UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PEC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR (2005-2006): A PARCEIRA SMEC E CEAFRO

Salvador
2008

OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR (2005-2006): A PARCEIRA SMEC E CEAFRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.
Orientadora: Professora Drª. Ana Celia da Silva.

Salvador
2008

FICHA CATALOGRÁFICA – Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB : 5/592

Figueiredo, Otto Vinicius Agra
Uma breve reflexão sobre a implantação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): a parceira SMEC e CEAFRO / Otto Vinicius Agra Figueiredo. – Salvador, 2008.
180f .

Orientadora : Ana Célia da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2008.

Contém referências e anexos.

1. Educação e estado - Brasil. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Igualdade perante a lei. 4. Currículos. I. Silva, Ana Célia da. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 344.813407

FOLHA DE APROVAÇÃO

“UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR (2005-2006): A PARCEIRA SMEC E CEAFRO”

Otto Vinicius Agra Figueiredo

Dissertação submetida à Comissão Examinadora pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e por Professores convidados de outras instituições como parte de requisitos necessários a obtenção do grau de mestre.

Profa. Drª. Ana Célia da Silva_____
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Prof. Dr. Elias Lins Guimarães_____
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos_____
Doutorado em História.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder_____
Doutorado em Sociologia e Antropologia.
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França.

Salvador 2007

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus pela vida, pela força e pela proteção proporcionada e renovada a cada dia, me possibilitando seguir em frente e encontrar o sentido da minha existência.

Aos meus ancestrais por tanto me orgulharem pela sabedoria, astúcia, coragem e resistência. Por hoje eu ser fruto e a soma de todos eles em mim.

A minha família, meus pais Raimundo Oton e Teresinha Agra e meu irmão Itto Eduardo, pelo apoio incondicional, incentivo, torcida e principalmente por representar meu porto seguro, ser grande responsável por eu estar onde estou. À minha querida Pri, minha namorada. Pela eterna compreensão, superando a distância e torcendo sempre pelo meu sucesso.

A Professora e Orientadora Ana Célia da Silva, com quem muito aprendi. Agradeço pelo carinho, dedicação e profissionalismo na condução desse estudo. Por ser uma grande referência enquanto intelectual e militante negra.

Agradeço profundamente ao NEPAF/FIRMINA – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ações Afirmativas da UNEB - do qual também faço parte - nas pessoas de Patrícia, Ivy, Romilson, Claudia, Vânia, Luciana e Fernanda. Pelas sugestões, questionamentos e reflexões sobre este estudo; pelo incentivo e principalmente pela irmandade solidária do grupo que me impulsionou a seguir em frente e concluir este trabalho.

Aos sujeitos e sujeitas da pesquisa pela disponibilidade e pela colaboração com informações preciosas para elaboração desse estudo.

A tod@s amig@s que torceram e vibraram muito pelo meu sucesso nessa caminhada.

Agradeço ainda à FAPESB – Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa na Bahia, pelo financiamento nos últimos 15 meses de desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa intitulada ***Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005-2006): a parceria SMEC e CEAFRO***. A motivação para a presente investigação foi o trabalho realizado a partir do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala* - desenvolvido para algumas escolas e professores da rede municipal de ensino pelo CEAFRO – Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, órgão ligado ao Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO/Universidade Federal da Bahia/UFBA - em forma de parceria com a Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador - SMEC. O interesse pela temática parte do desejo de analisar o processo de implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino dessa cidade a partir das ações da SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de Salvador e do CEAFRO. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, investigou- se o processo de implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino através das ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e do CEAFRO. A importância desse estudo está no aprofundamento das discussões acerca das relações étnico-raciais em educação e o amadurecimento das relações entre órgãos governamentais e instituições ligadas à sociedade civil organizada na formulação e gestão de políticas públicas educacionais. A abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa em educação através da técnica de análise documental e da entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa. Sobre o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino foi possível concluir que se deu através de um conjunto de ações que em sua maioria não alcançou toda a Rede de Ensino, além de se perceber certas divergências entre os parceiros investigados na operacionalização de algumas dessas ações.

Palavras – chave: Ação Afirmativa – Política Educacional - Currículo

ABSTRACT

This work presents the results of the research entitled ***A brief discussion on the implementation of Law 10.639/03 in the Salvador Education Hall Network (2005-2006): a partnership between SMEC and CEAFRO.*** The motivation for this research was the work from the Project Plural School: the diversity is in the classroom - is developed for some schools and teachers of the municipal education network by CEAFRO-Education and Professionalization for the Racial and Gender Equality, body connected to the Afro-Oriental Studies Center - CEAO / Federal University of Bahia / UFBA - in the form of a partnership with the Municipal Bureau of Education and Culture of Salvador. The interest in the subject had begun of the desire to examine the implementation process of the Law 10.639/03 in Education Municipal Network of this city from the shares of Municipal Bureau of Education and Culture of the city of Salvador and the CEAFRO. Bearing in mind the objective of the research, the process of deployment of the Law 10.639/03 in Education Municipal Network through the actions of the Municipal Bureau of Education and Culture and CEAFRO had been investigated. The importance of this study lies in the deepening of discussions about the racial-ethnic relations in education and maturation of the relationship between government bodies and institutions linked to the organized civil society in the formulation and management of public policy education. The adopted method was the qualitative research in education through technical analysis of documentary and semi-structured interview as a tool for research. About the process of deployment of the Law 10.639/2003 in the Network of Education Hall was possible to conclude that it has through a series of actions that mostly not reached the entire network of education, in addition to realizing certain differences between the partners investigated in operationalization of some of these actions.

Key words: Affirmative actions – Educational Policy - Curriculum

LISTA DE ABREVIATURASE SIGLAS

AC – Atividade Complementar
ANC – Assembléia Nacional Constituinte
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APN – Agentes da Pastoral do Negro
ASSESP – Assessoria Especial
ASTEC – Assessoria Técnica
CAS – Coordenação de Ações Sócio-Educativas
CCN – Cidadania e Consciência Negra
CEAFRO - Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero
CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais
CEE/BA – Conselho Estadual de Educação – Bahia
CENAP – Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE's – Coordenadorias Regionais de Ensino
FEA – Fundação Escola de Administração
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNB – Frente Negra Brasileira
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
NCN – Núcleo de Consciência Negra
NENUEFS - Núcleo de Estudantes Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana
ONG's – Organizações Não-Governamentais
PC – Partido Comunista
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional
PL – Projeto de Lei
PPA – Plano Pluri Anual
PSB – Partido Socialista Brasileiro
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMUR – Secretaria Municipal de Reparação
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SMEC - Secretaria Municipal da Educação e Cultura
TEN – Teatro Experimental do Negro
TPB – Teatro Popular Brasileiro
UDN – União Democrática Nacional
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UNE – União Nacional de Estudantes
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

CAPÍTULO 1
AÇÕES EDUCATIVAS DOS NEGROS DA DIÁSPORA AFRICANA NO BRASIL.....22
1.1. Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes.....35

CAPÍTULO 2
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A QUE SE DESTINAM?.....40
2.1. Ações afirmativas: uma discussão política.....43

CAPÍTULO 3
POLÍTICA EDUCACIONAL E A QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA.....57

CAPÍTULO 4
CURRÍCULO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RAÇA.....74
4.1. Currículo, Representações Sociais e Discurso.....74
4.2. Um debate sobre Raça.....78
4.2.1. Raça nas Ciências Biológicas e nas Ciências Sociais.....82

CAPÍTULO 5
PERSPECTIVA METODOLÓGICO.....87

CAPÍTULO 6
A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO SE SALVADOR.....92
6.1. A Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC.....95
6.1.1. A SMEC e a inclusão da diversidade cultural no Sistema Municipal de Ensino.....96
6.1.1.1. Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador.....96
6.1.1.2. O Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador.....99
6.1.1.3. Ações da SMEC para a implantação da Lei 10.639/2003.....102
6.2. O CEAFRO – Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero.....110
6.2.1. As contribuições do CEAFRO para a diversidade cultural na educação municipal.....113
6.3. Alguns aspectos relevantes sobre o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Salvador.....127
6.3.1. O histórico e a origem da Lei 10.639/03 segundo os sujeitos da pesquisa.....127
6.3.2. Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador (Diretrizes Curriculares Municipais).....132
6.3.3. Dificuldades dos parceiros SMEC e CEAFRO para a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino.....135
6.3.4. A questão da formação das/os professoras/es.....143

CONCLUSÕES FINAIS.....151

REFERÊNCIAS.....157

ANEXOS.....164
ANEXO A – Dados quantitativos da Rede Pública Municipal de Salvador.....165
ANEXO B – Relatório Parcial da ASTEC de ações para a implantação da Lei 10.639/03.....167
ANEXO C – Levantamento da ASTEC das ações/atividades realizadas pelas CRE's e escolas para a Implantação da Lei 10.639/03 em 2005.....170

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa que articula questões referentes à implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador é fruto de um processo de amadurecimento que teve início na graduação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (1999 - 2004). Durante esse período integrava o NENUEFS (Núcleo de Estudantes Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana), grupo que se propõe a discutir a questão racial, realizando estudos e pesquisas nesse campo do saber e atuando politicamente junto às instâncias administrativas da universidade, mantendo uma articulação com o Movimento Negro de Feira de Santana e Salvador.

Dentre as diversas atuações do Núcleo, destaco a proposição de uma disciplina para os cursos de licenciatura da UEFS. Inicialmente denominada "*Relações raciais e formação de professores*", depois "*Relações étnico-raciais na escola*". A proposta inicial da disciplina foi elaborada por Profª. Ana Célia da Silva com a colaboração de dois membros do NENUEFS, Reginilde Santa Bárbara, na época graduanda em História e Coordenadora Geral do Núcleo, e eu enquanto Secretário de Finanças do Núcleo. Essa proposta foi discutida e aprimorada entre os membros no NENUEFS com a colaboração de alguns professores da própria universidade. A proposta de disciplina foi encaminhada oficialmente ao Colegiado do Curso de Pedagogia em seu processo de reforma curricular no ano de 2001. Na época, o objetivo do Núcleo era que compusesse a grade de disciplinas obrigatórias do curso, mas apesar da resistência que alguns professores demonstraram, ela foi aprovada como disciplina optativa no currículo do curso de Pedagogia da UEFS.

A disciplina *Relações étnico-raciais na escola* foi oferecida durante um semestre, aos estudantes do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas como disciplina optativa sob a regência da Profª. Nanci Helena Franco, na época locada enquanto professora substituta. Depois dessa oferta, por falta de professor que a ministrasse ficou alguns semestres sem ser oferecida. Atualmente a disciplina voltou a ser

oferecida e continua compondo o currículo do curso de Pedagogia enquanto disciplina optativa. Mas, por força da Lei 10.639/03, no próximo ano estará finalmente na grade das disciplinas obrigatórias do curso.

Esse processo na UEFS começou antes da promulgação de lei 10.639/03, trazendo mais um exemplo da organização e atuação de entidades negras no sentido de incorporar a questão racial e a pluralidade cultural em contextos oficiais de ensino. Portanto, a presente investigação parte da motivação e experiência a partir de diálogos e negociações pela afirmação de uma identidade negra, numa instância institucional – nesse caso a UEFS representada pelo Departamento de Educação e o Colegiado do curso de Pedagogia – através do NENUEFS, que também institucionalizado, representa o Movimento Social Negro dentro da referida universidade.

A proposição da disciplina partiu da constatação de que nos cursos de licenciatura das universidades - nesse caso específico nos cursos da UEFS - não se tinha uma disciplina que discutisse com profundidade as questões raciais, ou minimamente projeto de extensão ou ações direcionadas a esse objetivo, deixando uma enorme lacuna na formação desses profissionais da educação no trato com a diversidade étnica e cultural.

Diferentes estudos (Cavalleiro 2000, Cavalleiro 2001; Gomes & Silva 2002; Munanga 2001; Romão 2001; Silva 2001, dentre outros) realizados nos últimos anos aqui no Brasil demonstraram o quanto os professores atuantes na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Fundamental, não sabem lidar com a diversidade étnico-racial e cultural e com situações de racismo e discriminação no ambiente escolar.

Apesar da riqueza e da diversidade cultural existente no Brasil e da população negra estar imersa e fazer parte dessa construção - por mais de trezentos anos - estatísticas mostram a realidade de discriminação e exclusão social vivida pelos negros em nosso país. Isso justifica toda a trajetória de lutas e as diferentes formas

de organização que os negros elaboraram com o objetivo de transformar essa lógica social.

É nessa perspectiva que percebo a atuação das diferentes entidades e sujeitos sociais e históricos comprometidos com a questão da igualdade racial. No debate e embate com os órgãos governamentais, na cobrança de políticas públicas de ações afirmativas nas áreas de educação, saúde, trabalho, cultura, dentre outras, inclusive dentro das próprias instituições governamentais na concepção, elaboração e negociações a favor dessas políticas. É importante ressaltar que durante o século XX a área da educação foi o maior foco das reivindicações das organizações e entidades ligadas ao Movimento Social Negro, por se acreditar nas maiores possibilidades de mudanças sociais através do processo educativo e por conta disso diferentes organizações e sujeitos sociais protagonizaram experiências e ações educativas nesse sentido. Daqui da Bahia podem ser citadas algumas entidades e organizações negras como o Ilê Aiyê, Olodum, Malê de Balê, o GT de educação do MNU, dentre outras, que desde seu surgimento empreenderam tais experiências educacionais.

No campo da educação essas reivindicações estiveram e ainda estão muito ligadas, sobretudo, ao acesso e permanência dos estudantes negros ao ensino superior, como também aos outros níveis de ensino. Mas, paralelamente, coexiste também a cobrança de uma legitimação da história do povo negro contada de uma outra perspectiva, na qual estão presentes as lutas, as formas de resistência, as referências e heróis negros e o legado cultural que contribuiu substancialmente para a formação da sociedade brasileira, sistematicamente anulado e silenciado no processo educativo nacional formal. É justamente nessa seara que está a Lei 10.639/03.

Refletindo-se sobre esse silenciamento histórico - da sociedade e consequentemente da escola - do legado cultural dos afro-descendentes no Brasil, um desafio posto para a educação nacional é o trato com essa diversidade étnica e cultural presente na escola brasileira e que exige diretamente dos/as professores/as, profissionais da educação, gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e

formuladores/as das políticas educacionais determinadas atitudes e posturas positivas.

A sanção da Lei 10.639/03 lança esse desafio à educação nacional. A presente pesquisa tratou da implantação da referida Lei na Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador.

Essa investigação teve como principal objetivo analisar o processo de implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino dessa cidade a partir das ações da SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de Salvador e do CEAFRO[1].

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, investigou- se o processo de implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino através das ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e do CEAFRO. A importância desse estudo está no aprofundamento das discussões acerca das relações étnico-raciais em educação e o amadurecimento das relações entre órgãos governamentais e instituições ligadas à sociedade civil organizada na formulação e gestão de políticas públicas educacionais.

A questão de pesquisa que motivou a presente investigação foi: como se deu o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador no período de 2005 a 2006 tendo em vista as ações desenvolvidas pelos parceiros – SMEC e CEAFRO?

A partir dessa questão se faz necessário refletir sobre alguns aspectos que dizem respeito à implantação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino. Em artigo publicado no Jornal Irohin em 2005 a pesquisadora Jeruse Romão aponta alguns desafios a serem enfrentados para a implementação da Lei 10.639/2003. Um deles diz respeito à compreensão dos educadores e sistemas de ensino sobre os propósitos da referida Lei que evidencia a omissão da LDB, ou seja, a Lei procura

[1] *Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero* ligado ao CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

preencher uma lacuna na lei maior da educação, de "[...] invisibilidade no que se refere à educação dos negros e sobre os negros no Brasil. [...]"[2], além de constituir-se como resultado das reivindicações de negros e negras. Para a pesquisadora é importante dar esse trato à Lei 10.639/03 no sentido de garantir sua eficiência política.

Outro desafio sinalizado por Romão, pertinente à nossa discussão, é sobre uma nova forma de se tratar o orçamento público, especialmente o destinado à educação. A pesquisadora relata ter presenciado negociações com instituições públicas para a implementação de políticas direcionadas à população negra e que foram inviabilizadas por não terem sido previstas nos orçamentos. Não há como implantar políticas públicas sem estarem previstas no orçamento público, afirma Romão.

Um aspecto também importante presente no artigo de Romão, que se faz necessário trazer aqui, é o fato dos sistemas de ensino convocarem/convidarem educadores/as militantes e/ou especialistas que dominam os conteúdos e discussões pertinentes à temática da Lei 10.639/03 para contribuírem com a implantação da mesma, sendo que muitos desses educadores construíram sua formação educativa de forma não escolarizada, ou seja, o conhecimento de muitos/as desses/as educadores/as se deve à dimensão educativa do Movimento Social Negro. Por conta disso, para Romão "[...] Valorizar e evidenciar a dimensão educativa do Movimento Negro amplia os registros da boniteza política presente nas formas de educação popular afro-brasileira. [...]"[3].

Outro desafio refere-se ao enfrentamento à armadilha do conteudismo. Faz-se necessário discutir as concepções de currículo, pelo fato deste se constituir "[...] como um campo de debate e posições ideológicas que em tempos modernos, incorpora não somente a hegemonia racial e de classe, como também, os interesses do mercado e do capital. [...]"[4]. Romão afirma ainda que "[...] a inclusão de

[2] ROMÃO, Jeruse. Desafios para a implementação de lei 10.639/03: notas para o movimento negro. In: **Irohin** – fevereiro/março 2005.

[3] *Idem.*
[4] *Idem.*

conteúdos afro-brasileiros é um exercício de campo e de perspectiva social e étnico-racial. [...]"[5]. Pode-se concluir a partir disso que o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana vai muito além dos conteúdos conceituais, se trata de postura política, comprometida com o combate às desigualdades raciais e à reprodução dos estereótipos que marcaram a história do negro em nosso país.

Outros desafios para a implementação da Lei 10.639/03 são apontados por Jeruse Romão em seu artigo, mas esses sinalizados aqui contribuem para a problematização do tema da presente pesquisa, desde quando são questionamentos que podem ser feitos à realidade do Sistema Municipal de Ensino de Salvador a partir dos órgãos parceiros – SMEC e CEAFRO – no processo de implantação da referida lei nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Para contribuir com essa problematização, recente trabalho de pesquisa traz uma contribuição significativa. Aquino (2006)[6] discutiu o currículo da formação docente a partir de uma abordagem multicultural. Foram analisados dois projetos desenvolvidos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O primeiro refere-se a uma pesquisa "[...] realizada com egressos do curso de Licenciatura em História do DCH – Campus V/UNEB, em exercício nas escolas públicas [...]"[7]; o segundo referiu-se às "[...] propostas para inserção curricular na Formação Inicial de professores construídas no Programa AFROUNEB – *Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária*"[8]. A pesquisa foi desenvolvida entre o período de 2004 e 2005 e objetivou

> [...] identificar as lacunas e as possibilidades de inserção na formação inicial e continuada de docentes no que se refere à implementação dos princípios da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apontando o *multiculturalismo crítico* como princípio a ser incorporado às práticas curriculares da Formação Docente.[9]

---

[5] *Idem.*

[6] AQUINO, Kathia Marise Borges Sales. **Multiculturalismo, curriculo e formação docente –** reflexões e práticas**.** Trabalho apresentado em forma de comunicação oral durante o 18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, GT 12 - Currículo, Maceió, 01 a 04 de julho de 2007.

[7] *Idem.*

[8] *Idem.*

[9] *Idem.*

Sobre os egressos do curso de História, foram entrevistados 41 (quarenta e um) selecionados por amostra aleatória, concluintes do período de 1998-2003. Os resultados dessa pesquisa apontaram que apenas 38% dos entrevistados conheciam a Lei 10.639/03, e 04 (quatro) desses professores trabalhavam, em suas turmas, essas temáticas cotidianamente. Segundo os entrevistados, a formação inicial em História deixou uma lacuna referente ao ensino da História da África, vista de maneira geral ou então não estudada durante o curso. Outro resultado interessante é o fato dos gestores das escolas onde os sujeitos da pesquisa lecionavam, serem omissos à formação continuada desses professores nessas temáticas, ou até mesmo desconhecerem a existência da própria Lei.

Sobre o Programa AFROUNEB, este é decorrência da participação da UNEB no Programa UNIAFRO (MEC/SECAD/SESU) desde 2005. Segundo a pesquisadora o objetivo geral do AFROUNEB é desenvolver

> [...] ações voltadas para a institucionalização na UNEB, de uma cultura universitária que aprofunde e consolide nesta instituição atividades acadêmicas, [...] e outras ações correlatas que sirvam como fundamentos para a construção da igualdade étnico-racial e para positivação social da diversidade [...]. (Programa AFROUNEB, 2005 *apud* AQUINO, 2006[10].)

A pesquisadora relata que o processo de construção do documento do referido Programa da UNEB iniciou pela análise das propostas curriculares dos cursos de formação de professores da UNEB, buscando "[...] identificar os princípios da multirreferencialidade e da multiculturalidade no corpo destas propostas, [...]"[11]. O resultado de tal levantamento revelou que "[...] entre os cursos de Formação de Professores oferecidos na UNEB, apenas os cursos de Licenciatura em História e Geografia reservavam componentes curriculares obrigatórios voltados para o estudo da África e das populações afro-brasileiras, [...]"[12]. Segundo ainda a pesquisadora a partir dessa constatação a equipe do Programa, composta por professores e monitores, auxiliados por professores das áreas específicas, construiu propostas para que os cursos de Formação de Professores inserissem em seus projetos de curso o conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

---

[10] *Idem.*
[11] *Idem.*
[12] *Idem.*

A partir dessas constatações é possível perceber a lacuna existente na formação dos professores que atuam na Educação Básica no que tange à história e cultura das populações negras bem como o trato com a diversidade cultural presente nas escolas, pode-se afirmar que a realidade dos professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador não deve ser diferente, podendo ser este, possivelmente, um dos entraves para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da Rede.

Diante disso, a presente investigação em torno da implantação de uma política de ação afirmativa, sobretudo curricular, nas escolas públicas municipais da cidade de Salvador se justifica mediante explicitação de seu significado político ao tempo em que houve um esforço em demonstrar que a Lei 10.639/2003 configurou-se enquanto uma culminância de um longo processo social e histórico de construção das diferenças culturais e étnico-raciais no campo da educação, uma importante demanda do segmento negro da sociedade brasileira. Outro motivo pertinente para tal investida diz respeito à possibilidade de se apontar elementos que contribuam para uma avaliação da implantação de uma política educacional direcionada à população negra dessa cidade, sendo possível perceber determinados entraves para políticas desse caráter e quais possíveis caminhos podem ser sinalizados na direção do aprimoramento dessa mesma política e tantas outras que ainda estão a ser elaboradas.

Do ponto de vista acadêmico os resultados da presente investigação podem contribuir para a construção de conhecimentos pertinentes ao combate às desigualdades raciais em educação a partir das políticas educacionais e das propostas de formação inicial e continuada de professores direcionadas a esse fim.

A presente dissertação está organizada com a seguinte estrutura:

No capítulo 1 desse trabalho há uma retomada das ações desenvolvidas por diferentes formas de organização da população negra no Brasil no campo da educação. Inicialmente registra-se as atuações da Frente Negra Brasileira na década de 30, organização que virou partido político, fundada em São Paulo, mas que estendeu-se para outros estados do país. Promoveu a educação escolarizada de uma parcela da população negra e percebia nisso a possibilidade de inserção do

negro na sociedade e de mobilidade social. Por conta da ditadura Vargas a entidade entrou na ilegalidade sendo obrigada a encerrar suas atividades. Aborda-se também as ações do TEN – Teatro Experimental do Negro entre as décadas de 40 e 50. Fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, dentre outras lideranças negras da época, a entidade promoveu o protagonismo negro no teatro, curso de alfabetização e atuou politicamente organizando convenções, conferências e congressos, nos quais se discutiu a situação de exclusão e alijamento social do negro brasileiro, propondo medidas políticas de reversão. O capítulo demarca o surgimento do Movimento Negro Contemporâneo a partir das décadas de 70 e 80 com a fundação dos blocos afro de Salvador, como o Ilê Aiyê em 1974, o primeiro bloco afro do Brasil e a fundação do MNU – Movimento Negro Unificado em 1978. Traz algumas ações do MNU da Bahia na área da educação e o processo da criação da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos" em colégios da Rede Estadual de Ensino na década de 80. Por fim, aponta o surgimento dos primeiros cursos pré-vestibulares para negros no Brasil, onde a experiência pioneira aconteceu na Bahia através do Instituto Cultural Steve Biko em 1992. Essas ações são caracterizadas como formas de resistência e enfrentamento à exclusão social e educacional nas quais os negros estiveram submetidos. Caracteriza-se ainda a Lei 10.639/03 como uma política de identidade por representar uma reivindicação das organizações negras pelo reconhecimento da história de luta e das contribuições dos povos negros para a formação da sociedade brasileira.

No capítulo 2 há uma discussão em torno das políticas de ações afirmativas, o que são, quais os objetivos e o que caracteriza o debate brasileiro acerca da adoção, validade ou não dessas políticas. Há o registro do primeiro projeto de Lei encaminhado ao Congresso Nacional propondo "ações compensatórias" para a população negra. A atuação do Movimento Social Negro através da *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida* em 1995 exigindo do governo brasileiro políticas de ações afirmativas para os negros do Brasil e a criação do *GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra* como conseqüência dessa atuação. Finalizando o capítulo há uma análise de três argumentos contrários à adoção das políticas de ações afirmativas muito propagados na sociedade brasileira: não há uma linha racial definida em nosso país para definir realmente quem é negro; essas políticas ferem o princípio constitucional

de que todos são iguais perante a lei; o mais importante é implementar políticas de combate à pobreza. Tenta-se mostrar a fragilidade desses argumentos e se advoga pela educação enquanto um forte instrumento para a implementação das políticas afirmativas e combate às desigualdades raciais.

O capítulo 3 articula a política educacional e a questão racial no Brasil. O texto começa com uma retomada histórica da situação educacional dos negros no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Analisa o quanto as populações negras foram excluídas do processo educacional formal e como as políticas educacionais implementadas entre o final do século XIX e início do século XX contribuíram substancialmente para isso. Registra a contribuição do estudioso Gilberto Freyre para a consolidação do mito da democracia racial e o impacto dessa ideologia na formulação das políticas educacionais do país durante o século XX. Aborda a questão racial do negro na legislação educacional a partir das seguintes Leis: Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas reformas, Lei 5.540/68 – Reforma do Ensino Superior e Lei 5.692/71 – Reforma do ensino de 1º e 2º Graus. Aponta a atuação do Movimento Social Negro durante o processo da Constituinte de 1988. No final se pontua os PCN's e a nova LDB 9.394/96 com sua alteração provocada pela Lei 10.639/03.

No capítulo 4 discutem-se alguns conceitos importantes para esse estudo como o de currículo. Esse conceito é trabalhado a partir da articulação com a noção de representações sociais. Traz a contribuição de estudos na área da psicologia social para a melhor compreensão desse conceito e como o texto curricular está permeado de representações. Sinaliza as contribuições das Teorias Pós-Críticas de currículo para a compreensão de determinadas representações estereotipadas nesse texto curricular e como essas podem ser questionadas. O texto aborda ainda a questão do currículo no processo de construção da identidade e da diferença entre grupos sociais. Outro conceito trabalhado no presente capítulo é raça. Há uma breve incursão histórica do surgimento dessa noção a partir do século XVIII e o racismo científico a partir do século XIX. O impacto dessas idéias racistas no Brasil juntamente com o ideal de branqueamento também é tratado aqui. A última parte do texto traz uma discussão entre o conceito raça a partir da perspectiva das ciências biológicas e das ciências sociais. Por fim, defende-se a utilização do conceito social

de raça, articulando-o com a questão das políticas de ações afirmativas e da diversidade cultural na educação.

A perspectiva metodológica dessa pesquisa está descrita no capítulo 5. A abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa em educação através da técnica de análise documental e da entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa é realizada no capítulo 6. A partir das informações coletadas através dos documentos, relatórios e das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, descrevo e analiso-os por meio da abordagem qualitativa de pesquisa em educação.

CAPÍTULO 1

AÇÕES EDUCATIVAS DOS NEGROS DA DIÁSPORA[13] AFRICANA NO BRASIL

Durante o século XX intensificam-se as reivindicações e as demandas por educação pelos afro-brasileiros através de suas organizações e representações políticas, intelectuais e culturais.

Um dos grandes apelos à educação dos negros no Brasil veio da Frente Negra Brasileira, a mais importante entidade negra da época pela duração, ações concretas realizadas e sua presença em diferentes estados brasileiros. Grande movimento de massa fundado em 1931 em São Paulo, de caráter integracionista, protestava contra a discriminação do negro na sociedade e de sua exclusão na recente economia industrializada. Virou partido político chegando a 30.000 filiados pelo país nos estados em que se firmou. A entidade negra foi obrigada a encerrar suas atividades em 1937 pela ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas que pôs a Frente Negra na ilegalidade.

A entidade manteve em suas dependências escola primária, curso de alfabetização de adultos, ginasial, secundário, de formação social e comercial. Como se vê a escolarização não era a única perspectiva de educação dos frentenegrinos para a população negra. Acreditava-se que "[...] para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política. [...]" (Gonçalves & Silva, 2000, p 144). Essa crença decorria da convicção das lideranças de que os anos de cativeiro tinham afetado a auto-estima dos negros e deformado sua própria imagem culminando na falta de perspectiva de ascensão social, de uma integração sólida à sociedade, relegando aos negros a apatia e os vícios urbanos.

[13] Kabengele Munanga conceitua da seguinte maneira o termo diáspora: "[...] a palavra foi usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, à qual se acham vinculados por fortes laços históricos, culturais e religiosos. Por extensão, o conceito também é utilizado para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes (os filhos dos escravos na América etc.)." (Munanga, 1986, p.82).

A formação política através da educação já existia antes da FNB com o Centro Cívico Palmares, uma outra entidade negra do início do século, fundada em 1926. O Centro se dedicava a formar líderes e a grande maioria dos militantes que dirigiram a Frente passaram por essa formação nessa entidade.

Gonçalves e Silva (2000) referindo-se ao estudo de Pinto (1994), afirmam que essa formação política se chamava curso de formação social, estava baseado em aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais. Com a mesma estrutura de um curso ginasial, não tinha tal reconhecimento oficial. De acordo com os informantes de Pinto (1994) já se introduzia aí uma história do negro no Brasil que combatia a história oficial. Esse curso estava voltado, sobretudo, para os adultos de alfabetização.

O periódico da Frente Negra se chamava A Voz da Raça, jornal que compunha a chamada imprensa negra que surgiu nos anos após a abolição. Silva (2002, p, 142) citando Cuti (1992), traz a afirmação de que "[...] nas três primeiras décadas após a abolição, o Movimento Negro organizou-se sob a forma de clubes, associações recreativas e agremiações, que agregavam as pessoas de cor [...]". Essas organizações perceberam que por parte das autoridades não havia ações políticas voltadas para a educação dos negros. "[...] Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças. [...]" (Gonçalves e Silva, 2000, p. 140).

Como pólo gerador de futuras entidades, a imprensa negra surge como elemento organizador e reivindicatório das comunidades negras. Para Silva (2002)

> A imprensa foi o primeiro veículo construído para as denúncias e reivindicações, como porta-voz de grupos que se organizavam. Diversos jornais surgiram, logo nas primeiras décadas pós-abolição, traduzindo reações às discriminações e aspirações de direitos iguais para o povo negro. (SILVA, 2002, p. 142)

A imprensa negra divulgava as atividades culturais, festas, conferências, biblioteca e cursos promovidos pelas entidades, em seus artigos a importância e necessidade da

escolarização dos negros bem como o apelo para que os pais encaminhassem seus filhos às escolas e que também **f**eqüentassem as turmas para os adultos era uma constante, além da importância de instrumentar-se para o trabalho. Percebia-se a educação como o principal meio de ascensão e integração social do grupo negro.

Os editores dos jornais bem como os militantes tinham um tom contundente e combativo, acreditavam que para a consolidação da "liberdade" trazida em 1888 era necessário que os negros fossem todos educados e freqüentassem os bancos escolares. No contexto da fundação da Frente Negra a maioria dos afro-descendentes vivia na zona rural, em condições de vida precárias, ocupava subempregos, morava em cortiços e além de tudo era analfabeta. Daí que a imprensa negra não conseguia atingir a maioria dos negros, tinha um raio de circulação limitado, destinava-se àqueles que tinham um mínimo de escolarização. Contudo, juntavam-se aos escolarizados muitos sem instrução para ouvir as notícias. "Avó, pai sem leitura, comprava o jornal, para que os netos, os filhos lessem para eles. [...]". (Antunes Cunha, 2000[14] *apud* Gonçalves e Silva, 2000, p. 141).

Um dos estados em que a Frente Negra se firmou foi Pernambuco, lá foi fundada a Frente Negra Pernambucana em 1936 na cidade de Recife. Um de seus líderes e fundadores foi o poeta Solano Trindade, pintor, teatrólogo e pesquisador das tradições populares. Defendia "que era necessário pesquisar nas fontes de origem e devolver ao povo em forma de arte. Sua experiência mais bem sucedida neste sentido foi o Teatro Popular Brasileiro"[15]. O TPB reunia jovens negros, estudantes, operários e gente do povo. Realizava uma leitura em torno do maracatu e do bumba-meu-boi além de oferecer cursos de interpretação. Com pesquisas acerca da cultura popular afro-brasileira, o TPB visava educar as gerações mais jovens e promover a cultura e a raça negra. Solano Trindade foi um militante importante do século XX e constitui uma referência para a história do negro no Brasil.

[14] CUNHA, Antunes, (2000). Imprensa negra e educação. São Paulo (Anotações para um texto).
[15] BARBOSA, Marcio. **Solano Trindade: o poeta do povo**. Disponível em: www.quilombhoje.com.br/solano/solanotrindade.htm. Acesso em 07 de agosto de 2005.

Na Bahia a Frente Negra também se estabeleceu e foi dirigida por negros e mestiços pobres. “A Frente Negra Baiana também via a educação como via de mobilidade, ascensão e integração social, por isso ministrou cursos de alfabetização noturnos, cursos primários, de música, de datilografia e de línguas” (Bacelar[16], 1996, p.76 *apud* Silva, 2002, p. 144). Produzia um semanário divulgando as atividades e defendendo a Frente, promovia conferências, realizava comícios em alguns pontos de Salvador e nos 13 de maio reverenciava alguns abolicionistas como Luiz Gama, Castro Alves e José do Patrocínio. Foi uma entidade de grande importância para o combate ao mito da igualdade racial.

Mesmo depois de sua desintegração em 1937 pela ditadura Vargas, é um engano pensar que os ideais e ações dos militantes da Frente Negra Brasileira também se desintegraram. O protesto negro permaneceu atuante em diferentes setores da sociedade brasileira e surgiram diferentes dissidências da Frente Negra dando origem a outras entidades e organizações negras.

Um desses movimentos e que se faz importante registrar aqui um pouco de sua história foi o TEN – Teatro Experimental do Negro. O TEN foi fundado em outubro de 1944 pelo intelectual negro Abdias do Nascimento e outros intelectuais contemporâneos seus, como o sociólogo e estudioso das relações raciais do Brasil Guerreiro Ramos e o professor, crítico literário e escritor Ironides Rodrigues.

Abdias do Nascimento, natural de Franca no estado de São Paulo, já tinha uma trajetória de luta contra o racismo. Sua primeira atuação foi contra a Guarda Civil de São Paulo que não aceitava negros. Seu fundador foi Antônio Pereira Lima que tinha sido seu vizinho em Franca. Numa viagem a São Paulo, Abdias assistiu a uma demonstração da Guarda, realizada por Pereira Lima, que só tinha brancos louros. Em contato com outros negros que lutavam contra a discriminação racial em São Paulo, realizaram várias manifestações e exigências. Depois de uma discussão com Pereira Lima, Abdias entra com uma interpelação. (Moreira, 1999)

[16] BACELAR, Jéferson. A Frente Negra na Bahia. Afro-Ásia, nº 17, Salvador: CEAO/EDUFBA, 1996.

Em São Paulo, aos dezesseis anos, Abdias entra para o Quartel de Quitaúna, participa da Revolução de 30 e de 32. E mesmo como militar se envolve nas manifestações da Frente Negra. Em 1936, junto com outro amigo militar, vai para um bar à paisana e o porteiro os diz para entrar pela porta dos fundos, o que gerou um bate-boca e briga. Os dois foram presos e ficaram aproximadamente trinta dias detidos. Então, o comandante da região militar disse-lhes que iria "desligá-los" e não expulsá-los do Exército. Na verdade foi uma baixa forçada, e a partir daí Abdias foi para o Rio de Janeiro.

Numa viagem pela América do Sul com cinco amigos, Abdias vai para Lima, no Peru. Lá assistiu a peça *O imperador Jones* de Eugene O'Neill, estrelada por Hugo D'Eviere, um ator branco que se pintou de preto para representar o protagonista da peça. Com isso Abdias reflete:

> [...] no Brasil, fatalmente acontece o mesmo. Em primeiro lugar, no teatro brasileiro não existia uma peça com protagonista negro de densidade dramática; só o estereótipo do moleque bobo de riso fácil, a mãe preta abnegada ou o pai João submisso. [...] (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p. 208)

De volta ao Brasil é preso e fica detido no Carandiru por quase dois anos por causa daquela briga no bar. Foi na prisão que nasceram as primeiras experiências com o teatro, lá ele criou o *Teatro do Sentenciado*, os presos escreviam as peças e representavam, ele as dirigia. Com a sua saída da prisão nasce assim o TEN.

O TEN não encontrou apoio de muitos intelectuais, o grupo que se reuniu e resolveu estrear com a produção de *O Imperador Jones* foi aconselhado a realizar uma estréia modesta que não exigisse muitos recursos, que não fosse sofisticada, por se tratar de um grupo de novatos e ainda por cima negros. Nem o escritor negro Mario de Andrade prestou seu apoio ao TEN quando Abdias foi procurá-lo.

O TEN era composto por operários, empregadas domésticas, pequenos funcionários públicos e pessoas de profissões de baixo prestígio social. Numa perspectiva de luta contra a discriminação que articulava o âmbito cultural com o político em sua militância,

> [...] o TEN reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira. Assumia e trabalhava a sua identidade específica, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade. [...]. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p. 207)

Sem uma sede, o grupo recebeu apoio de alguns artistas da época e conseguiu autorização para usar as dependências da UNE – União Nacional de Estudantes. Nesse espaço aconteciam os ensaios teatrais e o curso de alfabetização para adultos. Romão (2005) traz um relato do próprio Abdias muito ilustrativo sobre o funcionamento do TEN.

> Conseguimos o empréstimo dos salões e do restaurante da UNE. O restaurante funcionava até umas oito da noite, depois a gente limpava tudo e virava um palco (...) No salão de cima Ironides Rodrigues dava aula de alfabetização, no salão nobre, Aguinaldo Camargo dava aulas de iniciação cultural e, no restaurante, eu já começava os testes de ator pensando na montagem de estréia (...) O TEN nunca foi só um grupo de teatro, era uma verdadeira frente de luta. (NASCIMENTO[17], 1997 *apud* ROMÃO, 2005, p. 119)

A atuação do TEN inaugura uma nova modalidade e perspectiva de movimento negro no Brasil aliando cultura e educação. Tinha-se o entendimento de que a representação do negro no Brasil era permeada por negativismo e na crença da sua incapacidade. Para o TEN tornava-se imperioso a construção de mecanismos que constituíssem novas subjetividades que revalorizassem os afro-brasileiros, sua cultura e que pudessem operar mudanças significativas nas representações sobre os negros. "[...] A educação entrava nesse processo, não mais como um mecanismo homogeneizador de 'corpos, corações e mentes', mas fundamentalmente enquanto potencializador do respeito à diversidade." (Siss, 2003, p.62). Nesse sentido, grande importância tem a educação no processo de mudança na estrutura da sociedade.

O curso de alfabetização de adultos estava a cargo do educador Ironides Rodrigues. Romão (2005, p. 119) traz a informação de que o curso tenha atendido mais de 600 pessoas. A autora traz ainda um relato de Ironides falando de sua atuação no TEN.

[17] NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. **Thoth**: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 1, 1997.

> O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. [...] ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução de Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. [...] Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os de peças (...) de forte conteúdo racial.

Nesse relato de Ironides Rodrigues percebe-se o quanto o projeto de educação do TEN era constituído de uma reflexão crítica da realidade do negro no Brasil e uma profunda consciência racial, indo muito além da mera aprendizagem da leitura e da escrita.

O Teatro Negro editou de 1948 à 1950 o jornal Quilombo, sendo que em todos os seus números foi publicado o programa do TEN. No que se refere à educação, no programa

> [...] incluíam o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras; a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde o negro não entrava como resultado da discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica; o combate ao racismo através de medidas culturais e de ensino; o esclarecimento da verdadeira imagem histórica do negro. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p. 210)

Na minha compreensão o entendimento do TEN era que o ensino deveria ser universalizado e que era de responsabilidade do Estado. Sobre as outras reivindicações acredito que pode se suspeitar serem as primeiras exigências por aquilo que hoje se chama de ações afirmativas, na medida em que se percebe a dificuldade do estudante negro ingressar no ensino secundário e universitário em decorrência do racismo e se propõe uma subvenção, auxílio do poder público a esse estudante. Além do combate ao racismo por meio do ensino e ainda o reconhecimento e revisão da história do negro.

Além do curso de alfabetização e da atuação teatral, o TEN realizou concursos de artes plásticas e concursos de beleza que exaltavam o padrão estético negro. No âmbito mais político foi fundado no Rio de Janeiro o Comitê Democrático Afro-Brasileiro em 1945 por Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião

Rodrigues Alves. “[...] Era uma organização ampla, que acolheu em seu seio negros e brancos – destes, a maioria provindos da UNE – mas com a explícita afirmação da perspectiva afro-brasileira. Nosso primeiro objetivo era a luta pela anistia dos presos políticos.” (Nascimento e Nascimento, 2000, p. 210).

O Comitê Democrático Afro-Brasileiro teve amplo apoio dos esquerdistas da UNE nas ações voltadas à anistia dos presos políticos e pela reinstalação da democracia. Em contrapartida quando a anistia foi conquistada e os presos libertados – vale dizer que esses eram brancos em sua maioria – os mesmos esquerdistas se recusaram a apoiar as reivindicações específicas ao povo negro acusando o grupo de praticar racismo às avessas. Os membros do TEN e fundadores do Comitê foram expulsos e logo o Comitê deixou de existir já que não havia mais necessidade de mantê-lo. (Nascimento e Nascimento, 2000, p.211)

Outra promoção importantíssima do TEN foi a Convenção Nacional do Negro que se realizou em dois momentos, o primeiro em 1945 em São Paulo envolvendo de 400 a 500 pessoas e o segundo no Rio de Janeiro em 1946 com a participação de aproximadamente 200 pessoas. Foi uma atividade de cunho popular mais político que acadêmico onde se discutiu a situação social e econômica do afro-brasileiro bem como questões referentes à sua inserção na sociedade, além do resgate da história e memória do povo negro como subsídio para a afirmação de sua identidade. Reuniram-se políticos, intelectuais e militantes da questão negra no Brasil.

A Convenção aprovou em plenária o Manifesto à Nação Brasileira. Um documento com seis reivindicações concretas, entre elas a Convenção exigia a inserção do negro no sistema educacional secundário e superior e a formulação, em matéria de lei, tornando a discriminação baseada em preconceito de cor ou raça crime de lesa-pátria.

O Manifesto à Nação Brasileira foi enviado para todos os partidos políticos e recebeu apoio da UDN – União Democrática Nacional, do PSB – Partido Socialista Brasileiro e ainda apoio do dirigente do PC – Partido Comunista, Luíz Carlos Prestes. Apesar de Prestes ter enviado carta de apoio à Convenção essa não foi a

posição do Partido Comunista. “O senador Hamilton Nogueira, com base no Manifesto, propôs na Assembléia Nacional Constituinte (1946) um projeto que, aprovado, teria integrado a proibição da discriminação racial à Constituinte do país. [...]” (Nascimento e Nascimento, 2000, p.212). No entanto, o único parlamentar negro, o deputado federal pelo PC Claudino José da Silva fez discurso se opondo àquela medida. Algum tempo depois na Convenção do Rio de Janeiro confessou ter agido sob determinação do partido quando pessoalmente ele era a favor daquela medida.

Dando continuidade à sua organização política, o TEN organiza em maio de 1949 no Rio de Janeiro a Conferência Nacional do Negro “[...] para dar uma resposta às questões concretas da comunidade negra. [...]” (Nascimento e Nascimento, 2000, p.214). Além desse objetivo central a Conferência visava também despertar a consciência para o caráter racista das concepções sobre o negro no Brasil promovidas pelas teorizações sociológicas e antropológicas disseminadas nos Congressos Afro-Brasileiros de 1934 em Recife e 1937 em Salvador. A Conferência Nacional do Negro foi também uma convocatória para o I Congresso do Negro Brasileiro.

O I Congresso do Negro Brasileiro promovido pelo TEN aconteceu no Rio de Janeiro de 26 de agosto a 4 de setembro, no ano de 1950. Pretendia dar maior ênfase aos problemas práticos enfrentados pela população negra no Brasil. Participaram do Congresso: intelectuais, artistas, militantes, homens e mulheres do povo. Diversos temas foram debatidos em relação às reais condições de vida da população brasileira. O evento se configurou como uma resposta dos militantes aos acadêmicos que até então pesquisavam o negro como objeto de curiosidade, enfocando a necessidade de se buscar saídas para as necessidades concretas dos afro-brasileiros.

> Sem dúvida, o 1º Congresso do Negro Brasileiro constituiu um evento de extrema importância para a história da luta afro-brasileira, reunindo inúmeras organizações negras da época, num foro amplo de debate e análise sobre os problemas que enfrentava a comunidade negra. [...] (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p.215)

A atuação do TEN se constituiu como um marco da luta anti-racista no Brasil, como já dito anteriormente, delineando novos rumos para o Movimento Social Negro, pensando o negro numa perspectiva de subjetividade na qual suas tradições, estética e formas específicas fossem valorizadas. Era imperioso que medidas fossem tomadas no sentido de trazer à tona as potencialidades do afro-brasileiro recalcadas e oprimidas por conta dos séculos de discriminação.

O Estado brasileiro continuava negando a existência do racismo no Brasil. Muitos intelectuais e parlamentares acusavam as organizações e militantes negros de dividirem o povo brasileiro trazendo um problema que até então não existia. Na política, setores da direita e da esquerda acusavam-os de cometer racismo às avessas. Mas, os casos de racismo continuavam acontecendo como interdições de negros em bares, clubes e hotéis e a violência policial. Em contrapartida, os militantes continuavam se organizando e denunciando esse estado de coisas e as desigualdades raciais que permaneciam muito fortes no país.

Entre as décadas de 70 e 80 inicia o que muitos chamam de Movimento Negro Contemporâneo. Fase em que as lideranças e organizações negras não apenas denunciam as desigualdades raciais como também propõem medidas efetivas a nível de políticas públicas para a correção das distorções raciais da sociedade brasileira, sobretudo, nas políticas educacionais.

Em 1978 houve uma grande manifestação negra nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo motivada pela morte do trabalhador negro – Robson Silveira da Luz – pela tortura que sofreu de policiais numa delegacia de Guainazes; a expulsão de quatro atletas negros do time juvenil do Clube Regata Tietê e o assassinato do operário negro Nilton Lourenço por um policial no Bairro da Lapa. Assim, nasce o MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, vindo depois a ficar MNU – Movimento Negro Unificado.

Reuniões foram feitas em São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais para a consolidação do movimento. O MNU foi a segunda entidade negra de caráter nacional depois da Frente Negra Brasileira da década de 30, e deu visibilidade e expressão a toda uma militância nova que vinha se firmando na década de 70.

Gonçalves e Silva (2000) fazem uma análise da atuação do movimento negro no campo educacional e afirmam que após a fundação do MNU muitas outras entidades negras surgem pelo país,

> "[...] mais competentes para lidar com o tema da educação. Isto se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio. Passa-se a compreender melhor os mecanismos da exclusão e, [...], como combatê-los de forma mais eficiente." (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 149-150).

Em Salvador já existia desde 1974 o *Ilê Aiyê*, primeiro bloco afro fundado no Brasil. O grupo que fundou o bloco organizava passeios e atividades sócio-recreativas. De acordo com o presidente e fundador do Ilê, "[...] Antônio Carlos dos Santos – Vovô, o grupo sentia a necessidade de criar um espaço onde os jovens negros pudessem divertir-se sem sofrer restrições de nenhuma forma." (Silva, 2002, p. 146). O primeiro carnaval em que o bloco desfilou foi o de 1975. Os integrantes vestiam fantasia de guerreiro "*Achanti*" e carregavam tabuletas de madeira com palavras de ordem do movimento negro norte-americano como "B*lack Power*" e outras como "*Mundo Negro*" e "*Negro para Você*". Essa ação provocou muitos murmúrios na sociedade baiana por parte de brancos, negros e mestiços que reproduziam a ideologia da democracia racial, acusando o bloco de racista. A imprensa também atacou o Ilê no ano de seu primeiro desfile acusando-o de bloco racista e de importar um problema norte-americano que não existia no Brasil.

Depois do surgimento do Ilê Aiyê outros blocos afro e afoxés foram fundados na Bahia e hoje como o *Malê de Balê* e *Olodum*, realizam trabalho social e ações educativas nas comunidades onde estão inseridos com crianças e formação profissional com jovens.

Em 1978, quatro anos depois da fundação do Ilê Aiyê, o então prefeito de Salvador, Edvaldo Brito, convida a militante e intelectual negra Lélia Gonzalez para palestrar a estudantes universitários, secundaristas, operários, funcionários, dentre outras pessoas, em comemoração ao 13 de maio. Silva (2002) traz um relato dos desdobramentos da vinda de Lélia para Salvador.

> A partir desse evento, os ouvintes, uma das quais era eu, nos reunimos [...], para discutir os problemas do racismo da sociedade brasileira. [...]. Após várias reuniões foi fundado o grupo Nêgo. Publicamos um boletim com o mesmo nome e convidamos a saudosa Lélia, que nos deixou em 1995, para nos visitar, uma vez que a mesma inspirou nossa ação." (SILVA, 2002, p. 147)

Meses depois o Grupo Nêgo enviou dois integrantes representando o movimento negro da Bahia para a fundação do MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial em 7 de julho de 1978. Jesus (1997) assim define o MNU – Movimento Negro Unificado.

> É uma organização nacional, independente, de caráter político, democrática autônoma, sem distinção de raça, sexo, instrução, convicções religiosas ou filosóficas, da qual podem participar pessoas que estejam envolvidas na luta contra o racismo e suas manifestações [...]. (JESUS, 1997, p. 42 - 43)

Aqui na Bahia um grupo de professores militantes do MNU em suas discussões acerca da baixa auto-estima do negro fundou em 1981 o Grupo de Educação Robson Silveira da Luz do MNU.

> Este grupo atuou junto às demais entidades negras, escolas oficiais públicas e particulares bem como Universidades, recontando a história do negro no Brasil e na África, a história dos quilombos e das insurreições negras, evidenciando os grandes vultos ocultados pela história oficial, desmistificando a democracia racial e denunciando o racismo existente em nosso país. (SILVA, 1997, p.32)

A atuação do Grupo de Educação nas escolas estava ligada às datas comemorativas como 13 de maio, dia do folclore e 20 de novembro. O Grupo realizava palestras e debates com professores e alunos e depois o assunto saía do planejamento dos professores durante o ano, por não quererem discutir ou mesmo por desconhecer o assunto. A partir de então se percebeu a necessidade de se atuar mais próximo dos professores. O Grupo de Educação convocando outras entidades negras, solicitou à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na época o então Secretário era o Prof.° Edivaldo Boaventura, um curso de especialização sobre história e cultura da África para os professores, com o objetivo que esses ministrassem essa disciplina nas escolas do Estado.

Inicialmente houve a oferta do curso de pós-graduação em nível de especialização em “Estudo da História e das Culturas Africanas” para tornar os professores aptos a esse ensino, oferecido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais CEAO/UFBA. Atendendo à solicitação do Movimento Negro da Bahia, a Secretaria de Educação implantou a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” na rede estadual de ensino nos níveis, dos antigos, 1° e 2° graus.

Um encaminhamento feito anteriormente pelo CEAO em 1983 ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), solicitava a inclusão da referida disciplina no currículo oficial das escolas de 1° grau da rede estadual de ensino. Dentre as considerações feitas pelo CEAO justificando a solicitação destaco: “c) a densidade de componentes culturais africanos na composição da cultura baiana; h) a necessidade de efetivamente resguardar a memória do País e do Estado e firmar a caracterização da identidade do povo e da cultura baiana.”[18] Diversas entidades negras da Bahia também assinaram e encaminharam à Secretaria Estadual de Educação em 1984 um documento referendando a solicitação do CEAO e solicitando a inclusão da disciplina. Entre as argumentações destaco:

> 2) O Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas a História das três raças constituintes da nação brasileira; 3) A ausência do estudo da História e da Cultura negra nos currículos escolares, concorre para a falta de identidade cultural e conseqüentemente, para a inferiorização o povo negro e de seus descendentes no Brasil.[19]

O Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer favorável à inclusão da disciplina na parte diversificada do currículo das escolas de 1° e 2° graus. Portarias do Secretário de Educação e Cultura determinaram a inclusão da disciplina, a criação da Assessoria de Estudos Africanos no âmbito do Gabinete do Secretário, seus componentes e coordenação. Enfim, um processo de discussão e negociação foi estabelecido entre as instâncias e instituições envolvidas no sentido de se operacionalizar a disciplina e o curso de especialização, além de um curso de extensão de 120 horas – com o mesmo caráter - também oferecido pelo CEAO à

[18] Documento nº 1, Of. 183/83. In: BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Introdução aos Estudos Africanos: documentos**. – Salvador: SEC, Gabinete do secretário, 1986.
[19] Documento nº 2. In: BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Introdução aos Estudos Africanos: documentos**. – Salvador: SEC, Gabinete do secretário, 1986.

comunidade, e militantes ligados às entidades negras, às associações de bairro e blocos afro.

A disciplina Introdução aos Estudos Africanos foi ministrada durante dois anos pelos professores que fizeram o curso de especialização, em onze colégios da Rede Estadual de Ensino em Salvador, dentre os quais estavam o Colégio Lomanto Júnior em Itapoã, o Colégio Newton Sucupira em Mussurunga e o Colégio Duque de Caxias na Liberdade. Mas com a mudança de gestão do governo do Estado da Bahia, e a total falta de apoio da gestão que assumiu a Secretaria de Educação e dos diretores, esse projeto não teve continuidade. Dentre os fatores de insucesso da disciplina, Silva (1997) avalia

> [...] que muitos dos professores da disciplina não acreditavam que existisse racismo no Brasil. Atribuíam apenas à escravidão e ao próprio negro sua situação atual na sociedade. Tinham enorme dificuldade em identificar o eurocentrismo do sistema de ensino brasileiro, bem como a necessidade de uma educação voltada para os três segmentos da nação: índios, negros e brancos. (SILVA, 1997, p.33)

Essa experiência demonstra um pouco das iniciativas e investidas dos movimentos sociais negros e de profissionais e militantes comprometidos com a igualdade racial, no esforço de garantir a valorização e o reconhecimento do legado histórico e cultural do povo negro nos currículos oficiais de ensino.

1.1. Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes

Reflito agora de maneira breve sobre algumas ações educativas para estudantes negros e carentes através de cursos pré-vestibulares. A Bahia é pioneira na criação de cursos pré-vestibulares para estudantes negros e de baixa renda. Moehlecke (2000) analisa três propostas desenvolvidas pelas entidades: Instituto Cultural Beneficente Steve Biko na Bahia, Núcleo de Consciência Negra em São Paulo e Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes - Educafro no Rio de Janeiro. São experiências que acontecem há mais de dez anos e foram disseminadas em várias outras regiões do país. A pioneira dessas foi a experiência

baiana. Inicialmente denominada Cooperativa Educacional Steve Biko, depois Instituto Cultural Beneficente Steve Biko. A entidade

> [...] foi criada em julho de 1992, organizando o primeiro curso preparatório para o vestibular voltado para afro-brasileiros de baixa renda do país. O curso foi oferecido inicialmente num espaço cedido pelo Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal da Bahia – UFBA e seus instrutores trabalhavam voluntariamente. Ao final de 92, por ocasião das provas vestibulares, contava com 25 alunos e conseguiu aprovar 50% destes. (MOEHLECKE, 2000, p. 74)

Para além dos conteúdos necessários para a realização das provas do vestibular, há durante o curso uma disciplina que faz um grande diferencial entre os outros cursos pré-vestibulares e caracteriza a especificidade do Instituto, que é a disciplina Cidadania e Consciência Negra – CCN. Na qual são trabalhadas questões acerca da cidadania, da auto-estima, identidade e consciência racial do jovem negro e principalmente a formação política e crítica desses estudantes.

Destaca-se ainda, o Núcleo de Consciência Negra foi fundado "[...] por funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo, em 13 de maio de 1987, com o objetivo de criar um espaço de discussão sobre o lugar do negro na sociedade e na universidade. [...]" (Moehlecke, 2000, p. 75). O NCN é legalizado e consegue sua sede em 1992 e em 1994 cria um curso pré-vestibular para estudantes de baixa renda, priorizando estudantes negros.

Originalmente o curso foi pensado enquanto uma ação político-pedagógica com o objetivo de

> [...] preparar a sua clientela alvo para o ingresso nas universidades públicas visando contribuir, através da promoção educacional, para o desenvolvimento integral de jovens estudantes/trabalhadores, pertencentes aos setores excluídos da sociedade, agasalhando-os com as prerrogativas da cidadania em construção. (NCN[20], 1994:2 *apud* MOEHLECKE, 2000, p. 75)

[20] NCN – Núcleo de Consciência Negra. Projeto do curso preparatório para o vestibular da USP. São Paulo, 1994.

Além das matérias exigidas no vestibular, o curso do NCN também oferece um módulo diferenciado que é multi e interdisciplinar, também com o nome de Cidadania e Consciência Negra.

Os cursos pré-vestibulares para estudantes negros e carentes ligados aos Agentes da Pastoral do Negro – APN se configuram como uma proposta distinta das outras. O primeiro curso pré-vestibular foi organizado por alguns Agentes da Pastoral em 1993, inspirados no projeto do Instituto Steve Biko, numa igreja em São João do Meriti, no Estado do Rio de Janeiro. Esses cursos se caracterizam por não dependerem de financiamentos externos, funcionarem em espaços públicos ou cedidos por igrejas, sindicatos, associações, etc e pelo trabalho voluntário de professores e coordenadores. Dessa experiência inicial no Rio de Janeiro, surgiram muitas outras ligadas aos Agentes da Pastoral do Negro por diferentes estados do país.

> A Educafro tem a função de articular seus núcleos, mas eles têm autonomia e coordenação própria. [...] Estabelecer uma percentagem de participação da população negra nos cursos não é uma preocupação, prevalecendo a idéia de que, sendo esta uma ação voltada para a população carente, os negros seriam também dela beneficiados. Os cursos do projeto envolvem um valor de até 10% do salário mínimo, cobrado dos alunos mensalmente para a compra de materiais e custeio dos gastos de passagens e lanches dos professores. (MOEHLECKE, 2000, p. 78)

Todas essas experiências educativas, dentre muitas outras espalhadas pelo país, demonstram a preocupação das diferentes entidades - ligadas ou não ao Movimento Social Negro - e sujeitos sociais com a qualidade e o acesso à educação pelos afro-descendentes. Além de corroborarem direta ou indiretamente com a denúncia das disparidades educacionais entre os grupos raciais no Brasil. Contribuindo dessa maneira, para a exigência por formulação de políticas efetivas dos poderes públicos no sentido de corrigir essas desigualdades sociais.

Na perspectivas dos estudos Pós-coloniais, essas experiências educacionais são traduzidas como formas de resistência e enfrentamento dos processos de exclusão aos quais os negros estiveram submetidos na história das sociedades modernas. Costa (2006) na discussão que faz em torno das articulações da diáspora negra,

refere-se à perspectiva de Gilroy sobre o que este chama de *Atlântica Negro*, ou seja, o contexto cultural construído a partir do tráfico de africanos escravizados para as Américas. Para Gilroy é importante que na dimensão do *Atlântico Negro* a história da modernidade seja recontada e reinterpretada a partir da ótica daqueles que estiveram alijados das narrativas oficiais. É nessa perspectiva que o apelo à educação pelos negros no Brasil é tomado no presente estudo, como formas de construção da modernidade e de superação à exclusão educacional, formas essas que estiveram todo esse tempo na sombra da história moderna desse país.

Nesse sentido, todas essas experiências históricas educacionais são caracterizadas neste estudo como uma "política de identidade", justamente por representarem lutas sociais travadas nas relações de poder pela afirmação de identidades negras. A reivindicação dos grupos discriminados consiste na exigência do direito à representação e, sobretudo ao controle de se auto-representarem. E, ainda, no questionamento da "normalidade" das representações exercidas por aqueles que têm o poder de representar - os grupos político-culturais hegemônicos.

Na reivindicação pelo reconhecimento da história na perspectiva dos negros e de uma identidade calcada no legado ancestral e cultural, as ações das diferentes formas de organizações negras, se caracterizam como uma "política de identidade". É o que Woodward (2000) afirma sobre a especificidade dos "novos movimentos sociais", que a partir da década de 60 questionaram as análises e atuações políticas baseadas na estrutura de classes sociais, pois esses

> [...] movimentos atravessam as divisões de classe e se dirigem às identidades particulares de seus sustentadores. [...]. A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade. O que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. (WOODWARD, 2000, p. 33 - 34)

Na perspectiva de pensar a política de identidade encampada pelos novos movimentos sociais na contemporaneidade, o presente trabalho de pesquisa direcionado à questão da implementação da Lei 10.639/03 - que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – caracteriza a aprovação dessa Lei e

das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como uma política de identidade étnico-racial encampada pelo Movimento Social Negro do Brasil. Movimento Negro aqui é entendido como

> "[...] todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade." (SILVA, 2002, p.140).

Essa conquista é um marco na trajetória de luta e contestação do Movimento Negro que ao longo do século XX, através das suas mais variadas formas de organização e de estratégias de luta, veio atuando principalmente no campo da educação contestando as narrativas e saberes hegemônicos dos currículos oficiais de ensino. Em contrapartida, veio também desenvolvendo experiências educacionais e culturais no campo das relações étnico-raciais e da pluralidade cultural em espaços de educação formal e não-formal, construindo assim, um referencial historicamente legitimado de construção de saberes calcado numa determinada matriz histórico-cultural negra e que não era legitimada pela cultura hegemônica referendada pelos saberes eurocêntricos.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A QUE SE DESTINAM?

A temática das ações afirmativas aqui no Brasil se constitui como questão para um amplo debate. De um lado posições conservadoras-liberais que consideram esse tipo de medida inconstitucional. Os que advogam dessa postura argumentam, dentre outras coisas, que essas políticas ferem o princípio constitucional de que "todos são iguais perante a lei", sendo incorreto qualquer tipo de benefício ou favorecimento para determinados grupos sociais. De outro, posições progressistas de diferentes segmentos e organizações sociais, principalmente do Movimento Social Negro, que consideram as políticas de ação afirmativa altamente legítimas, justamente pela dívida histórica do estado brasileiro para com as populações negras, por conta dos anos de exclusão e alijamento social pelos quais essas populações foram vitimadas. Vale afirmar, inclusive, que também não são raros os intelectuais e parlamentares da esquerda brasileira se posicionarem contrários às políticas de ações afirmativas. De modo geral, esse debate aqui no Brasil se caracteriza pelo desconhecimento e desinformação de muitos setores da sociedade do que realmente significam e a que se destinam de fato essas políticas.

É importante refletir, quando se discute essa questão, que do ponto de vista histórico o Estado brasileiro - com sua política de imigração que teve seu auge na segunda metade do século XIX - implementou nada mais do que ações afirmativas para os povos europeus. A partir do momento em que lhes foi garantido toda uma estrutura e possibilidades de desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Os imigrantes tiveram do governo brasileiro da época, terras e em alguns estados uma espécie de benefício monetário para se manterem[21]. Ainda do ponto de vista ideológico eram considerados a mão-de-obra mais qualificada e portadores de valores, virtudes e uma moral capaz de desenvolver muito mais o país.

---

[21] DIÉGUES JUNIOR, Manuel. **Etnias e Culturas do Brasil**. Rio de Janeiro: Bibliex – Biblioteca do Exército. 1980.

Em contrapartida, na mentalidade da elite brasileira, negros e indígenas constituíam um empecilho para o desenvolvimento. No período pós-abolição o que se verifica é um verdadeiro abandono da população negra, que foi “deixada a própria sorte”. Os reflexos dessa discriminação são vistos até os dias atuais quando órgãos e institutos de pesquisas mostram em suas estatísticas as profundas desigualdades sociais em diferentes aspectos quando se faz o recorte por cor/raça.

Em períodos mais recentes o Estado brasileiro mostrou exemplos de políticas afirmativas em sua legislação, apesar de não serem consideradas como tais pelos seus críticos. Medeiros (2005, p. 123), afirma que na década de 30 foi aprovada a chamada Lei dos Dois Terços, “[...] para garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil [...]”, que costumavam discriminar trabalhadores nativos quando seus donos eram imigrantes.

> “[...] Também existem as leis garantindo o emprego a portadores de deficiência (cota de cinco por cento nas empresas com mais de mil empregados e de até 20% nos concursos públicos) e a participação de mulheres nas listas de candidatos dos partidos (mínimo de 30% e máximo de 70 % para ambos os sexos) [...]. O próprio imposto de renda progressivo, assim como diversas medidas destinadas a compensar a desigualdade social, [...], tanto quanto o dispositivo que permite às mulheres aposentar-se aos 30 anos de serviço [...]”. (MEDEIROS, 2005, p. 123-124)

Todas essas são medidas que podem ser consideradas como ações afirmativas, no sentido que diferenciam o tratamento a determinados sujeitos com o objetivo de reparar certas distorções sociais. É importante enfatizar essa amplitude das ações afirmativas por conta do reducionismo que caracteriza essa discussão aqui no Brasil, quando as políticas de ações afirmativas são associadas apenas às cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras. As cotas são apenas metas dentro desse conjunto muito mais amplo que compõe essas políticas.

Nesse sentido, as ações afirmativas são políticas implementadas em diferentes áreas sociais de caráter equânime, a curto, médio e longo prazo, para num momento futuro se alcançar um estado de menor desigualdade ou de fato de igualdade entre os diferentes grupos raciais.

> As ações afirmativas podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão [...]. (GOMES, 2003, p. 222)

Essa afirmação abre uma reflexão sobre outra questão das ações afirmativas no Brasil. Há um consenso entre sociedade civil e sociedade política de que o Estado deve ser a principal instância a criar, implementar e regular as políticas de ação afirmativa. No caso brasileiro, como também nos Estados Unidos e na África do Sul, os movimentos anti-racistas tiveram um papel fundamental na pressão que exerceram sobre o Estado para que esse assumisse o direcionamento das políticas de ações afirmativas.

O histórico das relações raciais no Brasil demonstra determinadas peculiaridades que as diferenciam das relações raciais norte-americanas, o que obriga uma contextualização muito específica na implementação das políticas afirmativas no Brasil. Gomes (2003) afirma que essas políticas estão postas numa realidade de um racismo ambíguo juntamente com a crença no mito da democracia racial. Portanto, devem ser vistas como parte de um processo de resistência dos negros da diáspora.

> As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. [...]. (GOMES, 2003, p. 222)

Vieira (2003) reflete sobre uma diferença de natureza nas políticas de ações afirmativas quando caracteriza o que chama de “políticas de ação afirmativa” e “iniciativas de ação afirmativa”, as primeiras são emanadas do Estado e das instâncias e instituições governamentais e as segundas são criadas pelas diferentes formas de organização da sociedade civil. A autora aponta que essa observação é importante no sentido de se fazer uma análise “mais atenta das ações afirmativas dentro do contexto das políticas sociais.” (Vieira, 2003, p.89)

No caso brasileiro, as políticas de ações afirmativas não foram uma iniciativa do Estado brasileiro, mas uma adoção pelo Estado a partir de um conjunto de iniciativas das diversas instituições da sociedade civil nesse campo. Medidas compensatórias para as populações negras foram demandas exigidas pelo Movimento Social Negro durante todo o século XX, sobretudo no campo da educação.

2.1. Ações Afirmativas no Brasil: uma discussão política

As discussões em torno das políticas de ações afirmativas no Brasil, sua necessidade, validade ou não, datam das duas últimas décadas do século XX. No âmbito das organizações ligadas ao Movimento Social Negro e em alguns raros espaços acadêmicos, além dos meios de comunicação como jornais impressos, revistas, telejornais e programas de TV. Contudo, em esferas governamentais, essa discussão ocupa maior espaço mesmo na década de 1990.

Sobre a trajetória das políticas de ações afirmativas aqui no Brasil é necessário registrar a atuação do intelectual e militante negro Abdias do Nascimento no Congresso Nacional. É de sua autoria a primeira formulação de um projeto de lei que abre precedentes para políticas específicas para a população negra, as chamadas ações afirmativas, na forma de seu Projeto de Lei n° 1.332, “ação compensatória”, no ano de 1983 como Deputado Federal.

> [...] Este Projeto de Lei estabelece mecanismos de compensação do afro-brasileiro após séculos de discriminação, entre elas a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; 40% de empregos na iniciativa privada e incentivo às empresas que contribuírem para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática da imagem positiva da família afro-brasileira, bem como a história das civilizações africanas e do africano no Brasil. (Nascimento e Nascimento, 2000, p. 222-223)

O projeto de lei do congressista não foi aprovado, mas as reivindicações permaneceram. Outros projetos foram apresentados por Abdias como o Projeto de Lei n°1.550 de 1983 que afirmava a importância de Zumbi dos Palmares como herói nacional e propunha que o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, fosse feriado nacional. Através do Projeto de Lei n° 1.661 de 1983, propôs a

definição do racismo como crime de lesa-humanidade. Em sua avaliação, a atuação como primeiro congressista negro a defender sistematicamente os direitos humanos e civis dos afro-brasileiros, configurou-se como um trabalho político-pedagógico que abriu precedente para futuras conquistas dos negros. A partir do momento que inseriu no Congresso Nacional o dimensionamento do racismo e da discriminação racial como uma questão nacional e não apenas um problema da população negra. (Nascimento e Nascimento, 2000, p. 222)

Na esfera das organizações negras, um grande marco na cobrança por mudanças estruturais na sociedade junto ao poder público foi a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida* realizada pelo Movimento Social Negro em 20 de novembro de 1995, em Brasília. A Marcha, que contou com a participação de aproximadamente 30 mil militantes negros de diferentes partes do país, denunciava a situação de racismo e desigualdades que ainda afetavam a população negra brasileira, além de ser um marco em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

Na ocasião foi entregue ao então chefe de Estado, Presidente Fernando Henrique Cardoso, um sistemático diagnóstico das situações de desigualdades e desvantagens do segmento negro no seio da sociedade brasileira em diferentes áreas, evidenciando dessa forma a necessidade e urgência de medidas políticas específicas do Estado brasileiro de combate às desigualdades raciais. Foi entregue também o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, com as principais reivindicações do Movimento Negro Nacional, fazendo a denúncia do racismo brasileiro, defendendo a inclusão da população negra na sociedade e propondo políticas públicas de superação da desigualdade racial. Dentre as proposições, destaco as seguintes:

> **I – DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO**
> • Inclusão do quesito cor em todo e qualquer sistema de informação sobre a população [...].
> **II – MERCADO DE TRABALHO**
> • Estabelecimento de incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial;
> **III – EDUCAÇÃO**
> • Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;

> • Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união;
> • Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;
> • Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.
> **IV – CULTURA E COMUNICAÇÃO**
> • Desenvolver programas que assegurem a igualdade de oportunidades e tratamento nas políticas culturais da União [...];
> **V – SAÚDE**
> • Adoção, no sistema público de saúde, de procedimentos de detecção da anemia falciforme (nos primeiros anos de vida), hipertensão e miomatoses;
> **VI – VIOLÊNCIA**
> • Adoção de disciplina de direitos humanos e de cidadania, com recorte de raça e gênero, nos cursos de formação de policiais civis e militares;
> **VII – RELIGIÃO**
> • Incluir no Plano Nacional de Direitos Humanos, a proposição de legislação que defina e puna a intolerância étnico-religiosa, assim como os preconceitos e estereótipos que estigmatizam os cultos de origem africana, de modo a dar cumprimento ao preceito constitucional que assegura o livre exercício religioso;
> **VIII – TERRA**
> • [...] até hoje nenhuma comunidade negra rural quilombola recebeu o título definitivo de propriedade de suas terras, [...]. Portanto, impõe-se a emissão imediata dos títulos de propriedade as terras destas comunidades.[22]

A partir desse ato houve uma grande conquista do Movimento Negro que foi a assinatura do Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995, criando o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. O presidente da república reconheceu oficialmente a existência do racismo no Brasil e delegou ao GTI a missão de pensar as políticas públicas para combatê-lo.

Em artigo que avalia as iniciativas legais e políticas de combate ao racismo no Brasil, Santos (2000) afirma que ao criar o GTI o governo brasileiro institucionalizou a temática racial no país, o que considera algo inédito na história do Brasil, e continua.

[22] Documento apresentado ao Sr. Presidente de República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995, fruto da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Disponível em: http://www.leliagonzalez.org.br/. Acesso em novembro de 2006.

> Uma das principais tarefas do GTI tem sido a de internalizar junto a sociedade civil a idéia da Ação Afirmativa, [...]. O panorama hoje é bem mais favorável. É impossível implementar políticas sem que a sociedade antes as identifique e as reivindique. (SANTOS, 2000, p.73)

Durante muito tempo o Estado brasileiro resistiu em assumir a existência do racismo no Brasil e optou pelas políticas sociais universalistas, considerando todos os sujeitos iguais independente das condições de desigualdades que foram construídas histórico e politicamente entre os diferentes grupos raciais no Brasil, corroborando para a reprodução das desigualdades, ao invés de diminuí-las. Essas são as conseqüências de políticas sociais exclusivamente universalistas.

Guimarães (2003) analisa a mudança de postura do governo a partir de 1996 com o presidente Fernando Henrique Cardoso no que se refere à atenção às políticas de ações afirmativas. Houve uma abertura de espaço para a demanda dessas políticas formuladas pelos setores organizados do movimento negro nacional no sentido de uma expressão mais forte no governo. Isso se deu principalmente pela difícil posição do governo brasileiro diante o mito da democracia racial questionado em diversos fóruns nacionais e internacionais freqüentados por ONGs negras.

> [...] O país, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas "desigualdades raciais", facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo. (GUIMARÃES, 2003, p. 194-195)

Mas, mesmo diante do diagnóstico de que as desigualdades sociais no Brasil tinham uma motivação racial, muitos setores do governo se recusaram a implementar as políticas de ações afirmativas. Desde a década de 80 que a temática das desigualdades raciais e as discussões em torno da adoção, validade ou não dessas políticas no Brasil, já eram amplamente discutidas. E na gestão de FHC essas discussões vão ganhando corpo gradativamente em diferentes instâncias do governo, nas esferas federal, estadual e municipal, e também nas universidades, na imprensa escrita e midiática e nas diferentes formas de organização de entidades e ONGs negras.

Ainda na gestão de FHC um acontecimento significou um marco no avanço em direção às ações afirmativas no Brasil. A participação do país através do governo e da organização nacional do Movimento Social Negro da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade de Durban na África do Sul em setembro de 2001. A partir dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro no sentido de implementar políticas de combate às desigualdades raciais, as políticas de ações afirmativas entram para a agenda política do governo brasileiro.

Em artigo que discute desigualdades raciais na educação e ações afirmativas, Veríssimo (2005)[23] aponta que o processo de preparação da conferência aqui no Brasil sinalizou a necessidade do governo apresentar propostas concretas de combate às desigualdades raciais. A pesquisadora faz referência a alguma medidas importantes adotadas pelo governo como, por exemplo:

> [...] o estabelecimento, no Ministério de Desenvolvimento Agrário, em 21/01/01, do programa de ação afirmativa e posteriormente do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNDC, [...], e implementação de ações afirmativas em outros ministérios e instâncias do governo federal – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, [...] e no Ministério da Justiça, [...][24].

Veríssimo[25] sinaliza ainda duas importantes medidas adotadas no ano de 2002. O Decreto nº 4228 dispondo sobre o Programa Nacional de Ações Afirmativas e a concessão de bolsas para a Diplomacia a candidatos afro-descendentes.

Essas medidas representaram uma ampliação da luta contra o racismo na esfera governamental. A partir do governo FHC, o Estado brasileiro assume a existência do racismo no Brasil e se compromete perante a sociedade civil de implementar políticas de superação das desigualdades raciais. Veríssimo resgata trechos do discurso do presidente na ocasião do lançamento do Programa de Ação Afirmativa

---

[23] VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. **Educação e desigualdade racial. Políticas de ações afirmativas**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariavaleriabarbosaverissimo.rtf. Acesso em dezembro de 2005.

[24] *Idem.*

[25] *Idem.*

no Ministério da Justiça demonstrando o que até então seria inédito na história política do país.

> Agora, mais recentemente, participamos na reunião havida em Durban, na África do Sul, na Conferência Mundial Contra o Racismo. [...]. Foi uma participação baseada em um processo longo de preparação, de quase dois anos. [...]. Esse processo ofereceu aos brasileiros uma oportunidade extraordinária de discussão e reflexão para superação do racismo e das diversas formas de discriminação em nossa sociedade. [...]. Um dos resultados dessa reflexão é que o governo passou a orientar-se de forma decisiva pelo caminho das chamadas políticas alternativas, [...], sendo um marco na luta pela afirmação dos direitos dos que não tiveram acesso às oportunidades, [...].
> Todos sabemos o quanto os negros sofreram com esse crime (escravidão e tráfico de escravos) e o quanto as suas conseqüências se fazem sentir, ainda hoje, sob os seus descendentes em manifestações discriminatórias e racistas. [...]. É por isso que o Estado brasileiro reconhece as conseqüências danosas que a escravidão causou ao Brasil e continuará empenhado em repará-las, através de políticas que promovam a igualdade de oportunidade. [...]. (CARDOSO, 2001[26] *apud* VERÍSSIMO, 2005)

Apesar das medidas adotadas pelo governo e do presidente se posicionar favoravelmente a essas políticas, essa não correspondia a posição de todos os setores do próprio governo. Ainda se privilegiou as políticas de caráter universalista nos diferentes campos de atuação do governo, a área da educação não foi exceção. Tanto de setores da sociedade política quanto da sociedade civil, permaneceram as críticas à adoção das políticas afirmativas, os debates, em diferentes esferas, em torno das cotas para negros nas universidades foram exemplo disso.

Nesse processo, muitos foram e continuam sendo os argumentos daqueles que advogam contras as políticas específicas para a população negra. Dentre eles destaco os seguintes, avaliando serem os mais propagados e incisivos: a) não há uma linha racial definida no Brasil para definir quem é negro, o povo do nosso país é majoritariamente mestiço; b) as políticas de ações afirmativas ferem o princípio da igualdade definido no artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, de acordo com o qual "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza"; c) é mais pertinente combater a pobreza e implementar políticas universalistas, e já que a

[26] CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso do Presidente da República no lançamento do Programa de Ação Afirmativa no Ministério da Justiça. Acesso, 21 dez. 2002. Disponível em: <http.wwwmj.gov.br>

maioria dos pobres são negros, esses seriam os principais beneficiados. Durante a década de 90 diferentes setores do governo e intelectuais reproduziram esse discurso. Atualmente, o país vive uma outra conjuntura política muito mais favorável a adoção dessas políticas, mas os equívocos referentes ao que são e a que se destinam realmente as políticas afirmativas e as posturas contrárias permanecem muito presentes.

Sobre o primeiro argumento, em 2002 uma revista da área de educação, a revista *Pátio*, publicou uma matéria que discutia a política de cotas e especificamente o caso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul que foi criada já com reserva de vagas para portadores de deficiência e estudantes de baixa renda. A matéria continha um artigo do reitor dessa universidade argumentando a favor dessas reservas de vagas na UEGRS, no qual afirmava. "As ações afirmativas rompem com a visão liberal clássica que reduz o campo dos direitos à letra morta da igualdade perante a lei. [...]"[27]. E um artigo do professor de Ética e Coordenador da Faculdade de Pedagogia do Instituto Hoyler, Frank Viana. Na sua avaliação os excluídos do Brasil são os pobres, e esses sim poderiam ser beneficiados com cotas nas universidades. A partir de diferentes estatísticas referentes à classificação racial dos brasileiros, que apresentam diferentes porcentagens entres os mesmos grupos raciais, como "negros" e "pardos", o professor é contra a reserva de vagas nas universidades que têm como pano de fundo o critério racial.

> [...] Segundo dados oficiais, repetidos pela pesquisadora Fernanda Almeida, 5,2% da população brasileira é formada por negros e 40,3% por pardos. Na Folha de São Paulo, um articulista afirma que 11% da população brasileira é formada por negros. O Diário Popular (setembro de 2001) afirma que 9,5% da população é formada por negros. Finalmente, [...], volto-me para os dados do IBGE, citados pelo Jornal da Tarde (maio de 2002): os brancos representam 53,8% da população, ao passo que os mestiços e os mulatos (os "pardos") são 39,1%, os negros 6,2%, os asiáticos 0,5% e os ameríndios 0,4%. A dificuldade das pesquisas em encontrar um número (de 5,2 a 11% no caso dos afro-americanos) só vem demonstrar a dificuldade de estabelecer uma determinação étnica precisa para a população brasileira. [...].[28]

[27] A adoção do sistema de cotas resolve o problema a exclusão?. In: **Pátio**, ano VI, n° 22, julho/agosto, 2002.
[28] Idem.

É interessante observar que o professor Frank se baseou apenas em dados estatísticos para afirmar a dificuldade em se classificar o povo brasileiro, não atentando-se em momento algum para as pesquisas (oficiais) que também de acordo com recorte racial já demonstravam as desigualdades sociais do Brasil com motivações raciais. O racismo no Brasil já é algo reconhecido pelo Estado brasileiro, como já enfatizado anteriormente. E as situações de desvantagem do segmento negro na sociedade são notórias, o que nos leva a concluir o quanto falacioso é esse argumento de que não é possível estabelecer uma linha racial entre os grupos no Brasil.

Siss (2003) também faz uma análise desse argumento de que no Brasil não existem limites precisos e objetivos entre as diferentes raças para que essas políticas possam ser implementadas aqui. Tal argumento traz uma concepção de "raça" que é determinada biologicamente e, segundo o autor, a insustentabilidade disso reside no fato de diferentes estudos como Ianni (2000), Munanga (2000) e Guimarães (1999), já terem demonstrado que biologicamente não é possível determinar fronteiras rígidas entre os diferentes grupos humanos ou etnicamente determinados em lugar nenhum do planeta.

> Ora, se esses limites não possuem existência concreta, mas apenas demarcam situações concretas de desigualdades, construídas política e socialmente, medidas políticas podem e devem ser implementadas, como mecanismo corretivo dessas desigualdades. (SISS, 2003, p. 143).

Sobre o segundo argumento de que as ações afirmativas ferem o princípio da igualdade de que "todos são iguais perante a lei", muito recentemente, em maio de 2006, foi encaminhado ao Congresso Nacional um manifesto dirigido aos deputados e senadores. Sob o título "Todos têm direitos iguais na República Democrática"[29], intelectuais de diferentes universidades, institutos de pesquisa e fundações brasileiras, manifestaram-se contra o Projeto de Lei 73/1999 (Lei das Cotas) e o Projeto de Lei 3.198/2000 (Estatuto da Igualdade Racial) em tramitação no

[29] **Confira à íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas**. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml. Acesso em setembro de 2006.

Congresso Nacional, solicitando aos parlamentares a recusa de tais Projetos em nome da República democrática.

O PL 73/1999 garante um percentual de 22,5% das vagas dos cursos de graduação das universidades federais para estudantes afro-brasileiros e indígenas e o PL 3.198/2000 assegura o mínimo de acesso dos negros aos cargos públicos e estabelece uma mínima igualdade racial no acesso ao mercado de trabalho, aos serviços públicos de saúde e educação, direito à moradia e a terra, dentre outras determinações.

Os intelectuais que assinaram o manifesto afirmam que: "O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. [...]"[30]. Segundo estes, esse princípio encontra-se ameaçado de extinção mediante a aprovação dos projetos de Lei supracitados. Esses intelectuais tecem críticas aos que defendem as cotas raciais e se dizem temerosos pelas possíveis conseqüências da adoção destas. "[...] Transformam classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei. A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. [...]"[31].

Consideram que políticas públicas direcionadas a determinados grupos "raciais" não eliminam o racismo e podem ainda produzir um efeito contrário, ou seja, o acirramento da intolerância e dos conflitos raciais. E continuam...

> A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos. Essas metas só poderão ser alcançadas pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica.[32]

Essa afirmação nos insere ao mesmo tempo no terceiro argumento, o de que o ideal para combater a exclusão social são as políticas universais, e sobretudo, as de

[30] *Idem.*
[31] *Idem.*
[32] *Idem.*

combate a pobreza. Mas, antes de avançarmos para esse ponto, voltemos a análise do segundo argumento contra a adoção das ações afirmativas.

Uma discussão pertinente e necessária para se debater essa suposta inconstitucionalidade dessas políticas, é o entendimento do princípio da igualdade. Gomes (2005) analisa a possibilidade jurídica de introdução das ações afirmativas no sistema jurídico brasileiro. Inicialmente faz um pequeno histórico da noção de igualdade como categoria jurídica. Foi a partir das experiências revolucionárias da França e dos EUA que se solidificou a noção de igualdade perante a lei. Uma igualdade formal em que todos os indivíduos são submetidos a uma lei genérica e abstrata sem distinção ou privilégios. Essa noção clássica de igualdade jurídica floresceu no constitucionalismo do século XIX e arrastou-se por boa parte do século XX. Sustentando a concepção de igualdade jurídica, meramente formal e estática, do Estado liberal burguês, concepção herdada pelo constitucionalismo brasileiro.

Gomes (2005) traz a reflexão de que os estudos de direito e política comparada já demonstraram a ineficácia da igualdade jurídica. Citando o jurista português Guilherme Machado Dray, fica o entendimento de que a igualdade formal começou a ser questionada quando se percebeu que a igualdade perante a lei não garantiu o acesso daqueles que se encontram em situação de desvantagem social às mesmas oportunidades daqueles que desfrutam de determinados privilégios.

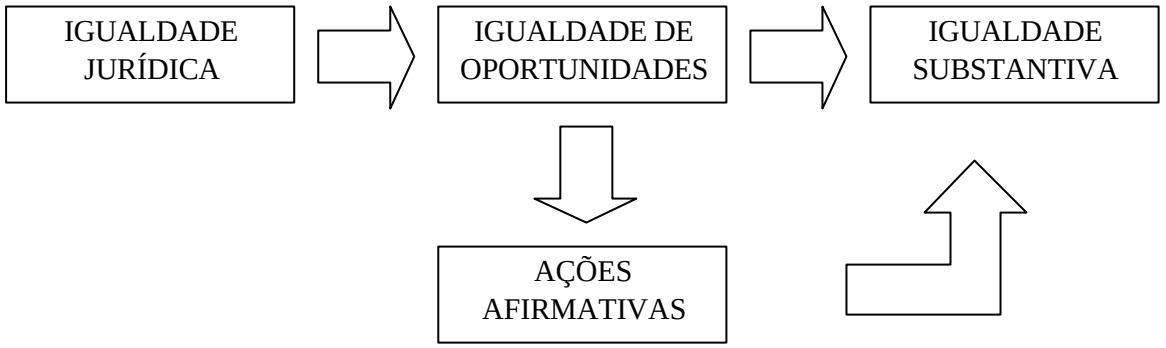
A partir dessa constatação Gomes (2005) advoga a concepção de igualdade substantiva ou material, ao invés da igualdade estática herdada das revoluções francesa e norte americana. Na igualdade substantiva

> [...] necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. [...] (GOMES, 2005, p. 47)

Para o autor, na transição da igualdade jurídica (formal) para a igualdade substantiva (material) surge aí uma outra noção, a igualdade de oportunidades, “[...] noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na

necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social." (Gomes, 2005, p.48)

Nesse sentido, as ações afirmativas se justificam em nome dessa igualdade de oportunidades. A partir disso ouso fazer o seguinte esquema da passagem da igualdade jurídica (formal) para a igualdade substantiva (material):



Para a concretização dessa igualdade material se faz imprescindível uma postura ativa, afirmativa e concreta do Estado. Em contraposição os que advogam que a Constituição brasileira se alicerça em bases de igualdade formal, diferentes estudiosos (Piosevan, 2005; Gomes, 2005; Vieira Júnior, 2005; Silva Júnior, 2000; dentre outros) afirmam o contrário, que a Constituição prevê justamente essa postura propositiva do Estado em promover a igualdade substantiva.

Silva Júnior (2000) afirma que a Constituição brasileira não proíbe a adoção de políticas especiais de combate às desigualdades. "[...] É o que se pode deduzir do Art. 3°, inciso IV: 'Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer forma de discriminação.'" (Silva Júnior, 2000, p. 380). Silva Júnior (2000) faz ainda referência à analogia de Silva (1992)[33] que a partir do verbo promover que significa dar impulso; favorecer o progresso de; trabalhar a favor de, afirma que isso se trata de uma atuação positiva do Estado. E conclui. "Logo, a Constituição vigente autoriza a adoção de políticas que promovam a igualdade racial, com a denominação que se queira dar a tais políticas." (Silva Júnior, 2000, p. 380).

[33] Ver SILVA, J.A. da. Curso de Direito Constitucional Positivo, 9. ed., São Paulo, Malheiros. 1992.

E sobre o terceiro argumento, o de que se deve adotar as políticas universalistas em detrimento das afirmativas, se faz necessário observar que de modo geral o Brasil já vem implementando tais políticas há algum tempo e as mesmas não foram capazes de eliminar as desigualdades sociais. Estudos e estatísticas, inclusive oficiais como as do IBGE e do IPEA, vêm demonstrando as desigualdades sociais com motivações raciais em diferentes áreas, como rendimento escolar, mercado de trabalho, moradia, saúde, dentre outras. Isso mostra a insuficiência da adoção de políticas exclusivamente universais para o combate às desigualdades.

Medeiros (2005) faz uma crítica contumaz a esse argumento, na sua avaliação trata-se de um posicionamento maniqueísta e baseado no senso comum. Para ele não é suficiente afirmar que o problema é de classe e não de raça. É necessário, primeiro, provar a invalidade dos números da desigualdade racial, ou prová-los excluindo o elemento racial como principal motivador, o que até o momento não se conseguiu fazer. E segundo, mostrar que as políticas universais são suficientes para resolver os problemas de desvantagem específicos de determinados grupos.

E continuando sua crítica, Medeiros (2005) afirma...

> O maniqueísmo dessa *solução* é algo que salta aos olhos – é uma coisa *ou* outra, *ou* se ataca a pobreza *ou* se enfrenta a questão racial, quando é evidente que se trata de problemas diferentes, ainda que relacionados, como duas linhas sinuosas que se entrelaçam e se separam, e que portanto exigem soluções distintas, embora coordenadas. [...] (MEDEIROS, 2005, p.131)

Muitas outras críticas já foram e continuam sendo feitas em relação à adoção de políticas compensatórias para a população negra brasileira. Esse é um debate amplo e que precisa ainda ser amadurecido em muitos setores da sociedade pois, como já foi dito, ainda se caracteriza por ser uma discussão permeada de desinformação, equívocos e desconhecimento sobre a gênese de tais políticas.

Um dado importante de se fazer registro aqui é um outro argumento muito utilizado pelos defensores das políticas afirmativas, ou seja, acordos internacionais os quais o Brasil foi signatário. Acordos em que o governo brasileiro se compromete em implementar políticas de combate às desigualdades numa perspectiva de igualdade

de oportunidades, perspectiva já debatida aqui. Podem-se relacionar os seguintes: Convenção Sobre a Discriminação no Emprego e Profissão, 1958 – n° 111; Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979); Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1968). Foram compromissos internacionais assumidos pelo Brasil situados no campo do direito internacional.

Sobre o significado das "políticas sociais compensatórias racialmente definidas", Siss (2003) analisa que são de fundamental importância para a correção das desigualdades e promoção da igualdade de oportunidade e tratamento, o que contribui para uma democracia de resultados. Tomando-se como paradigma os resultados da aplicação dessas políticas nos Estados Unidos da América, na versão *affirmative action*, elas são "[...] compreendidas enquanto instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade em um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizado. [...]". (Siss, 2003, p. 111).

Portanto, para a realidade brasileira as políticas de ações afirmativas devem ser pensadas num contexto complexo de classificação racial, pela dificuldade de definição étnico-racial presente entre muitos brasileiros e pelo sentimento de não pertencimento étnico-racial por parte de tantos outros, algo que não ocorre tão fortemente em realidades de outros países; numa permanente resistência ao mito da democracia racial que ainda existe e é comumente reproduzido nos meios midiáticos e por alguns intelectuais conservadores; numa sociedade estratificada em classes sociais permeada por uma lógica econômica neoliberal e capitalista, que favorece tendências a políticas de desresponsabilidade do Estado para as questões sociais e a concentração desigual da riqueza, dentre outros fatores que pesam desfavoravelmente para a compreensão do que sejam as políticas de ações afirmativas, o que significam e a que se destinam.

Penso ser a educação ainda um dos melhores caminhos no sentido de correção das distorções e disparidades sociais, não que a educação por si só possa resolver

todos os problemas sociais, mas por se constituir num poderoso instrumento para a construção de determinados valores éticos e virtudes que possibilitem uma outra visão de mundo, um outro trato com as diferenças de todas as formas, enfim, uma outra convivência social nutrida de respeito e eqüidade. E para esse fim, as políticas de ações afirmativas se constituem como poderosas medidas que só têm a contribuir para a construção desse processo.

Nessa perspectiva a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se constituem como uma política de ação afirmativa no campo da educação no sentido de valorização do legado histórico e cultural das populações negras para a formação da sociedade brasileira e para a humanidade no contexto da diáspora africana.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA EDUCACIONAL E A QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA

Faz-se necessário refletir um pouco sobre a trajetória da legislação educacional brasileira, no esforço de se compreender qual o trato que a política educacional do Brasil deu à questão das diferenças de raça. Essa incursão, no presente capítulo, terá início a partir do final do século XIX.

Em trabalho que discute quem se ocupou pela educação dos negros no período colonial ou nos anos imediatos após a abolição, Gonçalves (2000) traz a informação que o governo imperial exigiu, logo após a Lei do Ventre Livre de 1871, que os senhores assumissem as crianças negras livres até os oito anos de idade e se essas crianças fossem abandonadas deveriam ser encaminhadas às instituições estatais destinadas para esse fim. Gonçalves afirma ainda que há poucos estudos sobre a existência de fato dessas instituições, fossem elas do governo, ou da iniciativa privada de setores da elite dominante. As informações são insuficientes sobre a atuação dessas instituições, mas pode-se inferir que não corresponderam às necessidades educacionais das crianças negras, ou seja, a situação de abandono educacional não foi superada por elas.

No que se refere à educação de adultos, algumas iniciativas, do governo imperial do século XIX, foram tomadas como a criação de cursos noturnos através do Decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878. Em 1879 a Reforma do Ensino Primário e Secundário tornava obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos de idade e eliminava a proibição dos escravos freqüentarem as escolas públicas. Esses cursos noturnos poderiam ser criados tanto pelo poder público, quanto pelas organizações particulares e políticas. (Gonçalves, 2000, p. 327).

No entanto, essas iniciativas não foram universalizadas. Escravizados chegaram a freqüentar essas turmas em determinadas províncias[34], mas, em outras, as escolas se negavam a matricular escravos e não aceitavam em, nenhuma hipótese, negros livres e libertos. Os cursos em que se registravam a presença de negros eram aqueles liderados por abolicionistas, por críticos da Igreja Católica, republicanos e defensores da instrução para o povo.[35]

Em trabalho que se debruça sobre a instrução elementar do Brasil durante o século XIX, Faria Filho (2000) demonstra como a instituição escolar, em diálogo constante com outras instituições e esferas sociais, constituiu-se na formação social do Brasil; num contínuo *vir a ser*, a escola inventou e produziu o próprio lugar na sociedade. O autor sinaliza que durante o século XIX, sobretudo no período imperial, foram intensas as discussões em várias Províncias a respeito da necessidade de se instruir as camadas populares, debatia-se a necessidade ou não de se instruir indígenas, mulheres e negros (livres, libertos ou escravos).

Muitos foram os Decretos e Leis provinciais aprovados nesse período, mas sem o devido efeito para a ampliação do acesso à educação por parte das referidas camadas sociais. As Províncias não conseguiam manter com seus recursos a instrução elementar e os resultados eram insuficientes. Além do fato da sociedade da época estar estruturada sob um modo de produção escravista de mentalidade patriarcal, conseqüentemente desigual.

> [...] A República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte. (GONÇALVES, 2000, p. 328).

---

[34] Gonçalves (2000) traz essas informações sobre a freqüência de escravos aos bancos escolares a partir dos estudos de PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos.* São Paulo: Loyola, 5. ed. 1987., e BEISEIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1975, p, 64.

[35] Gonçalves (2000) afirma a partir dos estudos de PERES, E. T. *"Tempo de luz"*: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pública pelotense (1875-1915). Porto Alegre: UFRGS, dissertação de mestrado, 1995, p. 106.

Pode-se inferir, dessa maneira, que o Brasil inaugurou o século XX com um enorme déficit educacional, no qual os mais alijados desse processo de escolarização foram os negros.

A partir desse momento, diversas foram as formas de organização e apelo das populações negras no Brasil no esforço de suprir uma demanda por educação, desse segmento social, que o Estado não deu conta. Cabe agora questionar - diante da constatação desse déficit educacional dos negros na passagem do século XIX para o século XX - como durante o século XX a questão da diversidade racial esteve posta nos debates e ações de intelectuais e dos legisladores das políticas educacionais brasileiras? Qual o entendimento destes sobre a diversidade cultural e racial do país? Que ideal de escola pública se defendia e para quem essa escola foi pensada? Existiu em algum momento intenções explícitas de um pensamento educacional focado para os grupos sociais marginalizados e particularmente para a população negra que trazia o jugo de anos de escravidão? Questões como essas são pertinentes na busca da compreensão da situação educacional da população negra do Brasil durante o século XX, além de oferecer elementos que ajudem a compreender o momento atual.

Araújo e Silva (2005) em artigo à luz da história da educação analisam a interdição escolar e oportunidades educacionais dirigidas aos negros durante os séculos XIX e XX. Os pesquisadores em comentário a respeito de reformas educacionais tomadas entre o final do século XIX e início do século XX e qual impacto destas na situação educacional dos negros paulistas, sinalizam que essas reformas corroboraram para a interdição do segmento negro e de outros segmentos menos privilegiados do processo educacional formal.

Uma reforma do período em questão foi a do Decreto nº 8.659 de 1911, a Reforma de Rivadávia Corrêa, que concedeu autonomia aos diretores para cobrarem taxas e exames para o ingresso no ensino fundamental e superior. (Araújo e Silva, 2005). O Decreto nº 16.782-A que regulamentou a lei conhecida como Lei Rocha Vaz, estabeleceu, entre outras medidas, “[...] restrições quanto ao número de vagas nas escolas oficiais secundárias e superiores. O número de vagas das faculdades era determinado pelo próprio governo federal.” (Araújo e Silva, 2005, p. 71).

Outras reformas educacionais e seus impactos para a população negra são analisados pelos seus pesquisadores. Esse trecho é bem elucidativo do que representou o sistema oficial de ensino para os negros no Brasil.

> Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma "aparente" democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico". (ARAÚJO e SILVA, 2005, p. 71).

O início do século XX foi marcado pela fundação de um mito, já desmascarado nos dias atuais: a democracia racial. O estudioso Gilberto Freyre deu uma enorme contribuição para a consolidação de tal mito entre as elites e intelectuais da época a partir de sua obra *Casa-Grande & Senzala* que teve sua 1ª edição publicada em 1933, este trabalho foi lido em muitos países nas décadas posteriores. Freyre, através de uma escrita muito cativante, vale ressaltar, romantizou as relações inter-raciais brasileiras do período colonial. Em sua descrição e análise da formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, Freyre exalta as relações sociais entre colonizadores e subalternizados sob uma ótica a minimizar as atrocidades cometidas contra negros e indígenas e até mesmo invisibilizar ou pelo menos diluir os conflitos entre esses segmentos.

Esse pensamento contribuiu para a crença de que no Brasil não havia conflitos raciais. Os grupos étnico-raciais viviam de forma harmônica, grande exemplo para isso era o fato da sociedade ser formada por um povo eminentemente mestiço. Esse trecho de *Casa-Grande e Senzala* é emblemático nessa perspectiva.

> Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano. (FREYRE, 1998, p. 283)

O brasilianista Thomas E. Skidmore (1994) em breve artigo estabelece um diálogo muito interessante entre as três obras – *Casa-Grande e Senzala*, *Sobrados e*

Mocambos e *Ordem e Progresso* - que foram um marco na produção intelectual de Gilberto Freyre. Skidmore (1994) afirma que *Casa-Grande e Senzala* teve uma importância muito grande na história intelectual da época, o Brasil passava por fortes momentos de ebulição política e intelectual. A revolução de 1930 que levou Getúlio ao poder foi o ápice de um período de enorme agitação política e cultual. Ainda existia toda uma nova geração de artistas, intelectuais, estudantes e militares que sacudidos pela Primeira Guerra mundial e incomodados com a letargia da República criticavam a aristocracia que dominava intelectual e politicamente o país. Casa-Grande e Senzala surge nesse contexto.

Para o historiador e brasilianista, Freyre respondeu a uma questão que incomodava muitos brasileiros, ou seja, a crença de que o atraso do Brasil em comparação com países da Europa Ocidental e da América do Norte se explicava por conta da miscigenação, a influência degradante do negro. Freyre afirmou que isso longe de ser um peso era uma grande vantagem. A partir de provas científicas ele mostrou que estudos na área da medicina, psicologia, agronomia, sociologia e antropologia tornaram as teorias raciais obsoletas, esses estudos apontaram que a alimentação insuficiente e a doença eram os "novos vilões". Freyre sinalizou que "[...] estudos de cientistas brasileiros demonstraram que o índio e o negro contribuíram grandemente para uma alimentação mais sadia e para um estilo de vida mais prático de vestuário. [...]" (Skidmore, 1994, p. 13).

Freyre desconstruiu a degeneração da mestiçagem do país e dessa maneira os brasileiros poderiam agora se orgulhar de sua origem mestiça. "[...] As conseqüências ruins da miscigenação não derivavam da mistura de raças em si, e sim da relação doentia entre patrão e escravo em que ocorreu essa mistura. Freyre trouxe à luz a dúvida que mais perseguia a consciência brasileira." (Skidmore, 1994, p.13)

Dessa maneira, para a elite econômica e intelectual do Brasil, o país tinha resolvido sua questão racial. O processo de escravidão aqui teria sido benigno em comparação com outras realidades, a dos Estados Unidos, por exemplo, pelo fato de não se ter aqui os conflitos raciais que se verificavam lá e, sobretudo, por essa constituição mestiça do povo brasileiro. Essa ideologia permanece até os dias

atuais. Políticos, intelectuais e artistas são partidários dessa concepção e reproduzem uma imagem de Brasil etnicamente mestiço e socialmente harmônico sem conflitos raciais.

Escamoteando o racismo e as desigualdades raciais no seio da sociedade brasileira, o Estado brasileiro possibilitou ao sistema educacional uma concepção de educação que não legitimou as diferenças culturais e raciais. Nesta concepção, os povos indígenas e negros, juntamente com seu legado cultural, eram considerados inferiores e despossuídos de civilidade, merecendo dessa forma suas contribuições serem descartadas de qualquer processo civilizador e educacional. Adotando teorias raciológicas, higienistas e eugênicas, o sistema educacional teve essa marca na primeira metade do século XX.

Rodrigues (2006) fazendo referência ao estudo de Dávila (2003)[36] afirma que o sistema educacional a partir dos anos 30 adotou práticas escolares eurocêntricas e de aprimoramento racial. Acreditava-se que o Brasil moderno deveria ser edificado sob o emprego de paradigmas científicos e racionais, através do aprimoramento do comportamento e das atitudes das camadas populares.

Baseada na pesquisa de Dávila (2003), Rodrigues (2006) observa que

> [...] no período de 1917 a 1945, [...], a expansão do sistema escolar produziu de modo consciente a extensão e/ou emergência de uma elite intelectual branca, uma vez que seus artífices estavam ancorados na suposição da superioridade das raças européias. [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 112).

O pensamento educacional do Brasil dessa época era homogeneizador, elitista e excludente.

Em contrapartida, muitos educadores recorriam à categoria racial, fortalecendo seus discursos de uma escola para todos, sem distinções de classe, raça, religião, etc. Em recente ensaio, muito oportuno, no qual analisa a questão da raça nas leis educacionais do Brasil, Dias (2005, p. 52) traz a informação de que antes da

[36] DÁVILA, Jerry. **Diploma of whitenes**: race and social policy in Brazil, 1917 – 1945. EUA, Duke University Press, 2003.

aprovação da Lei 4.024/61, travou-se uma ferrenha luta no final dos anos 50 entre duas concepções de educação. De um lado estavam aqueles que defendiam investimentos públicos para a iniciativa privada e escolas confessionais e de outro os que defendiam o fortalecimento do ensino público para todos, centralizado pela administração do Estado.

Dias (2005) faz referência ao livro *Diretrizes e Bases da Educação* organizado por Roque Spencer Maciel de Barros publicado em 1960 no qual estão os pensamentos dos defensores do ensino público e as críticas ao projeto de lei do deputado Lacerda, que foi considerado favorável aos defensores das escolas confessionais. Dias (2005) cita um trecho do próprio Maciel de Barros no qual fica explícita sua defesa à escola pública.

> (...) a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem, de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes, ou ateus, pretos, brancos, ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas. (BARROS, 1960, p. 119[37] *apud* DIAS, 2005, p. 52)

Em importante trabalho sobre a política educacional brasileira, Saviani (1988 a) descreve e faz uma análise acerca dos processos e significados políticos em torno da aprovação dos textos das seguintes Leis educacionais: Lei 4.024/61, Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71. Sobre o significado político do texto aprovado da Lei 4.204/61, Saviani afirma que a referida Lei "[...] representou uma 'solução de compromisso' entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação." (Saviani, 1988 a, p. 61). Mesmo na corrente dos que defendiam a escola pública, o que prevaleceu foram as idéias ligadas às forças liberais. Na verdade a Lei legitimou o pacto com as elites que já dominavam o país política, cultural e socialmente.

Sobre a questão da raça na Lei 4.024/61 o que se tem é a alínea g, do Art. 1º, Dos fins da educação no Título I: "g) a condenação a qualquer tratamento desigual por

[37] BARROS, Roque Spencer Maciel de. Da escola pública e da particular. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. (Org.). **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe e de raça."[38]

Sobre o significado da questão da raça nesse processo da Lei 4.024/61, Dias (2005) analisa que essa foi uma dimensão levada em consideração nas discussões e debates da educação, no entanto, foi secundarizada por não se perceber que raça constituía-se como fator de diferenciação no processo de escolaridade.

> Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados "modernos", no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. [...]. Nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola pública para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. (DIAS, 2005, p. 53)

Entre as décadas de 60 e 70 toma corpo uma perspectiva crítica da educação a partir daqueles que defendiam a democratização do ensino e uma educação libertadora, por perceberem o quanto era elitista e burguês o sistema oficial brasileiro de ensino. No entanto, essa perspectiva não percebe a raça como um fator estruturante de desigualdades e discriminações. Ela mantém suas análises sob o ponto de vista da luta de classes sociais. Saviani (1988 b) em trabalho sobre as teorias da educação, faz a seguinte afirmação sobre a perspectiva crítica:

> Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. [...]. (SAVIANI, 1988 b, p.42).

De fato a perspectiva crítica da educação trouxe valiosas contribuições no sentido de se perceber as estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades sociais e da estratificação de classes na educação, além do papel da ideologia nesse processo. Teóricos e estudiosos como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre

[38] Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. In: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 a.

Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Basil Berstein, Michael Apple, dentre outros, desenvolveram valiosos estudos que se constituíram como a base para o desenvolvimento da perspectiva crítica em educação aqui no Brasil durante toda a década de 70.

Mas no que se refere à legislação educacional não houve um reflexo no sentido de absorção dessa perspectiva crítica, desde a concepção à elaboração e implementação das leis da educação.

A Lei 5.540/68 que reformou o ensino superior teve por base o modelo universitário norte-americano, segundo Freitag (1980) o que caracterizou o planejamento dessa reforma aqui no Brasil de forma "sui generis" foi o fato de ter sido um assunto de gabinete.

> "[...] Primeiro o próprio Presidente, decretando o início dos trabalhos, depois de uma comissão mista (MEC-USAID), fazendo uma análise cujas recomendações não são conhecidas, e finalmente do grupo de trabalho de 10 pessoas nomeado pelo Presidente." (FREITAG, 1980, p. 85)

Não houve um debate ampliado junto à sociedade civil, professores e estudantes também não foram partícipes do processo, os meios de comunicação de massa só divulgaram os resultados, ou seja, a solução brasileira foi encontrada em muito pouco tempo no âmbito da sociedade política.

Saviani (1988 a) caracteriza a aprovação da referida Lei de reforma do ensino superior como "a estratégia do 'autoritarismo desmobilizador' na instalação da 'democracia excludente'". Tal reforma correspondeu ao modelo político vigente no poder, ou seja, ao autoritarismo do regime militar imposto a partir de 64. Reforçou o fosso existente entre as classes sociais no Brasil por conta da elitização ainda maior do ensino superior, afastando as camadas populares do acesso a esse nível de ensino.

A Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º Graus teve a profissionalização como aspecto mais discutido. Ela representou uma complementação da reforma do ensino superior e uma continuidade das intenções políticas e ideológicas

implantadas pelas 4.024/61. A Lei pretendeu aliviar a pressão sobre a universidade quando, a partir da profissionalização em nível técnico no nível médio, um enorme contingente de estudantes seria encaminhado ao mercado de trabalho, relegando as vagas dos bancos universitários àqueles que pudessem dedicar-se mais aos estudos.

As duas leis de reforma representaram um ajuste educacional à ordem sócio-econômica e momento político da época. É importante registrar aqui que a 5.692/71 preserva a mesma condenação ao preconceito de raça presente no texto da 4.204/61.

Como já afirmado anteriormente, durante as décadas de 70 e 80 o Movimento Social Negro ganha uma nova dinâmica no contexto nacional. Mais organizado e propositivo, exigindo do estado brasileiro a criação e implantação de políticas públicas de combate às desigualdades raciais, visto que nesse período começa a tomar corpo uma produção acadêmica que irá explicitar as desigualdades sociais e educacionais do Brasil entre os grupos étnico-raciais brancos e não-brancos. É dada à educação e às políticas educacionais uma atenção especial por se perceber a grande importância destas no processo de construção/afirmação de uma identidade negra positiva entre a população negra e a visualização e compreensão disso para toda a sociedade.

Em trabalho de pesquisa apresentado em Reunião Anual da ANPED, Rodrigues[39] analisa a importância dada à categoria raça nos debates que antecederam à elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esses documentos foram eleitos pela pesquisadora por serem os principais documentos no que se refere à fundamentação e elaboração das políticas educacionais.

Nesse trabalho Rodrigues investiga as proposições feitas pelo Movimento Negro nos processos de discussão e elaboração do conteúdo das referidas leis. Esse espaço é concebido como uma "arena política", ou seja, as "[...] condições dadas de um

[39] RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro, raça e política educacional. Disponível em: http://www.anped.org.br/28/textos/gt21/gt211249int.rtf. . Acesso em 29/10/2005.

conflito ou conjunto de conflitos, bem como a seus modos de ação específicos e às limitações acerca dos possíveis resultados."[40] A pesquisadora traduz esse espaço como a intenção do Movimento Negro, enquanto ator político, de influir nos processos decisórios dos conteúdos das leis e ainda enquanto tentativa de desmonte do mito da democracia racial.

Sobre o processo da Constituição Federal de 1988 na Assembléia Nacional Constituinte - ANC, Rodrigues (2005) destaca que a partir de meados da década de 80 o Movimento Negro organiza encontros municipais e estaduais para articular a participação do negro no processo constitucional. A culminância dessa organização foi a Convenção Nacional "O negro e a Constituinte" realizada em Brasília. Dessa Convenção originou-se um documento que sintetizava os Encontros Regionais e demarcava ainda a importância da Assembléia Nacional Constituinte possibilitar um espaço de atuação tal do Movimento Negro que a próxima Constituição Federal refletisse as propostas por ele encaminhadas.

Os trabalhos na ANC foram organizados da seguinte forma: inicialmente as propostas eram elaboradas nas "Subcomissões" e apresentadas em forma de anteprojetos, numa segunda etapa eram consolidados e novamente votados nas "Comissões Temáticas" e por fim o texto completo era elaborado pela "Comissão de Sistematização" para só então o texto final ser apreciado pelo Plenário da ANC.

Rodrigues (2005) destaca que uma das principais propostas encaminhadas pelo Movimento Negro na "Subcomissão de negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias" esteve ligada à educação. Propunha-se que a Constituição previsse o combate ao racismo e a qualquer forma de discriminação, além de garantir o ensino da história e cultura das populações negras do Brasil.

A pesquisadora sintetiza dessa forma as mudanças ocorridas da proposta inicial ao texto final da Constituição.

---

[40] *Idem.*

Anteprojeto da Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias
Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro. Art. 5º O ensino de "História dos Populações Negras do Brasil" será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.
Anteprojeto da Comissão Temática de Ordem Social
Art. 85 O poder público, reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.
Comissão de Sistematização – Constituição Federal de 1988
Art. 242 O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

É possível perceber o quanto mudou a proposta elaborada pela "Subcomissão". Rodrigues afirma que a justificativa apresentada para retirada da proposta é que por se tratar de uma questão particular deveria ser tratada por uma legislação complementar específica e não na Constituição Federal.

Entre o final da década de 80 e 1995 dois acontecimentos são marcantes para a organização do Movimento Social Negro no sentido de intervir propositivamente nas esferas públicas de poder. Primeiro as manifestações em todo o país em torno do *Centenário da Abolição* em 1988 e a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida* em 1995 em Brasília.

Sobre a questão da raça, a LDB 9.394/96 será discutida e pensada meio a esse contexto político. No entanto, Rodrigues avalia que a participação do Movimento Negro no processo de discussão e elaboração da LDB foi muito inferior à participação na ANC no processo da Constituinte. Para a pesquisadora a participação do Movimento Negro na elaboração do texto da Lei esteve restrita às intervenções "[...] da Senadora Benedita da Silva que apresentou e defendeu propostas, [...], de reformulação do ensino de história do Brasil e a obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da 'História das populações negras do Brasil'".[41]

Mesmo assim as propostas não foram aceitas, os argumentos foram muito parecidos com aqueles utilizados para recusar as propostas do Movimento Negro na época da Constituinte em 88, ou seja, consideraram desnecessário um tratamento específico

[41] *Idem.*

para tratar dessa questão na LDB, além dessa lei se configurar por uma base nacional comum para a educação do país.

Um avanço significativo na década de 90 foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e em particular o volume Pluralidade Cultural, tema transversal a ser trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse volume há o reconhecimento da existência do racismo e da discriminação racial no Brasil, além da diversidade cultural ser considerada algo positivo e que precisa ser trabalhada na escola. A elaboração do referido volume contou com a participação de intelectuais negros e pesquisadores das relações étnico-raciais no Brasil.

Um avanço recente na política educacional brasileira no quesito raça e, particularmente na história e cultura negra, foi a sanção da Lei 10.639/03 - que foi resultado do projeto de Lei 259/1999 de Humberto Costa - pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo então Ministro da Educação Critovam Ricardo Cavalcanti Buarque em 9 de janeiro de 2003. O projeto de lei da 10.639/03 foi apresentado pela deputada federal Esther Grossi (educadora gaúcha) e pelo deputado federal Ben-Hur Ferreira (proveniente do movimento negro sul-mato grossense). A lei altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79 tornando obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" no Ensino Fundamental e Médio nos sistemas públicos e privados de todo o país.

A Lei 9.394/96 tem a seguinte redação em tais artigos:

> Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
> Art. 79 A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Com a Lei 10.639/03 tais artigos passam a vigorar com as seguintes alterações:

> 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 incluirão 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 Historia 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. 27-A (VETADO)
> Art.79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Como resultado da Lei 10.639/03, em 10 de março de 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE o Parecer 03/2004 que estabelece *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. O Parecer teve como relatora a Conselheira Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Em 17 de junho de 2004, foi aprovada a Resolução n° 1 que institui oficialmente tais Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ainda sobre a Lei é importante fazer uma observação em relação aos vetos imputados, parágrafo 3º e artigo 79-A. Os respectivos tinham a seguinte redação:

> § 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.
> Art. 79-A Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Duas razões foram apontadas para o veto do parágrafo 3º. Para o Ministério da Educação o referido parágrafo ao detalhar a obrigatoriedade de dedicação de dez por cento do conteúdo daquelas disciplinas do ensino médio a essa temática, entra em contradição com a Constituição Federal e com o caput do art. 26 transcrito, a partir do momento em que não corresponde ao interesse público que prevê na fixação dos currículos mínimos de base nacional a complementação por uma parte diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade.

Outra razão para o veto foi que o parágrafo 3º afasta a necessidade da colaboração dos Estados e Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio no que diz respeito à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse preceito de colaboração está previsto na Constituição em seu art. 211 e no art. 9º, inciso IV da Lei 9.394/96.

Para o veto do art. 79-A foi apontado que na Lei 9.394/96 não há menção em nenhum de seus artigos a qualquer curso de capacitação de professores, nesse sentido o referido artigo rompe com a unidade de conteúdo da LDB.

A questão da formação de professores no tratamento da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se constitui como uma limitação do texto da Lei 10.639/03. Não está previsto quem formará os professores que já estão nos sistemas de ensino e que em sua formação inicial não foram habilitados para lidar com essas temáticas. Outro ponto importante para reflexão é o fato da obrigatoriedade desse ensino estar exclusivamente para os ensinos fundamental e médio. Não se prevê esses conhecimentos para a educação infantil e ensino superior.

Esses dois níveis de ensino são de fundamental importância no tratamento dessa temática. As crianças na educação infantil estão na chamada “socialização primária”. Para Berger e Luckmann esta consiste “[...] como a ampla e consciente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. [...]” (Berger e Luckmann, 1976, p. 175). Nesse período, através da socialização com os outros significaticos acontece a interiorização do mundo objetivo. A criança nessa socialização vai internalizar determinados valores, normas de conduta, o mundo social em que está inserida.

> Interioriza-se como sendo *o* mundo, o único mundo existente e concebível, [...]. É por essa razão que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias. [...] (BERGER e LUCKMANN, 1976, p. 180)

A socialização secundária são os processos subseqüentes que inserem o individuo já socializado nos diferentes setores objetivos de sua sociedade. “A socialização

secundária é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. [...]” (Berger e Luckmann, 1976, p. 184).

A partir dessa teoria social percebe-se o quanto o mundo objetivo apreendido na socialização primária fica tão marcadamente assimilado no sujeito social. Nesse sentido, a obrigatoriedade da temática da Lei 10.639/03 deveria ter realmente se estendido para todos os níveis e modalidades de ensino no texto da Lei – como sinalizado no Parecer CNE/CP 03/2004 - tendo em vista principalmente todos os equívocos e estereótipos negativos que existem em torno da história e cultura do povo negro.

Sobre a ausência dessa obrigatoriedade no ensino superior, também se constitui numa enorme lacuna, quando são nas IES que ocorre a formação inicial dos professores que irão, em grande parte, mediar processos de socialização primária e secundária com crianças e jovens. Daí a importância da obrigatoriedade do tratamento dessa temática na educação infantil e no ensino superior.

Se no texto objetivo da Lei 10.639/03 há essa limitação referente à formação dos professores, na Resolução CNE/CP 01/2004 há as seguintes recomendações:

> Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.
> § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Contudo, a aprovação da Lei foi comemorada por diferentes setores da sociedade e por pesquisadores e estudiosos da área, além dos ativistas do Movimento Social Negro. Ela é um marco no que se refere à valorização e reconhecimento das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira, e ainda uma das grandes vitórias desse movimento social ao longo do século XX no Brasil, que

além de denunciar as disparidades sociais vivenciadas pela população negra e as evidências de discriminação racial existentes na sociedade brasileira, propuseram também a inclusão dos conhecimentos da história, cultura, religiosidade e visão de mundo das comunidades afro-brasileiras e das civilizações africanas nos currículos escolares, que durante longo período – e ainda hoje – preservaram e mantêm os processos civilizatórios, valores, padrões, visão de mundo e modelos em bases eurocêntricas.

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICA DE IDENTIDADE E RAÇA

O estudo em torno das questões referentes à Lei 10.639/03 envolve determinadas concepções e diferentes conceitos presentes no âmbito das relações étnico-raciais, culturais e educacionais. Para tanto, se faz necessário uma discussão em torno dos conceitos de currículo e raça. O primeiro por conta do papel central que desempenha no processo de construção do conhecimento científico e escolar e ainda por potencializar a construção/afirmação de identidades tanto positivas quanto subalternas nos diferentes sujeitos/grupos sociais. E o segundo por ser uma categoria que historicamente se tornou estruturante para a construção das desigualdades entre diferentes grupos étnico-raciais e legitimadora dos processos de dominação e colonização de determinados povos.

4.1. Currículo, Representações Sociais e Discurso

A psicologia social traz uma significativa contribuição para a compreensão das representações sociais. Segundo Moscovici (1978) é fácil apreender a realidade das representações sociais, no entanto, não é de fácil apreensão o seu conceito por razões históricas e não-históricas, por conta de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Entretanto, em sua obra ele enuncia vários conceitos para as representações sociais, um deles é o seguinte:

> [...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior. (Moscovici, 1978, p. 50)

Diferenciando-as das noções sociológicas e psicológicas, Moscovici (1978) afirma que as representações têm uma linguagem própria, configuram-se mesmo como "teorias" ou "ciências coletivas" voltadas para a interpretação e elaboração do real.

Acabam por determinar “o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.” (Moscovici, 1978, p. 51)

Pedra (1997, p. 19) citando uma investigação de Herzlich (1969, p. 23) traz o entendimento de representação social como “a elaboração psicológica complexa onde se integram, em uma imagem significante, a experiência de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade”. Mesmo diante da dificuldade de se conceituar as representações sociais, é possível compreender que por meio destas os sujeitos produzem determinados comportamentos e estabelecem determinadas relações sociais que são também modificadas pela ação dessas mesmas representações sociais.

Tomando o currículo como construto de representações, pode-se refletir que através do texto curricular, ou seja, dos conteúdos escolares, datas comemorativas, livros didáticos, formação inicial e continuada de professores - dentre outros elementos que o compõe no contexto escolar - ações, comportamentos e relações sociais são estabelecidas entre os sujeitos sociais através das representações sociais. Dessa forma, as representações representam algo ou alguém, de modo que se essas representações estiverem, por exemplo, imbuídas de estereótipos negativos como recalque e inferiorização em relação a determinado grupo social vão corroborar para a construção de identidades subalternizadas nos sujeitos desse grupo. Com isso é importante afirmar também que as representações sociais tomam forma de diferentes maneiras no currículo.

No tocante aos conhecimentos organizados nos currículos das instituições escolares, tradicionalmente estes priorizavam aqueles ligados à cultura dominante, reforçando a construção de identidades sociais hegemônicas. Elementos culturais e formas de conhecimentos dos grupos sociais historicamente discriminados não se faziam presentes nos currículos escolares. Essas reflexões surgiram a partir das análises da Crítica Pós-Estruturalista e dos Estudos Culturais que marcaram os anos 60, quando conceberam a cultura como as experiências vividas pelos diferentes grupos sociais.

Essa perspectiva está no conjunto das chamadas Teorias Pós-Críticas de Currículo, que avançaram em suas análises em relação às Teorias Críticas, que priorizavam seus estudos na dinâmica de classe social, ou seja, como as relações sociais através do processo de reprodução cultural (re)produziam as desigualdades no interior da sociedade capitalista. A partir da segunda metade do século XX, diversos movimentos sociais e políticos provocaram mudanças nos estudos sobre currículo, quando essas análises centradas nas discussões de classe passaram a não dar conta dessas outras categorias emergentes em sua totalidade. Surge aí a concepção de currículo como uma construção social permeada de discursos e processos de significação, dando espaço para as análises baseadas nas categorias de raça, etnia, gênero e sexualidade.

Nesse sentido, as análises críticas dessas narrativas no currículo vão perceber como este mantém a hegemonia das identidades dominantes e concomitantemente reforçar a construção de identidades subalternas nos grupos sociais historicamente discriminados. No que se refere à questão da diferença, nessa perspectiva, essa não se restringe apenas à constatação da diversidade cultural, mas ao contrário, é posta no centro das relações de poder, saber e conhecimento.

Na dinâmica de construção da diferença, o texto curricular encontra-se permeado de narrativas e discursos raciais. Historicamente, as identidades e formas culturais dos grupos subordinados foram representadas de maneira caricata, folclórica e exótica. Uma análise crítica desse texto curricular visa questionar essas construções e perceber como desconstruir essas narrativas raciais estereotipadas.

Ainda na perspectiva dos estudos culturais, o currículo é tido também como um discurso de narrativas e saberes sobre os sujeitos particulares, sobre a sociedade e as relações de poder engendradas na mesma. As narrativas incorporam determinadas noções sobre o conhecimento, os diferentes grupos sociais e as organizações da sociedade como todo. “Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.” (Silva, 1995, p. 195). Através dessas narrativas e saberes escolares, são determinados quais conhecimentos, concepções, ideologias, grupos sociais - dentre muitos outros

elementos - que podem representar, ser representados ou ainda deixar de ser representados ou excluídos. Essas determinações corresponderão às estruturas das relações de poder travadas pelos diferentes grupos sociais no seio da sociedade. É dessa forma que o poder está presente no currículo, através das divisões entre o que e quem está ou não no currículo.

Compreendendo o currículo como esse campo contestatório, de demarcação de espaço, de disputa de poder e, sobretudo de construção de identidade, os diferentes sujeitos históricos e as mais diversas formas de organização social em nosso país vêm atuando junto às esferas de poder de maneira propositiva, no sentido de se pensar um outro projeto de sociedade, em que as diferenças não sejam sinônimas de desigualdades, que as representações sociais sobre as diversas culturas e grupos sociais historicamente discriminados não permaneçam permeadas de estereótipos negativos e que esses grupos possam ver a si próprios e seu legado cultural presente de maneira positiva na cultura nacional. Com isso o currículo aqui também é uma forma de representação, é através desse processo que ele está vinculado à produção de identidades sociais.

> [...] É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. (SILVA, 1995, p. 200)

Essa discussão nos remonta à questão da identidade e da diferença, que são construídas na e através da representação. Isso por que a afirmação da identidade de um determinado grupo social está estritamente ligada àquilo que esse grupo não é, ou seja, identidade e diferença são processos completamente inseparáveis. A identidade de determinados grupos sociais historicamente segregados, por exemplo, está diretamente ligada à diferença em relação aos grupos sociais hegemônicos. Para Silva (2007, p. 101)

> [...] a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua

> dependência. [...]. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença.

A dinâmica da representação e da construção da identidade e da diferença está permeada pelas relações de poder. Por conta disso, há uma relação muito forte entre poder e cultura, pois é também através da cultura e de seu legado histórico que grupos sociais discriminados como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, dentre outros, afirmam sua identidade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a identidade não é inata, mas construída, tanto quanto a diferença, nos processos sociais de significação.

> Não existe nada de "naturalmente" comum ligando os diversos indivíduos de um determinado grupo. Certamente existem certas condições "sociais" que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum: geografia, sexo, "raça", sexualidade, nação. Mas mesmo essas condições sociais têm de ser 'representadas", têm de ser produzidas por meio de alguma forma de representação. (SILVA, 2001 p. 47)

Ainda sobre a questão da representação no currículo, Santomé (1995) afirma que a seleção dos conteúdos culturais historicamente ficou a cargo de algumas poucas pessoas, em geral dos editores de livros didáticos. A formação de professores priorizou sempre a formulação de objetivos e as metodologias, os professores não foram levados a pensar sobre a seleção explícita dos conteúdos culturais a serem trabalhados. Resultando no silenciamento de muitas vozes das diferentes matrizes culturais e mais, na deformação dessas culturas através de representações excludentes.

4.2. Um Debate Sobre Raça

Kabengele Munanga[42] afirma que a classificação é um dado que está no espírito humano. É natural do ser humano classificar objetos em classes ou categorias a partir de critérios de semelhanças e diferenças. Para melhor conhecer, o homem desenvolveu a aptidão de classificar os seres animados dos inanimados, os minerais

[42] MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ, 05/11/2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf. Acesso em fevereiro de 2006.

dos vegetais, os vegetais dos animais. A ciência começou a classificar os seres no campo da Zoologia e da Botânica, houve a necessidade de encontrar categorias e dividi-las em subcategorias e assim por diante. Assim, o ser humano foi classificado entre os outros seres e entre a própria diversidade humana.

> "[...] No século XVIII, a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. [...]"[43]

Durante o século XIX outros critérios foram acrescentados como o formato do crânio, a forma do nariz, do queixo, dos lábios, dentre outros caracteres com o objetivo de aprimorar a classificação. Para Munanga, se esses estudiosos dos séculos XVIII e XIX tivessem apenas classificado os grupos humanos por conta das características físicas, não teriam causado mal nenhum à humanidade. Seus estudos teriam sido aceitos ou rejeitados como sempre aconteceu com o conhecimento científico. "[...] Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. [...]"[44]

Esses estudos, que ganharam muito espaço no início do século XX, desenvolveram teorias pseudo-científicas que advogavam da inferioridade inata do negro e sua incapacidade de civilização e desenvolvimento. Estabeleceram uma relação intrínseca entre as características físicas e as qualidades psicológicas dos sujeitos.

> "[...] Assim, os indivíduos da raça 'branca', foram decretados coletivamente superiores aos da raça 'negra' e 'amarela', em função de suas características físicas hereditárias, [...], que segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas [...]."[45]

Esses estudos muito influenciaram as Ciências Biológicas e Sociais. Era o chamado racismo científico, a crença da existência de uma hierarquia racial entre os seres humanos.

---

[43] Idem.
[44] Idem.
[45] Idem.

Cavalleiro (2000) afirma que a concepção de hierarquia racial foi sistematizada a partir das elaborações teóricas - no campo da antropologia - dos ingleses Sir James George e Sir Edward Burnett Tylor e do americano Lewis Morgan. Esses formularam "[...] conceitos sobre a unidade cultural e os estágios diferentes de evolução e desenvolvimento civilizatório. A diferença passa a ser conceituada como desigualdade. [...]" (Cavalleiro, 2000, p. 196). Com isso, acreditava-se que para os povos evoluírem e alcançarem o estágio de civilizados, deveriam necessariamente passar pelas fases de selvageria, barbárie e civilização. Assim, diversos serão os estudiosos a elaborar teses que obedecem à crença da hierarquia racial entre os homens.

Foram estudos que se expandiram pelo mundo a partir das interpretações equivocadas das teorias evolucionistas de Charles Darwin. Para Silva (2001) aqui no Brasil

> [...] o enraizamento das idéias racistas deu-se pelas teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores que buscaram comprovar a suposta inferioridade da população negra e os malefícios da predominância de negro/as no país, durante fins do século XIX e primeiras décadas do século XX. [...]. (Silva, 2001, p.76)

Antes do fim do sistema escravocrata já se tinha a crença – entre as elites brasileiras – da inferioridade dos negros, sustentando-se a idéia, por exemplo, de que a própria situação de escravidão em que estavam postos se dava à sua característica natural/inata de servilismo e submissão.

Santos (1995) em estudo referente à construção histórica do significado de ser negro afirma que durante o século XIX era comum os jornais publicarem notícias elogiosas ao positivismo, ao darwinismo e às teorias científicas racistas européias. Buscando respostas à sua realidade e à complexidade da vida humana nessas teorias, essas notícias propagavam as idéias racistas em torno dos negros.

> [...] O negro será retratado nos jornais: nas seções científicas, como objeto de estudo ou comprovação das teorias racistas; na seção de notícias, ora assassino, ora fugitivo, ora como um ser incapaz de

> viver em sociedade cometendo graves erros por ignorância, ora por suas práticas de feitiçaria ou canibalismo, ora por sua degeneração moral; na seção de anúncios, como mercadoria que se compra ou vende, procurada ou encontrada; na seção de contas, como um semi-homem com características pouco civilizadas. [...] (Santos, 2005, p. 128-129)

No início da República, havia a preocupação de tornar o Brasil uma nação forte e desenvolvida. Mas as elites intelectuais e econômicas questionavam a suposta influência negativa do elemento negro e a degenerescência do mestiço para esse processo. Portanto, estava aí a explicação do atraso e da dificuldade do Brasil se desenvolver como os países europeus.

Intensifica-se assim a imigração européia – final do século XIX e início do XX. Durante esse período o Brasil vai patrocinar a vinda de milhões de pessoas de diferentes países da Europa. Acreditava-se que o imigrante traria a civilidade e o progresso inerente aos povos da raça branca. Esses imigrantes irão colonizar terras brasileiras e compor a mão-de-obra da nascente indústria brasileira.

Em contrapartida, é consolidada a ideologia da harmonia entre os grupos raciais (branco, negro e índio) no Brasil, fincada num ideal de gradativo branqueamento. Munanga (2004) referindo-se ao pensamento de Sílvio Romero afirma que esse acreditava

> [...] no nascimento de um povo tipicamente brasileiro, que resultaria da mestiçagem entre essas três raças e cujo processo de formação estava ainda em curso. Mas, desse processo de mestiçagem, do qual resultará a dissolução racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos. (Munanga, 2004, p. 55-56)

E assim ficou marcado no pensamento social do Brasil durante muitos anos – e ainda reside em grande medida - a crença de que o povo brasileiro era eminentemente mestiço, fruto do caldeamento cultural e biológico das três principais raças (negros, brancos e índios) que formaram a população brasileira. Sendo que o modelo cultural, fenotípico e epistêmico a ser almejado e perseguido por todos seria – e ainda é – o modelo branco europeu.

4.2.1. Raça nas Ciências Biológicas e nas Ciências Sociais

Diferentes são as concepções e posturas assumidas perante o conceito de raça, entre as próprias Ciências Sociais e entre estas e as Biológicas. Muitos estudos no campo da genética já demonstraram a insustentabilidade do conceito de raça nas Ciências Biológicas e Genéticas, provando que a raça humana é uma só, não existindo fronteiras genéticas que permitam o estabelecimento de raças diferentes entre os grupos humanos do planeta.

Esses estudos são amplamente divulgados para a opinião pública através dos meios de comunicação de grande circulação como telejornais e revistas. Em 1999 a *Revista Isto É*[46] publicou como matéria de capa os resultados de uma pesquisa coordenada pelo biólogo norte-americano Alan Templeton. A pesquisa chegou à seguinte conclusão: "não existem raças na espécie humana". O estudo foi realizado por uma equipe de cinco cientistas, eles compararam amostras genéticas de mais de oito mil pessoas de todo o mundo. De acordo com esse estudo, não importa a cor da pele, as feições do rosto, a origem geográfica ou a estrutura das pessoas dos diferentes grupos humanos, das mais diversas etnias, as diferenças genéticas são insignificantes para a existência de raças humanas ter validade científica.

> Os resultados mostraram que, quando há diferença genética significativa, pelo menos 85% dela acontece entre indivíduos dentro de um mesmo grupo étnico (como os asiáticos, por exemplo). As diferenças entre etnias (brancos europeus e negros africanos, por exemplo), que seriam a base para haver raças distintas, são de apenas 15% ou menos que isso. [...] Isso quer dizer que dois brancos europeus diferem mais entre si do que em conjunto diferem de um africano. [...] (GODOY, 1998, p. 130)

A matéria também faz referência à pesquisa genética realizada no Brasil coordenada por Sérgio Pena, que junto com sua equipe analisou amostras genéticas de diferentes pontos do país. A pesquisa afirmou que "[...] mais de 80% dos brasileiros têm em seu código genético DNAs mitocondriais africanos ou ameríndios herdados por alguma antepassada da mãe, e mais de 90% têm cromossomos Y europeus

---

[46] GODOY, Norton. Somos todos um só. In: **Revista Isto É**. n°. 1520, p. 128 – 134, 18/Novembro/ 1998.

herdados de pai ou filho desde algum momento da árvore genealógica."[47]. A matéria afirma ainda que o maior número de genes africanos foi identificado, nessa pesquisa realizada aqui no Brasil, num rapaz loiro de olhos azuis.

Em trabalho que também trata do conceito de raça, Eliane Azevêdo discute as diferenças genéticas entre as pessoas e grupos humanos e afirma que "[...] a ciência moderna demonstra que as diferenças raciais ao nível biológico, ou seja, ao nível da estrutura genética, não têm maiores significados e em nada afetam a unidade da espécie humana. [...]". (Azevedo, 1987, p. 16).

Voltando à matéria da revista, a própria teve como título "Somos todos um só", ou seja, a constatação de que raças humanas não existem do ponto de vista da genética. A crítica que cabe fazer é o fato de ao mesmo tempo em que se divulgam reportagens como essa, não se problematiza a questão das desigualdades raciais. Ao contrário, é muito comum, na realidade brasileira, esses debates sobre a inexistência de raças serem precedidos de posicionamentos de estudiosos e intelectuais que põem em questão a validade e/ou pertinência das políticas afirmativas, quando não se posicionam explicitamente contra a adoção de tais políticas - particularmente às cotas, por exemplo, já que se constituem enquanto objeto principal das discussões em torno das políticas de ações afirmativas no Brasil.

Entretanto, apesar das descobertas científicas em torno da derrubada do conceito biológico de raças entre os diferentes grupos humanos do planeta, as classificações raciais baseadas em características morfológicas permanecem, sobretudo na realidade taxonômica brasileira. Nesse sentido, nas análises de algumas correntes das Ciências Sociais a categoria raça é utilizada sob uma perspectiva de construção social e histórica.

Da mesma maneira como a idéia de raça está presente em diferentes países, nos diferentes lugares essa idéia tem conceitos diversos. No Brasil, a concepção de raça historicamente esteve muito atrelada às características fenotípicas dos sujeitos.

---

[47] *Idem.*

Skidmore (1994) analisando as relações raciais brasileiras desde a abolição afirma que já no século XIX o Brasil possuía um sistema de classificação racial multirracial e pluralístico. As características fenotípicas como cor da pele, textura do cabelo e traços faciais eram fundamentais para enquadrar uma pessoa numa determinada categoria racial. Afirma ainda que desde o Brasil Colônia "[...] nunca se exibiu um sistema birracial rígido. Sempre houve uma categoria intermediária (chamada mulata ou mestiça). [...]" (Skidmore, 1994, p. 103).

Segundo ainda o brasilianista, para os mestiços ascendentes socialmente era muito difícil assumir sua origem familiar, sob pena de terem seu status social redefinido. Por conta disso uma rede de barreiras raciais gerou ambigüidade e tensões para os mestiços. Isso pode ser constatado a partir do folclore brasileiro sobre o mulato. Skidmore afirma que em *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre.

> "[...] O mulato é a figura central da 'democracia racial' brasileira, porque a ele é concedido ingresso limitado no *stablishment* social mais elevado. Os limites de sua mobilidade dependem de sua aparência (quanto mais 'negróide', menor a mobilidade) e do grau de 'branqueamento' cultural (educação, maneiras, riqueza) de que ele é capaz. [...]" (SKIDMORE, 1994, p. 103)

Dessa forma, em diferentes momentos históricos, o racismo operou de diferentes maneiras, sempre correspondendo às relações de poder vigentes e aos interesses das elites brasileiras dominantes. Atualmente, pode-se observar os mecanismos do racismo a partir de diferentes aspectos, por exemplo, quando se analisa as estatísticas do mercado de trabalho e se observa as disparidades entre a remuneração, postos de trabalho e ocupação dos brancos e negros; à invisibilidade histórica das significativas contribuições culturais e das experiências de negros e negras para a formação da sociedade brasileira, em contrapartida, se evidencia a supervalorização do legado greco-romano; as desigualdades ao rendimento, sucesso e fracasso escolar do sistema educacional do nosso país, dentre muitas outras formas de discriminação e exclusão que vitimam populações negras.

Por conta dessas análises sobre as desigualdades sociais brasileiras tomando como base o recorte racial e o impacto imediato e em longo prazo nas vidas de brancos e

negros, é que o racismo se torna evidente e toma corpo de uma forma concreta e objetiva.

As análises sociais a partir da categoria raça, nesse aspecto, possibilitam a observação das profundas dimensões das injustiças sociais e desigualdades no Brasil, sendo esse termo muito freqüentemente utilizado por intelectuais, políticos, militantes e pela sociedade como um todo. O Movimento Social Negro contemporâneo que toma corpo e maior visibilidade a partir da década de 70, re-significou o conceito de raça. Longe das concepções naturalistas e essencialistas do final do séc. XIX, o conceito de raça é incorporado às dimensões sociais e políticas, passando a ser uma construção social e histórica. Gomes (2005) compreende que

> [...] as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. [...] (Gomes, 2005, p.49)

Corroborando com essa perspectiva, Guimarães (1999) defende a seguinte tese:

> [...] "Raça" é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (Guimarães, 1999, p. 9)

Segundo a análise ainda de Guimarães (1999), a raça aqui no Brasil deve ser pensada num contexto nacional e internacional de mito da democracia racial e de ideologia do branqueamento. Muitos foram os estudiosos, tanto brasileiros quanto estrangeiros, a afirmarem que o preconceito no Brasil não é de raça e sim de cor, pelo fato também da maneira pela qual os brasileiros sempre se identificaram baseados nos traços fenotípicos. Para Guimarães (1999) "[...] a 'cor', no Brasil, funciona como uma imagem figurada de 'raça'.[...]." (Guimarães, 1999, p. 44-45). Na concepção desse sociólogo quando se toma a cor como construto objetivo se fecha os olhos para o racismo brasileiro. E continua afirmando que "[...] alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das

pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais. [...]". (Guimarães, 1999, p. 45).

Essa discussão demonstra a complexidade do debate em torno do conceito de raça. Mesmo com as descobertas das modernas ciências genéticas em torno da impossibilidade da sustentação do conceito biológico de raça, é engano não considerar o caráter social e cultural que esse termo assumiu nas relações sociais das sociedades modernas, tendo em vista que são nessas relações sociais que as identidades são construídas e negociadas.

Essa problemática na discussão curricular deve evitar todos e quaisquer essencialismos, por conta das identidades não serem estanques, fixas ou pré-determinadas. Para Silva (2007) "a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. [...]" (Silva, 2007, p. 100).

No campo curricular essa é uma questão que não pode ser minimizada. Deve ser posta no centro das relações de poder e conhecimento. Quando se propõe uma educação que contemple a diversidade cultural, é nessa perspectiva que se pensa as identidades étnico-raciais dos diferentes grupos.

As políticas de ações afirmativas racialmente definidas na educação, dessa forma, entendem essa complexidade das classificações raciais e buscam a partir dessa construção histórica e social das diferenças os argumentos e meios pelos quais elas possam ser implementadas tendo em vista a promoção da igualdade racial.

CAPÍTULO 5

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. O que diferencia basicamente as abordagens qualitativa e quantitativa é que a primeira não tem o objetivo de indicar numericamente ou determinar a medida de unidades ou categorias homogêneas. Na pesquisa quantitativa há o emprego dos dados estatísticos como centro no processo de análise dos problemas investigados. Para Minayo (2007) a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, num nível de realidade difícil de ser quantificada.

> [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. [...] (MINAYO, 2007, p. 21)

Para a autora não há uma hierarquia entre as abordagens qualitativas e quantitativas, a diferença entre as abordagens é de natureza e não hierárquica.

Inicialmente foi realizado o levantamento e estudo bibliográfico da literatura referente às temáticas e conceitos básicos referentes a presente investigação. Conceitos fundamentais como políticas de ações afirmativas foi trabalhado a partir de (Gomes, N., 2003; Gomes,J., 2005; Medeiros, 2005; Siss, 2003); a política educacional brasileira foi discutida a partir do diálogo com os seguintes estudiosos (Araújo e Silva, 2005; Dias, 2005; Freitag, 1980; Gonçalves, 2000; Rodrigues, 2006; Saviani, 1988 a; Saviani, 1988 b); o conceito de currículo e representações sociais, que foram articulados a partir de estudiosos e teóricos como (Moscovici, 1978; Pedra, 1997; Santomé, 1995; Silva, 1995, 2001, 2007), currículo também foi articulado com a noção da raça a partir de (Azevedo, 1987; Gomes, 2005; Guimarães, 1999; Munanga, 1999, 2003; Santos, 2005).

Há um breve histórico da inclusão da temática diversidade cultura no Sistema Municipal de Ensino, algo que toma corpo de forma mais sistemática a partir da década de 90. Depois foi realizado o levantamento das principais ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação na Rede Municipal de Ensino de Salvador, relacionados à implementação da Lei 10.639/03. Esses dados foram coletados através de documentação oficial da SMEC, como diretrizes da política educacional do município, plano de ação para a implementação da Lei 10.639/03, relatórios parciais, entrevistas e palestra proferida por representante da SMEC num determinado evento.

Ainda nessa etapa do desenvolvimento da pesquisa se fez uma caracterização do Programa CEAFRO e breve histórico a respeito das suas primeiras atividades e a partir de que momento e porque se começou a formar professores para a diversidade cultural, quando o programa trabalhava apenas com a formação profissional de jovens negros moradores de bairros periféricos. Essas informações foram coletadas a partir de artigos, uma palestra, buscas na página virtual do CEAFRO e complementadas com informações obtidas nas entrevistas realizadas com as formadoras do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*.

O passo seguinte da investigação foi identificar as contribuições do CEAFRO no que se refere ao trabalho de formação de professores no tocante ao trato com a diversidade cultural e o enfrentamento da discriminação racial presentes no ambiente escolar, ao passo em que se verificou as contribuições do CEAFRO para a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Essas informações foram coletadas através de artigos, documentos como Relatórios de Atividades do Projeto Escola Plural dos anos de 2001, 2002 e 2003, jornais e folder informativo do Programa.

De posse desses dados, a investigação e a análise dos mesmos se deu no sentido de identificar as ações da SMEC no âmbito da política educacional do município e as contribuições do CEAFRO para a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino descrevendo e analisando esse conjunto de ações do referido processo.

Nessa etapa da pesquisa a principal técnica utilizada foi a análise documental. Phillips[48] citado por André e Lüdke (1986) afirma que documentos são "[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano."

A vantagem em analisar documentos reside no fato desses se constituírem como uma fonte rica de informação podendo ser revisitados outras vezes quando necessário. Explicitam o contexto em que foram produzidos e trazem informações e concepções sobre o mesmo. Os documentos analisados foram de dois tipos: *oficiais* (Lei 10.639/03; Parecer CNE/CP 03/2004; Resolução CNE/CP 1/2004; Educação de Qualidade, Novos Rumos para a Cidade – Política para Educação Pública Municipal de Salvador 2005-2008) e *técnicos* (Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino com a vocação do povo de Salvador, Plano de Ação para Implementação da Lei 10.639/03; Relatórios de Atividades do Projeto Escola Plural dos anos 2001, 2002, 2003; Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador; Escola Plural: a diversidade está na sala (livro); Manual de Orientação para Elaboração e Apresentação de Projetos Sócio-Educativos), outros documentos que surgiram durante o processo também foram levados em conta como matérias de jornal e de informativos, por trazerem informações relevantes para o estudo. A priori enfoco aspectos sócio-políticos e culturais na interpretação e análise desses documentos e materiais.

Na última fase da pesquisa analisou-se as entrevistas realizadas com 03 (três) técnicos/as da SMEC que compõem a *Comissão para implantação e acompanhamento da Lei 10.639/03* e com 03 (três) formadoras do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala* do CEAFRO.

O instrumento utilizado nessa etapa foi a entrevista semi-estruturada. Essa técnica de pesquisa se configura como um dos principais instrumentos da abordagem qualitativa de investigação em ciências humanas e sociais. Nesse tipo de investigação a entrevista pode ser utilizada de duas formas: primeiro como "[...]

[48] PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

estratégia dominante para a recolha de dados [...]", ou ainda "[...] em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas [...]." (Biklen e Bogdan, 1994, p. 134). A articulação com outras técnicas de investigação é o que caracteriza a entrevista nesse estudo.

A entrevista semi-estruturada é adotada aqui pelo fato de melhor possibilitar uma comparação dos dados entre os vários sujeitos. Esse tipo de entrevista permite as devidas adaptações durante sua realização, não sendo um roteiro rígido a ser aplicado a todos os sujeitos da mesma maneira e na mesma ordem. Tendo em vista que foi trabalhado com dois grupos, cada um de uma instituição, abordando questões referentes às mesmas problemáticas, e ainda por contar com a diversidade existente em cada grupo entre os diferentes sujeitos, por conta disso, esse se constitui como o caminho mais viável.

Nesta etapa final da análise dos dados coletados através das informações das entrevistas semi-estruturadas se buscou identificar elementos relevantes do processo de implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino a partir da parceira SMEC/CEAFRO. O Primeiro aspecto foi referente a opinião dos/as depoentes sobre a origem e o que representa para a educação nacional a Lei 10.639/03. O segundo aspecto aborda questão do documento *Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador* (Diretrizes Curriculares Municipais), documento elaborado pelo CEAFRO, fruto do trabalho de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino através do Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala.

Nesse ponto é analisado o processo de publicação e a própria concepção desse documento, segundo a atuação da Secretaria da Educação e a perspectiva das depoentes ligadas ao CEAFRO sobre esse processo. Outro aspecto considerado relevante para análise foi as dificuldades enfrentadas por esses parceiros no processo de implantação da Lei 10.639/03 nas escolas da Rede Municipal de Ensino. E, por fim, e analisada a questão da formação de professores.

Através dos depoimentos dos/as técnicos/as de SMEC e das formadoras do CEAFRO se buscou refletir sobre a atuação da Secretaria da Educação para a

formação continuada dos docentes do Sistema Municipal no que se refere ao trato com as temáticas da referida Lei.

CAPÍTULO 6

A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Antes de discutir a implantação da Lei 10.639/2003 em qualquer sistema de ensino, se faz imprescindível mencionar e refletir sobre os principais documentos oficiais – o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 - responsáveis respectivamente pelo estabelecimento e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

São documentos que necessariamente precisam ser conhecidos, discutidos e divulgados entre os sujeitos responsáveis pela elaboração e gestão das políticas educacionais, bem como aqueles responsáveis diretos pelos processos educativos como gestores/as, coordenadores/as, professores/as, alunos/as, pais e ainda a comunidade na qual a escola e demais instituições de ensino estão inseridas.

O Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação regulamenta as alterações provocadas na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, em virtude da Lei 10.639/03. Além disso, no texto do Parecer há todo um aparato legal tendo em vista a Constituição Federal, a própria LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como algumas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas e Ordinárias Municipais que garantem o direito de igualdade e cidadania e de acesso à história e cultura que formam a sociedade brasileira.

Como já afirmado anteriormente, o Parecer CNE/CP 03/2004 é fruto de um longo processo histórico, mas para sua concretização e redação final foi realizada uma ampla consulta nacional

> [...] 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. (BRASIL, 2004, p. 10)

Durante a Conferência de abertura do IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, realizado em setembro de 2004 na Universidade do Estado da Bahia na cidade de Salvador, a conferencista Profª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, membro do Conselho Nacional de Educação entre os anos de 2002 e 2003 indicada pelo Movimento Negro Nacional e relatora do referido Parecer, afirma que:

> [...] A importância deste documento tem sido salientada, primeiramente, por atender a reivindicação secular do Movimento Negro e por ter sido elaborado em colaboração com representantes do Movimento Negro, com professores, com pais e com pessoas interessadas no combate ao racismo na área da educação. Tem sido salientada também por muitos educadores. Tem sido salientada pela população, particularmente pela população negra e também tem recebido valorização internacional, o que levou a SECAD a produzir o Parecer em espanhol e em francês. [49]

O Parecer CNE/CP 03/2004 sintetiza um anseio nacional dos afro-brasileiros por mudanças significativas nas relações sociais e a educação exerce nesse cenário papel fundamental. Nesse sentido, nas palavras da relatora:

> Esse Parecer que expressa uma importante política curricular do interesse da população afro-descendente - mas não só, de todos os cidadãos brasileiros - é também uma política de reconhecimento da inestimável contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes à construção da nação brasileira e também de políticas de reparações que são devidas aos descendentes de africanos.[50]

Essa afirmação abre precedente para as políticas de ações afirmativas, nesse caso específico, propostas à área da educação. Uma possibilidade concreta de reparar - por medidas específicas o que não há mais como invisibilizar - as desigualdades raciais que marcam as relações sociais brasileiras em diferentes campos, inclusive

---

[49] Conferência de Abertura do IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros – "Brasil Negro e sua Africanidades: produção e transmissão de conhecimento", proferida por Profª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Professora Tirular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, Pós-Doutora pela University of South África, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Parecer CNE/CP 03/2004.)

[50] *Idem.*

na educação. De maneira muito objetiva e contundente, o Parecer demarca o que significam *políticas de reparações* e quais ações são necessárias para o reconhecimento e valorização dos afro-brasileiros, sua história e cultura. É enfatizada a necessidade do empenho do Estado e da sociedade por essas medidas.

Nesse sentido, para a concretização dessas *políticas de reparações* faz-se necessário garantir o ingresso, a permanência e o sucesso da população negra em todos os níveis da educação escolar, bem como a garantia do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o prosseguimento dos estudos e para o desempenho profissional; o Estado brasileiro tem de garantir também, através de suas instâncias, a justiça e a igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos; é necessária a criação de políticas de educação e de pedagogias que valorizem a diversidade, para combater as desigualdades étnico-raciais na educação; as relações baseadas em preconceito e discriminação precisam ser questionadas, no sentido de desconstruir estereótipos e idéias depreciativas em torno dos negros; a história da resistência negra precisa ser valorizada, respeitada e divulgada nos sistemas de ensino; outra exigência é valorizar e respeitar as pessoas negras e juntamente sua descendência africana, os estudantes negros de forma alguma devem ser discriminados nem ridicularizados pelas suas características físicas, nem por serem descendentes de africanos escravizados no Brasil; se faz necessário ainda que os estabelecimentos de ensino sejam bem equipados de recursos materiais e humanos através de professores competentes, qualificados e que saibam lidar positivamente com as diferenças. (BRASIL, 2004.)

Todas essas exigências indicam mudanças necessárias para a alteração das relações desiguais na educação entre os diferentes grupos, notadamente entre negros e brancos. Segundo o texto do Parecer

> [...] 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 marginalizações criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. [...] (BRASIL, 2004, p.12.)

Portanto, isso sintetiza a gênese das políticas de ações afirmativas. Qualquer ação ou política educacional direcionada à implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino, de forma alguma, pode perder de vista a perspectiva das ações afirmativas.

Com a compreensão de que a Lei 10.639/2003 trata de uma importante política de ação afirmativa, segue as análises em torno da implantação da referida lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a partir das ações da Secretaria Municipal de Educação e do CEAFRO, programa de profissionalização ligado ao Centro e Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia.

6.1. A Secretaria Municipal da Educação e Cultura - SMEC

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC foi criada a partir da Lei 912 de 04 de março de 1959 com o objetivo de desempenhar as funções do Município de Salvador em termos de educação e cultura. Segundo o Regimento da SMEC, essas funções serão desempenhadas de acordo as seguintes competências:

> I – organização e administração do Sistema Municipal de Ensino;
> II – elaboração, execução e acompanhamento do Plano Municipal de Educação;
> III – orientação, coordenação e supervisão das atividades pedagógicas;
> IV – administração do programa de capacitação dos profissionais de educação;
> V – organização, promoção e execução de atividades artísticas, culturais, de museu e de arquivo histórico do Município;
> VI – articulação com outros órgãos ou instituições públicas e particulares, nacionais e internacionais, com vistas ao cumprimento de suas finalidades.
> Parágrafo único. Para cumprimento de sua finalidade poderá a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC celebrar convênios, contratos e ajustes com instituições públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais.[51]

[51] **Regimento da Secretaria Municipal da Educação e Cultura** Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/regimento-smec-2002.pdf. Acesso em 16 de setembro de 2007.

Dessa forma, a Secretaria representa a superestrutura da educação municipal, sendo responsável pela execução da política educacional no Sistema Público de Ensino. A Rede Municipal oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Supletivo e Educação Especial através de 413 unidades escolares coordenadas por 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Ensino - CRE's , atendendo a 181.219 alunos. Estão ainda ligados ao Sistema 6.540 professores distribuídos nas seguintes categorias: *à disposição*, *estagiário*, *orientador*, *servidor* e *terceirizados*[52].

Para a gestão municipal 2005-2008 do Prefeito de Salvador João Henrique de Barradas Carneiro e da então Secretária Municipal de Educação Maria Olívia Santana, a SMEC teve a seguinte missão:

> **Missão**[53]
> **-** Garantir uma escola pública municipal universal em seu compromisso com a democratização de oportunidades sócio-educativas, plural na promoção do respeito à diversidade e ética em sua responsabilidade de formação de valores para uma educação cidadã, solidária e socialmente inclusiva.

Dessa maneira, verifica-se que de acordo com o discurso oficial, o objetivo que direciona a política educacional do Município de Salvador está articulado com uma perspectiva de educação pública e de qualidade e uma escola universalizada, democrática e que promova oportunidades sócio-educativas aos seus educandos. Além de propor uma educação plural, solidária, cidadã, socialmente inclusiva e de valores éticos. É de se esperar que todas as ações desenvolvidas na política educacional do município estejam concatenadas com essa missão da SMEC.

6.1.1. A SMEC e a inclusão da diversidade cultural no Sistema Municipal de Ensino

6.1.1.1. Escola Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador

[52] Para melhor detalhamento dos dados apresentados ver Anexo A.
[53] Disponível em: //www.smec.salvador.ba.gov.br. Acesso em 10 de setembro de 2005.

Antes de refletir sobre as ações da atual gestão para a promoção da diversidade cultural, se faz necessário uma retomada para a década de 90, na gestão do então Prefeito de Salvador Antonio Imbassahy e da então Secretária Municipal de Educação Dirlene Mendonça. Nesse período o Ilê Aiyê iniciou um trabalho de formação continuada de professores no trato com a diversidade cultural a partir de 1995, em algumas escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino. As organizações dos blocos afros como Olodum, Muzenza, Didá e Malê de Balê iniciam também um trabalho de parceria com a SMEC a partir de 1999, e juntamente com o Ilê Aiyê reivindicam a formação de um grupo para implantar o Documento *Escola, Arte e Alegria* que surge por conta dos PCN's.

A SMEC lança em 1999 esse documento no aniversário de 450 anos da cidade de Salvador, o *Escola, Arte e Alegria, sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*, correspondendo também às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais lançados poucos anos antes.

O documento contém as diretrizes curriculares que direcionavam a prática pedagógica nas escolas de Rede Municipal e apresenta ainda os pressupostos e fundamentos teóricos para a abordagem dos diferentes conteúdos nas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística: dança, música, teatro e artes visuais) centrados no eixo das especificidades culturais, artísticas e históricas da cidade. Segundo o texto do próprio documento, "[...] O objetivo maior deste trabalho é tornar a escola mais identificada com sua comunidade, para que ela possa, realmente, atuar como alavancadora das transformações sociais. [...]" (Salvador, 1999, p.7)

Para o ano de 1999 a SMEC tinha os seguintes eixos curriculares para contemplar a cidade de Salvador na sua dinâmica de possibilidades:

- identidade sócio-cultural e artística de Salvador;
- 450 anos de Salvador/marco do resgate histórico e sócio-cultural.[54]

[54] SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC. **Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino com a vocação do povo de Salvador**. Salvador: SMEC, 1999, p.7.

Ainda no texto introdutório do documento quando trata da escola - sua concepção e potencialidades - é possível perceber determinada noção de diversidade cultural. No tópico *Relacionamento ético e estético com o cotidiano escolar*, está posto que um dos desafios para os educadores da SMEC nas escolas é "[...] entender suas características históricas, as contribuições étnicas e raciais na formação do seu povo, suas diversas formas de expressão, suas linguagens e ritmos e sua pluralidade artística. [...]" (Salvador, 1999, p.15). Num outro tópico que entende a escola como *Núcleo de fomento à cultura local e fortalecimento da identidade artística e sócio-cultural*, esse espaço educacional é considerado privilegiado no sentido de abordagem e valorização do patrimônio artístico e cultural de Salvador. "[...] Na capital baiana, predominam modos distintos de expressão cultural, que passam a fazer parte do cotidiano escolar através dos jogos, das crenças religiosas, dos modos de falar e representar a sociedade. [...]" (Salvador, 1999, p.16). Destaca-se ainda a *Relação escola-cultura-comunicação*, na qual a cultura é entendida como possibilidade de difusão do saber, além de ajudar a compreender os conflitos sociais.

> "[...] Conhecer e respeitar a diversidade cultural pode ajudar a eliminar preconceitos, discriminações sociais e raciais. O comportamento, as atitudes e os hábitos de uma pessoa são o resultado dos processos que ela incorpora consciente e inconscientemente. [...]" (SALVADOR, 1999, p.16).

A partir dessas informações é possível perceber que a noção de diversidade cultural presente no documento está muito ligada a uma perspectiva de se descrever e celebrar a diversidade. Não é uma perspectiva que entende a diversidade sob o ponto de vista de sua construção histórica e social. Para Silva a diversidade numa perspectiva crítica no currículo "[...] é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença." (Silva, 2007, p.101).

Outro ponto importante para análise é a abordagem das causas dos preconceitos e discriminações, que são concebidos numa perspectiva individual. Não se percebe que as manifestações de discriminações são partes de uma estrutura social mais ampla. Nesse documento o foco parece ser o "racista" e não o "racismo". "[...] Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. [...]" (Silva, 2007, 103).

Essas informações possibilitam a análise de que nesse período se refletia uma concepção de escola e diversidade cultural distante das Teorias Curriculares Contemporâneas. No texto do documento há um trecho sobre a escola no qual se verifica isso. “A Escola, a partir de reflexões críticas e construtivistas realizadas por educadores progressistas e, também, através do ideário esboçado nos PCN, ganha o reconhecimento de novas funções sociais e histórico-políticas. [...]”. (Salvador, 1999, p.14).

É sabido que essa perspectiva de escola está ligada a uma análise que não contempla as abordagens que questionam a construção das identidades sociais construídas também nas representações presentes na sociedade e na escola. Nesse período as diretrizes curriculares para a educação municipal estavam atreladas a uma concepção que focalizava a estrutura social na dinâmica de classe, não percebendo todas as outras formas de hierarquização social presentes nas próprias classes sociais. Apesar dos PCN’s trazerem um avanço nesse sentido, eles ainda apresentam uma série de limitações até mesmo no que se refere à questão racial.

Esse documento não se constitui mais como referencial para os professores da Rede Municipal, mas é importante sinalizá-lo para se perceber esse movimento de discussões em torno da questão da diversidade cultural nas esferas dos sistemas públicos de educação e que na cidade de Salvador não se constituiu exceção.

6.1.1.2. O Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador

Num ato público em 25 de julho de 2000 foi criado o Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador, na gestão do então Prefeito de Salvador Antonio Imbassay. Uma política de articulação com instituições governamentais e não-governamentais que em parceria executavam as diretrizes da Rede Municipal de Ensino. É importante afirmar que a própria criação do referido Fórum foi fruto das reivindicações das organizações não-governamentais, sobretudo das entidades ligadas ao Movimento Social Negro de Salvador.

No regimento do Fórum, sua finalidade está descrita no Artigo 2º.

> O Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador tem por finalidade promover a articulação interinstitucional permanente, garantindo espaço para discussões e decisões coletivas, no apoio à execução das políticas e diretrizes educacionais da Rede Municipal de Ensino de Salvador, para a formação de cidadãos comprometidos com as exigências do mundo contemporâneo. [55]

E no Artigo 3º está descrito seu principal objetivo.

> O Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador tem por objetivo concretizar o estabelecimento de canais amplos e qualificados de cooperação educacional mediante convênios, acordos e contratos, viabilizando o intercâmbio permanente sobre os avanços e tendências da política educacional. [56]

Segundo informações da SMEC sobre o Fórum, até o primeiro semestre de 2003 foram contabilizados 75 projetos desenvolvidos em parceira com a Secretaria, com 75 instituições distintas, dessas 47 não-governamentais. A existência do Fórum na estrutura em que foi elaborado mostra uma abertura do poder público municipal em dialogar com a sociedade civil organizada através das instituições parceiras, vale ressaltar que entre essas, algumas estavam ligadas a entidades dos movimentos sociais.

Através dessas instituições parceiras, projetos educacionais eram desenvolvidos por meio de convênios firmados em parceria com a SMEC. Esses projetos educacionais estavam organizados numa estrutura de cinco categorias: 1) Educação Ambiental; 2) Comunicação e Novas Tecnologias; 3) Gestão Educacional; 4) Escola de Referência; 5) Arte, Educação e Pluralidade Cultural.

Nos primeiros anos as parcerias existiram e realmente muitos projetos foram desenvolvidos pelos parceiros. Com a mudança de gestão a partir de 2005, mudanças também ocorreram no Fórum. A SMEC lançou no início de 2006 o

---

[55] SALVADOR. **Fórum de Parceiros – Regimento**. Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC, novembro/2000.
[56] Idem.

Manual de orientação para elaboração e apresentação de projetos sócio-educativos com o objetivo de "[...] estabelecer critérios e orientações para elaboração e apresentação, execução e prestação de contas de projetos sócio-educativos. [...]". Além de divulgar as "[...] diretrizes estratégicas que norteiam a política educacional do Município [...]"[57]. Uma grande mudança foi o fato de todos os projetos terem que corresponder a pelo menos uma das "Diretrizes estratégicas"[58] para a política educacional do Município estabelecidas pela SMEC e passarem por processo de seleção nos termos do referido Manual, mesmo os que já vinham sendo desenvolvidos a alguns anos em parceira.

Essas mudanças provocaram desconforto entre algumas instituições parceiras. Uma das propostas encaminhadas à ASTEC[59] formalizada em ofício, pontuava que o processo seletivo incluísse apenas os novos projetos a serem inscritos, que os já desenvolvidos não fossem submetidos à seleção devido à sua comprovada eficiência e eficácia. Apresenta-se aqui uma dificuldade no diálogo entre SMEC e as instituições parceiras. A partir desse momento percebe-se uma gradativa desarticulação do Fórum de Parceiros.

Atualmente, na Categoria Arte, Educação e Pluralidade Cultural, não há tantos projetos sendo desenvolvidos quanto no início do Fórum. A alegação da Secretaria é a falta de recursos para financiar os trabalhos. Apenas quatro instituições da referida categoria desenvolvem hoje projetos em parceira com a SMEC. Em relação ao CEAFRO, o último trabalho pelo Projeto Escola Plural foi desenvolvido em 2005, uma formação com todos os gestores da Rede municipal para a socialização e análise das Diretrizes Curriculares para a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, documento esse elaborado pelo CEAFRO.

---

[57] SALVADOR. Manual de orientação para elaboração e apresentação de projetos sócio-educativos. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Assessoria Técnica – ASTEC, 2006.

[58] As Diretrizes Estratégicas estão no documento *Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador*, e são as seguintes: 1 – Equidade e qualidade do processo de ensino e de aprendizagem; 2 – Democratização do acesso, mediante a qualificação, reordenação e expansão da rede física municipal; 3 – Valorização da cultura e saber popular no processo de ensino e de aprendizagem; 4- Democratização e modernização da gestão garantindo o caráter participativo e descentralizado; 5 – Valorização e formação continuada dos trabalhadores em educação.

[59] ASTEC – Assessoria Técnica.

6.1.1.3. Ações da SMEC para a implantação da Lei 10.639/2003

Neste sub-tópico serão apresentas e analisadas as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura para a implantação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações – Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da Rede Municipal de Ensino dessa capital.

A primeira medida da SMEC foi criar a *Comissão de Implantação e Acompanhamento da Lei 10.639/03.* A nomeação de quem a comporia foi publicada em 12 de maio de 2005 no Diário Oficial do Município. A Comissão é composta por técnicos da ASTEC – Assessoria Técnica, CENAP – Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico, ASSESP – Assessoria Especial e CAS – Coordenação de Ações Sócio-educativas.

De acordo com o Plano de Ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador elaborado pela Comissão e aprovado pela então Secretária Municipal de Educação Olívia Santana, os objetivos que direcionam os trabalhos da Comissão são os seguintes:

> **Objetivo Geral**
> ? Definir ações que norteiem a implantação da Lei n° 10.639/03 que torna obrigatório a inclusão da Temática das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da rede de Ensino.
> **Objetivos Específicos**
> ? Promover a cultura anti-racista, da não intolerância e da boa convivência no ambiente escolar.
> ? Promover o conhecimento da história e da Cultura Afro-Brasileira e Africana entre os estudantes e educadores da Rede.
> ? Contribuir com a valorização da presença africana na formação da identidade nacional.[60]

A criação da Comissão foi uma ação muito pertinente por parte da SMEC, determinar um grupo para pensar e planejar as ações de implementação da legislação. No Parecer 03/2004 há uma determinação direcionada aos sistemas e

[60] Plano de Ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

estabelecimentos de ensino de todos os níveis, com qual a criação da referida Comissão entra em consonância.

> - Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26ª da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC. (BRASIL, 2004, p. 23)

A correspondência com tal determinação não se enquadra na condição de tal Comissão ter sido criada exclusivamente para elaborar a execução da formação dos professores nessa temática e área do conhecimento, pois o objetivo para o qual foi criada é mais amplo. Pode-se afirmar que a estrutura de uma comissão dialoga muito bem com a determinação de "grupo de trabalho" que o Parecer traz. Além disso, a questão da formação dos professores esteve descrita enquanto ação prioritária no Plano de Ação 2005-2006 da referida Comissão: "Promover a formação de professores nos cursos de pós-graduação e formação continuada que abordam a temática"[61]. Caberia agora, uma outra investigação no sentido de avaliar em que medida essa e todas as outras ações pensadas para implementação da Lei 10.639/2003 foram alcançadas e em que abrangência.

O próximo passo da SMEC foi o lançamento das *Diretrizes Curriculares para a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador*[62], esse documento foi universalizado, todos/as os/as professore/as, escolas e CRE's o receberam. Essa ação se deu num ato solene em 25 de maio de 2005 no auditório da Reitoria da Universidade Federal da Bahia, com a presença de autoridades e representantes das escolas da Rede. Essas Diretrizes Curriculares, chamadas de Diretrizes Municipais, foram elaboradas pelo CEAFRO em parceria com a SMEC e se constituiu como principal instrumento de implantação da Lei na Rede Municipal. Nesse período, a Secretaria lançou também e distribuiu para toda a Rede o calendário *Datas para conhecer, lembrar e pesquisar*, é uma demarcação de datas importantes para a história e cultura dos negros da África e da Diáspora.

---

[61] *Idem.*

[62] No tópico em que há as análises das ações do CEAFRO haverá maiores detalhes a respeito de tal documento.

No âmbito legal, o Conselho Municipal de Educação baixou a Resolução 008/2005 que estabelece normas para a inclusão das disposições da Lei 10.639/03 no Sistema Municipal de Ensino. A Resolução foi publicada no Diário Oficial do Município de 17 de outubro de 2005 e compreende os seguintes artigos:

> **Art. 1º** - O Sistema Municipal de Ensino de Salvador – compreendendo às Unidades Escolares de Educação Básica nos níveis de Educação Infantil pública e privadas, de Ensino Fundamental públicas e a Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação, deverão estar integrados, articulados, conseqüentes e comprometidos o cumprimento da Lei 10.639/2003.
> **Art. 2º** - As Unidades Escolares integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Salvador ficam obrigadas a promover a inclusão de ações educativas nos currículos dos seus cursos que espelhem os conteúdos da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em caráter interdisciplinar e transversal.
> **Parágrafo Único**: As propostas pedagógicas das Unidades Escolares deverão, necessariamente, contemplar a inserção dos dispositivos constantes da Lei nº 10.639/2003, sob forma de estudos, ações, atividades, assim como atentar para o envolvimento de toda a comunidade escolar, a saber: alunos e alunas, funcionários e funcionárias, pais, mães, professores e professoras, coordenadores pedagógicos e coordenadoras pedagógicas, diretoras e diretores.
> **Art. 3º** - A Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal da Educação e Cultura deverá desenvolver estudos e procedimentos práticos para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003.
> **Parágrafo Único**: Os estudos e procedimentos práticos referidos neste artigo deverão ser concebidos e planejados por uma Comissão Mista, criada e coordenada pelo Gabinete do Secretário e assessorada, diretamente, pelo órgão da Secretaria Municipal da Educação e Cultura responsável pelo processo pedagógico.
> **Art. 4º** - A Secretaria Municipal da Educação e Cultura adotará as providências necessárias, por meio dos órgãos competentes, para implementação, acompanhamento e avaliação desta resolução.
> **Art. 5º** - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

A observação que pode ser feita é a de que o texto da Resolução do CME cita a Lei 10.639/2003, mas não especifica os artigos da LDB – Lei 9.394/96 alterados por força da Lei. Essa marcação se torna importante pra explicitar a amplitude dessa Lei, que altera a Lei maior que rege a educação nacional. Outra observação cabível é a não referência ao Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece determinações para sistemas, estabelecimentos de ensino e inclusive para os "[...] Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]" (BRASIL, 2004, p. 26), no sentido de "[...] aclimatar tais diretrizes [...]" (BRASIL, 2004, p. 26), "[...]

dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afro-descendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; [...]" (BRASIL, 2004, p. 26). Não há também na Resolução 008/2005 referência à Resolução CNE/CP 1/2004, que em seu parágrafo 3 º, do Art. 2º institui que

> Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2004, p. 31)

Em abril do corrente ano (2007) houve nessa cidade o *Seminário Educação e o desafio da promoção da igualdade racial*, promovido por uma parceira entre a Câmara Municipal de Salvador e o Ministério Público do Estado da Bahia, a articulação desse seminário foi feita pela Vereadora Olívia Santana, ex-Secretária Municipal de Educação de Salvador. Durante a apresentação da representante da Secretaria Municipal da Educação, a expositora que apresentou as principais ações promovidas pela SMEC para implantação da Lei 10639/2003 na Rede, quando falava da Resolução do CME, afirmou que a partir dessa medida

> [...] qualquer escola só terá sua proposta pedagógica analisada, contemplada, se contemplar o previsto na Lei 10.639/03. [...]. As escolas que já estão com sua proposta pedagógica e seu regimento avaliados serão solicitadas que quando forem fazer suas reavaliações, suas reconstruções, contemplem a Lei 10.639/03. E as novas (propostas pedagógicas) só mediante a inclusão do que está previsto pela Lei nos seus conteúdos.[63]

Ainda em 2005 houve a nível administrativo a criação de uma rubrica no orçamento público. Segundo informações da Secretaria está garantido financiamento para o desenvolvimento das ações ligadas à implantação da Lei 10.639/2003 no Plano Pluri Anual – PPA e na Lei de Diretrizes Orçamentárias do município. Nas determinações aos sistemas de ensino e estabelecimentos de educação presentes no Perecer 3/2004, há sinalização da necessidade de

[63] Palestra realizada por uma representante da SMEC durante o *Seminário Educação e o desafio da promoção da igualdade racial* realizado em 3 de abril de 2007, no Hotel da Bahia na cidade de Salvador. O evento foi realizado pela Câmara Municipal do Salvador e Ministério Público do Estado da Bahia. Por questões éticas omitiremos o nome da palestrante.

> - 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, [...]. (BRASIL, 2004, p. 25)

Sobre essa verba no orçamento público não foi divulgado quanto foi disponibilizado, como será este investimento, nem quais as ações prioritárias para a implantação da Lei. Caberia também nesse aspecto, futuramente, uma investigação par avaliar os impactos na Rede Municipal desses investimentos, se realmente existiram e como foram empregados, mas para o objetivo da presente investigação é importante apontar que nesse processo de implantação houve a criação desse recurso.

Outras atividades generalizadas na Rede foram a realização de dois Prêmios: o Prêmio Zumbi dos Palmares de Literatura. Esse Prêmio se constituiu num concurso de redação e os estudantes da Rede que participaram escreveram sobre Zumbi dos Palmares, eles ficaram divididos em duas categorias, *Juvenil* e *Infantil*. Os primeiros colocados de cada categoria foram premiados com computadores, as redações também foram publicadas pela Secretaria; o Prêmio Manuel Faustino no qual foram premiados projetos de professores e atividades de alunos voltados para temáticas afro-brasileiras. Esses Prêmios visaram estimular atividades nas escolas voltadas para as temáticas da Lei 10.639/2003.

Uma ação que alcançou toda a Rede foi a produção e distribuição pela SMEC da Pasta de textos do Professor e da Professora. Uma coletânea com 9 (fascículos) abordando cada um os seguintes temas: 1- Gênero e raça: desafios à escola; 2 – Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal; 3 – A África contemporânea: dilemas e possibilidades; 4 – Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares; 5 – Revolta de Búzios ou Conjuração Baiana de 1798: uma chamada para a liberdade; 6 – A Revolta dos Malês em 1835; 7 – A influência das línguas africanas no português brasileiro; 8 – Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais; 9 – Educação para a convivência pacífica entre religiões. Esses textos foram produzidos por especialistas e pesquisadores de cada temática. No texto de apresentação da Pasta de Textos, a então Secretária Olívia Santana aponta o que é e a que se destina o material.

> [...] Este material não substitui os livros. É apenas um material de fácil acesso para ser usado como fonte de consultas e estimular a pesquisa mais profunda na vasta bibliografia que trata dos assuntos, que já estamos adquirindo para as nossas escolas e que estimulamos às professoras e aos professores a adquirirem individualmente, sedimentando seus próprios passos de aprendizagem.[64]

Além disso, é afirmado também que se trata de um material de apoio para os/as professores/as. A intenção é de estimular a pesquisa, a investigação sobre os temas. Enquanto suporte de material didático, essa foi uma iniciativa louvável da SMEC, mas há que se observar que mesmo com o presente material é necessário ao profissional ter uma formação que lhe possibilite trabalhar de maneira adequada com as referidas temáticas.

No que tange ainda ao material didático, a Secretaria adquiriu a Coleção do livro infantil *Luana, a menina que viu o Brasil neném, Luana e as sementes de Zumbi* e a revista em quadrinho de *Luana e sua turma*. É uma coleção que trata de uma personagem negra enquanto protagonista das histórias, da autoria de Aroldo Macedo. Na oportunidade, foi realizado o *Seminário Esqueceram de mim* com alguns/as professores/as e alunos/as da Rede para o lançamento da coleção Luana contando com a participação do autor. As coleções dos livros e revistas alcançaram todas as escolas, foi mais uma ação universalizada na Rede. Por fim, a SMEC reeditou o livro *A Guerra da Bahia* de Ubiratan Castro de Araújo que trata da independência da Bahia, essa publicação também chegou a todas as escolas.

O Parecer CNE/CP 3/2004 estabelece determinações aos sistemas de ensino referentes ao material didático, segundo o documento:

> [...] 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 trabalhadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004, p. 18)

---

[64] SALVADOR, Prefeitura Municipal do. **Pasta de Textos da Professora e do Professor**. Prefeitura Municipal de Salvador; Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Salvador, 2005.

As ações da SMEC na oferta desses materiais didáticos, aqui pontuados, foram importantes diante da grande carência existente nas escolas desse tipo de literatura. No entanto, é preciso se investir mais e ampliar tanto a distribuição quanto a diversificação desses materiais. Não perdendo de vista a formação docente, pois como o próprio Parecer sinaliza, há uma grande lacuna na formação dos professores em lidar com essas questões.

Fazendo-se uma análise das ações da SMEC é possível afirmar que as iniciativas e atividades que contribuíram para a formação continuada dos/as professores/as nessa perspectiva não foram universalizadas, nem mesmo as ações realizadas pelas CRE's conseguiram alcançar todos/as os/as docentes das escolas ligadas a tais CRE's.

Na palestra realizada pela representante da SMEC durante o *Seminário Educação e o desafio da promoção da igualdade racial*, já sinalizado anteriormente, foi ressaltado o trabalho de formação dos/as professores/as realizado pelas CRE's, através de seminários, grupos de estudos, palestras, dentre outras atividades. Na Rede são 11 (onze) CRE's, e nem todas desenvolvem esse trabalho com a mesma intensidade, nessa mesma fala, quem representou a Secretaria afirmou o seguinte: "Tem CRE's com trabalhos mais avançados, outras menos, vai de acordo com a especificidade de cada grupo"[65]. No Anexo C há uma relação de algumas ações e atividades realizadas no ano de 2005 por determinadas escolas, CRE's e pela SMEC, vale ressaltar que o referido ano foi o período mais produtivo e no qual aconteceram mais ações voltadas para a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino.

Podem ser ressaltadas ainda mais algumas ações como um cadastro de especialistas nas temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a promoção de seminários, palestras dentre outras atividades; o encaminhamento do *Kit Escola Plural: a diversidade está na sala*[66] para todas as CRE's. Um outro Kit foi

[65] Palestra realizada por uma representante da SMEC durante o *Seminário Educação e o desafio da promoção da igualdade racial* realizado em 3 de abril de 2007, no Hotel da Bahia na cidade de Salvador. O evento foi realizado pela Câmara Municipal do Salvador e Ministério Público do Estado da Bahia. Por questões éticas omitiremos o nome da palestrante.

[66] No tópico que analisa as ações do CEAFRO esse Kit será detalhado.

elaborado, dessa vez pela *Comissão de Implantação e Acompanhamento da Lei 10.639/03*, e enviado para todos os municípios da Bahia e todas as capitais do Brasil contendo a *Pasta de Textos do Professor e da Professora*, referências bibliográficas e cópia da Resolução CME 008/2005.

Por fim, é possível sinalizar algumas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação mais pontuais como a realização do Fórum Internacional Brasil - Angola – Filadélfia; uma homenagem aos heróis da Revolta de Búzios, com a oficialização municipal do dia 12 de agosto e uma palestra com Elias Sampaio sobre Racismo Institucional, para a implantação do Programa de Combate ao Racismo Institucional – PCRI[67] na SMEC.

Na apresentação da SMEC durante o *Seminário Educação e o desafio da promoção da igualdade racial*, foram ressaltadas as pretensões para as próximas ações direcionadas à implantação da Lei. Sinalizou-se duas ações específicas: a primeira é o oferecimento de um curso à distância para os/as professores/as da Rede em *Gênero e Raça*; a segunda seria uma publicação chamada Caderno de atividades da Rede, uma coletânea da atividades produzidas pelos/as professores/as da Rede[68].

Outras ações foram desenvolvidas, as pontuadas aqui foram as principais e de maior impacto. Todas elas mostram as movimentações da Secretaria Municipal da Educação e Cultura para a implantação da Lei 10.639/03 nas escolas da Rede de Ensino. Algumas medidas, como exposto, foram universalizadas, outras mais pontuais por não abarcarem a maior parte dos professores e alunos, mas são ações que devem ser levadas em conta. Acredito constituir-se num esforço de exercício de

[67] O Programa de Combate ao Racismo Institucional – PCRI é resultado da parceria entre o Ministério da Saúde – MS, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SPPIR, o Ministério Público Federal – MPF, Organizações da Sociedade Civil, Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional – DFID, Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. O Programa vem sendo implementado desde abril de 2005 na Prefeitura Municipal de Salvador através da Secretaria Municipal da Reparação – SEMUR e visa o fortalecimento do setor público na prevenção do racismo institucional e a partir de novembro de 2005 a SMEC passou a integrar o PCRI.

[68] Palestra realizada por uma representante da SMEC durante o *Seminário Educação e o desafio da promoção da igualdade racial* realizado em 3 de abril de 2007, no Hotel da Bahia na cidade de Salvador. O evento foi realizado pela Câmara Municipal do Salvador e Ministério Público do Estado da Bahia. Por questões éticas omitiremos o nome da palestrante.

uma política educacional de caráter afirmativo, que é necessário ser mais aprimorada e devidamente avaliada.

6.2. O CEAFRO – Programa de Educação e Profissionalização para Igualdade Racial e de Gênero

O CEAFRO - Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, é um programa ligado ao Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO da Universidade Federal da Bahia - UFBA. O CEAFRO foi criado em 1995 e se constitui numa experiência de articulação entre a Universidade Federal da Bahia, a Escola Pública e as Organizações do Movimento Negro de Salvador, esse foi seu compromisso inicial. Iniciou suas atividades "[...] a partir de reflexões acerca das diversas iniciativas de educação e profissionalização direcionadas aos afro-brasileiros [...]" (Lima, 2005, p. 15), envolvendo jovens e adolescentes negros.

> O objetivo inicial do CEAFRO consistiu em desenvolver cursos de capacitação profissional, considerando a questão racial como relevante, constitutiva e central na proposta, com foco no resgate da identidade racial e da auto-estima como elementos estruturantes da cidadania do povo negro. [...] (LIMA, 2005, p. 15).

Atualmente, enquanto um programa associado a universidade o principal desafio do CEAFRO é "[...] promover políticas de Ações Afirmativas para a população negra, baseadas na educação para as relações étnico-raciais, seja nas universidades, no mercado de trabalho e em outros setores da sociedade."[69]

Para tanto, o CEAFRO desenvolve suas ações através de quatro eixos de atuação política:

Políticas Públicas Educacionais de enfrentamento ao racismo e sexismo[70]

Esse eixo é desenvolvido por cinco ações. A primeira está ligada ao *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*, uma parceira firmada com a Secretaria Municipal

[69] Folder de divulgação do Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala.
[70] Disponível em http://www.ceafro.ufba.br/historico/default.asp. Acesso em 16 de setembro de 2007 às 02:11h.

da Educação e Cultura de Salvador, desde 2000, na qual se forma professores/as da Rede Municipal na temática racial e de gênero (sobre esse projeto haverá um tópico específico para tratá-lo já que se constitui enquanto um dos elementos fundamentais dessa investigação). Uma segunda ação, também ligada à formação de professores/as, é o *Projeto Culturas Africanas e Identidades Quilombolas na Bahia*, que proporciona uma formação relacionada à Lei 10.639/2003 no Município de Maragogipe. Um terceiro Projeto é o *Educação para a Diversidade, Antidiscriminação e Eqüidade* voltado para escolas municipais de Salvador que atendem crianças deficientes. As outras duas ações são desenvolvidas em parceria com PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional. Uma é a formação de professores/as para História e Cultura Afro-Brasileira em Parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Recife, do estado de Pernambuco, e a outra é uma formação para os profissionais da área de saúde para o combate ao racismo institucional em parceira com a Secretaria Municipal de Saúde de Salvador.[71]

Políticas de/ para /com Juventude negra[72]

Nesse eixo são desenvolvidas quatro ações. A primeira é o *Projeto Mobilizadores Culturais pela Promoção da Equidade Racial*, executado através de parceria entre a Secretaria Municipal de Reparação de Salvador – SEMUR, a Fundação Escola de Administração da UFBA – FEA e o CEAFRO que tem a responsabilidade da condução pedagógica do projeto que atende a 125 jovens. A segunda ação é o *Escritório de Garantia de Direitos da Juventude Negra*, criado por ex-alunos dos cursos profissionalizantes do CEAFRO e que reivindicam políticas públicas para a juventude negra dessa cidade, além de mobilizarem outros jovens. A terceira é o *Projeto Ampliando Direitos e Horizontes* que atende adolescentes trabalhadoras domésticas e visa o combate ao trabalho infantil e a garantia dos direitos dessas trabalhadoras. E, por fim, a *Rede de Equidade*, composta pelo CEAFRO, Vida Brasil e Instituto Educacional Steve Biko através dos cursos de formação desenvolvidos no Consórcio Social da Juventude[73].

[71] *Idem.*
[72] *Idem.*
[73] Uma das ações do Programa Primeiro Emprego desenvolvidas pelo Governo Federal desde 2004, numa articulação entre o Ministério do Trabalho e organizações da sociedade civil. Atende jovens de 26 a 24 anos, afro-descendentes, de escola pública, de baixa renda e que moram em bairros periféricos.

Políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior[74]

> O CEAFRO teve papel significativo no processo que culminou com a adoção das cotas na Universidade Federal da Bahia, que reservou 45% das vagas para negros/as ao desenvolver ação direta no Comitê Pró-Cotas, que se manteve de 1998 a 2004, reunindo os quilombos educacionais de Salvador.[75]

Políticas Públicas de/ para /com Comunidades Quilombolas[76]

As ações desse quarto eixo são desenvolvidas por meio de dois projetos. O primeiro é o *Trocas Quilombolas: Construção de uma Agenda Político-Cultural para Quilombos*, tem o objetivo de fortalecer as Comunidades para lutar pelo reconhecimento de seus territórios, juntamente com a melhoria da qualidade de vida dos moradores, essa ação envolve 9 Comunidades Remanescentes de Quilombos. O segundo projeto é o *Projeto Tradições em Movimento* e constitui-se numa "[...] formação para o fortalecimento institucional, empoderamento feminino e protagonismo juvenil em quilombos, envolve 6 comunidades e se volta para as mulheres [...]."[77]

O CEAFRO desenvolve e apóia outras ações, mas a partir desse conjunto apresentado aqui já é possível caracterizar o perfil desse programa ligado ao CEAO da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de um órgão institucionalizado pela universidade, mas que tem uma atuação politicamente determinada e comprometida com certas demandas da população negra em alguns setores da sociedade. Pode-se afirmar que a marca do CEAFRO é a sugestão/proposição de políticas públicas direcionadas a questões específicas dos/as negros/as, numa perspectiva de contribuir para a redução das desigualdades raciais e de gênero.

O próximo ponto se trata da descrição e análise das ações do CEAFRO através do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*, pois se constituiu na maior contribuição do referido programa para a implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

---

[74] Disponível em http://www.ceafro.ufba.br/historico/default.asp. Acesso em 16 de setembro de 2007 às 02:11h.
[75] *Idem.*
[76] *Idem.*
[77] *Idem.*

6.2.1. As contribuições do Ceafro para a diversidade cultural na educação municipal

Inicialmente, é importante contextualizar sucintamente e expor como se deu a decisão em se trabalhar com as/os professoras/es, quando o principal público do CEAFRO era a juventude negra de Salvador. Em cinco anos (1995 a 2000) a instituição já vinha trabalhando com formação profissional de jovens. Nascimento (2005) apresenta os pressupostos básicos dessa formação para os jovens.

> Na proposta do CEAFRO, a reconstrução da identidade racial e reforço da auto-estima são pressupostos básicos para a formação da cidadania dos jovens negros. Cidadania essa que lhe assegura a percepção de si e do outro, fundamentada nos valores éticos, filosóficos e estéticos da diversidade. (NASCIMENTO, 2005, p.30)

Segundo ainda a pesquisadora, esse reforço da auto-estima se dava através do fortalecimento do auto-conceito desses jovens. Eles eram encorajados a confiaram em si e em suas potencialidades, compreendiam que as dificuldades de aprendizagem que demonstravam não eram sinônimas de pouca inteligência, mas conseqüência de um histórico educacional carregado de frustrações e ainda o fato deles terem um acesso bastante restrito a bens culturais que o povo negro também ajudou a construir. (Nascimento, 2005)

Para se construir essa formação para a cidadania, a coordenação do CEAFRO instituiu o *Fórum de Entidades Negras*. Em artigo publicado em 2000 por membros do CEAFRO, que discute a questão da identidade negra na formação profissional desses jovens e que relata também o próprio histórico do programa, há a informação de que esse Fórum foi criado para ser um canal de interlocução com as organizações negras no sentido de construir essa proposta, além de se constituir num espaço de discussão da educação dos negros e de fortalecimento dessas entidades negras a partir de uma proposta educacional criada a partir do ponto de vista do povo negro. “Este fórum – que envolveu cerca de vinte e cinco profissionais, pesquisadores, militantes e dirigentes das entidades parceiras – contribuiu de forma significativa nesta primeira fase do Projeto.” (Barreto; Lima; Nascimento, 2000, p. 181).

A partir dessa articulação com as entidades foram elaboradas três disciplinas, o primeiro formato para a formação para a cidadania: *Identidade Social, Racial e Étnica*; *Cidadania, Relações de Gênero e Geração; Nova Ordem Mundial*, *O Mundo do Trabalho e a Sociedade da Informação*. A partir dessas disciplinas, se articulavam

> [...] conteúdos que, ao mesmo tempo em que contemplavam as referências de ancestralidade africana visando reforçar a identidade racial, possibilitando a inserção dos jovens no novo momento de desenvolvimento capitalista mundial e brasileiro, revelando as profundas diferenças entre brancos e negros nestes contextos. (BARRETO; LIMA; NASCIMENTO, 2000, p. 182)

É apontado que através das atividades nesse projeto de formação para a cidadania, os jovens, que tinham o perfil de serem das camadas populares e moradores de bairros periféricos, mudaram de postura, no sentido, de assumirem uma visão mais crítica diante das questões de exclusão postas na sociedade, fortalecendo o quadro das entidades das quais já faziam parte, além de terem desenvolvido habilidades técnicas e administrativas, alguns ampliaram sua perspectiva educacional entrando nas universidades, dentre outros avanços do ponto de vista qualitativo. Esses jovens também reconstruíram suas identidades e fortaleceram sua auto-estima e autoconceito, revalorizando seus referencias históricos, religiosos e simbólicos.[78]

A partir de então, é possível explicar como se deu a passagem de formar apenas jovens, e formar também professores/as. Numa das entrevistas realizadas no trabalho de campo dessa investigação, uma das sujeitas entrevistadas (formadora do CEAFRO) sinalizou o seguinte:

> [...]. A gente tem aí em 2000 uma vida de 5 anos de fazer educação baseada em raça, voltada para jovens e nesse ano na avaliação institucional, a gente percebeu que essa educação que a gente dava junto aos meninos era bombardeada em outros espaços de aprendizagem que ele participava, especialmente na escola que trabalhava numa outra perspectiva bem diferente. [...]. A ausência desses conteúdos de base racial de gênero e de diversidade na escola. [...]" (Creuza[79] - CEAFRO)

[78] Barreto *et all*, 2000, p. 181.

[79] Por questões éticas, os nomes dos/as depoentes, de todos/as sujeitos da pesquisa entrevistados serão trocados.

Corroborando com essa informação, durante uma mesa-redonda uma representante do CEAFRO, relatando a experiência educacional do programa afirma:

> "[...] dentro do nosso trabalho, nos chamava muita atenção que os jovens se queixavam do modo como eles eram tratados na escola pública que eles freqüentavam no turno oposto ao do projeto. A total ausência da instrução sobre as questões raciais - que eram atônitas no nosso trabalho lá no CEAFRO [...]. E eles começaram a questionar, inclusive nos questionar: por que nós estávamos mexendo naquela ferida, tratando dessas questões incômodas que as escolas que eles freqüentavam absolutamente não tinham isso como tema. [...]"[80]

A partir disso, houve a decisão do grupo do CEAFRO em trabalhar com professores/as. Foi a percepção do quanto a escola estava distante do trabalho com a diversidade cultural, que nasceu a idéia do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*. Notou-se o quanto isso impactava no processo educacional e de auto-imagem dos alunos do CEAFRO - que tinham essa formação a partir dos conteúdos e das vivências nas atividades da instituição.

Internamente foi necessário todo um processo de reflexão. Segundo as informantes, foi realizado grupo de estudos, discussões com especialistas no tema, com educadores/as mais antigos do CEAFRO, uma verdadeira formação continuada para a equipe de trabalho. Juntamente com a experiência de cinco anos em formar jovens tendo como eixo central a história e cultura do negro, e no esforço de ampliar seu campo de atuação e abrangência, o CEAFRO elabora a proposta de formação de professores da Rede Municipal de Ensino com o Projeto *Escola Plural.* Então é assinado um convênio com o CEAO/CEAFRO através da Universidade Federal da Bahia para operacionalizar as diretrizes curriculares municipais sistematizadas no documento *Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino com a vocação do povo de Salvador*, respaldado pela LDB e pelos PCN's, tratando especificamente na formação continuada dos/as professores/as da Rede do Tema Transversal Pluralidade Cultural.

[80] Palestra realizada por uma representante do CEAFRO durante o Fórum de Diálogos: África - Diáspora, realizada entre 15 e 16 de julho de 2006 pela II CIAD – Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora na cidade de Salvador. Por questão ética não revelaremos o nome da palestrante.

O *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala* desenvolvido pelo CEAFRO – desde o início de sua execução - esteve na categoria *Arte, Educação e Pluralidade Cultural* do Fórum de Parceiros, foi uma experiência de três anos (2001-2003), e nesse período formou aproximadamente 200 professores/as do município. Inicialmente a proposta da formação estava ancorada na inserção do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs nas escolas partindo das Diretrizes da SMEC sistematizadas no documento *Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*, o qual se constituía como uma referência para os professores na interação dos conhecimentos com a pluralidade cultural e as raízes históricas da Bahia. Posteriormente, com a aprovação da Lei 10.639/03 e a experiência acumulada nesse percurso, a proposta de formação de professores/as se pautou sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista os valores civilizatórios africanos. O Projeto teve como propósito

> [...] instrumentalizar os(as) educadores(as) de rede municipal de ensino, atuantes junto ao primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural presente em nossa sociedade. (LIMA, 2005, p. 19).

A estrutura do curso de formação de professores/as no *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala* compreendia *Formação Básica/Inicial*, *Formação em Serviço* e *Acompanhamento em Sala de Aula*.

No desenvolvimento da *Formação Básica ou Inicial*, nessa primeira etapa do trabalho,

> [...] são trabalhados conceitos nucleares ao debate sobre Relações Raciais e Educação a partir da produção cultural afro-brasileira, através de temáticas como as Relações de Gênero e Geração, Racismo, Preconceito, Sexualidade, Realidade Social da Comunidade Negra e Indígena, Identidade, Cultura. (PEREIRA, 2005, p. 45)

Essas temáticas são trabalhadas através de oficinas pedagógicas e vivências, e segundo ainda essa pesquisadora os/as professores/as são levados/as a refletir

como esses temas se relacionam com ele/as próprio/as e como influenciam em suas atividades profissionais na escola.

A *Formação em Serviço* acontece através da participação das formadoras do CEAFRO nos momentos de AC – Atividade Complementar, encontros semanais nos quais os/as professores/as de cada escola se encontram para avaliar e planejar todas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

> [...] O objetivo da formação em serviço é dar suporte metodológico para os(as) professores(as) introduzirem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no projeto pedagógico da escola e no seu planejamento, articulando a temática às áreas do conhecimento. [...]. (LIMA, 2005, p. 21)

Essa etapa se constitui enquanto suporte metodológico. Nesses encontros são aprofundados e revisitados alguns aspectos já vistos na *Formação Básica* ou outros menos trabalhados, é dada prioridade às dúvidas e inseguranças do grupo para o melhor desenvolvimento do trabalho dos/as professores/as em sala de aula.

E por fim, o *Acompanhamento em Sala de Aula* que se da por meio da observação da prática pedagógica dos/as professores/as. É observado

> [...] como as professoras articulam os conteúdos propostos na formação básica às diversas áreas do conhecimento e em que medida a história e a cultura afro-brasileira e africana estão sendo contempladas no planejamento global da escola e nas diversas ações propostas. (LIMA, 2005, p. 23)

Um dos problemas identificados para o desenvolvimento da proposta do *Escola Plural* foi material didático adequado para a questão da diversidade cultural. “Para superar esse problema, o CEAFRO, com recursos da Fundação Ford e UNICEF, produziu um Kit multimídia de material didático, com textos, transparências, CD, vídeo, gravuras para ser utilizado pelo Grupo de Formadoras.”[81]

[81] Jornal Escola Plural. Publicação do CEAFRO – Ano 1, Nº 1, julho de 2003.

Esse Kit apesar de ter sido trabalhado durante as formações com os/as professores/as no sentido de orientá-los/as metodologicamente para o seu uso em sala de aula, não chegou a todos os professores da Rede Municipal. Com a continuação do Projeto foi encaminhado um exemplar do Kit multimídia para cada CRE (Coordenação Regional de Ensino), no total a SMEC tem 11 CRE's, cada uma coordenando de 20 a 40 escolas, totalizando as 367 unidades escolares do município. A produção desse material foi de grande relevância, mas a parceria SMEC/CEAFRO não conseguiu fazer com que esse material chegasse minimamente a todas as escolas da Rede.

Em 2001 a proposta foi desenvolvida como projeto piloto em duas escolas: Escola Comunitária de Canabrava e na Escola Municipal Alexandrina Pita. Segundo o Relatório final das atividades desenvolvidas através do *Escola Plural* em 2001, nesse ano a formação envolveu 33 educadores entre professores/as, diretoras, coordenadoras pedagógicas e uma representante da CRE VIII – Pirajá. Com uma carga horária total de 200 horas, as atividades aconteceram entre os meses de março e dezembro de 2001.

Na *Formação Inicial* foram trabalhados os seguintes módulos: 1) Corpo, Sexualidade, Identidade; 2) Dificuldades para Mudar: o nosso olhar sobre os conceitos de Cultura, Ideologia, Estereótipos, Racismo, Preconceito; 3) Realidade social do negro brasileiro. Esse momento contou com uma carga horária de 30 horas, a qual, segundo o relatório, foi insuficiente por conta da complexidade dos temas discutidos. O relatório chama atenção para um repensar urgente da formação desse profissional da educação nos cursos de licenciatura e magistério, no sentido de incorporar a proposta de pluralidade cultural na educação. Esse trecho demonstra uma síntese do que significou esse momento da formação.

> Ao final da formação inicial, o que se conclui é que ela representou um grande momento de sensibilização onde, a partir das oficinas e vivências, as professoras puderam refletir sobre o seu estar no mundo enquanto indivíduos potenciais e como isto se reflete em sua prática pedagógica. A formação foi concebida de forma que, a cada

> tema apresentado, as professoras se percebessem no cotidiano, como cada uma reage ao racismo, preconceito, etc.
>
> Consideramos esta etapa como vitoriosa, pois gerou reflexões, questionamentos e inquietações levantados pelas professoras, que demonstram um grande movimento de auto-reflexão, o que foi sinalizado por uma professora ao afirmar: "só agora me dei conta que tenho sido este tempo tudo o que condeno"[82].

Isso sinaliza um pouco da metodologia adotada pela formação do Projeto. O/A professor/a é levado/a a refletir sobre suas práticas, concepções e atitudes diante das diferenças, da diversidade cultural. Considero esse aspecto importante nesse processo de formação continuada no sentido de possibilitar mudanças no olhar desse docente no trato pedagógico da diversidade, algo fundamental para a perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

A *Formação em Serviço* e o *Acompanhamento* aconteceram de forma concomitante, segundo o Relatório discussões foram realizadas nos momentos de AC (Atividade Complementar) e nas demais atividades realizadas nas escolas, mas a função principal do grupo de formadoras foi de "[...] observador, embora tenham ocorrido intervenções/interações em processos decisórios, sobretudo devido a solicitações do grupo de professoras".[83]

Há um relato no que diz respeito às observações feitas nas escolas sobre as dificuldades em se incorporar as aprendizagens da *Formação Inicial* no fazer pedagógico das professoras. O relatório aponta para as condições estruturais da escola e como isso impacta no trabalho das professoras.

> Como toda escola pública em Salvador, a Escola Alexandrina Pitta apresenta-se com traço de desgaste no seu espaço físico, com salas mal equipadas e outras que funcionam no corredor, onde o principal recurso do professor consiste no quadro e giz, além do livro didático distribuído pelo governo; consequentemente, o reflexo não pode ser outro a não ser turmas agitadas e professoras que, ao tempo em que tentam passar o conteúdo, gastam boa parte da aula tentando acalmar a sala. [...]

---

[82] Relatório de Atividades do **Projeto Escola Plural**: a diversidade está na sala, 2001.
[83] *Idem.*

Por conta disso, segundo ainda o texto do Relatório, existe toda uma desconfiança das professoras em torno dessas propostas que chegam às escolas, porque ou devem apontar soluções para questões imediatas, ou somam-se às tantas teorias que culpam os professores pelas mazelas da educação. Em relação ao *Escola Plural* também houve uma expectativa, a de que viria trazer a "fórmula". E o Relatório continua...

> Nas duas escolas observadas, houve dificuldades para incorporar o que foi discutido na Formação Inicial e que a maioria das professoras acharam importantes de fazerem parte das salas de aula. Este fato deve-se, segundo as professoras, à falta de condições necessárias na escola para as mudanças ocorrerem, ou seja: salas de aulas dignas, recursos didáticos suficientes para atender à demanda, pessoal de apoio compatível com o tamanho da escola, dentre outras.

Essas últimas informações são fundamentais para a análise da implantação da Lei 10.639/03 nas escolas da Rede, quando se constata ainda uma grande precariedade das escolas públicas municipais. Nos últimos dois anos (2005-2006) o próprio movimento docente da Rede Municipal liderado pelo Sindicato dos Professores promoveu greves, atos e mobilizações públicas. Além da histórica reivindicação por melhores salários, essas ações reivindicavam também melhorias nas condições de trabalho de professores/as, reforma nas Unidades Escolares, recursos materiais e humanos (secretárias, pessoal de apoio e vigilância), dentre outras exigências. Essas informações se tornam relevantes pra se ter uma idéia do contexto no qual as escolas municipais se encontravam e ainda se encontram, de uma maneira muito forte, no momento de implantação da Lei 10.639/2003. O documento do Parecer CNE/CP 03/2004 aponta de maneira bastante explícita para o quanto os sistemas e administradores escolares precisam apoiar os/as educadores/as e munir as escolas de recursos materiais necessários para que mudanças significativas possam materializar-se.

Voltando ao Relatório anual de 2001 do *Projeto Escola Plural*, há registro de mudanças, fruto do trabalho de formação.

> Ainda que estas mudanças não tenham acontecido de maneira revolucionária, com grandes impactos, mas com todo cuidado que as iniciativas nas áreas da educação requerem, houve um delicioso movimento de transformação no ambiente escolar, ou seja, as paredes foram coloridas por alunos/as e professoras, cartazes e culminância de projetos passaram a fazer parte da ornamentação da escola, músicas e brincadeiras foram reintroduzidas nas aulas, ou seja, havia um clima de construção, parceria e vida na Escola Alexandrina Pitta.

Na outra escola também aconteceram mudanças desse nível, as considero importantes do ponto de vista qualitativo. É possível deduzir que por conta dos resultados positivos dessa primeira formação, o Projeto continuou e foi ampliado para outras escolas.

Em 2002, cinco escolas municipais foram incluídas no *Projeto Escola Plural*: Escola Municipal Batista de São Caetano, Escola Municipal Campinas de Pirajá, Escola Municipal da Assistência Social São José, Escola Municipal Bela Vista do Lobato e a Escola Municipal Regina Stukenborg. A metodologia do Projeto foi a mesma, mas com alguns acréscimos. A partir da avaliação do Projeto no ano anterior, houve mudanças na distribuição da carga horária, ou seja, a *Formação Inicial* passou de 30 para 70 horas, a *Formação em Serviço* de 30 para 40 horas e o *Acompanhamento em sala* permaneceu com as 40 horas, e as atividades extra-classe com 50 horas, totalizando assim as 200 horas de formação continuada. Com o aumento da carga horária da Formação Inicial, as atividades dessa etapa foram direcionadas a partir dos seguintes módulos: *Identidade*; *África e Resistência Negra*; *Planejamento e Áreas do Conhecimento*; *Áreas do Conhecimento e Material Didático*. [84]

Dentre os produtos alcançados sintetizados ao final do Relatório de 2002 destaco os seguintes:

> • Sensibilização dos sujeitos das escolas envolvidas para a importância da introdução da pluralidade cultural no currículo escolar

[84] Relatório de Atividades do **Projeto Escola Plural**: a diversidade está na sala, 2002.

> • Reflexão sobre a existência do racismo e a necessidade de combatê-lo, principalmente nas suas nefastas conseqüências no campo educacional
>
> • Utilização de abordagem metodológica inovadora, baseada na herança afro-brasileira, perspectiva que compreende os elementos do cotidiano como fonte de motivação e de conhecimentos
>
> • Utilização de elementos identitários, como o nome, histórias de família, memórias... na prática

Nesse mesmo ano de 2002 foi criado – como mais uma ação do *Projeto Escola Plural* – o Curso de pós-graduação, *Latu Sensu*, *Desigualdades Raciais e Educação* para formar especialistas nessa área. O Curso esteve vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade federal da Bahia e contou com recursos da Fundação Ford e UNICEF.

O Curso teve o objetivo de

> [...] formar profissionais para lidar com o tema pluralidade cultural e, também, contribuir para o aprofundamento de estudos, pesquisas e leituras sistemáticas sobre o racismo na sociedade brasileira, seu impacto na educação e nas relações pedagógicas, apresentando propostas para a sua superação.[85]

O Curso foi direcionado especificamente para professore/as da Rede Pública ou que atuassem em ONG's, em organizações do Movimento Social Negro e para as formadoras do próprio CEAFRO. Essa primeira turma que iniciou em 2003 concluiu o curso entre 2004 e 2005 com a apresentação das monografias de final de curso. Até então tem se buscado financiamento para a reedição da segunda versão do curso nos mesmos moldes e gratuito, o que o CEAFRO ainda não conseguiu.

No ano de 2003 foram desenvolvidas quatro (04) ações pelo *Projeto Escola Plural*: o curso de formação para professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as das Unidades Escolares, monitores/as das CRE e técnicos/as da CENAP; atualização e reedição do Kit de Formação; seminário para mobilizar os

[85] Jornal Escola Plural. Publicação do CEAFRO – Ano 1, Nº 1, julho de 2003.

profissionais da educação municipal de Salvador; elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Sobre o curso de formação, houve uma negociação do CEAFRO com a SMEC no sentido de formar os coordenadores/as pedagógicos para generalizar a proposta, fazendo com que as questões de raça e gênero pudessem chegar ao maior número possível de escolas. Mas, por problemáticas internas da SMEC isso não foi possível. Houve um déficit no quadro de professores da Rede a partir da municipalização do ensino e por conta disso muitos/as coordenadores/as tiveram que assumir a regência de classe, o que impactou na freqüência desses/as ao curso de formação. As turmas foram suspensas e apenas a do noturno foi mantida concluindo a formação até seu término. [86]

O curso de formação para os/as coordenadores/as teve uma carga horária de 100 horas distribuídas entre as seguintes temáticas: *Identidade de Raça e Gênero, Sexualidade e Prática Pedagógica*; *Criança Negra, Realidade Social e Auto-Estima*; *África, Diáspora Africana e Escola no Brasil*; *Planejamento, Interdisciplinaridade e Pluralidade Cultural*; *Construção do Conhecimento nas séries iniciais e Pluralidade Cultural*. É importante dizer que para a ampliação e atualização do Kit de material didático se seguiu as três primeiras temáticas da formação, além da exploração de temas que já existiam e da inclusão de outros mais escassos como África e informações a respeito das populações indígenas.[87]

Sobre a realização do seminário de mobilização, no Relatório de 2003 há o seguinte registro:

> **I Seminário de Mobilização de Educadoras/es da rede municipal de ensino de Salvador**. Este seminário foi realizado no Auditório da Universidade do Estado da Bahia, envolvendo 500 participantes, dentre eles: Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Monitores da rede. O seu objetivo foi mobilizar as unidades

[86] Relatório de Atividades do **Projeto Escola Plural**: a diversidade está na sala, 2003.
[87] *Idem.*

> escolares para a inclusão no currículo oficial da Rede Municipal da temática História e Cultura Afro-Brasileira.[88]

Durante o ano de 2003, a partir das experiências e do trabalho de formação de professores desenvolvido com o *Projeto Escola Plural* durante esses três anos de formação, junto aos educadores da Rede Municipal de Ensino, o CEAFRO elaborou o documento *Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Rede Municipal de Salvador*. No documento

> [...] estão orientações didáticas acerca de como incorporar esta temática em algumas áreas do conhecimento, como Ciências, Matemática, História, Língua Portuguesa, Geografia, Artes e Língua Estrangeira, indicando objetivos, conteúdos, abordagem metodológica e formas de avaliação da aprendizagem."[89]

As Diretrizes norteiam as ações educativas do Ensino Fundamental da Rede Pública de ensino, principal instrumento para a implementação da 10.639/03 e constitui-se como documento oficial da Secretaria de Educação de Salvador. No texto de apresentação do Documento destaco a sua pretensão.

> Pretende-se oferecer às escolas do Sistema Municipal de Ensino suporte teórico para que os professores e professoras possam desenvolver uma ação educativa voltada para a formação de valores e posturas que contribuam para que os cidadãos e cidadãs desta cidade valorizem seu pertencimento étnico-racial, tornando-se parceiros de uma nova cultura, da cultura anti-racista, do fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos. (SALVADOR, 2005, p.9)

Comparando esse documento com as Diretrizes anteriores de 1999 o *Escola, Arte e Alegria* percebe-se um grande avanço no que se refere à afirmação da identidade étnico-racial e postura de combate ao racismo. Da mesma forma que a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais, esse Documento, que norteia as Diretrizes Municipais, caracterizo-o como uma política de identidade na medida em que

---

[88] *Idem.*
[89] Folder de divulgação do Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala.

objetiva valorizar a cultura negra e construir/fortalecer uma identidade étnico-racial positiva nos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Segundo o texto introdutório das Diretrizes Municipais (Salvador, 2005), o Documento está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), especificamente no Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 10.639/2003, no Parecer CNE/CP 3/2004, na Resolução CNE/CP 1/2004 e nas conquistas do movimento negro contemporâneo. "[...] Estas Diretrizes representam o esforço da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador em implementar políticas educacionais de valorização das diversidades, atestadas pela constituição de um Fórum de Parceiros da SMEC, [...]."(Salvador, 2005, p. 11)

O CEAFRO trabalha com três dimensões teórico-metodológicas que deram base e suporte às formações de professores em diversidade cultural, são concebidas pelo programa como fundamentais para a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. São conceitos trabalhados pelo CEAFRO a partir de uma perspectiva de militância negra. Estão presentes também no texto das Diretrizes Municipais, são eles: *Ancestralidade*, *Identidade* e *Resistência*.

> A Ancestralidade é considerada na formação, como fonte capaz de trazer pulsão, energia, movimento, criatividade para o ambiente escolar e ao mesmo tempo valores materiais e simbólicos, princípios éticos e morais da cultura africana necessária para a formação da identidade cultural e fortalecimento da auto-estima dos professores e das crianças negras. (NASCMENTO, 2005, p. 35)

Sobre a dimensão *Identidade*, no texto das Diretrizes Municipais está a afirmação de que essa é

> [...] forjada pela ancestralidade, é princípio organizador de todas as ações educativas, pois sem ela não existe raiz, referência de si e do outro, enquanto pertencimento, vínculo nas relações sociais a partir de uma singularidade que garante a diversidade cultural dos povos. (SALVADOR, 2005 p.20)

E por fim, a dimensão da *Resistência*. De acordo com o texto das Diretrizes Municipais essa se constitui enquanto "[...] o processo de luta pela sobrevivência física, cultural, social, política, determinando as relações, inclusive no espaço

escolar e reintroduzindo as histórias do negro como histórias de lutas, de dignidade e heroísmo do povo brasileiro.” (Salvador, 2005, p.20)

A partir desses princípios, são trabalhados temas prioritários na formação dos/as professores/as. São eles: *Identidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexualidade*; *Criança Negra e Auto-estima*; *África e Modo de Vida Africano*; *Resistência Negra no Brasil*.

No texto das Diretrizes Curriculares Municipais há breves discussões para cada um desses temas prioritários. É através da articulação desses temas baseados naquelas três dimensões apontadas que se advoga pela abordagem teórico-metodológica da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação dos/as professores/as e no ensino-aprendizagem de alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Uma ação do CEAFRO de grande impacto, ou talvez a de maior impacto na Rede Municipal para a implantação da Lei 10.639/03 foi uma “formação” com os gestores escolares. Essa “formação” aconteceu entre o final 2005 e início de 2006. As aspas na palavra formação se explicam pelo fato de não ter sido propriamente um curso de formação. A proposta inicial do CEAFRO para a SMEC foi uma formação de 200 horas com todos os gestores da Rede, na qual se avaliaria o documento das Diretrizes Municipais e sua aplicação nas escolas do sistema municipal, mas a contrapartida da SMEC só permitiu que esse curso tivesse 20 horas, configurando assim para a equipe de formação continuada do Projeto em uma sensibilização e não em uma formação propriamente dita.

Através do conjunto dessas informações é possível ter uma dimensão do que foi realizado tanto pela Secretaria Municipal da Educação quanto pelo CEAFRO para incorporar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino. A SMEC enquanto um órgão governamental responsável pela elaboração e implementação da política educacional do município de Salvador e o CEAFRO enquanto um Programa - institucionalizado pela Universidade Federal da Bahia - que tem uma atuação articulada diretamente com o Movimento Social Negro.

6.3. Alguns aspectos relevantes sobre o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Salvador

Nesse tópico serão discutidos alguns pontos referentes ao processo de implantação da Lei 10.639/2003 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Essas informações foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas com 3 (três) técnicos da SMEC, especificamente pessoas da *Comissão de Implantação e Acompanhamento da Lei 10.639/2003* e 3 (três) membros do CEAFRO, a coordenadora do *Projeto Escola Plural* e duas educadoras/formadoras que fazem parte do Grupo de Formação do CEAFRO.

6.3.1. O histórico e a origem da Lei 10.639/03 segundo os sujeitos da pesquisa

Esse tópico de análise busca compreender, através das entrevistas realizadas, o entendimento dos depoentes de como surgiu e o que representa a Lei 10.639/03 para a educação nacional e particularmente para a população negra do Brasil. Nas entrevistas obteve-se os seguintes depoimentos:

> A 10.639 ela vem na verdade regulamentar uma luta que já é do Movimento Negro há anos, que é a cultura negra ser respeitada por todos. (Conceição - SMEC)

> Olhe bem, eu acho que a primeira coisa que a gente tem que resgatar é que é uma Lei nacional do Governo Lula, mas ela saiu fruto de uma série de lutas da sociedade civil, do Movimento Negro, e dentro dessas lutas ela faz parte de um contexto de outras conquistas. Então a idéia de assumir o Brasil como um país que tem racismo, a criação da Secretaria Especial de Políticas para a Igualdade Racial, as cotas, as ações afirmativas. Um conjunto de conquistas que vem da luta histórica do Movimento Negro para o combate ao racismo e à discriminação. (Paulo - SMEC)

> Ela legitima, digamos assim, do ponto de vista judicial, jurídico, algo que o Movimento Negro sempre lutou. [...]. Então na verdade ela coroa algo que o Movimento Negro já vinha fazendo, já vinha reivindicando, já vinha apontando. [...] Na verdade só virou Lei efetivamente por uma pressão de anos e anos e anos do Movimento Negro. (Marina - CEAFRO)

> Então assim, para o Brasil é um avanço, considero um pouco tardio, por que essas discussões elas já começam desde lá da década de 30 trazida pelo Movimento Negro... Só em 96 que a gente consegue institucionalizar na lei maior do país (na lei maior da educação a LDB). [...]. Depois de 10 anos vem a LDB, obviamente que foi fruto dessa pressão do Movimento, foi fruto também dessas discussões que ao longo dos anos o Movimento Negro vem debatendo quando ele traz para o campo acadêmico essas discussões e também a partir de Durban. Em que o Brasil reconhece que é um país racista, que assume implementar ações para combater esse racismo educacional, isso no campo da legislação. (Laís - CEAFRO)

> De vitória. Eu acho que a Lei se constitui como uma culminância de um processo deflagrado há muito tempo feito pelos Movimentos Sociais, e muito especial o Movimento Social Negro que sempre denunciou e fez propostas de como a educação no Brasil deveria ser. Contemplando as diversidades, contemplando a cultura de matriz africana que é a cultura da maioria da população brasileira. A Lei é uma tradução dessas lutas, desses fazeres todos que as pessoas negras vêm desenvolvendo nesses mais de 500 anos. (Creuza - CEAFRO)

A partir dessas respostas é possível perceber uma coerência entre os depoentes sobre a origem e o processo histórico que deflagrou a Lei 10.639/03. Conceberam-na como fruto, culminância de um longo processo protagonizado pelo Movimento Social Negro brasileiro, de denúncia do racismo e das desigualdades raciais, de experiências educativas desenvolvidas por esse movimento social. O capítulo 1 dessa dissertação teve o objetivo de mostrar um pouco desse processo protagonizado por esses sujeitos sociais.

Sobre a aprovação da Lei 10.639/03, Rodrigues (2006) afirma que

> A aprovação da lei n. 10.639 que passou a integrar o texto da LDB foi uma medida amplamente saudada pelos ativistas do movimento negro, pois se tratava de projeto de lei que tramitava, desde 1999, na Câmara dos Deputados e de uma reivindicação antiga desse movimento, [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 108)

Portanto, a aprovação da Lei não pode ser considerada uma atitude beneplácita do Estado brasileiro, mas realmente uma conquista política travada na arena das decisões de poder que há muito já vinha se configurando.

Segundo uma perspectiva Pós-colonial de currículo, é possível afirmar que a Lei 10.639/03 representa uma crítica à centralidade do currículo eurocêntrico, que historicamente privilegiou uma determinada episteme na qual as formas próprias de construção do conhecimento e (re) elaborações culturais de outros grupos sociais não eram legitimadas. Para Silva (2007)

> [...] A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiências de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante. (SILVA, 2007, p. 126)

Esses são os chamados “novos movimentos sociais”, que mais especificamente na segunda metade do século XX insurgiram politicamente nas sociedades modernas questionando as representações sociais hegemônicas, as relações assimétricas de poder e a exclusão de todos esses grupos sociais como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, grupos de juventude, dentre outros das esferas de decisões políticas.

Woodward (2000) afirma que esses movimentos surgiram no contexto ocidental na década de 60, “[...] com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis. [...]” (Woodward, 2000, p. 33). Esses movimentos, para a autora, desafiaram as hierarquias burocráticas dos Estados, principalmente, as limitações das políticas liberais ocidentais e as políticas “revisionistas” e “estalinistas” do bloco soviético. Um ponto de questionamento muito forte desses movimentos foi a lealdade política tradicional baseada nas classes sociais. Esses “novos movimentos sociais” atravessam as divisões sociais classistas.

A autora explica da seguinte forma: o feminismo derecionava-se às mulheres, da mesma forma, o movimento pelos direitos civis estava para os negros e a política sexual estava para gays e lésbicas.

> [...] A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural

> das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. [...]. (WOODWARD, 2000, p. 34)

Para Woodward (2000) essa política de identidade pode se manifestar através da celebração da singularidade cultural de determinados grupos sociais marginalizados ou ainda pelo questionamento e análise da situação de exclusão e opressão desses mesmos grupos.

A construção histórica das reivindicações pelas políticas de ações afirmativas é um reflexo direto dessa política de identidade. No âmbito político, as políticas de ações afirmativas refletem o resultado da atuação desses diferentes grupos sociais nos diferentes setores da sociedade. A área da educação, como já explorada nessa investigação, foi o campo no qual o Movimento Social Negro muito investiu e atuou, propondo uma perspectiva plural do ponto de vista cultural e étnico-racial. A Lei 10.639/03 se configura enquanto uma ação afirmativa na educação nacional. As respostas dos depoentes corroboram muito com essa perspectiva.

> Então ela possibilita, ela regulamenta e torna obrigatório que todas as escolas trabalhem com essa diversidade presente dentro da cultura brasileira. Acho que ela possibilita isso, ela legaliza esse trabalho, ela impõe e exige que as escolas trabalhem com isso, deixa de ser uma coisa opcional e passa a uma obrigatoriedade da escola trabalhar com essa diversidade e com a Cultura e História Africana. (Conceição - SMEC)

> [...] a Lei é mais um instrumento dessa luta e mais um instrumento da valorização da cultura negra, da história negra, das raízes negras e de combate ao racismo e à discriminação racial. [...]. Então a Lei vai possibilitar esse resgate da História africana, da cultura africana, da história do negro no Brasil [...]. (Paulo - SMEC)

> Então com a Lei 10.639 os meninos vão conhecer seus heróis, seus ancestrais, quem somos, de onde vimos. Porque é impossível se trabalhar Brasil, afro-brasileiros sem trabalhar África, não podemos trabalhar uma coisa totalmente distorcida, uma coisa separada da outra, você para entender Brasil, você tem que trabalhar a África. Então daí a importância desse resgate que essa Lei nos traz, que essa Lei nos propicia. (Lucia - SMEC)

> Extrapolou do centro da boa vontade do professor, do educador, implementar a Lei, agora é obrigado. Então, essa obrigatoriedade, eu entendo como um aspecto muito positivo, do ponto de vista de avanço das ações afirmativas, enfim. (Marina - CEAFRO)

> [...] mas ela (a Lei 10.639/03) se torna obrigatória, o estudo da cultura afro-brasileira e africana na educação da criança. (Laís - CEAFRO)

Tais respostas permitem analisar que os entrevistados visualizam possibilidades outras no ensino a partir da Lei. O ensino de História e Cultura do povo negro deixa de ser algo opcional ou dependente da "boa vontade" de alguns professores, para se tornar algo que deve ser cumprido. Por conta da ausência desses conhecimentos que historicamente foram negados, com a obrigatoriedade desse ensino uma ação compensatória fica determinada, de valorização e reconhecimento de contribuições importantíssimas dos povos negros da África e da Diáspora africana que agora poderão e deverão estar presentes nos currículos escolares.

No Parecer CNE/CP 3/2004 há uma abordagem do que significam as "políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas", especificamente no campo da educação. "A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, [...]" (Brasil, 2004, p. 11)

Nesse estudo a Lei 10.639/03 é tida como uma política valorativa, por esse conceito Jaccoud e Theodoro (2005) entendem:

> As políticas valorativas visam a promover a identidade pluriétnica da sociedade brasileira, assim como a valorização da comunidade afro-brasileira, além de destacar o papel histórico desta comunidade na construção nacional. (JACCOUD; THEODORO, 2005, p. 116)

Acredito que as repostas de modo geral comungam que a Lei 10.639/03 perpassa por essa perspectiva valorativa da cultura e da história do negro. Há esse entendimento por parte dos depoentes, tanto dos técnicos da SMEC quanto das formadoras do CEAFRO. O desafio para as políticas educacionais está na concretização dessa perspectiva na prática, na materialização de ações que provoquem impactos significativos para que as mudanças estruturais possam de fato acontecer na educação.

6.3.2. Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador (Diretrizes Curriculares Municipais)

Nessa perspectiva de política valorativa o presente documento constitui-se numa proposta desse caráter construída a partir do trabalho de formação continuada desenvolvido pelo CEAFRO. A proposição de políticas públicas é um dos principais objetivos institucionais do Programa, esse documento adotado como oficial pela Secretaria da Educação reflete isso. Mas o processo de finalização do texto e a própria divulgação do documento revelaram certa dicotomia de compreensão entre a SMEC e o CEAFRO de como deveria se dar esse processo.

No final do ano de 2004 o referido documento já estava pronto, mas com a mudança de gestão da Prefeitura Municipal do Salvador em 2005 e de todo o quadro político da administração da cidade, houve mudanças também na condução desse processo em torno das Diretrizes Curriculares Municipais. Segundo informações de depoentes (técnicos) da SMEC, a nova Secretária Municipal da Educação, a Profª. Olívia Santana (atual Vereadora da Câmara Municipal de Salvador), entendeu que no Documento existiam questões políticas que não poderiam chegar às escolas como estavam postas. E, por conta disso, o documento teve de passar por diversas alterações até chegar à atual versão final que foi distribuída às escolas e aos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino.

Algumas informações revelaram essas diferentes compreensões as quais me referi acima. Em palestra referente à experiência do CEAFRO com a formação de professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi revelada certa avaliação do CEAFRO sobre o processo da publicação e concepção do referido documento.

> "[...] O próprio modo como as Diretrizes foram publicadas. Nós não fazemos nenhum texto baseado na cultura afro e na história afro-brasileira e africana que não tenha bastante... [?] Esse documento está todo assim, esse [arial] sobre a vida do negro que a gente acha que tem que ser um texto precursor que mostre muito da riqueza cultural que nós temos e que podia está retratado no documento que nós tentamos o tempo inteiro para que esse documento não saísse

> seco cheio de [?] como uma sopa de letras como ele está aí. E nós fizemos como documento preliminar, quando acordamos, ele era o definitivo com uma tiragem de 10.000 exemplares distribuído em todo o Estado e em outros Estados da Federação e na mão de cada professor de escola pública, que a gente tem que emprenhar isso por conta própria, fazer um acompanhamento de como está sendo o resultado desse trabalho. [...]." [90]

Corroborando com essa leitura sobre a versão final das Diretrizes que chegou aos professores da Rede Municipal, numa das entrevistas realizadas com pessoas da equipe de formação do CEAFRO, durante a pesquisa de campo, foi revelada também essa compreensão sobre o processo do documento das Diretrizes Curriculares Municipais.

> Eu acho que a própria versão que saiu do documento, não é a versão que nos contempla. Aquele documento não é o documento do Ceafro, é o documento da Secretaria. Então, nós enquanto órgão consultor acatamos, mas não é o documento que nos contempla, a gente acha que ele tem problemas. Desde o ponto de vista da concepção, sobretudo do ponto de vista da concepção. A gente achou que ficou muito sacrificada nessa versão que foi lançada aí, mais diretamente isso. O documento já estava pronto, mas foi mudado e revisto algumas vezes. Então, eu acho que esse é um ponto. Para nós essa não é a nossa versão do documento. Quanto à implementação mesmo do dia-a-dia e tal, também, devido a vários limites internos mesmo. A gente acreditava que poderia ter se dado de outra forma, mas... a Secretaria preferiu, achou melhor como foi feito. Foi como se deu. O que aconteceu foi como foi possível, segundo o que a Secretaria alega, realizar naquele momento. (Marina - CEAFRO)

Essas duas falas são emblemáticas sobre o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino. A partir do documento das Diretrizes Curriculares Municipais é possível perceber uma divergência entre o que o CEAFRO acreditava e defendia de como se deveria dar esse processo e o que a Secretaria da Educação fez na prática. O CEAFRO reconhece como algo muito relevante o fato do documento em si ter sido uma proposta do Programa acatada pela SMEC, ou seja, uma ação de política pública na educação municipal fruto de um projeto desenvolvido em diálogo direto com a militância negra absorvida por um órgão governamental. Outro trecho da entrevista revela isso muito bem.

---

[90] Palestra realizada por uma representante do CEAFRO durante o Fórum de Diálogos: África - Diáspora, realizada entre 15 e 16 de julho de 2006 pela II CIAD – Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora na cidade de Salvador. Por questão ética não revelaremos o nome da palestrante.

> De uma grande contribuição, portanto, do Ceafro em termo de ação de formação de professor continuada foi a elaboração do documento das Diretrizes. Porque esse foi o da SMEC, mas uma linha de trabalho que a gente tem é isso. Tudo no Ceafro aqui de uma forma geral, os Projetos, eles... uma razão da existência deles é estimular, provocar o poder público para a geração de política pública na área que a gente está atuando. Então esse documento ele expressou isso muito bem, quer dizer, ele chegou a sua meta, seu objetivo final. Que foi justamente essa ação ter se tornado uma ação do Estado. Portanto, uma política de ação afirmativa para o povo negro na educação. (Marina - CEAFRO)

No entanto, para a CEAFRO o produto final careceu de uma melhor lapidação, o documento poderia ter chegado aos professores de uma forma muito mais qualificada. Isso demonstra o que chamo de diferença de compreensão entre o CEAFRO e a SMEC sobre as Diretrizes Curriculares Municipais, documento que foi universalizado na Rede Municipal, mas que segundo o CEAFRO poderia ter sido melhor conduzido.

Um outro aspecto pode explicar ou minimamente ajudar a compreender melhor esse tratamento da Secretaria dado ao documento elaborado pelo CEAFRO. Em evento promovido em parceria entre a Câmara Municipal do Salvador e o Ministério Público do Estado da Bahia, já referido anteriormente, a representante da SMEC ao apresentar as ações da Secretaria para a implantação da Lei 10.639/2003 fez a seguinte afirmação quando se referiu à *Pasta de Textos do Professor e da Professora* produzida pela SMEC.

> A nossa Pasta de textos. Essa é a "menina dos olhos" da Secretaria, é a nossa Pasta de textos. *Pasta de Textos da Professora e do Professor*, onde consta 9 textos, 9 fascículos que tratam de temas diversos sobre a questão racial. Então, muito, muito, muito importante, o pessoal da Rede Estadual estava perguntando se poderíamos... é um material da Rede Municipal, é um material que já foi inclusive para diversos países, já saiu dos domínios da Secretaria de Educação e nós estamos pensando em republicá-los.[91]

[91] Palestra realizada por uma representante da SMEC durante o *Seminário Educação e o desafio da promoção da igualdade racial* realizado em 3 de abril de 2007, no Hotel da Bahia na cidade de Salvador. O evento foi realizado pela Câmara Municipal do Salvador e Ministério Público do Estado da Bahia. Por questões éticas omitiremos o nome da palestrante.

Nessa fala considero importante atentar para a expressão "*menina dos olhos*", quando a palestrante se refere à *Pasta de Textos*. Na Língua portuguesa se desenvolveu chamar de "menina dos olhos" coisa ou pessoa que tem um significado realmente muito especial para alguém. Nesse sentido, é possível deduzir que as Diretrizes Curriculares Municipais não tenham sido a "menina dos olhos" da SMEC - apesar de ter sido adotado como documento oficial da mesma. Talvez a Secretaria da Educação realmente tenha dado muito mais importância e visibilidade à *Pasta de Textos do Professor e da Professora* que ao documento elaborado pelo CEAFRO, o que justificaria desse ponto de vista as observações feitas pelas pessoas ligadas ao CEAFRO sobre o tratamento dado às *Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador* (Diretrizes Curriculares Municipais) pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura dessa cidade.

6.3.3. Dificuldades dos parceiros SMEC e CEAFRO para a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino

Foi questionado aos sujeitos da pesquisa quais as principais dificuldades enfrentadas tanto pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura quanto pelo CEAFRO para a implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino. A partir desses depoimentos serão analisadas as informações fornecidas pelos sujeitos. Iniciaremos pelos depoimentos dos/as técnicos/as da SMEC.

> A gente encontra dificuldade na própria escola. Porque alguns professores resistem com relação ao tema, porque acham que na verdade está sendo um racismo ao avesso, você trabalhar com a História e Cultura Africana. Tem o movimento das pessoas evangélicas que são contra, porque [...] pensam que a História e Cultura Africana está relacionada ao Candomblé, à Umbanda, à coisa negativa. Então é uma resistência grande com relação a isso, à aceitação as vezes dos próprios professores. Essa é a maior resistência que a gente encontra. (Conceição - SMEC)

> [...] Uma dificuldade inicial foi a não formação dos professores na temática, mas que nós conseguimos contornar essa dificuldade com as nossas palestras, os nossos seminários. De qualquer sorte, nós temos um problema que é a questão dos professores e dos alunos evangélicos, que as vezes o novo assusta e eles estavam sempre acostumados com um currículo eurocêntrico e muitos ainda pensam que trabalhar cultura africana e afro-brasileira necessariamente é

> trabalhar o Candomblé. Quando não é apenas se falar do Candomblé, é também falar do Candomblé como religião, como outras; a diversidade religiosa. Mas essa tem sido uma dificuldade, essa ainda tem sido alguma dificuldade. E é claro que tem-se feito um trabalho, nós temos alguns professores evangélicos que tem se posicionado favoráveis, querem aprender, querem entender, porque estão vendo que o que está se fazendo é cultura, está se trabalhando ancestralidade, não está se trabalhando essa ou aquela religião. Então essa tem sido uma dificuldade. (Lucia - SMEC)

Esses dois depoimentos apontam a resistência de professores/as evangélicos/as como uma dificuldade do processo de implantação da Lei nas escolas municipais. Isso é um indicador importante para a análise da formação inicial desses/as professores/as, porque não percebem a educação como um "ato político", como nos diria Paulo Freire. Esses/as profissionais saíram do Curso Normal ou da universidade e parece não terem conseguido construir essa concepção de educação e de processo educativo. A escola pública deve ser *laica*, não deve estar enquadrada em ideologias religiosas. A resistência desse segmento de professores revela em que medida a crença religiosa destes interfere em sua atuação profissional, fazendo com que não visualizem a dimensão do que significa lidar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da Lei 10.639/2003, minimizando essa proposição a dimensões estereotipadas das religiões de matriz africana o que revela um determinado nível de alienação e principalmente preconceito. Entretanto, é importante explicitar também - segundo o depoimento de Lucia - que ao passo em que existem professores/as envangélicos/as com essa mentalidade há outros/as com posturas completamente diferentes, que conseguem lidar com essa questão numa outra dimensão e que realizam trabalhos elogiáveis em torno da Lei 10.639/2003.

Outra informação passível de análise é a declaração da dificuldade da "*não formação dos professores na temática*", mas que se conseguiu "*contornar essa dificuldade com as [...] palestras, os [...] seminários.*". Isso revela uma determinada concepção de formação continuada, na qual, as palestras e seminários promovidos pela SMEC são suficientes para suprir essa lacuna da formação inicial dos/as professores/as. É possível, a partir disso, apontar um problema: palestras e seminários são suficientes pra dar conta de algo que foi tão pouco tratado na formação desses/as professores/as? Outro problema é o fato de muitos desses

seminários e palestras não terem sido universalizados na Rede. Não descarto, nem considero inviável a realização desses eventos, realmente eles precisam acontecer mesmo, apenas é importante pensar que esses tipos de atividade podem promover o debate e a reflexão desses/as professores/as, mas não podem garantir necessariamente uma mudança de postura desses profissionais em sua prática pedagógica.

Outra observação importante é que - como foi sinalizado na descrição das ações da Secretaria para a implantação da Lei - muitas dessas atividades foram pontuais, atingindo grupos de professores, quando o Sistema Municipal tem mais de 6000 desses profissionais. Fica aqui um questionamento sobre a proposta da SMEC para a formação continuada dos/as professores/as para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O outro depoimento revelou o seguinte:

> Aí a dificuldade primeira é o material, porque antes da implementação nós tínhamos a seleção de livros. Tinham livros que foram encaminhados pra gente para análise, para subsidiar o trabalho didático com informações incorretas sobre a História da África, Geografia, sobre Religiosidade Afro-Brasileira. Alguns livros falando aquela coisa de mulato, moreninho e coisas desse tipo, trazendo ainda estereótipos negativos, então uma é o material; segundo é o despreparo dos educadores, porque muitos educadores não têm o domínio da questão afro-brasileira. Para subsidiar esses educadores, para poder incorporar na sala de aula a temática da Lei, não adianta só ter a Lei se o pessoal não estiver preparado para implementar, não for qualificado. [....]. (Paulo - SMEC)

De forma objetiva esse depoimento aponta duas dificuldades, uma relacionada a material didático adequado e outra referente ao "*despreparo dos educadores*", mas uma vez aparecendo aqui essa lacuna existente na formação inicial desses/as professores/as. Esse parece ser realmente um "nó", do ponto de vista imediato, para a implantação da Lei 10.639/2003 no Sistema Municipal de Ensino.

Passemos agora à analise dos depoimentos das formadoras do CEAFRO sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo Programa para a inclusão da diversidade cultural e para a implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino.

> Eu acho que sobretudo vontade política. [...] A questão da vontade política de sair do plano da retórica e efetivamente se concretizar, ao meu ver é um problema. [...]. Então assim... que orçamento é que se tem? “Ah! Veio a Lei, ótimo, é obrigatório!” Sim, mas cadê o orçamento definido para implementar essas ações. Então, isso é um obstáculo. [...].
> [...] Mas é uma dificuldade que eu sinto que à medida que a gente ta chegando ao professor através das formações das sensibilizações essa questão do material didático ela vem se tornando um grande bum. Porque, quando o professor então ele toma contato com a temática que vê a imensidão que é, a importância que é, ele rapidamente é levado à questão do material didático. Então, me parece, eu acho que o que tem acontecido tem apontado pra um investimento maior, ações mais concretas de produção e elaboração de material didático voltados pra implementar a Lei. [...]. Então, eu acho que é isso. A própria formação do professor também a gente poderia dizer como um obstáculo, inicial eu diria assim. Porque pra ter contato com a questão da História e Cultura do negro tem que ter formação. Mas assim... eu tenho de 2004 pra cá, 2005 de que essa questão da formação do professor tem se ampliado. [...]. Nessa escala: vontade política, orçamento, material didático, formação de professor, foi pensando aqui, que a gente já tem pipocado de várias formas assim, ações para a formação de professores. [...].
> Quer dizer, daí que logo quando a gente começou as ações de implementação, de cara a formação continuada de professor era a grande necessidade, grande obstáculo. Quer dizer, tem que fazer formação continuada. À medida em que a gente vai avançando aqui em Salvador, a gente já vai dando espaço pra outras ações. Como eu estou te falando, os professores daqui já se mostram sensibilizados pra isso. (Marina - CEAFRO)

Esse depoimento sinaliza quatro pontos que influenciaram a implantação da Lei 10639/03 no Sistema Municipal de Ensino, são eles: vontade política, orçamento público, material didático e formação continuada dos/as professores/as. Explorando a questão da vontade política do Sistema Municipal de Ensino, há uma crítica aí da condução da SMEC para a implantação da Lei na Rede. A dificuldade dos órgãos públicos em implementar o que está previsto nas legislações e nesse caso específico, o que prevê a Lei 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, ou seja, as determinações para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais nos sistemas de ensino. Passemos ao próximo depoimento por conta de aspectos convergentes sobre as dificuldades.

> Financiamento, eu acho que é uma dificuldade. E também pensar de que forma a gente consegue atingir essa professora, por conta também da carga horária. Quando a gente começa a apresentar projetos de 200 horas, foi se diminuindo, quando a gente vai pra

> SMEC, se diminui, foi se diminuindo e a gente sabe que o ideal mesmo é 200 horas. Se você pegar o relatório de 2001 que tem uma carga horária e o de 2003 é menor e agora com a sensibilização foi menor ainda. Uma das maiores dificuldades é essa. E dificuldade de material didático que a gente apresenta para as professoras e elas querem material... Enfim, acho que a nossa maior dificuldade nessa formação é nessa negociação com carga horária. Porque a gente não tira os alunos da sala de aula, tem um processo de monitoria na sala com as crianças e isso com pouco horário e com pouco recurso fica mais difícil da gente conseguir fazer. (Laís - CEAFRO)

Esses dois depoimentos tocaram na questão do material didático enquanto uma dificuldade encontrada a partir da formação dos professores. Segundo os relatos a partir do momento que os/as professores/as tomam dimensão do que é tratar das temáticas ligadas à Lei 10.639/2003 e do contato com os materiais apresentados pelo CEAFRO nas formações continuadas, esses profissionais apelam para a necessidade de adquirirem esse tipo de material e que não encontram nas unidades escolares onde trabalham. Isso aponta para a Secretaria da Educação a necessidade da aquisição e disponibilização desses recursos didáticos. Sobre o material didático já foi apontado a questão do Kit elaborado pelo CEAFRO e que não chegou em todas as escolas, apenas um (1) exemplar por CRE, completamente insuficiente para dar conta de todas as escolas do Sistema Municipal. De alguma forma a SMEC parece investir na aquisição de material adequado, obviamente que precisa avançar muito mais nessa ação, além de garantir uma estrutura adequada como bibliotecas nas escolas, o que se constitui ainda enquanto uma grande carência para uma grande parte das escolas da Rede Municipal. O último depoimento revelou o seguinte:

> A gente tinha uma proposta desde o início que era de generalizar, a gente chamava 'tomar a Rede', a gente tinha um limite: 'como é que a gente vai dar conta de todos os professores em todas as escolas?' E aí uma dificuldade foi tomar a decisão de passar para a gestão escolar. Porque a gente acreditava muito e via os resultados que eram dialogando com os professores. Mas isso ganhou um sentido, foi bom pra gente também, que a gente aprofundou a nossa concepção do que era gestão escolar e isso influenciou a formação e buliu com essa dimensão também que é o papel que a gestão escolar tem na introdução e disseminação dessa temática e da Lei, portanto, no contexto escolar. A vontade política da gestão é um determinante, é uma coisa importante. Essa foi uma dificuldade, tomar essa decisão.
> Pernas também. 'A gente poder ta dando conta dessa totalidade, de ter recurso pra fazer uma formação?' A gente sempre primou dentro

> do Ceafro com essa questão de carga horária, a gente não acredita em formações relâmpagos, a gente até faz sensibilizações com a carga horária menor, mas sempre pensando em instrumento de monitoramento, de avaliação de como as informações estão sendo... que ninguém aprende de uma hora pra outra em relação à essas temáticas que precisam mexer com o íntimo das pessoas, ninguém vai deixar de ser um profissional, uma profissional racista se permanece com esquemas e estruturas em nível pessoal racistas. Então precisa de tempo. Essa era uma outra questão, de ter que fazer uma formação com uma carga horária consistente. Isso envolvia recursos interlocução com agências, e com a própria Secretaria que também disponibilizava recursos limitados.
> Eu poderia pontuar como dificuldade a resistência também, mas que pra gente não era dificuldade, era na verdade instrumento de trabalho, que era a resistência apresentada pelas pessoas com as quais a gente trabalhava. Que normalmente existe algum problema, mas pra gente era um... eu nem colocaria nesse lugar. As resistências apresentadas por elas, as recusas eram compreendidas como algo normal, compreensível e natural de acontecer e eram transformadas em estratégias de Reversão.
> Eu acho que o diálogo também. A gente sempre acreditou no poder das parceiras. A interlocução como o poder público, com a Secretaria Municipal de Educação muitas vezes era tensa porque tem toda essa lógica que eu já me referi anteriormente, de como desenvolver o trabalho que não é parecido, muitas vezes com o do Ceafro. E esses diálogos as vezes eram dificultosos, como diria ... A própria construção do Documento das Diretrizes foi um momento que caracterizou isso. Nós entregamos um documento que tinha quase 200 páginas e teve todo um processo de negociação inclusive do que era informado, de como seria esse documento. Tudo eu caracterizo como essas relações também as vezes emperram alguns processos e refletem visões institucionais. (Creuza - CEAFRO)

Um aspecto muito relevante que aparece nesses dados da pesquisa, são as questões referentes à carga horária dos cursos de formação juntamente com os recursos financeiros destinados pela SMEC para a realização das formações. De fato, acompanhando o desenvolvimento da proposta de formação do *Projeto Escola Plural* desde o início percebe-se que em 2001 o curso com o grupo de educadores/as das duas primeiras escolas a integrarem o *Escola Plural* teve uma carga horária de 200 horas, já em 2006 a formação com os/as gestores/as das unidades escolares foi de apenas 20 horas. O que ficou caracterizado pelo CEAFRO como uma sensibilização e não uma formação continuada, como já foi afirmado anteriormente, por restrições orçamentárias da SMEC. O que de início parece ser um contra-senso desde quando a SMEC criou em 2005 uma rubrica no PPA – Plano Pluri Anual do Município de Salvador destinando uma verba específica para o

financiamento das ações ligadas à implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino. Fica aqui uma importante questão que carece de uma investigação mais profunda.

O primeiro e o terceiro depoimentos do CEAFRO pontuaram a formação de professores/as como um aspecto importante da implantação da Lei 10.639/2003. Foi identificado como uma dificuldade inicial do processo, pelo motivo de se trabalhar com algo até então desconhecido pelos/as professores/as. O primeiro depoimento considera que há um avanço gradativo na formação desses/as educadores/as para essas temáticas. O que é importante destacar nesse ponto é a diferença de perspectiva apresentada pelo último depoimento do CEAFRO e os depoimentos dos/as técnicos/as da Secretaria. Esses últimos realmente consideraram a resistência de determinados professores como uma dificuldade muito grande, já a depoente do CEAFRO percebeu essa resistência como algo que faz parte do processo de formação e transformação de postura. Esse aspecto relaciona-se com a seguinte afirmação do Parecer CNE/CP 03/2004. “Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. [...]”. (BRASIL, 2004, p.14). Portanto, nos processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, essas resistências, medos e dores vão surgir. Secularmente, nas relações étnico-raciais foram construídas concepções distorcidas e equivocadas, o que impactou de formas muito específicas na identificação dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, são nesses momentos que essas construções emergem. Os administradores, mantenedores, gestores dos sistemas e estabelecimentos de ensino e formadores dos professores precisam atentar-se para estes desafios postos à reeducação dessas relações étnico-raciais.

Outra observação a partir desses depoimentos é a afirmação da última depoente do CEAFRO sobre o diálogo com a SMEC que em muitos momentos foi de tensão. Partindo do caráter entre esses dois parceiros, a Secretaria, um órgão oficial de governo municipal, e o CEAFRO, um programa da Universidade Federal da Bahia, mas ligado diretamente com a militância anti-racista, essa constatação não se torna algo extremamente esdrúxulo. Um possível estranhamento para a existência dessas tensões pode ser o fato da administração pública da cidade de Salvador estar sob o poder político de forças consideradas progressistas e/ou de esquerda, sobretudo a

SMEC que está sob o comando de um partido comunista. Mas, como o capítulo 1 dessa dissertação demonstrou, em alguns momentos da história social desse país, o posicionamento das forças políticas de esquerda não diferenciavam-se muito das posições da chamada direita quando a pauta tratava das questões étnico-raciais brasileiras. Essas tensões entre a Secretaria e o CEAFRO nos conduzem a constatar que, no Brasil, quando a questão em pauta trata das relações étnico-raciais, de políticas de promoção da igualdade para grupos sociais historicamente discriminados, as "verdades" das antigas meta narrativas da pós-modernidade que apontavam soluções para os problemas sociais pelas vias do liberalismo ou do socialismo entram em crise. As tensões apontadas pela depoente podem ocorrer por conta da predominância de um modelo de gestão pública muito preso ainda a essas tais "verdades". É possível que a perspectiva de segmentos como o CEAFRO - que trazem uma visão próxima e articulada com os movimentos sociais, especialmente nesse caso, o Movimento Social Negro - não tenham um eco significativo dentro da Secretaria.

Por fim, a depoente aponta a questão das Diretrizes Curriculares Municipais como um momento de tensão. No tópico de análise anterior houve uma discussão mais aprofundada sobre isso, mas essa fala da depoente reforça o quanto as duas parceiras SMEC/CEAFRO tinham perspectivas diferentes em relação ao mesmo documento, à mesma política pública.

Para finalizar, retomo um dado que corrobora com os depoimentos das formadoras do CEAFRO no sentido de apontar também dificuldades para a implantação da Lei 10.639/2003 na Rede. Em seminário, já sinalizado nessa dissertação, no qual se apresentou a experiência educacional do CEAFRO com a formação continuadas de professores/as, a palestrante faz o seguinte relato:

> Eu tinha alguns aspectos, alguns detalhes à aprovação específica que não vai dar tempo de falar, mas eu queria falar de um pouco de angústia que nós do CEAFRO vivemos nesse momento em relação ao modo como a Secretaria de Educação está trabalhando essa implementação da Lei. Nós participamos de um Fórum de Parceiros, que também é muito importante, [...], que a Secretaria há muitos anos já desde 98, por aí. Desde 1998, um Fórum de Parceiros que nós integrávamos a Categoria Arte e Pluralidade Cultura: blocos afro, CEAFRO, outros..., Malê, Olodum, Araketu... Várias

> organizações que iam ajudando a Secretaria a introduzir, a discutir essa temática no cotidiano da escola. Esse Fórum está parado. Em tempos de implementação da Lei 10.639 eu queria falar do nosso estranhamento, porque era um canal, com todos os defeitos que possa ter, mas era um canal de diálogo com a sociedade civil e com o Movimento Negro que nesse momento está silenciado e a gente não entende muito porque que isso está acontecendo.[92]

Esse relato ratifica o que já foi apontado, a desarticulação do Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador. Um canal de diálogo com organizações da sociedade civil que contribuía significativamente para se pensar uma outra perspectiva de educação no município. Parece ser uma postura um tanto centralizadora da Secretaria da Educação a partir do momento em que não há mais essas outras entidades para ajudar a pensar os melhores caminhos para a educação pública do município de Salvador.

6.3.4. A questão da formação das/os professoras/es

No documento *Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador 2005/2008*, uma das Diretrizes Estratégicas da Secretaria Municipal da Educação é a "Valorização e Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação" da Rede Municipal. Nas "Considerações Fundamentais" dessa diretriz há que

> A concretização de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e capaz de contribuir efetivamente para a formação de pessoas e cidadãos inseridos socialmente depende fundamentalmente das competências relacional, técnica e política do educador. [93]

Segundo ainda o documento, a aquisição dessas competências se constitui também um desafio para os professores em seu processo de reflexão na e sobre a ação educativa. Esse desafio é posto também para a equipe responsável pela gestão do

---

[92] Palestra realizada por uma representante do CEAFRO durante o Fórum de Diálogos: África - Diáspora, realizada entre 15 e 16 de julho de 2006 pela II CIAD – Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora na cidade de Salvador. Por questão ética não revelaremos o nome da palestrante.

[93] SALVADOR, Prefeitura Municipal do. **Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador**. Prefeitura Municipal de Salvador; Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Salvador, 2005.

Sistema Municipal de Educação na medida em que, em consonância com os dispositivos legais, deve primar pela valorização profissional dos educadores.

Há, ainda, a compreensão de que quando se pensa em valorização profissional, não se pode restringir apenas aos professores, "[...] mas contempla todos os trabalhadores em educação, a partir do entendimento que todas as relações na escola podem favorecer ou dificultar o fortalecimento da auto-estima do aluno, [...]."[94]

Como metas para a valorização e formação continuada dos trabalhadores em educação, segundo o documento, a política educacional do município visa:

> • Garantir a graduação a 100% dos professores e a pós-graduação a 50% dos professores e gestores escolares e dos profissionais que atuam nas CREs e no Órgão Central, até 2008;
> • Desenvolver uma política de formação continuada dos professores, gestores, do corpo técnico e administrativo das escolas municipais, das CREs e do órgão Central;
> • Desenvolver uma política de valorização salarial para os trabalhadores em educação do Sistema Municipal de Educação;
> • Implantar uma política de gratificação salarial de incentivo à produção científica relativa à gestão educacional e ao trabalho educativo na sala de aula;
> • Reestruturar e dinamizar o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (CAPES).[95]

A meta que mais interessa à presente investigação é a que diz respeito à formação continuada dos professores, gestores e corpo técnico administrativo. Essa meta visa "Desenvolver uma política de formação continuada", mas o documento não especifica como isso se dará de forma efetiva, qual o modelo e concepção dessa formação continuada. Apesar do documento se referir ao favorecimento ou não do fortalecimento da auto-estima dos alunos através das relações travadas na escola, não há uma referência à questão da pluralidade cultural na formação continuada desses profissionais, ou sobre que olhar os professores, gestores e técnicos administrativos deverão ter/desenvolver em torno das diferenças, por exemplo, já que o trato dado a essas diferenças interfere diretamente na questão da auto-estima de alunos e alunas.

---

[94] *Idem.*
[95] *Idem.*

Durante as entrevistas com os/as técnicos/as da *Comissão de Implantação e Acompanhamento da Lei 10.639/03* foi questionado se na compreensão deles o que a Secretaria estava realizando para a formação dos professores já era suficiente para que estes pudessem lidar com esses temas em sala de aula. De forma unânime, responderam que não, que precisa se fazer muito mais nesse sentido. Há um reconhecimento de que existe uma carência muito grande na formação dos professores para lidarem com essas questões por conta mesmo de uma lacuna histórica, uma omissão por parte da escola brasileira e dos cursos de formação de professores. Alguns trechos mostram essa compreensão:

> Não. Precisa mais, precisa mais investimento. A questão da formação pessoal mesmo, interesse do professor. Porque o que é que acontece? Não basta só você ter uma formação... o importante é que você busque. É a auto formação constante, independente de você fazer um curso, de a Secretaria dar um curso. É preciso que eu tenha interesse em trabalhar com a temática, que eu também busque, busque livros, compre, melhore minha bibliografia, no sentido de estudar, faça outros cursos, esteja em contato com pessoas que saibam sobre o tema. Porque é uma temática que não foi abordada, a gente não aprendeu na escola a História da África. A gente não aprendeu isso, então na verdade é novo pra o professor, é novo pra gente trabalhar com isso. Então você precisa na verdade aprender conhecer. [...]. É necessário várias formações e principalmente a auto formação, você buscar, o professor buscar esse conhecimento, esse auto conhecimento. (Conceição - SMEC)

> Não é ainda definitivo, não é assim: acabou, já está todo mundo formado! Não é. [...]. Há necessidade de estudos, há necessidade de outros cursos, de leitura, de formação continuada mesmo na temática. É importante que o professor não se sinta pronto ainda com os cursos, há necessidade de buscar, de buscar mais, de buscar outras possibilidades com parceiros, com livros, através de seminários, de filmes, de peças [...]. Então não é ainda...é um limite, nós estamos querendo que os professores entendam o que está acontecendo, acordem. É o primeiro passo. Daí vai se buscar alongar, se alastrar mais, ampliar os horizontes. E isso cada qual concerteza, eu tenho certeza que a partir desse movimento da Secretaria, os professores irão querer, concerteza irão buscar mais e mais. (Lucia – SMEC)

Percebe-se também muito forte nessas falas que há uma grande expectativa em relação à iniciativa dos docentes em buscarem esses conhecimentos, suprirem essas distorções da formação tanto pessoal quanto profissional. Sobre o trato da diversidade na formação docente Gomes e Silva afirmam:

> [...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana. (GOMES e SILVA, 2002, p. 29-30)

As duas falas ressaltam a importância e necessidade da formação continuada para os/as professores/as, mas focalizam prioritariamente a iniciativa do docente nesse processo, dando a entender que as proposições de formação para essa temática feitas pela Secretaria estão em segundo plano nesse processo. A análise que pode ser feita é que a Secretaria de Educação não apresenta um programa, ou ações específicas, programadas e coordenadas para a formação continuada dos docentes. As ações realizadas até o momento parecem ter tido de certa forma pulverizadas na Rede Municipal, sem um direcionamento objetivado.

A outra entrevista revelou o seguinte:

> Não. Eu acho que a gente não pode se contentar. Eu acho que nós estamos fazendo muito. Tem essa preocupação, quer dizer, tem uma Resolução do Conselho, tem as Diretrizes, nós produzimos com Ceafro. Nós temos feito projeto em parceria com o Araketu, Ilê Aiyê, Olodum, com Ceafro, Ilê Edejí, Okambí tem outras parcerias. Nós temos esse trabalho com vários grupos, temos aberto parcerias, investido na seleção de material, lançamos uma cartilha de textos, a Pasta de Textos. [...]. Estamos investindo em seminários, agora a gente sabe que a gente precisa investir mais, a Secretaria tem colocado...então é prioridade da gestão, nós estamos investindo pesado nisso. Existe uma Comissão específica só pra trabalhar essas ações. [...]. Mas eu acho que a gente precisa investir porque é uma carência muito grande. (Paulo - SMEC)

Portanto, há o entendimento de que o que está sendo realizado ainda não é suficiente para dar conta dessas dificuldades dos professores em trabalhar com essa temática, mas por parte da Comissão a Secretaria tem realizado um trabalho muito bom nesse sentido.

Fazendo esse mesmo questionamento à equipe do CEAFRO – sobre a atuação da Secretaria para formar os professores no trato com as diferenças – obteve-se as seguintes repostas:

> Não. Acho que precisa de um trabalho mais sistemático, precisa intensificar o que está sendo feito. Precisa apoiar mais a produção de material didático, precisa intensificar a formação de professor, precisa definir orçamento para realizar todas essas ações, precisa fazer trabalho e ações de intercâmbio. Enfim, eu acho que ainda tem muita coisa pra se fazer. (Marina - CEAFRO)

> Se dá conta vai depender muito da individualidade de cada um. Eu acho que de toda formação você vai tirar o positivo. Obviamente que essa formação única e exclusiva, pronto, "depois disso eu vou ser formada em relações raciais". Não é isso, não é isso. Eu acho que vai depender muito de um movimento pessoal, de um estudo e de cutucar mesmo: "Oh! você pode". E dizer que as professoras elas podem ir e podem fazer e que elas também podem ser o que elas quiserem ser e continuar. [...]. Dizer pra elas: "Vocês podem estar". Se a gente quer que elas digam pras crianças, que as crianças podem estar em qualquer lugar e ser o que elas quiserem, primeiro a gente tem que dizer pra elas, que elas podem também. (Laís – CEAFRO)

Na posição das formadoras do CEAFRO o que está sendo realizado para a formação dos/as professores/as ainda não é suficiente, faz-se necessário ainda intensificar algumas ações e fazer outras, há muito ainda a ser feito. Destaco nessa segunda fala uma ênfase que a entrevistada dá ao movimento individual de cada professora que passe pelas formações. Percebe-se que aqui há uma intenção de levantar a auto-estima dessa profissional, que as professoras podem e devem desejar conquistar outros espaços profissionais e acadêmicos. Para essa sujeita da pesquisa é importante fazer com as professoras o que se espera que elas façam com os alunos, considero esse um aspecto de alta relevância. A outra entrevista revelou o seguinte:

> Não, não. Não é uma questão de conteúdo, de introduzir História da África, História do povo negro no currículo só. Tem a mudança que é epistemológica mesmo, de como se vê o conhecimento. Trabalhar com África, por exemplo, quer uma revisão metodológica, pede uma revisão metodológica, a velha forma não... é como se a velha forma não compreendesse o novo assunto, o novo conteúdo. [...]. Então tem uma série de adequações e de processo mesmo de experimentação do que é isso. Que vai acontecer a partir de uma prática sistemática, de reflexão do projeto político-pedagógico da escola e coisas muito profundas. (Creuza - CEAFRO)

Já essa última resposta toca em aspectos mais profundos desse processo de mudança como a concepção de conhecimento e trato metodológico deste. Explicita que não se trata de uma questão de adequação curricular a um novo conteúdo e

que de fato outras mudanças profundas precisam acontecer na escola e na gestão da educação.

A depoente se refere a uma mudança epistemológica, uma outra maneira de produzir e lidar com o conhecimento. Essa perspectiva aponta para pressupostos dos Estudos Culturais sinalizados por Giroux (1995) que podem orientar projetos pedagógicos de transformação quando se tratar também da formação de educadores.

O primeiro pressuposto afirma que

> [...] os Estudos Culturais se baseiam na crença de que entramos num período no qual as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado. A universidade tem estado por muito tempo ligada a uma noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional, ocidental. [...] (GIROUX, 1995, p. 89)

O autor continua argumentando que essa postura tem perpetuado a cultura da exclusão, silenciando as diferentes vozes e narrativas de grupos subordinados cultural e politicamente. Mas, em contrapartida, diferentes movimentos sociais vêm questionando essas posturas das escolas em silenciar os estudantes desses grupos socialmente subordinados a partir do conhecimento acadêmico, impedindo que esses estudantes se narrem a partir de suas experiências e histórias. (Giroux, 1995). Esse pressuposto é importante para se pensar a formação inicial dos profissionais da educação que passam por uma formação que tende a não reconhecer as diferenças sociais construídas historicamente e não considerar a diversidade cultural como possibilidade de uma outra perspectiva para a construção do conhecimento.

A partir do segundo pressuposto,

> [...] os/as defensores/as dos Estudos Culturais têm fortemente argumentado que o papel da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento, é central para compreender como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo

> social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade. [...]. (GIROUX, 1995, p. 90)

Isso indica uma outra dinâmica para a produção do conhecimento, não se leva em conta apenas a escola enquanto espaço tradicional para a construção e transmissão deste. Outros espaços sociais e, sobretudo, as representações da mídia, dos meios de comunicação, das produções artísticas e culturais são questionadas e encaradas enquanto construtoras de sentido, significados, representações e que de uma maneira muito forte contribuem para a construção dos sujeitos e grupos sociais. Com esse entendimento é possível que educadores/as partindo de peças publicitárias, filmes, dentre outras produções culturais questionem determinados mecanismo de representação, sistemas simbólicos, modelos estéticos e padrões de valores presentes na sociedade, para melhor se compreender, por exemplo, a (re)produção das desigualdades e a distribuição assimétrica de poder e privilégios. Esse trato com o conhecimento requer se pensar novas metodologias e novas abordagens teóricas na educação.

E por fim, Giroux (1995) aponto como terceiro pressuposto que

> [...] além de ampliar os termos e os parâmetros da aprendizagem, os Estudos Culturais rejeitam o discurso alienante e freqüentemente elitista do profissionalismo e de uma *expertise* asséptica. Em vez disso, os Estudos Culturais defendem uma posição que vê os/as educadores/as como intelectuais públicos/as, [...]. Nesta visão, os/as professores/as devem ser responsabilizados, em seu ensino, pelas formas pelas quais eles/elas enfrentam e respondem os problemas da história, da agencia humana e da renovação da vida pública democrática. [...]. (GIROUX, 1995, p. 92)

Esse pressuposto reafirma a não neutralidade do ato educativo. Os/As educadores/as são condutores de ideologias, ideologias estas que podem primar pela conscientização e libertação dos sujeitos ou ainda aquelas que domesticam e subordinam as pessoas dos grupos já subordinados historicamente. Esse pressuposto chama a atenção para o papel político dos/as educadores/as diante das problemáticas e contradições sociais, que enquanto “intelectuais públicos” têm uma responsabilidade social com a construção do pensamento crítico em suas práticas político-educativas.

Sobre a questão da didática na formação docente no trato com a diversidade, Gomes e Silva (2002) afirmam que a diferença deve ser pensada a partir de sua articulação e dinâmica com processos educativos, tanto escolares, quanto não-escolares. Para tanto,

> [...] mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ação afirmativa que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES e SILVA, 2002, p. 20-21)

Nesse sentido, acredito que na perspectiva da Lei 10.639/03 e da educação das relações étnico-raciais um longo caminho ainda precisa ser percorrido na questão da formação tanto inicial quanto continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Há um movimento, experiências importantes e iniciativas muito significativas nesse sentido, mas tendo em vista o universo e todo um histórico de silêncio dessa problemática em nossa formação social, tem-se muito a caminhar.

CONCLUSÕES FINAIS

A partir das leituras e estudos em torno da temática dessa investigação articulados às análises dos dados coletados, é possível apontar algumas conclusões desse trabalho de pesquisa que teve como principal objetivo analisar o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino de Salvador a partir das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC e pelo CEAFRO – Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, órgão ligado ao CEAO/UFBA.

Foi possível demonstrar o protagonismo negro no campo da educação através das contribuições das diferentes formas de organização das populações negras do Brasil que ao longo de anos, sobretudo a partir do final do século XIX e durante todo a século XX até os momentos atuais, desenvolveu experiências educativas significativas no sentido de favorecer o acesso de parcelas dessas populações ao processo educativo escolarizado, já que em muitos momentos da história o Estado brasileiro não o fez, trazendo ainda para a área da educação uma outra visão de mundo calcada em determinados valores afro-brasileiros e africanos que não tiveram eco nos processos educativos formais da educação nacional.

A investigação possibilitou localizar as reivindicações ao acesso à educação pelos afro-descendentes bem como o reconhecimento de seu legado histórico e cultural para a formação da sociedade brasileira no campo das políticas de ações afirmativas. Além de caracterizar o debate brasileiro em torno da adoção e validade dessas políticas no país, bem como quando e de que forma essa discussão toma corpo no país e quais primeiras iniciativas mais concretas nesse sentido motivadas pela atuação do ativismo negro brasileiro.

No campo das políticas educacionais se tentou mostrar o quanto o Estado brasileiro sistematicamente não conseguiu promover o acesso e sucesso dos afro-descendentes ao processo educativo formal. Articula-se também a política educacional à questão racial brasileira, relacionando-a ao mito da democracia racial

e de que forma questões como essa interferiram na elaboração e concepção das legislações educacionais não favorecendo a promoção social e educacional da população negra brasileira. Em contrapartida, é explicitada a atuação das mobilizações negras no processo da Constituinte, na aprovação da nova LDB, ou seja, da Lei 9.394/96, até se conquistar a Lei 10.639/03 que altera a Lei maior da educação nacional.

Na discussão curricular, a pesquisa apontou para concepções de currículo mais próximas das Teorias Pós-Críticas, dos Estudos Culturais. O Currículo como uma construção social permeado de discursos e processos de significação, podendo abrigar análises baseadas em recortes de raça, gênero, cultura, sexualidade, dentre outras formas de identificação social. Essa noção de currículo foi articulada com outras dimensões importantes como discurso e representação social. Por fim, se realizou uma breve discussão em torno do conceito de raça debatido segundo os pontos de vista das ciências biológicas e das ciências sociais.

A presente investigação percebeu que a educação historicamente se constituiu como um dos principais focos de atenção das organizações e sujeitos sociais negros. Exigências que se configura na cobrança por políticas de ações afirmativas que em certos setores sociais já começam a ganhar concretude, talvez não de maneira universal, atingindo a grande maioria dos negros do Brasil, mas que num processo histórico de avanços e conquistas representam vitórias importantes na luta contra as desigualdades raciais nesse país.

Algo importante de registrar aqui é o entendimento de que no processo educacional acontece a construção das diferenças. Fator que representa algo fundamental para os sujeitos na medida em que é também através desse processo que os sujeitos constroem suas identidades e identificações. Essa compreensão foi de grande importância por se perceber o quanto as identidades das populações negras foram construídas numa perspectiva de subalternidade e inferiorização, fruto de uma ideologia que sempre reservou determinados lugares sociais aos negros. Há algum tempo essas construções equivocadas são questionadas e denunciadas, os estudos no campo da educação que demonstraram as disparidades entre os grupos étnico-raciais e o racismo dos sistemas educacionais contribuíram significativamente para

reforçar o papel da educação no processo de combate às desigualdades e na construção de valores e identidades distantes de qualquer forma de submissão.

Na investigação que caracteriza o objeto de estudo dessa pesquisa, o processo de implantação da Lei 10.639/03 no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, pode-se afirmar que houve e continua existindo um processo histórico e social de construção da diversidade cultural e do combate ao racismo na educação também através de um ativismo negro, que exigiu dos formuladores e gestores das políticas educacionais de educação do município um exercício democrático dessas políticas com a participação da sociedade civil organizada. É importante dizer que no interior do próprio Sistema também houve e continua existindo essa atuação negra de combate às desigualdades raciais, mesmo com as limitações impostas pelo próprio sistema através de determinadas negociações e concessões exigidas pelas correlações das forças políticas que o sustentam.

Houve um esforço da presente investigação em mostrar como se deu a inclusão da diversidade cultural no Sistema Municipal de Ensino através das ações educativas de entidades e organizações ligadas ao Movimento Social Negro de Salvador. Nesse aspecto, é possível perceber uma certa invisibilidade dessas ações pela Secretaria da Educação. Em períodos mais recentes, a pesquisa pontuou as ações mais concretas da SMEC para a implantação da Lei 10.639/03 no Sistema Público de ensino. Na análise dessas ações foi possível perceber que muitas dessas ações não alcançaram toda a Rede, se configuraram de maneira mais pontual dentro de determinados limites.

Sobre o CEAFRO, houve um grande esforço em caracterizar o perfil desse Programa, por conta de ser um órgão ligado à universidade, mas que desde seu surgimento teve, e continua tendo, uma articulação direta com o Movimento Social Negro. Foram evidenciadas as ações do Programa que objetivam a proposição de políticas públicas que atendam demandas da população negra bem como a trajetória do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*, sua estrutura, objetivo, abrangência e alguns resultados durante os anos em que foi desenvolvido.

Especificamente sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino, a investigação permitiu perceber como grande questão desse processo a formação dos/as professores/as. Diante da lacuna existente na formação inicial dos/as educadores/as da Rede Municipal, o *Projeto Escola Plural* e as ações desenvolvidas pela Secretaria buscaram atender essa demanda. Desse processo se mostrou a limitação do *Escola Plural* que não teve como alcançar a universalidade dos/as professores/as com sua formação. A generalização desse projeto na Rede se configurou pelo Documento das Diretrizes Curriculares Municipais e pela "formação" realizada com todos/as os/as gestores/as da Rede, a ação de maior impacto do CEAFRO na rede Municipal. "Formação" com esse destaque por conta de não ter se configurado de fato numa formação, mas numa sensibilização de 20 horas apenas, o que deixa margem a se questionar a dimensão e profundidade real dessa ação e ainda mais, qual o impacto dessa ação nas escolas, quando se sabe do enquadramento muito maior dos/as gestores/as em funções administrativas e burocráticas do que pedagógicas.

Ainda sobre o documento das Diretrizes Curriculares Municipais foram apontadas as críticas do CEAFRO ao processo conduzido pela SMEC. O que demonstrou que enquanto uma política pública da educação municipal voltada para a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se deu de maneira conturbada, com problemas no próprio texto do documento apontados por quem o sistematizou – a equipe do CEAFRO e sem um mecanismo definido de acompanhamento e avaliação da concretização dessa proposição dentro das escolas municipais.

Por parte da Secretaria da Educação, ficou evidente a falta de um programa, ou projeto para a formação continuada dos/as professores/as da Rede com uma estrutura e concepção definidas. A SMEC não tem isso sistematizado para a formação continuada de professores/as da Rede Municipal. É imperioso que a Secretaria estabeleça/construa um programa de formação continuada dos/as seus/suas professores/as em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que esse tipo de formação não aconteça de forma pulverizada por ações pontuais não atingindo os/as professores/as em sua generalidade.

Caberia ainda apontar para a retomada do Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador, no sentido de que a SMEC selecionasse os projetos educacionais dos parceiros que trabalham de forma efetiva com formação de professores para a diversidade cultural e voltasse a financiar essas experiências. Talvez essa seja uma possibilidade de se construir um modelo ou estrutura de formação continuada de professores para atender as determinações da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 3/2004.

Ainda com foco nos/as professores/as é preciso avançar do ponto de vista qualitativo e teórico no que se refere à formação continuada, ou seja, possibilitar a esses/as profissionais condições reais favoráveis de refletirem sobre sua própria prática pedagógica. Conceber esse/a profissional enquanto um/a pesquisador/a, investigador/a e potencializador/a de mudanças significativas. Na dimensão dos recursos é preciso também que o Sistema equipe melhor as escolas, o Parecer CNE/CP 3/2004 aponta diversas recomendações aos sistemas nesse sentido e que se aplicam muito bem à Secretaria Municipal da Educação de Salvador por conta da maneira precarizada que se encontra uma grande parte das escolas da Rede Municipal de Ensino.

Essa lacuna na formação dos/as professores/as demonstra uma falha na formação inicial desses profissionais. A universidade e os cursos de formação de professores não têm dado conta de formar profissionais da educação habilitados/as a lidar com a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira e com as situações de discriminação racial no ambiente escolar. É urgente que os currículos desses cursos de formação sejam revistos e contemplem essas questões tão caras aos afro-descendentes, tendo como meta a educação das relações raciais e a construção de uma sociedade sem iniqüidades.

Portanto, a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador se deu por um processo que ainda não possibilitou mudanças estruturais na qualidade da educação pública municipal. Existem experiências exitosas em Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal, e essas precisam ser mais valorizadas, apoiadas e serem inspiradoras de outras ainda melhores. Mas, do ponto de vista das políticas de ações afirmativas em educação, das mudanças

estruturais das relações estabelecidas dentro das instituições escolas e o impacto disso na sociedade ainda há muito que ser realizado.

REFERÊNCIAS

Documentos

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Introdução aos estudos africanos: documentos**. – Salvador: SEC, Gabinete do Secretário, 1986.

BRASIL. **Lei 9.394/96. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, CNE, 10 de março de 2004.

Relatório de Atividades do **Projeto Escola Plural**: a diversidade está na sala, 2001.

Relatório de Atividades do **Projeto Escola Plural**: a diversidade está na sala, 2002.

Relatório de Atividades do **Projeto Escola Plural**: a diversidade está na sala, 2003.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 008/2005**. Diário Oficial do Município de 17 de outubro de 2005.

SALVADOR, Prefeitura Municipal do. **Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador**. Prefeitura Municipal de Salvador; Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Salvador, 2005.

SALVADOR. Prefeitura Municipal do. **Manual de orientação para elaboração e apresentação de projetos sócio-educativos**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Assessoria Técnica – ASTEC, 2006.

SALVADOR, Prefeitura Municipal do. **Pasta de Texto da Professora e do Professor**. Prefeitura Municipal de Salvador; Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Salvador, 2005.

SALVADOR, Prefeitura Municipal do. **Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Prefeitura Municipal do Salvador; Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Salvador, 2005.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC. **Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino com a vocação do povo de Salvador**. Salvador: SMEC, 1999.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC. **Fórum de Parceiros – Regimento**. Salvador, Novembro/2000.

Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Documento apresentado ao Sr. Presidente de República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995. Disponível em: http://www.leliagonzalez.org.br/. Acesso em novembro de 2006.

Livros e Artigos

A adoção do sistema de cotas resolve o problema a exclusão?. In: **Pátio**, ano VI, n° 22, julho/agosto, 2002. (verificar referência)

ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Kathia Marise Borges Sales. **Multiculturalismo, currículo e formação docente –** reflexões e práticas**.** Trabalho apresentado em forma de comunicação oral durante o 18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, GT 12 - Currículo, Maceió, 01 a 04 de julho de 2007.

ARAÚJO, Márcia e SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

AZEVEDO, Eliane. **Raça**: conceito e preconceito. – São Paulo: Editora Ática, 1987.

BARBOSA, Marcio. **Solano Trindade: o poeta do povo**. Disponível em: www.quilombhoje.com.br/solano/solanotrindade.htm. Acesso em 07 de agosto de 2005.

BARRETO, Vanda Sá. Escola plural e políticas públicas. In: LIMA, Maria de Nazaré Mota de (org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFRO, 2005.

BARRETO, Vanda Sá; LIMA, Maria Nazaré M. de & NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. A identidade racial na formação profissional do jovem negro. In: **Educação, racismo e anti-racismo**. Publicação do Programa A Cor da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. – Salvador: Novos Toques, nº 4, 2000.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

BIKLEN, Sari & BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação repensando nossa escola.** Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, Delcele. M. el. al. **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Novos Toques, Programa A Cor da Bahia, UFBA, 2000. pp 193-219.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** – São Paulo: Editora Contexto, 2005. 4ª Edição.

Confira à íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml. Acesso em setembro de 2006.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DIÉGUES JUNIOR, Manuel. **Etnias e Culturas do Brasil**. Rio de Janeiro: Bibliex – Biblioteca do exército. 1980.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. 2000. In: FARIA FILHO, Luciano M. de; LOPES, Eliane Marta T. & VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. – 4. ed. rev. – São Paulo: Moraes, 1980.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998. 34ª edição.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GODOY, Norton. Somos todos um só. In: **Revista Isto É**. n°. 1520, p. 128 – 134, 18/Novembro/ 1998.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas**

e combate ao racismo nas Américas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos)

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz G. e & SIVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz G. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz G. (orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano M. de; LOPES, Eliane Marta T. & VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, set./out./dez. 2000, n° 15, p. 134 – 158.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. O acesso de negros às universidades públicas. In: **Revista da FAEEBA** / Universidade do estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 12, n° 19 (jan. / jun., 2003) – Salvador: UNEB, 2003 – (p. 191 - 204).

JACCOUD, Luciana & THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universais. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JESUS, Ilma Fátima de. Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

LIMA, Maria de Nazaré Mota de. Por que e como formar professores(as) em história e cultura afro-brasileira e africana. In: LIMA, Maria de Nazaré Mota de (org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFRO, 2005.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil – um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25ª ed. Revisada e atualizada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil. In: **Educação, racismo e anti-racismo**. Programa A Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. – Salvador: Novos Toques, n.4, 2000.

MOREIRA, Eliezer. **Entrevista – Abdias do Nascimento**. In: Veredas – Centro Cultural Banco do Brasil, dezembro de 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. – Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ, 05/11/2003. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf. Acesso em fevereiro de 2006.

NASCIMENTO, Abdias do & NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938 – 1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn Walker. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. – Campinas, SP: Papirus, 1997.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro, raça e política educacional**. Disponível em: http://www.anped.org.br/28/textos/gt21/gt211249int.rtf. Acesso em outubro de 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro e o direito à diferença. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lucia Maria de A. e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ROMÃO, Jeruse. Desafios para a implementação de lei 10.639/03: notas para o movimento negro. In: **Iroin** – fevereiro/março 2005.

ROMÃO, Jeruse. Educação e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção de "ser negro"**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. – São Paulo: Educ/Fapesp, Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn Walker. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 b.

SILVA, Ana Celia da. Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SILVA, Ana Celia da. Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. In: **Revista da FAEEBA** / Universidade do estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 11, n° 17 (jan. / jun., 2002) – Salvador: UNEB, 2002 – (p. 139 - 151)

SILVA JR. Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: *a* lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn Walker. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação repensando nossa escola.** Summus, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. – 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas**. – Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. **Educação e desigualdade racial. Políticas de ações afirmativas**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariavaleriabarbosaverissimo.rtf. Acesso em dezembro de 2005.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz G. e & SIVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIEIERA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – Dados quantitativos da Rede Pública Municipal de Salvador

EDUCAÇÃO EM NÚMEROS / QUANTITATIVO

Matrícula por Segmento/Série

Série	Quantidade de alunos
ED INFANTIL	20.986
1ª	*28.124*
2ª	*44.324*
3ª	*33.570*
4ª	*31.086*
5ª	*6.541*
6ª	*4.534*
7ª	*3.795*
8ª	*2.838*
SUPLETIVO	5.391
EDUC ESPECIAL	30
Total de alunos	**181.219**

Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada Social

Data Base:16/09/2007

Escolas por Segmento

Segmento	Quantidade de escolas
ED INFANTIL	274
ENS FUNDAMENTAL - 1ª A 4ª	342
ENS FUNDAMENTAL - 5ª A 8ª	27
SUPLETIVO	115

Escolas por CRE

CRE	Quantidade
CENTRO	43
CIDADE BAIXA	28
SAO CAETANO	38
LIBERDADE	30
ORLA	46
ITAPUA	45
CABULA	43
PIRAJA	34
SUBURBIO I	35
CAJAZEIRAS	40
SUBURBIO II	31
Total de escolas	**413**

Professores por Categoria

Categoria	Quantidade
A DISPOSICAO	678
ESTAGIARIO	645
ORIENTADOR	33
SERVIDOR	4.696
TERCEIRIZADO	388
Total de Colaboradores	**6.440**

Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/estatistica-quantitativo.php. Acesso em 16 de setembro de 2007 às 12:36h.

ANEXO B – Relatório Parcial da ASTEC de ações para a implantação da Lei 10.639/03

Salvador
Prefeitura de Participação Popular

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC

Assessoria Técnica - ASTEC

Ações da Implantação da Lei nº. 10.639/03

A Assessoria de Articulação participou da comissão de implantação e acompanhamento da Lei nº. 10.639/ 03, desenvolvendo ações junto às unidades escolares, CRE e comunidade para promover a inclusão da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das unidades escolares da rede municipal de ensino.

A comissão é composta de técnicos da ASTEC, CENAP, ASSESP e CAS, e foi publicado no D.O.M de 12 de maio de 2005. Elaborou o plano de ação para os anos de 2005 e 2006, aprovado pela Sra. Secretária, e imediatamente iniciada as ações para sua execução.

- Lançamento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal no dia da África – 25 de maio.
- Incentivo às unidades escolares para realização de pesquisas, encontros, seminários, palestras, dramatização, peças de teatro, visita a pontos culturais.
- Seminário – Esqueceram de Mim – com professores e alunos da rede municipal e a participação do autor da coleção de Luana.

Foram adquiridos 7.200 (sete mil e duzentos) exemplares de Luana, A Menina Que viu o Brasil Neném Luana e as Sementes de Zumbi e 8.640 (oito mil seiscentos e quarenta) exemplares da revista em quadrinhos – Luana e sua Turma.

- Promoção de concurso de Redação com alunos da rede municipal, com o tema Zumbi dos Palmares, com premiação para professores e alunos - 20/11
- Lançamento da Pasta de Textos dos Professores e Professoras e Prêmio Zumbi dos Palmares - 28/ 11.
- Seleção e distribuição de Referências Bibliográficas para auxílio na execução das atividades das UE.

- Palestra Racismo Institucional, com o Dr. Elias Sampaio e assistência ao filme Quando o Crioulo Dança, para implementar o Programa de Combate ao Racismo – PCRI, na SMEC – dia 09/ 11/ 2005.
- Providências junto ao Conselho Municipal de Educação para publicação da Resolução, que estabelece normas para a inclusão no Sistema Municipal de Ensino de Salvador das disposições da Lei 10.639/03. Foi publicada a Resolução nº. 008/2005 no D.O.M. de 17 de outubro de 2005 e republicada no D.O.M de 04 de janeiro de 2006.
- Impressão e distribuição de 10.000 exemplares das Diretrizes Curriculares.
- Participação da presidente da comissão em seminários nos municípios de Irará, Cruz das Almas e Aracajú, para apresentar a proposta de implantação da Lei 10.639/ 03 na cidade de Salvador.
- Incentivo às Unidades Escolares para visita aos Museus com acervos sobre a Lei nº. 10.639/ 03.
- Encaminhamento de kit., contendo pasta de texto do Professor e da Professora, Diretrizes Curriculares, Referências Bibliográficas, cópia da Resolução nº. 008/ 05 para todos os municípios da Bahia, todas as capitais do Brasil, Associações, Bibliotecas, escolas particulares, estaduais e comunitárias.
- Distribuição da Pasta de Texto do Professor e da Professora para todos os professores, diretores, coordenadores pedagógicos, coordenadores regionais de Salvador.
- Participação no XI Encontro de Capoeira Angola – 4 à 7/ 08.
- Homenagem aos heróis da Revolta de Búzios com atividades artístico-culturais, palestra do Prof. Ubiratan Castro, apresentação de fanfarras dias 12/08 na Praça da Piedade e 31/08 no Instituto ARA KETU.
- Participação nos ciclos de estudo, seminários e palestras promovidas pelas CRE Liberdade, Orla e Cidade Baixa e pelas instituições parceiras ARA KETU, Oiá Deji, OMI DÙDÚ, Ilê Aiyê, Casa da Felicidade.
- Distribuição do calendário **Datas para Conhecer, Lembrar e Pesquisar** para todas as unidades escolares municipais e outros órgãos da área de educação.

ACONTECEU EM 2005

RE / UE / Outros	Ações / Atividades
Centro / Municipal Clemilda Andrade	Projeto – Alma Não Tem Cor (pesquisa sobre a cultura, palestras, debates, seminários)
Centro / Municipal Fernando Pondé	Projeto – Gestão Inclusiva numa Ação Compartilhada (resgate da cultura afro descendente)
Centro / Municipal Nossa Senhora dos Anjos	Projeto – Na Batida do Timbau (conhecendo a identidade histórica e sócio-cultural do Candeal de Brotas)
	Projeto – Inclusão Étnico-Racial (leitura, dramatização, trabalhos em equipe, pesquisa, discussões, analise)
	Projeto – Herança Africana (da escravidão a atualidade) - trabalhos com música, historia com textos informativos / livro de herança Africana)
Centro	Projeto - Lendas Africanas (pesquisa, verificação no mapa mundi o continente africano, filmes, consul ao dicionário, recontos orais, criação de lenda, produção de um livro)
Centro / Municipal Joir Brasileiro	Projeto - Diversidade Étnico-Racial na Escola (o negro de coadjuvante à protagonista) – trabalhos com as modalidades textuais: adivinhas, par lendas, quadrinhas, trava-línguas, música, lendas e histórias africanas.
Centro / Municipal Aristides Novis	Projeto - A contribuição do negro para o folclore na Bahia (leituras, interpretações, discussões, desenhos, reconto e reescrita das lendas trabalhadas, pesquisas em Geografia, História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa)
Centro / Municipal Instituto. Guanabara	Incluir: uma forma de promover a igualdade (organização do grupo de estudo do corpo docente na jornada Pedagógica de Fevereiro /2005 – estudo da lei 10.639/03, oficinas, palestras, filmes, visitas a entidades culturais, inclusão do "calendário negro" ao da instituição, utilização de música, literatura, arte, dança, busca de parcerias para a realização de oficinas, barracas de comidas típicas, exposição de vestimentas, penteados, danças, palestras, teatro, painel temático, desfile, oficinas de máscara, karaokê, caminhada)
Centro / Municipal Associação Desportiva Santa. Rita	Projeto – A importância da herança cultural africana e sua contribuição para a formação do povo brasileiro (inclusão do calendário negro no currículo escolar, vivencias, atividades pedagógicas, criação de estratégias educacionais)
Centro / Municipal Dr. Fernando Montanha Pondé	Projeto – Nosso Povo, Nossa Gente (solidariedade e cultura caminhado juntas) – resgate da história dos antepassados Afro descendentes.
Centro / Municipal Centro Social Urbano Major Cosme de Farias	Projeto – Uma questão de cor e de alma (pesquisa)
Cajazeiras / Municipal Recanto do Sol	Projeto – O Negro e Sua Cultura (estudos, pintura, mosaico, dança, cantigas, culinária)
Cajazeiras / Municipal de Cajazeiras XI	Projeto – África – Brasil – Bahia (pesquisa, identificar e localizar o continente africano) Projeto – Estudando a África (sessões de estudos)
Cajazeiras / Municipal Irmã Dulce	Projeto – Conhecendo nossa história (leitura e interpretação de textos, produção de cartazes, desenhos, textos
Cajazeiras / Municipal Jandira Dantas	Projeto – Aniversário de Salvador (valorização da mão de obra dos negros) **Projeto – Valorização dos Afro Descendentes (desfile, danças, concursos, penteado)** **Projeto – Importância da Cultura Afro Descendente (produção de textos, concurso de poesia, documentários palestra, dramatização)**
Cajazeiras / Municipal Professor Afonso Temporal	Conversa informal, palestra, leitura de textos
Cajazeiras / Municipal Pedro Álvares Cabral	Projeto – Formação do Povo Brasileiro (estudo, discussão, pesquisa, vídeos, estudo cartográfico do continente africano, oficinas, desfile, exposição)
Cabula / Creche Vovô Zezinho	Projeto – Formação em Serviço dos Funcionários da Creche Vovô Zezinho (oficinas pedagógicas)
Cabula / Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy	Projeto Didático Afro-Descendente (o amor não tem cor) – Mutirão para confecção de Carteira de identidade, seminários, palestra, passeios, caminhada, exposição, músicas criadas pelos alunos, danças típicas
Cabula / Municipal Madre Helena Irmãos Kennedy	Projeto Didático – Através dos Valores Reconheço a Minha Africanidade (oficinas)
Cidade Baixa / Municipal Presidente Castelo Branco	Projeto – Educar para não discriminar - valorizando a cultura afro-brasileira (estudo da Lei, estudo da história africana, pesquisa, levantamento de conhecimentos prévios sobre a palavra África, conversa informal, estudo e leitura de imagens cartográficas, leitura, vídeo, Dramatização, construção de um painel, discussão, museus, oficinas)
Orla / Municipal São João Batista	Projeto – A Influência da Cultura Africana para o Povo Brasileiro
Orla / Municipal Teodoro Sampaio	Projeto – Quem Sou Eu? Identidade
Orla / Municipal C.S.U. Vasco da Gama	Projeto – Nação Brasileira nas Raízes Africanas
Orla / Municipal Casa da Amizade	Projeto – Pérolas Negras Brasileiras
Orla / Municipal Hercília Moreira	Projeto – Cultura Negra de Angola na Sala de Aula
Orla / Municipal Artur de Sales	Projeto – O Egito na Sala de Aula
Orla / Municipal Madre Judite	Projeto – A África Está em Nós!
Orla / Municipal Amália Paiva	Projeto – Quem Sou Eu!?
Orla / Municipal Cidade de Jequié	Projeto – O Cidadão Afro Descendente no Mundo
Orla / Municipal São Gonçalo	Projeto – A Criança Negra e Sua Identidade
Orla / Municipal Osvaldo Cruz	Projeto – Educando para a Diversidade
Orla / Municipal Vale das Pedrinhas	Projeto – Raízes da Nossa Cultura
Orla	Projeto – Tema Gerador (Levantamento dos temas geradores)
Liberdade	Atividade – Valores africanos na construção da civilização brasileira (palestra e oficinas)
	Palestra sobre a disseminação da Cultura Afro descendente entre os Educadores da CRE Liberdade
	Palestra: O que é Preciso Saber de África para construir uma práxis pedagógica do ciclo de palestras e oficinas da CRE Liberdade
Subúrbio II	Projeto Formando Cidadão – Complementação Escolar para Crianças e Adolescentes Afro Descendentes (I Encontro com Diretores da Rede Municipal de Ensino CRE II Subúrbio Ferroviário
Comunidade Escolar da Rede	Vivencia Pedagógica (em cada espaço baiano existe um palmo africano), promovido pelo ISP e pelo PGP/LIDERE e parceria com a SMEC
Comunidade Escolar da Rede	Atividade – Homenagem aos grandes homens da Revolta dos Búzios
SINDAE – Sindicato dos Trabalhadores em Água e Esgoto no Estado da Bahia	Seminário "Os Desafios dos Trabalhadores de Saneamento e a Questão Racial" (convite da SINDAE – Sindicato dos Trabalhadores em Água e Esgoto no Estado da Bahia)
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Plano de Ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005/ 2006)
Entidades Públicas Governamentais e Não- Governamentais	Fórum Estadual "Educação e Diversidade Étnico-Racial"

ANEXO C – Levantamento da ASTEC das ações/atividades realizadas pelas CRE's e escolas para a Implantação da Lei 10.639/03 em 2005

Salvador
Prefeitura de Participação Popular

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC
Assessoria Técnica - ASTEC

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03

CRE / UE / Outros	Ações / Atividades	Período / Data	Local	Participante	Observação
Centro / Municipal Clemilda Andrade	Projeto – Alma Não Tem Cor (pesquisa sobre a cultura, palestras, debates, seminários)	Julho à dezembro	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Centro / Municipal Fernando Pondé	Projeto – Gestão Inclusiva numa Ação Compartilhada (resgate da cultura afro descendente)	Julho à dezembro	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Centro / Municipal Nossa Senhora dos Anjos	Projeto – Na Batida do Timbau (conhecendo a identidade histórica e sócio-cultural do Candeal de Brotas)	Março à junho	Unidade Escolar	Professores e alunos de CEB, 3ª e 4ª	
Centro	Projeto ações / CRE Lei 10.639/03 junto as escolas – (grupo de estudo, relato e debate)	Julho à dezembro	Nas Reuniões da CRE Centro	Unidades Escolares da CRE Centro	
Centro	Projeto – Inclusão Étnico-Racial (leitura, dramatização, trabalhos em equipe, pesquisa, discussões, analises)	Constante	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Centro	Projeto – Herança Africana (da escravidão a atualidade) - trabalhos com música, historia com textos informativos / livro de herança Africana)	Maio à novembro	Unidade Escolar	Alunos do CEB à 4ª	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Centro	Projeto - Lendas Africanas (Pesquisa, verificação no mapa mundi o continente africano, filmes, consulta ao dicionário, recontos orais, criação de lenda, produção de um livro)	Fevereiro à junho	Unidade Escolar	Alunos do CEB	
Centro / Municipal Joir Brasileiro	Projeto - Diversidade Étnico-Racial na Escola (o negro de coadjuvante à protagonista) – trabalhos com as modalidades textuais: adivinhas, par lendas, quadrinhas, trava-línguas, música, lendas e histórias africanas.	Agosto à novembro	Centro de referência da cultura afro-brasileira	Professores e alunos	
Centro / Municipal Aristides Novis	Projeto - A contribuição do negro para o folclore na Bahia (leituras, interpretações, discussões, desenhos, reconto e reescrita das lendas trabalhadas, pesquisas em Geografia, História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa)	Agosto	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Centro / Municipal Instituto. Guanabara	Incluir: uma forma de promover a igualdade (organização do grupo de estudo do corpo docente na jornada Pedagógica de Fevereiro /2005 – estudo da lei 10.639/03, oficinas, palestras, filmes, visitas a entidades culturais, inclusão do "calendário negro" ao da instituição, utilização de música, literatura, arte, dança, busca de parcerias para a realização de oficinas, barracas de comidas típicas, exposição de vestimentas, penteados, danças, palestras, teatro, painel temático, desfile, oficinas de máscara, karaokê, caminhada)	Fevereiro à novembro	Unidade Escolar, museus,	Professores e Alunos	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Centro / Municipal Associação Desportiva Santa. Rita	Projeto – A importância da herança cultural africana e sua contribuição para a formação do povo brasileiro (inclusão do calendário negro no currículo escolar, vivencias, atividades pedagógicas, criação de estratégias educacionais)	Agosto à novembro	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Centro / Municipal Dr. Fernando Montanha Pondé	Projeto – Nosso Povo, Nossa Gente (solidariedade e cultura caminhado juntas) – resgate da história dos antepassados Afro descendentes	Agosto à novembro	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Centro / Municipal Centro Social Urbano Major Cosme de Farias	Projeto – Uma questão de cor e de alma (pesquisa)	Agosto à novembro	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Cajazeiras / Municipal Recanto do Sol	Projeto – O Negro e Sua Cultura (estudos, pintura, mosaico, dança, cantigas, culinária)	Agosto	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Cajazeiras / Municipal de Cajazeiras XI	Projeto – África – Brasil – Bahia (pesquisa, identificar e localizar o continente africano) Projeto – Estudando a África (sessões de estudos)	2º semestre de 2005	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Cajazeiras / Municipal Irmã Dulce	Projeto – Conhecendo nossa história (leitura e interpretação de textos, produção de cartazes, desenhos, textos	1º e 2º Unidades	Escola Pelourinho	Professores e alunos	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Cajazeiras / Municipal Jandira Dantas	Projeto – Aniversário de Salvador (valorização da mão de obra dos negros)	Março	Unidade Escolar	Professores e alunos	
	Projeto – Valorização dos Afro Descendentes (desfile, danças, concursos, penteado)	Agosto			
	Projeto – Importância da Cultura Afro Descendente (produção de textos, concurso de poesia, documentários, palestra, dramatização)	Agosto			
Cajazeiras / Municipal Professor Afonso Temporal	Conversa informal, palestra, leitura de textos	———	———	———	
Cajazeiras / Municipal Pedro Álvares Cabral	Projeto – Formação do Povo Brasileiro (estudo, discussão, pesquisa, vídeos, estudo cartográfico do continente africano, oficinas, desfile, exposição)	2º semestre de 2005	Unidade Escolar / CEAFRO / Bibliotecas / Videoteca do CAPS	Professores e alunos	
Cabula / Creche Vovô Zezinho	Projeto – Formação em Serviço dos Funcionários da Creche Vovô Zezinho (oficinas pedagógicas)	Junho à julho	Unidade Escolar	Funcionários (as) da Unidade Escolar	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Cabula / Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy	Projeto Didático Afro-Descendente (o amor não tem cor) – Mutirão para confecção de Carteira de identidade, seminários, palestra, passeios, caminhada, exposição, músicas criadas pelos alunos, danças típicas	Setembro à novembro	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Cabula / Municipal Madre Helena Irmãos Kennedy	Projeto Didático – Através dos Valores Reconheço a Minha Africanidade (oficinas)	2º semestre (junho à novembro)	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Cidade Baixa / Municipal Presidente Castelo Branco	Projeto – Educar para não discriminar - valorizando a cultura afro-brasileira (estudo da Lei, estudo da história africana, pesquisa, levantamento de conhecimentos prévios sobre a palavra África, conversa informal, estudo e leitura de imagens cartográficas, leitura, vídeo, Dramatização, construção de um painel, discussão, museus, oficinas)	Julho à outubro	Unidade Escolar / Museu Afro Brasileiro Casa de Benin	Professores e alunos	
Cidade Baixa	Encontro para reflexão sobre a cultura afro-brasileira	31 de agosto	Complexo Educacional Oscar Cordeiro – Colégio Estadual Landulfo Alves – Auditório-Jequitaia	Professores e alunos da CRE Cidade Baixa	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Cidade Baixa / Escola Municipal Presidente Castelo Branco	Projeto – Educar Para Não Discriminar – valorizando a Cultura Afro-Brasileira (estudo, pesquisa, planejamento, levantamento dos conhecimentos prévios, conversa, leitura de imagens cartográficas, vídeo, oficinas,	Julho e agosto	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Cidade Baixa / Escola Municipal Baronesa de Sauípe	Mostra Pedagógica Temática sobre a Cultura Afro-brasileira	07 de dezembro	Escola Municipal Baronesa de Sauípe	ASTEC / técnicos dessa coordenadoria, gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos	
Orla / Municipal Pedro Nolasco	Projeto – Escola Plural e Diáspora Africana	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Engenho Velho da Federação	Projeto – A Cultura Afro Brasileira	Maio à julho	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Iacy Vaz Fangundes	Projeto – O Afro Descendente e a Cidadania	Maio à julho	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Neuza Nery	Projeto – A Preservação do Espaço Ambiental por Nós Afro Descendentes	Maio à julho	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Nossa Senhora de Fátima	Projeto – Identidade e Cultura Afro-Brasileira na Prática Pedagógica – grupo de estudo sistemático	Maio à julho	Unidade Escolar	Professores e alunos	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Orla / Municipal São João Batista	Projeto – A Influência da Cultura Africana para o Povo Brasileiro	Maio à julho	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Teodoro Sampaio	Projeto – Quem Sou Eu? Identidade	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal C.S.U. Vasco da Gama	Projeto – Nação Brasileira nas Raízes Africanas	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Casa da Amizade	Projeto – Pérolas Negras Brasileiras	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Hercília Moreira	Projeto – Cultura Negra de Angola na Sala de Aula	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Artur de Sales	Projeto – O Egito na Sala de Aula	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Madre Judite	Projeto – A África Está em Nós!	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Amália Paiva	Projeto – Quem Sou Eu!?	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Cidade de Jequié	Projeto – O Cidadão Afro Descendente no Mundo	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal São Gonçalo	Projeto – A Criança Negra e Sua Identidade	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Osvaldo Cruz	Projeto – Educando para a Diversidade	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Vale das Pedrinhas	Projeto – Raízes da Nossa Cultura	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Orla / Municipal Santo André	Projeto – Minha Vida Através dos Contos	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Padre José Anchieta	Projeto – O Canto Desta Cidade! Realização de murais e leitura	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal Eduardo José	Projeto – Educando Para a Diversidade	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla / Municipal José Calazans Brandão da Silva	Projeto – As Minhas Raízes Que Fazem História	2º bimestre	Unidade Escolar	Professores e alunos	
Orla	Projeto – Exposição Permanente (livros, textos, fitas, contos, jornais, folderes, projetos expostos e aberto a visitação)	Desde fevereiro	Sede da CRE	Professores (gestores da CRE)	
Orla	Projeto – Sessão de Estudo (Reuniões sistemáticas as quartas-feiras)	Maio/junho à Dezembro	CAPS	Professores das Escolas da CRE	
Orla	Projeto – Seminário (encontro com gestores sobre a importância da Lei 10.639/03)	Fevereiro e março	Escola Municipal Santo André e Escola Municipal Artur de Sales	Diretoras	
Orla	Projeto – Palestra "Conscientização" (Palestra)	Maio (4 horas)	Escola Municipal Hercília Moreira	Professores da CRE	
Orla	Projeto – Plantão Pedagógico (Encontros semestrais)	Inicio de cada bimestre	Sede da CRE	Diretoras e/ou vice-diretoras	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Orla	Projeto – Tema Gerador (Levantamento dos temas geradores)	Inicio de cada bimestre	Sede da CRE	Diretoras e/ou vice-diretoras	
Liberdade	Atividade – Valores africanos na construção da civilização brasileira (palestra e oficinas)	17 de agosto	Salão Nobre do ICEIA	Comunidade escolar da Rede	
Liberdade	Palestra sobre a disseminação da Cultura Afro descendente entre os Educadores da CRE Liberdade	Julho à dezembro	Salão Nobre do ICEIA	Educadores da CRE Liberdade	
Liberdade	Palestra: O que é Preciso Saber de África para construir uma práxis pedagógica do ciclo de palestras e oficinas da CRE Liberdade	18 de outubro	Salão Nobre do ICEIA	Comunidade da Rede Municipal de Salvador	
Subúrbio II	Projeto Formando Cidadão – Complementação Escolar para Crianças e Adolescentes Afro Descendentes (I Encontro com Diretores da Rede Municipal de Ensino CRE II Subúrbio Ferroviário	31 de agosto de 2005	Centro de Educação Infantil Cid Passos	CRE Cabula, Cajazeiras, Cidade baixa Itapoan, Liberdade, Orla, Pirajá, São Caetano, Subúrbio I / CEAFRO / **ACORDE Associação Cultural e Religiosa Oiá Deji**	
Comunidade Escolar da Rede	Vivencia Pedagógica (em cada espaço baiano existe um palmo africano), promovido pelo ISP e pelo PGP/LIDERE e parceria com a SMEC	22 de setembro	Auditório do Anexo II da SMEC	Representantes das comunidades escolares e locais e parceiros	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Diversas atividades em comemoração aos heróis da Revolta de Búzios	01 à 31 de agosto	Escolas e Espaços Culturais	Comunidade da Rede Municipal de Salvador	
Comunidade Escolar da Rede	Atividade – Homenagem aos grandes homens da Revolta dos Búzios	12 de agosto	Praça da Piedade	Professores e alunos	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
SINDAE – Sindicato dos Trabalhadores em Água e Esgoto no Estado da Bahia	Seminário "Os Desafios dos Trabalhadores de Saneamento e a Questão Racial" (convite da SINDAE – Sindicato dos Trabalhadores em Água e Esgoto no Estado da Bahia)	02 e 03 de dezembro	Auditório da Escola Baiana de Medicina	SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Solenidade de lançamento da Pasta do Professor e da Professora das Redes Pública e Privada para o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira	28 de novembro	Centro de Convenções (Salão Iemanjá)	Banda Mirim do MALÊ DEBALÊ / ILÊ AIYÊ / SMEC / Alunos da Escola Órfãos de São Joaquim / Banda Mirim do ILÊ AIYÊ	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Plano de Ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005/ 2006)	Ano de 2005	SMEC / Auditório da Reitoria da UFBA / CME / CRE / U. E. / CENAP / Fudação Visconde de Cairu / UNEB / UFBA / CAPS / Teatro Solar Boa Vista / Instituição Cultural / IRDEB / IAT / Parceiros / Instituições Culturais / Museus	Dirigentes da SMEC / Secretária / Subsecretaria / Chefes de setores e Assessores da SMEC	
Entidades Públicas Governamentais e Não- Governamentais	Fórum Estadual "Educação e Diversidade Étnico-Racial"	09 à 11 de agosto	Centro de Convenções	Governo do Estado da Bahia / Secretarias Municipais / Instituições Públicas, Quilombos Urbanos, Movimentos Negros, Organizações Não-Governamentais e Educadores de varias regiões do estado	
Grupo Cultural ale DeBalê e Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador / Escola Lagoa do Abaeté / Escola Manuel Lisboa / Escola Vitória da Conquista	Projeto – Resgate da Memória do Legado Cultural Negro	———	———	Comunidade da Rede Municipal de salvador	
Bloco Afro Ókánbí / Associação Cultural Grupo União / SMEC / Municipal Martagão Gesteira	Projeto – Tocando os Corações (Projeto Artístico e Cultural) Engenho Velho de Brotas: História e Memória – Parte I	———	———	Comunidade da Rede Municipal de salvador	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Ilê Aiyê / SMEC	Projeto de Extensão Pedagógica - Caderno de Educação do Ilê Aiyê – a Rota dos Tambores no Maranhão	———	———	Comunidade da Rede Municipal de salvador	
Ilê Aiyê	Livro: Mãe Hilda – A História da Minha Vida	———	———	Comunidade da Rede Municipal de salvador	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Distribuição do livro Luana – A Menina Que Viu o Brasil Neném por CRE para ser distribuído nas escolas	———	———	Coordenadorias Regionais e Escolas	
SMUR – Secretaria Municipal da Reparação	I Feira de Empreendedores (as) Afro Descendentes de Salvador	03 à 05 de junho	Praça Dois de Julho	SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	
Assessoria Técnica da Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Encontro de Implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Educação a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.	25 de maio	Salão Nobre da Reitoria da Universidade Federal da Bahia	Dirigentes de Unidades Escolares, coordenadores regionais, vereadores, presidentes de instituições parceiras, representantes de entidades do movimento negro, representantes da Secretaria Especial de Promoção de Políticas para Igualdade Racial- SEPPIR e a participação do Prefeito da Cidade do Salvador.	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Obrigatoriedade da inclusão de ações educativas nos currículos dos cursos que espelhem os conteúdos da temática História e Cultura Afro Brasileira e Africana, em caráter interdisciplinar e transversal	17 de outubro	Escolas da Rede Municipal de Ensino e instituições culturais	Rede Municipal de Ensino de Salvador	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Fundação Internacional de Capoeira Angola (FICA) / Centro Municipal de Educação Cid Passos	Apoio na Realização XI Encontro Internacional de Capoeira Angola	04 à 07 agosto	Centro Municipal de Educação Cid Passos	Membros da FICA, membros da comunidade de Coutos, funcionários da escola, alunos e familiares	
Prefeitura Municipal do Salvador / Secretaria Municipal da Educação e Cultura / Conselho Municipal de Educação	Publicação feita que estabelece normas para inclusão no Sistema Municipal de Ensino de Salvador das disposições da lei nº. 10.639/03 que altera a Lei nº. 9.394/96	30 de setembro de 2005	———	———	
SMEC - Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Publicação no Diário Oficial do estabelecido na lei 10.639/03	17 de outubro	———	———	
SMEC - Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Plano de Ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador	2005 / 2006	Escolas da Rede Municipal de Ensino	Professores e alunos	
SMEC - Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Encaminhamento ao Ministério Público Federal de um "Kit" contendo material sobre temas a serem trabalhados nas Unidades Escolares, em cumprimento ao que preconiza a Lei 10.639/03	27 de dezembro	———	———	

Levantamento das Ações / Atividades Realizadas pela CRE e UE para Implantação da Lei nº. 10.639/ 03					
CRE / UE / Outros	**Ações / Atividades**	**Período / Data**	**Local**	**Participante**	**Observação**
Centro Comunitário Irmão Daniel Albuquerque	Solicitação de materiais referentes a Educação das Relações Étnico-Raciais, de acordo com a Lei 10.639/03	26 de dezembro	———	Centro Comunitário Irmão Daniel Albuquerque / Escola Eduardo Lemos Amaral / Creche Escola Coração da Mamãe	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Oficialização no Diário Oficial do Município da data de 12 de agosto como o Dia Municipal da Celebração da Revolta dos Búzios	15 de agosto	———	———	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Profª. Maria Olívia Santana – Secretaria Municipal de Educação – Promove audiência pública defendendo orçamento participativo para Salvador	09 de dezembro	Centro de Estudos Afro-Orientais	Todos os interessados	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Profª. Maria Olívia Santana – Secretaria Municipal de Educação – Promove homenagem ao Dia da África	25 de maio	Plenário da Câmara Municipal de Salvador	O Embaixador da África Mbulelo Rakwena, o deputado estadual Javier Alfaya, representantes de organizações do movimento social e de grupos que expressam as tradições culturais de influência africana na Bahia, estudantes e representantes das religiões de matriz africana.	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Solenidade de lançamento da pasta de texto do professor e da professora das Redes Pública e Privada para o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira	28 de novembro	Centro de Convenções da Bahia	Prefeito da Cidade do Salvador, Secretária Municipal de Educação e Cultura, Dirigentes da SMEC, Representantes de outros órgãos, Técnicos da SMEC, Professores e Alunos.	
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Avaliação do Projeto Agir – do ano de 2004	28 de junho	———	A comissão	