo, Imprensa Oficial, 2005

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em 14 jun. de 2015.

_____. **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em 14 jun. 2015.

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia Interétnica. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. 1983. p. 53-60. (CEAA/CCM, nº 8-9).

DANDARA. **Entrevista I**. [set. 2016]. Entrevistador: Djalma Lopes Góes. São Paulo, 2016. 1 arquivo .mp3 (100 min).

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). **O negro no brasil**: trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FONSECA, Dagoberto Jose. Os africanos e os afro-brasileiros: um novo reencontro - a importância e o imaginário em torno da Lei 10639. In LAIA, Maria Aparecida; SILVEIRA, Maria Lucia da; SZMUHIEL, Adriana (Org.). **A Universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena**: desafios e reflexões. São Paulo. Série Cadernos CONE. 2011.

FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenio no pensamento conservador brasileiro**: a proposta de povo em Renato Kehl. Marília, 2015.276 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

GONZALES, Lélia. **Entrevista II**. [set. 2016]. Entrevistador: Djalma Lopes Góes. São Paulo, 2016. 1 arquivo mp3 (100 min). A entrevista Transcrita encontra-se no apêndice dessa monografia.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. A categoria escravidão. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, 2003.

HOBSBAWN, Eric J. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. De onde vem o dinheiro? Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

IPEA. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, 2003.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LOPES, Ney. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. processo de produção do capital. A assim chamada acumulação primitiva. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl e ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro. Editorial Vitória, 1961.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (org.). **Relações étnico-raciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639. Rio de Janeiro: Quarter: Paperj. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações afirmativas: histórias e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 117, p. 197 – 217, novembro/2002

MONTAGNER, Miguel. Trajectories and biographies: notes for a Bourdieusian analysis. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n° 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MONTEIRO, Eduardo e MOTTA, Artur. **Gestão escolar: perspectivas, desafios e Função Social.** Ferramentas para gestão inovadora. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MOORE, Carlos. **Marxismo e a questão racial:** Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e a escravidão. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010. (

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º 79. Ago. 2012, p. 15-38.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro.** São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2014.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica.** São Paulo, 1994. Disponível em <<http://marxismo21.org/clovis-moura-marxismo-e-questao-racial/>> Acesso em 10 mar. 2016.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão.** São Paulo: Boitempo, 2009.

RACIONAIS, MC's. **Holocausto urbano:** música Racistas Otários. São Paulo: RDS Fonográfica, 1990.

REGIS, K. E. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação - Brasil 1987 - 2006.** Doutorado (Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação:** A Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo. 2006. 29 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná Curitiba.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. et. al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro:** um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ, FAPESP, Pallas. 2002.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** ONU, 1999. [Relatório ONU].

SANTOS, Joel Rufino dos. **A escravidão no Brasil.** São Paulo: Editora Melhoramentos. 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SÃO PAULO. SEE. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor Sociologia - 1^a série, ensino médio v.2. São Paulo: Imprensa Oficial, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870- 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Neide Cristina da; MARTINS, Telma Cesar S.; OLIVEIRA, Cláudia Cristina de (Org.). **Vozes Emergentes**: educação e questões étnico-raciais. São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da Coleção História Geral da África**: século XVI ao século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais. 1^a ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORT, Patrick. **Darwin lido e aprovado**: últimas reflexões sobre a antropologia darwiniana. Revista Crítica Marxista, n. 11. São Paulo: Boitempo. 2000.

UNESCO. **Estratégia integrada de combate ao racismo**. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em mar. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

VILLENA, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. Os versos sagrados de Ifá: base da tradição civilizatória iorubá. In TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 253 - 254. [Livro Eletrônico].

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. 1. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA AÇÕES AFIRMATIVAS E AÇÃO PEDAGÓGICA: A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 EM SALA DE AULA

Prezada (o) professora (o), as questões a seguir fazem parte de uma pesquisa de mestrado realizada pela Universidade Nove de Julho (Uninove) sobre a Gestão e práticas educacionais. Em nenhuma hipótese os dados serão utilizados para outra finalidade. As identidades dos respondentes, bem assim da unidade escolar serão preservadas na forma do sigilo. É de extrema importância que as perguntas que compõem o presente questionário, sejam respondidas com sinceridade a garantir a confiabilidade dos dados. Sua colaboração é essencial para a efetivação desta pesquisa, desde já agradecemos pela sua participação. Coloco-me à disposição para dirimir eventuais dúvidas.

Djalma Lopes Góes
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Pesquisa sobre a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar da educação básica

PARTE I

Caracterização da (o) respondente. Esta parte busca obter informações acerca do respondente, bem como a sua formação acadêmica, profissionalização e outros.

1. Nome:
2. Idade: () 18 a 29; () 30 a 55 () mais de 56 anos
3. Estado Civil: () solteira, () casada () união estável () outros
4. Raça/Etnia *
() preta () branca () indígena
5. Escola em que trabalha
5.1 Nome da Escola:
5.2 Diretoria de Ensino: _____

5.3 Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

6. Formação Acadêmica / Profissional

() Artes () História () Letras / Literatura

7. Atuação profissional

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

7.1 Modalidade

() Regular () EJA

8. Você considera importante a educação para a diversidade das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica? *

() Sim () Não

9. Você tem conhecimento sobre a Lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica; as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana previstas, respectivamente no Parecer CNE/01/2004, na Resolução N.º1/CNE/2004 e o Plano Nacional para implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?

() sim () não

10. Nos últimos 13 anos você realizou algum curso, orientações técnicas e formação continuada para conhecer sobre a referida Lei, o Parecer CNE/01/204, a Resolução N.º01/CNE/2004 e o Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares para a educação étnico-racial e sua aplicação no ambiente escolar? *

() sim () não

11. Que tipo de curso ou formação? *

() ATPC () Orientação Técnica () Aprimoramento () Especialização

() Mestrado ou doutorado

12. Qual área de conhecimento cursa ou cursou? (pode escolher mais de uma opção)*

() Leitura/literatura () Artes () História () Cultura () Filosofia () Geografia

() Matemática/Jogos Outro: _____

13. Na escola em que você leciona, durante o a revisão do Plano Político Pedagógico, da elaboração do Planejamento Anual e do Plano de Curso foram inseridas

atividades pedagógicas e projetos sobre educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?

() sim () não

14. O Calendário Escolar prevê ações didáticos-pedagógicas aos alunos e formativas aos professores que contemple o Dia Nacional da Consciência Negra?

() sim () não

Parte II. Aprofundamento sobre a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula

15. Você trabalha em suas aulas atividades, temas e conteúdos que favoreçam a diversidade étnico-racial pertinentes a Lei 10.639/03?*

() Sim () Não () Parcialmente

16. Você considera que a diretoria de ensino e a unidade escolar, na execução do currículo garantem as condições pedagógicas, suporte, fornecimento de formação continuada e de materiais didáticos-pedagógicos para que você possa trabalhar a temática de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido na Lei 10.639 na sala de aula? *

() sim () Não () Parcialmente

17. Você considera satisfatória a formação continuada nas ATPC's, o suporte e os materiais didáticos-pedagógicos oferecidos pela coordenação pedagógica da escola para a aplicação da Lei 10.639 durante a execução do currículo? *

() Sim () Não () Parcialmente

Parte III
Questões para realização do Grupo Focal

18. Em sala de aula como você trabalha a temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira?

19. Durante o ano letivo está prevista alguma atividade pedagógica de modo a articular áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar com foco na educação para a diversidade étnico-racial, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que resulte em socialização coletiva da diversidade étnico-racial?

20. Quais atividades possibilitam a celebração do Dia Nacional da Consciência Negra e como ela é construída pelos especialistas e corpo docente da unidade escolar?
21. Dê exemplos de materiais didáticos-pedagógicos disponibilizados de modo a garantir as condições pedagógicas para que você possa trabalhar 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, conteúdos relacionados à Lei 10.639 na sua em sala de aula?
22. As práticas educativas em sala de aula possibilitam a criação de novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam aos preceitos legais da educação para a diversidade étnico-raciais voltada para o cumprimento da Lei 10.639/03?
23. A Lei 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa como direito à diversidade étnico-racial na educação escolar?
24. A aplicação da lei 10639/03 sobre o estudo de história e cultura africanas e afro-brasileiras articula o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial dos educandos em termos de superação do racismo e das desigualdades raciais?

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA I – DANDARA. ESCOLA HERDEIRA DELAS

Trajetória de vida

Com relação a trajetória eu sempre passei por alguns trabalhos e empregos eu não percebi exatamente porque eu não tinha promoção por exemplo, tralhava como as outras pessoas, no meu primeiro emprego eu chegava no horário, as pessoas eram promovidas e eu não. Eu comecei a prestar atenção: que tipo de pessoas eram promovidas e as que não eram?

Em 1991 eu trabalhava numa seguradora chamada Generária, seguradora italiana e, nós fizemos uma greve e é claro passava algum tempo, o corte, advinha quem foi mandada embora? Os pretos que participaram da greve.

E nessa época eu fazia faculdade de direito, eu percebi também que as pessoas que faziam faculdade de direito, tinha um grande número de pretos, mas os pretos que faziam faculdade de direito, eram os pretos que já estavam no serviço público, já trabalhavam no fórum, ou trabalhavam na polícia, ou trabalhavam em algum órgão e tentavam melhorar a sua condição dentro do próprio local em que trabalhava, através da faculdade eu comecei a prestar atenção nessas coisas, terminei minha faculdade, não tirei a minha OAB e fui trabalhar em outra seguradora chamada Fênix de Porto Alegre e nessa seguradora, por incrível que pareça, por que a gente fala de Porto Alegre, mas era uma segurado que tinha uma grande diversidade, nós tínhamos muitas mulheres em cargos de chefia, muitos pretos também trabalhando em bons cargos e nós tínhamos muitos gays trabalhando nessa empresa e, nessa empresa por incrível que pareça era mais democrática, a ascensão era mais democrática, tanto que eu consegui nessa empresa ter duas promoções em cargos, mas infelizmente ela acabou falindo. Aí fui trabalhar no Itaú, aí no Itaú Seguros eu senti o que é o peso do preconceito, o peso da discriminação, o peso do racismo, não havia naquela seguradora um preto que tivesse um cargo, por exemplo de gerência, ou de direção, chegava sim até a chefia, mas nada que desse uma visibilidade, uma ascensão dentro da seguradora, e todas essas questões é, eu que sempre fui muito observadora e desde muito cedo eu sempre me liguei nas questões raciais, acabou fazendo com que eu me decidisse a fazer História, gostei muito, nunca cheguei a tirar a minha OAB, fui fazer faculdade de História, aí sim eu comecei na militância, até então eu discutia era grevista, mas não tinha uma militância.

E aí fui fazer faculdade de História e comecei a observar mais de perto, comecei realmente a ter noção do que acontecia na sociedade, até então era o tal do racismo velado, você percebe, você sente, mas não tem como se defender disso, por que no Brasil as pessoas são racistas, as pessoas criticam o racismo, mas ninguém, quando você pergunta se assume como racista.

Então você chega numa empresa e pergunta, por que fulano, sicrano e beltrano são promovidos e eu não? - Você por que eles estão estudando e você não! Se o problema é esse eu vou estudar também, estou estudando agora, por que eu não fui promovida? – Ah é por que a política de promoção da empresa mudou. Então você depois de um certo tempo percebe que não, você não foi promovida, porque você é preta e por ser mulher. Exatamente nessa ordem.

Sobre Religião

Desde sempre, os meus avós já eram, a maioria católicas, mas frequentava umbanda. Católicas e Umbandistas. Eu sempre tive muita afinidade, conforme fui crescendo fui deixando a Umbanda e acabei me decidindo pelo Candomblé que é mais autêntico, mais ligado à nossa raiz, eu gosto muito de observar e de estudar as nossas raízes. E é claro que eu me identifico totalmente, com a religião.

Eu sempre observei o Candomblé como uma forma de resistência, uma forma também dos pretos continuarem unidos, mantiveram muitas tradições, a culinária de vários povos africanos no Brasil, graças ao Candomblé foi mantida o idioma em Yoruba, antiguíssimo graças ao Candomblé aqui no Brasil, muitos costumes também, foi uma forma de resistência, uma forma muito grande de resistência, a religião foi fundamental para manter esses povos, inclusive para que eles tivessem força para continuar lutando. E pra você trazer isso para a sala de aula, pra você colocar isso pro aluno é extremamente complicado, por que o aluno chegam com uma carga de preconceito muito grande, você tem que fazer um trabalho de desconstrução, você tem mostrar pra ele que tal qual as religiões de matriz africana, ou a mitologia greco-romana, ou até mesmo, a religião judaico-cristã, eles estão impregnados de mito. E você tem que fazer esse paralelo pro aluno perceber se ele acredita numa cobra que fala ele tem que acreditar também que existe Herpes, que é um deus com asas nos pés, ele tem que saber também que existe uma deusa que vira búfalo, porque se a gente for pra falar de mitologia vai ter que englobar todos. Então como é que eu posso acreditar numa cobra que fala e não posso acreditar numa deusa que vira búfalo, ou em um que tem asas nos pés. Então você tem que fazer

um trabalho e, é assim não é um trabalho de um ano, você faz o trabalho esse ano e depois o aluno já aprendeu não, é um trabalho diário, você tem que falar exaustivamente, porque há um processo de demonização das religiões de matriz africana desde a época da escravidão. E foi um trabalho muito bem feito, começou com a igreja católica e hoje as igrejas evangélicas (protestantes) faz esse trabalho perfeitamente bem, a ponto de os próprios pretos sentirem medo das suas tradições e das suas raízes.

Influência dos Pais

Muito que eu aprendi, muito que eu comecei a me identificar que eu busquei foi no Candomblé, foi dentro do Candomblé, porque é uma religião onde a mulher tem espaço, onde a mulher ela é fundamental, se nós fomos buscar, inclusive, nas lendas as mulheres tem uma participação incrível, as mulheres decidem se a humanidade ela para ou continua, por que elas decidem em não ter mais filhos. Teve uma greve que elas decidiram que não iam mais engravidar, a partir do momento que elas não têm mais filhos, uma hora acabar e os homens tiveram que pedir pra que elas voltassem a engravidar, pra que a humanidade continuasse, então é nesse ponto que eu acabei me identificando muito com buscando a minha identidade de mulher preta foi dentro do Candomblé.

Participação em Movimentos

Na década de 1980 eu participei, não muito, do movimento estudantil, os playboys que estudam no Largo São Francisco, alguns meses, participei da Marcha dos 100 Anos da Abolição, conhecia um pessoal, mas eu participava pouco, eu já estava entrando na faculdade e não podia sair muito de casa, meus pais não deixava, eu participei pouco, quando eu fui pra Mogi eu me juntei com os pretos do terceiro vagão do trem, me identifiquei assim de “bate-pronto”, mas era muita, não tinha, eles não tinham uma ideologia, estavam muito mais preocupados em fazer samba e beber cerveja, então não tinha um movimento lá na faculdade. E era muito bom que tivesse, porque Mogi era uma faculdade que tinha muita gente preta, era muito bom que aquele pessoal tivesse se organizado, na época eu não tinha maturidade pra organizar um movimento ali, nem maturidade e nem conhecimento.

Sobre o Sindicato

O Sindicato é muito falho quando o assunto é, são as questões étnicas, o Sindicato ele está muito mais preocupado com as questões trabalhistas, mas eu acho que

ele deixa muito a desejar, muito a desejar, muito, muito, muito mesmo. Não dá, o assunto até começa, mas eles não dão prosseguimento. Eu acho que deveria, a gente deveria cobrar mais isso, inclusive.

O que te motiva abordar as questões étnico-raciais na em sala de aula?

Fora isso está em mim. É... tem muito preconceito e o brasileiro tem que descobri que ele é preto, o mal do brasileiro é que o brasileiro acha que ele não é preto. É o maior problema para discutir racismo, por que você entra numa sala de aula, você olha para aquelas crianças, eu enxergo um ou dois brancos e quando consigo localizar, mas eles não se vêm dessa forma, as famílias não ensinam isso pra eles, a sociedade não ensina isso pra eles. O mal do brasileiro é que [em termos raciais] ele pode ser o que ele quiser, esse miscigenação ela faz com que eu seja o que, porque a partir do momento em que eu vivo numa sociedade em que eu descubro que ser preto não é legal, que vou ser mais vezes abordado pela polícia, que eu vou ter menos oportunidades, que eu não vou conseguir os melhores salários, que vão falar que o meu cabelo é feio, que o meu corpo é desproporcional, que a minha bunda é grande, é claro que eu não vou querer ser preta. Onde a mulher preta sofrer a maior número de abuso, de violência sexual, de violência física do que a mulher branca é claro que eu não vou querer ser preta. Então a partir do momento que eu me olho no espelho, eu não me vejo como preto, eu já estou afastando de mim essa, esse sofrimento todo. Eu não vou passar a minha vida inteira me negando. Aí quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) manda fazer a pesquisa, ele pergunta o que eu sou, na pior, na melhor das hipóteses eu vou dizer que eu sou pardo, por que o que que as pessoas querem? Elas não querem ser [de cor] preta. E mesmo assim a gente conseguiu chegar em 54% da população, autodeclarada. Então isso é uma discussão que eu faço muito em sala de aula, no projeto do ano passado com os alunos, de quartos e quintos anos, que quando eu comecei o ano a sala inteira disse que era branca, quando eu terminei tinha uns três brancos na sala. Por que você tem que começar a mostrar que não é só a sua [cor da] pele que vai determinar a sua etnia, mas outros pontos, inclusive o tipo de vida que você leva, o tipo de preconceito, por que se você é branco você está livre de uma série de preconceitos, e não é exatamente isso o que acontece. O aluno, ele sofre duas vezes, por não assumir a sua identidade, por se achar, tentar se enfiar em uma outra identidade, mas também quando ele percebe, que apesar de não se assumir como preto, a sociedade o trata dessa forma, então é um trabalho que eu gosto de fazer com os [alunos] pequenos, para que eles cresçam conscientes disso.

Como é feita a discussão sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola?

Na realidade essa discussão é feita por mim e por dois professores e mais uma funcionária. A diretora no início ela estava tentando barrar, inclusive em uma funcionários que fez um queixa lá o ano passado que ela tentou fazer um projeto pra falar inclusive da religião e ela foi barrada, as escolas não se sentem confortáveis, justamente por que, quando você entra na temática, os pais começam a reclamar, a partir do momento que os pais começam a reclamar o diretor da escola não quer ter problemas com a comunidade, então ela vai empurrando com a barriga e você tem que fazer na base do, sabe, meter o pé na porta e fazer mesmo, por que senão, você não consegue, não consegue, as escolas na grande maioria não são simpáticas, não são mesmo.

Como é feita a escolha do tema sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

Geralmente fica a cargo dos professores de História, só que por exemplo, lá no Inácio Monteiro tem um professor de História que pelo amor, ele não aceita o tema, então eu acabo trabalhando sozinha, eu escolho [o tema], principalmente de acordo com a idade que eu trabalho com alunos muito jovem, muito pequenos ainda, e aí eu começo de uma maneira mais leve e vou trazendo as discussões, eu evito, quando eles são muito pequenos, quando tem nove, dez anos falar de religião, deixa pra falar quando eles estão no Fundamental II que eu acho que eles estão um pouco mais maduros e fica mais fácil o entendimento. E eu começo abordando os temas que eles trazem pra discussão que é o caso dos cabelos, principalmente das meninas, pra poder trabalhar a autoestima delas, para que elas percam a vergonha do cabelo, a questão da pele, pra se identificar com preto, depois também, trabalho muito com eles, que eu acho muito interessante, eles gostam muito é a culinária, tem uma série de coisas que eles não sabem, eles tem ali no dia-a-dia e não sabem que vem da África. Aí pego o mapa mostro de onde são certos alimentos, por que no Brasil não, como entrou na nossa cultura, por que entrou, e aí eu faço muito essa discussão com eles.

Quando é Fundamental II, principalmente, oitavo ano, nono ano, aí eu já trabalho mais as questões que trazem realmente polêmica né, que geralmente causa sofrimento. Teve um caso de uma aluna que eu fiquei muito mexida com isso, por que ela, inclusive cai na discussão, há uma semana, duas ou três semanas do turbante, ela foi iniciada no

Candomblé, estava usando turbante, que na realidade não é turbante é torço e de cabeça raspada, sem cabelo, a pressão que ela começou a sofrer na escola foi tão grande que ela falou que ela estava sem cabelo usando turbante, por que estava com câncer, a partir do momento que ela falou que ela estava com câncer acabou todo o problema dela, isso é muito grave, então quer dizer que é mais fácil pra essas crianças lidarem com câncer, que muitas vezes pode ser uma doença terminal, do que deixar a pessoal livre pra que ela escolha a religião que ela se sente melhor.

As atividades que discute educação étnico-racial é pensado no planejamento anual?

Não é organizada no planejamento e, assim, tem que todos os dias cobrar, todo dia arrumar uma briga, todos os dias, pedir, implorar, por que senão, não entra em discussão, não entre em pauta, ainda no Estado (rede estadual de ensino) a gente ainda consegue trabalhar com um pouco mais de facilidade do que na prefeitura. E por incrível que pareça na prefeitura nos últimos quatro anos, ela deu muita formação, inclusive na Diretoria Regional de Ensino de Guaianases, tinha um núcleo étnico-racial, mas a resistência é muito grande, a maioria das pessoas iam pra pontuar e não aplicavam em sala de aula, não aplicavam na escola, os ensinamentos dos cursos.

O Sarau

Estava no planejamento, inclusive foi discutida no ano anterior, nós discutimos em 2015, que houve também um fato, eu trabalho com o livro de Jorge Amado “Tenda dos Milagres” no Sarau anterior, deu uma confusão, os alunos resistiram bastante e a escola acabou querendo que eu trocasse de livro, eu falei que simplesmente, ou nós trabalharemos em 2016 o continente africano, ou denunciava a escola no Ministério Público, justamente por eles não deixarem eu aplicar a lei 10.639, aí foi mais fácil de trabalhar, aí já no planejamento já ficou decidido e durante o ano, o ano inteiro, pra ser assim mais objetivo, o ano inteiro nós trabalhamos com o tema, foi o tema do ano na escola, o ano da África na escola Herdeira Delas. Nesse caso o diretor acabou conduzindo o processo, ele queria também que nós trabalhássemos esse tema, os professores uma parte aceitou já logo de bate pronto, outros resistiram e ficou muito claro os que resistiram, por que quando chegou a hora de montar o Sarau eles não fizeram o menor esforço né, na montagem, alguns nem quiseram participar.

História, Artes, na verdade todas as disciplinas, inclusive teve um pessoal de biologia que também trabalhou muito com a desconstrução de raça, a história de que se nós formos olhar não houve tempo para que se haja raça, a partir do momento em que cerca de quarenta mil anos houve a migração que houve o clareamento da pele, não tem essa questão, os professores de biologia foram muito bons nesse sentido, mas que de uma maneira geral teve a participação de todas disciplinas sim.

O suporte pedagógico

Não teve, assim quando nós falamos de material, nem material de uso diário, nem material para o Sarau, nem material para a escola, nem verbas, todo o trabalho que nós fizemos ano passado, ele foi mantido pela própria escola com algum dinheiro que a escola e o pessoal conseguiu arrecadar durante o ano. E os professores também, a gente acabou ajudando, inclusive na escola não tem material, o que tem é o que nós levamos muitas vezes o que a gente consegue, troca, pega emprestado, alguns livros que uma professora também, ela conseguiu na prefeitura, ela nos emprestou durante um ano, mas a Diretoria de Ensino não mandou nem verbas, nem materiais.

Nos últimos três anos eu tive duas formações e foram assim, a pessoa que deu formação não tinha preparo, não dominava o assunto, foi uma formação mais a título, assim pra inglês ver, pra dizer que teve, mas não acrescentou em nada, não foi uma discussão profunda, não foi uma discussão que valesse a pena você levar pra uma escola,

O Sarau possibilita mudança curricular?

Depende muito, é muito pessoal essa questão, alguns professores sim, mas outros acabam fazendo o projeto só por conta de ser obrigatório, obrigação mesmo. E é claro se a pessoa já tem essa resistência ela não vai se envolver, não vai mudar a postura, tem sim os professores que se envolvem, levam a sério, mudam e discutem o tema. Esse ano mesmo eu havia proposto o tema pra gente discutir gênero, acabou que foi que já tinha proposto esse tema [África] do ano passado eu fui voto vencido e aí vão trabalhar com uma outra temática assim olha, é assim eu acho um absurdo, vão trabalhar com cinema, apenas de que cinema, também você pode pegar várias coisas e desenvolver um outro tipo de trabalho, por que eles querem algo mais leve, então, você vê que não há um envolvimento, querer tratar um assunto mais leve ele não gera discussão, ele não incomoda. O Sarau tem que existir pra isso pra discutir coisas que estão incomodando, por que é uma oportunidade que nós temos de chegar no aluno e ele começar a ver as

coisas de uma maneira diferente, pra ver se a gente tem aí uma mudança mesmo que seja lentamente da sociedade, agora você vai querer discutir assuntos leves, não dá.

Você considera a Lei 10.639 uma medida de Ação Afirmativa?

Sim por que até então a gente discutia muito pouco as questões étnico nas escolas, os professores discutiam quando queriam, era uma escolha pessoal, se estava incomodando aquele professor, ou se ele estava ligado acabava discutindo, hoje não, apesar de estarmos correndo sério risco de já não discutir daqui a algum tempo, mas a partir do momento em que há uma lei gostando ou não, querendo ou não, a discussão vai ter que ser levada adiante.

Acho que falar em superação do racismo, nesse momento, ainda é muito prematuro, eu acho que a discussão tem que ser aprofundada, vai demorar muito tempo pra essa superação e uma lei possibilitando uma discussão dentro da sala de aula eu acho que a longo prazo sim, mas de imediato não.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA II – LÉLIA GONZALES. ESCOLA HERDEIRA DELAS

1. Em sala de aula como você trabalha a temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira?

Trabalho, inclusive com projetos.

2. Durante o ano letivo está prevista alguma atividade pedagógica de modo a articular áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, com foco na educação para a diversidade étnico-racial, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que resulte em socialização coletiva da diversidade étnico-racial?

Ha na escola o Projeto Sarau, cujo o tema será o Cinema, eu e alguns professores escolhemos filmes como Malcolm X, Mandela, para podermos fazer a discussão.

3. Quais atividades possibilitam a celebração do Dia Nacional da Consciência Negra e como ela é construída pelos especialistas (gestão) e corpo docente da unidade escolar?

Geralmente a gestão não participa da organização de nenhum evento relacionado ao 20 de novembro (estão mais preocupados com desta junina e Halloween, Páscoa), eu e outro professor fazemos a discussão.

4. Dê exemplos de materiais didáticos-pedagógicos disponibilizados de modo a garantir as condições pedagógicas para que você possa trabalhar 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, conteúdos relacionados Lei 10.639 na sua em sala de aula?

Não há material disponível na escola, usamos do nosso acervo pessoal, claro, os professores preocupados em trabalhar com a Lei 10.639/03.

5. As práticas educativas em sala de aula possibilitam a criação de novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam aos preceitos legais da educação para a diversidade étnico-raciais voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03?

Isso depende da postura de cada professor, já que é Lei todos deveriam trabalhar, mas fica a critério de cada docente.

6. A Lei 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa como direito à diversidade étnico-racial na educação escolar?

Sim, a partir da Lei pudemos trazer para os alunos a história verdadeira de um Brasil miscigenado, excludente e racista. Mas também cobrar direitos que temos das autoridades que na maioria das vezes "esquece", essas autoridades que desqualificam o crime de racismo, dizendo ser injúria racial.

7. A aplicação da lei 10639/03 sobre o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira articula o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial dos educandos em termos de superação do racismo e das desigualdades raciais?

Sim, os projetos desenvolvidos nas escolas, na maioria das vezes procura trabalhar com a autoestima desses educandos, que muitas vezes não conseguem sequer se verem como pretos.

8. Você participa ou já participou de movimentos populares, associações, sindicatos, partidos políticos ou alguma instituição que lhe forneceu elementos para trabalhar em sala de aula temas relacionados à temática étnico-racial?

Não, muito o que aplico aprendi em cursos, formações, dentro do candomblé. Apesar de frequentar o sindicato da minha categoria, considero sua atuação falha e fraca quando o assunto é relações étnico-raciais.

9. Conte uma pouco da sua trajetória de vida, escolarização, profissões, participação em grupos culturais, entre outras ações cotidianas.

Estou na Educação desde 2009, anteriormente trabalhava no setor financeiro, bancos e seguradoras onde a realidade é outra. Há racismo, a própria estrutura limita a atuação dos negros e determina até onde nós poderemos chegar. Durante as décadas de 1980 e 1990, participei de alguns movimentos de defesa dos negros, mas não tinha uma militância efetiva. Nessa época eu trabalhava e fazia faculdade, o tempo era curto. Por ser mãe de dois garotos pretos, sempre estou muito preocupada, já que meus filhos são jovens pretos periféricos, vítimas potenciais de uma polícia racista, por isso, tento desconstruir dentro da sala de aula todo e qualquer tipo de preconceito.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PARECER HOMOLOGADO (*) (*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação UF: DF ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez
PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96 **PARECER N.º:** CNE/CP 003/2004
COLEGIADO: CP APROVADO EM: 10/3/2004

I – RELATÓRIO Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo²⁰.

²⁰ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências” Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”

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

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

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

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

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura,

identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

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

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de

todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

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

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

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

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

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

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

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

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excluente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos²¹, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de

²¹ Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas.

Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

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

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

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

africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

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

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

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

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

Como bem salientou Frantz Fanon²², os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos

²² FRANTZ, Fanon. Os Condenados da Terra. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

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

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

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

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados

pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os moteis muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

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

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-

racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

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

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

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

diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

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

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

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

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

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino,

unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

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

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

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

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

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

FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

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

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

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

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, 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 disciplinas²³, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais²⁴, 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.

²³ § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

²⁴ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org.. Superando o Racismo na Escola. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

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 Zimbabwe; - 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, moçambique, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André

Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia González, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, 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 Cesaire, 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 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que

compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiatecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

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

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

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

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

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

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

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

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil; - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais; - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei

9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no site do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

17 Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE RESOLUÇÃO 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, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Ministro da Educação em de 2004,

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 de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se

refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

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 se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construírem uma 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 ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo 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, europeias, asiáticas.

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º 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 Afrobrasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentiváro e criarárão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 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.

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes 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 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 9º Nos fins, responsabilidades e tarefas dos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, será 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: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 10 Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento.

Art. 11 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. 12 Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão para que a edição de livros e de outros materiais didáticos atenda ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, no comprimento da legislação em vigor.

Art. 13 Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 14 Os sistemas de ensino promoverão junto com ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, 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; assim como comunicarão, de forma detalhada, os 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, que forem requeridas.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília (DF), 10 de março de 2004.