



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

**RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA: O CASO DO
COLÉGIO MÁRIO COSTA NETO**

BIANCA RIBEIRO DE SOUZA FERREIRA

**SALVADOR-BAHIA
2013**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA: O CASO DO
COLÉGIO MÁRIO COSTA NETO

BIANCA RIBEIRO DE SOUZA FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabete Conceição Santana

SALVADOR-BAHIA
2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada na Biblioteca Central da UNEB

F383

Ferreira, Bianca Ribeiro de Souza

Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O Caso do Colégio
Mário Costa Neto/ Bianca Ribeiro de Souza Ferreira. Salvador. 2013
155 f.: il

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabete Conceição Santana

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia.
Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade
Faculdade de Educação.

1. Educação Étnico Racial. 2. Relações Étnico-Raciais-Escola.
2. Lei Federal 10.639/0 I. Título.

CDD 370.19

BIANCA RIBEIRO DE SOUZA FERREIRA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA: O CASO DO
COLÉGIO MÁRIO COSTA NETO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, avalia e aprova a Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Salvador, 14 de Outubro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Elisabete Conceição Santana (UNEB)
Orientadora

Profª Drª Jaci Menezes (UNEB)

Profª Drª Maria Anória J. Oliveira (UNEB)

Profº Drº Cláudio Orlando Costa do Nascimento (UFRB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha amada, pela compreensão, com tão pouca idade; ao meu querido esposo pelo apoio total, à minha madrinha pela confiança sempre depositada em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido realizar esta caminhada acadêmica.

A minha orientadora, a Prof^a Dr^a Elisabete Conceição Santana por ter me proporcionado o conhecimento de forma enriquecedora.

À professora doutora Jaci Menezes pelas sugestões nas reuniões do grupo de pesquisa.

À Prof^a Dr^a Maria Anória J. Oliveira pelo incentivo ainda na pós-graduação e por aceitar participar da minha banca.

Ao Prof^o Dr^o Cláudio Orlando Costa do Nascimento por compartilhar seus conhecimentos e e pela gentileza de compor a minha banca.

Ao colégio Mário Costa Neto por me permitir adentrar no seu espaço e realizar a minha pesquisa de forma tão tranquila e acolhedora.

Aos alunos e professores que contribuíram expressivamente para o estudo realizado. Não poderei me esquecer das diversas vezes que fui chamada de tia e era recebida com abraços e beijos por alguns alunos, principalmente os da quinta série.

Aos amigos, pelas palavras de apoio nesses dois anos.

Aos colegas do Mestrado. Os sorrisos, as dicas de leitura e os incentivos para continuar foram fundamentais.

A todos, meu muito obrigada!

AINDA ASSIM, EU ME LEVANTO

*Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.*

[...]

*Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.*

[...]

*Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.*

*Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.*

ANGELOU, Maya. Still I rise. Tradução: Mauro Catopodis.

RESUMO

Este texto tem o objetivo de apresentar a pesquisa realizada no Colégio Estadual Mário Costa Neto situado em Salvador. O caminho investigativo foi construído considerando que a implementação da Lei Federal 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" coloca como conteúdo, no ambiente escolar, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade. Analisar as modificações curriculares e das práticas pedagógicas do referido colégio a partir da promulgação da lei, assim como a construção das relações étnico-raciais dos alunos do 6º ao 9º ano do turno vespertino foi um dos objetivos deste trabalho. Para alcançar tais objetivos foram adotados como método o Estudo de Caso e, como procedimentos metodológicos, a pesquisa documental, as observações do espaço escolar e aplicação de questionário aos discentes. A revisão bibliográfica revelou que as escolas, em sua maioria, continuam a apresentar uma triste realidade em que as diferenças étnico-raciais não são respeitadas, difundindo, dessa forma, preconceitos e práticas racistas pela comunidade. No caso do colégio Mario Costa Neto, foi constatado que a aplicação da Lei não está correndo de forma efetiva, bem como não há um envolvimento de todos os docentes para o trabalho com a afirmação da identidade negra e o reconhecimento da diversidade.

Palavras-chave: Lei Federal 10.639/03, educação, relações étnico-raciais

ABSTRACT

This text aims to present the research done in the public school *Colegio Estadual Mario Costa Neto* located in Salvador/Ba. The investigative way was done considering the implementation of the Federal Law 10.639/03, that foresees the obligatoriness of the theme: “Afro-Brazilian Culture and History” and set as content, in the school environment, the study of Africa and Africans History, the fight of black people in Brazil, the Brazilian black people culture and black people as part of the formation of the society. Analyzing the curriculum and pedagogical practices transformations of that school since the promulgation of the law, as well as the construction of ethno-racial relationships among the students from 6th to 9th grade in the afternoon shift, was one of the goals of this work. In order to achieve these objectives were adopted as method the Case Study and, as methodological procedures, the documental researching, the school observation and the application of questionnaires to the students. The bibliographic review revealed that the schools, in its majority, are keeping presenting a sad reality, in wich the ethno-racial differences are not respected, spreading, this way, the practice of prejudice and racism in the community. In the case of the Mario Costa Neto High School, was noticed that the application of the law isn’t occurring effectively, and there is no involvement of all teachers to work with the affirmation of black identity and the recognition of diversity.

Key-words: Federal Law 10.639/03, education, ethno-racial relationships

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do colégio Mário Costa Neto e do Conjunto Parque São Brás na Federação.....	73
Figura 2: Lavagem do Parque São Brás no mês de Fevereiro de 12.....	74
Figura 3: Participantes da lavagem do conjunto Parque São Brás.....	74
Figura 4: Presença de baianas na lavagem.....	74
Figura 5: Moradores participando da festa.....	74
Figura 6: Grupos de capoeira na lavagem.....	75
Figura 7: Lavagem em frente ao colégio Mário Costa Neto.....	75
Figura 8: Mapa da fronteira entre o colégio e os bairros circunvizinhos.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Oferta de Formação continuada de professores pelos Programas do MEC/Secad..	63
Quadro 2: Estratégias de divulgação e distribuição de material pedagógico sobre a Lei n. 10.639/2003.....	64
Quadro 3: Turmas do sexto ano e disciplinas cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.....	107
Quadro 4: Turmas do sétimo ano e disciplinas cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.....	113
Quadro 5: Turmas do oitavo ano e disciplina cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.....	114
Quadro 6: Turma do nono ano e disciplinas cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Respostas dos alunos para a questão: Qual é a sua série e idade?.....	117
Tabela 2: Respostas dos alunos para a questão: Como você classificaria sua cor ou raça?...117	
Tabela 3: Respostas dos alunos para a questão: Alguma vez, na escola, já foi vítima de preconceito racial?.....	118
Tabela 4: Respostas dos alunos para a questão: Presenciou colegas sofrendo discriminação racial na instituição?.....	119
Tabela 5: Respostas dos alunos para a questão: Recebeu, na instituição de ensino, alguma orientação sobre preconceito racial?.....	119
Tabela 6: Respostas dos alunos para a questão: Realizou alguma atividade, no colégio, a respeito da cultura negro-brasileira?.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS

CEAO= Centro de estudos afro orientais

GRUMAP= Grupo de mulheres do Alto das Pombas

PPP= Projeto Político Pedagógico

DIREC Diretoria Regional de Educação

SEC=Secretária de Educação

MEC=Ministério da Educação

IBGE= Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
3. ENTENDENDO O PASSADO.....	35
3.1 ANTECEDENTES DA LEI 10.639/2003.....	49
4. CONHECENDO O SUJEITO DA PESQUISA.....	71
4.1 UM POUCO DOS BAIRROS.....	72
4.2 RETORNANDO AO COLÉGIO.....	77
4.3 ESTRUTURA FÍSICA.....	79
4.4 QUADRO DE FUNCIONÁRIOS.....	79
4.5 PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS.....	80
4.6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	80
5. PESQUISA DE CAMPO: PROCEDIMENTOS E COLETAS DE DADOS.....	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE.....	131
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO SEXTO AO NONO ANO.....	132
ANEXOS.....	134
ANEXO A - APOSTILA O DIREITO À IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL.....	135
ANEXO B - LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.....	138
ANEXO C - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO 2004.....	139
ANEXO D - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	141

1 INTRODUÇÃO

Não é possível conhecer verdadeiramente a história do Brasil sem o conhecimento da história e da origem dos Povos que deram origem à nação brasileira.
Henrique Cunha Junior (1996, mimeo)

O surgimento de uma legislação educacional que visa a discussão da temática diversidade sociocultural nos currículos escolares é resultado de inúmeras reivindicações históricas dos movimentos sociais organizados, destacando os movimentos negros e indígenas, e ela é um reflexo dos esforços os quais visaram combater as desigualdades historicamente perpetuadas na sociedade brasileira. Dessa maneira, tanto a Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, quanto a Lei 11.645/08, que inclui também a questão indígena como componente curricular obrigatório, destacam a diversidade cultural – e étnico-racial – que identificam o povo brasileiro, assim como mostra-nos a necessidade de transformar a educação na perspectiva de modificar as relações étnico-raciais no Brasil. Para tal legislação, isso implica em um sistemático combate a ideias e práticas racistas que ainda persistem em nosso imaginário e nas relações sociais, tendo como importante estratégia a valorização de histórias e culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos escolares, pois “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p.86)

É necessário considerar, então, que a abordagem da temática africana e negro-brasileira¹ torna-se conteúdo de fortes significações políticas e sociais, no contexto da sociedade brasileira, e sua introdução, nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de uma educação que repense as relações étnico-raciais, apresenta e enfrenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ética e epistemológica, dentre outros.

¹ A referência “afro-descendente” é substituída por “negro-brasileiro” corroborando o pensamento de CUTTI (2010) o qual diz que a “Afro” sem referência ao país é uma incoerência. Ao tratar da literatura negro-brasileira, o autor coloca que ela nasce na e da população negra que se formou fora da África e de sua experiência no Brasil.

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) buscam o direito à educação. Elas o ressignificam acrescentando neste o direito à diferença. A sua realização como política pública em educação vem traçando um caminho tenso e complexo no Brasil.

A Lei Federal 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é resultado de reivindicações dos movimentos sociais no país, seu principal objetivo é fazer com que haja a formação de pessoas mais conscientes da cultura e história negro-brasileira, bem como se buscam a divulgação e produção de conhecimentos que formem os indivíduos quanto à diversidade étnico-racial.

Ela resgata historicamente a contribuição e participação dos negros na construção e formação da sociedade brasileira; por isso, é importante ser compreendida enquanto conquista popular e histórica da organização dos movimentos negros. É necessário garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, destacando o negro-brasileiro como sujeito histórico.

O percurso dos negros africanos e seus descendentes no Brasil foi marcado, por muito tempo, pela insignificância atribuída aos seus conhecimentos e às formas de resistência por boa parte da sociedade branca e escravocrata. Mas os percalços não ficaram restritos somente ao momento da escravidão. Já libertos, com um acesso precário à educação, as dificuldades continuaram e geraram muitas desigualdades em uma sociedade tão plural quanto a brasileira. A riqueza de conhecimentos relacionados à cultura e história africana não faz parte, de forma sistemática, dos conteúdos estudados pelos educandos brasileiros sobre a África, um continente tão rico e plural. Este quadro contribui bastante para o preconceito e desqualifica toda a riqueza intelectual e artística deste povo guerreiro e profícuo.

O ambiente escolar é um dos responsáveis pela construção de uma ressignificação da cultura negra, já que no espaço educacional se fazem presentes as diversidades culturais. É importante que exista uma educação direcionada à valorização da história dos negros e principalmente, uma educação voltada para a noção de pertencimento, sem o receio de se identificar como negro, uma educação que permita ao aluno se enxergar como sujeito histórico ao reconhecer a versão da história dos seus antepassados.

Desde a infância, conceitos equivocados sobre a cultura negro-brasileira são introjetados por pessoas preconceituosas no nosso subconsciente, contradizendo o discurso hipócrita de igualdades étnico-raciais no país. Se por um lado, a nação crê na fábula das três raças a qual promove o credo igualitário; por outro, a desigualdade de renda e poder desta sociedade hegemônica ratificam esta pseudo-harmonia. Infelizmente, os livros e manuais

escolares, em muitos casos, ao retratarem os herdeiros dos estigmas e desafios escravistas, divulgam uma visão eurocêntrica, baseada na ideologia do branqueamento. A superioridade do branco, a estereotipia através das analogias de cunho negativo, a invisibilidade de todo o processo de luta pela verdadeira emancipação pré e pós 13 de maio, a rejeição à estética negra e às religiões de matriz africana são algumas das representações racistas.

Ki-Zerbo (2002), aponta para a necessidade de se ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas, ou seja, é muito importante conhecer o passado africano para compreender a história da humanidade. Assim como, é fundamental a compreensão da história brasileira considerando a participação e contribuição dos africanos e indígenas na composição desta sociedade. É fundamental o resgate da memória, da reflexão sobre o passado. Contar a história brasileira a partir da ótica dos até então excluídos das narrativas ditas oficiais e que são perpassadas no ambiente escolar, é imprescindível não mais excluir esses povos, principalmente o negro, de papel principal e não mais lembrá-los como meros coadjuvantes.

O Brasil é marcado pelo grande número de negro- brasileiros, destacando a cidade de Salvador como a capital mais negra fora do continente Africano. Então, torna-se injustificável a não presença de conteúdos relacionados à temática africana e negro-brasileira, ao se estudar a constituição do povo brasileiro.

Munanga (1993), chama a atenção para a questão da visão sobre o continente africano, este não é, absolutamente, um bloco maciço e coeso, mas sim, uma grande extensão territorial contendo desenvolvidas e diversificadas culturas e línguas. Automaticamente, nossa sociedade brasileira não pode ser una, uma vez que diferentes povos africanos foram trazidos à força para o nosso solo. Pensar em África não é vê-la como um único Estado, mas observar as suas singularidades, seu desenvolvimento e sua contribuição para o mundo ocidental. Um continente marcado pela incessante busca de suas origens, de ter voz para falar de si e desconstruir a imagem de uma porção de terra ocupada por povos rudimentares são algumas questões que deveriam fazer parte das discussões em textos, livros e em sala de aula.

Primar por uma educação anti-racista sob a égide da Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, é imprescindível pela relevância da discussão sobre racismo no contexto escolar, valorizando os aspectos pluricultural e pluriétnico da sociedade brasileira. Esta prática, quando desenvolvida, indubitavelmente eleva a auto-estima e desenvolve o pensamento crítico-reflexivo de educandos negros e não negros.

As relações raciais brasileiras convivem, ainda, com o mito da chamada democracia racial. Porém, o que é possível verificar é que essa ainda necessita avançar para,

de fato, ser implantada dentro da sociedade. O ambiente escolar, um dos responsáveis pela formação ideológica dos estudantes, continua a apresentar uma triste realidade em que as diferenças étnico-culturais não são respeitadas, difundindo, dessa forma, preconceitos e práticas racistas por todo o país.

Os frágeis sinais de mudança, infelizmente, ainda convivem com um certo alarde em torno do tema na ação política, seja ela governamental ou dos movimentos sociais. Apesar desse interesse, as ações que vêm sendo desenvolvidas por diversos atores sociais – governo, militantes, educadores, pesquisadores – no combate ao racismo em ambientes escolares, ainda não suscitaram sistematização. É sabido que a discriminação racial desfavorece a inserção plena do indivíduo na vida cultural, o que engloba o ambiente escolar. Portanto, o trabalho de conscientização dos alunos é cada vez mais necessário.

Diante de tal quadro são pertinentes as seguintes questões: Como os alunos do colégio Mario Costa Neto, em sua maioria negros, constroem suas relações étnico-raciais dentro desse ambiente? Como as manifestações culturais dos negro-brasileiros estão sendo trabalhadas nesse colégio, situado no bairro da Federação e que atende a outros bairros carentes, a saber: Vale da Muriçoca, Vasco da Gama, Engenho Velho da Federação, Alto das Pombas, os quais possuem um grande número de moradores negros?

Entendemos que a discriminação racial, infelizmente, ainda apresenta-se no cotidiano escolar e materializa-se por meio das relações sociais estabelecidas cotidianamente dentro da escola. Interessa-nos saber como os alunos negros e não negros do Colégio Estadual Mário Costa Neto estabelecem suas relações étnico-raciais com os outros colegas e, no meu caso específico, após a obrigatoriedade da lei 10.639 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino Público ou Particular, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ressalta-se que a 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O respeito às diferenças é resultado dos movimentos democráticos, na medida em que a ideia e a prática educacional se estabeleçam no campo dos direitos. Tanto o respeito às diferenças, quanto o direito à educação e a cultura têm como fonte os princípios democráticos. A história da escola pública, assim como a universalização da educação básica são atreladas à história dos direitos do cidadão, à igualdade e diversidade.

Na medida em que as teorias e propostas educacionais se relacionam com as vivências sociais, mais próximos serão os vínculos entre a formação, cultura e educação. Quando houver, realmente, uma articulação mais íntima da escola com a diversidade democrática dos movimentos sociais, mais íntimos serão as relações entre educação e diversidade cultural.

O interesse pela referida unidade de ensino deve-se ao fato de eu ser uma ex-aluna da instituição. Entrei na escola Mário Costa Neto para cursar a primeira série do Ensino Fundamental I em 1990 e a minha saída deu-se por eu ser constantemente perseguida por alguns meninos que me seguiam pela escola e chegaram a afirmar que eu era namorada de um deles. Inúmeras vezes, saía às pressas no final da aula, para não ser vista pelo grupo. Como morava com minha madrinha, ela procurou à coordenação para tentar resolver o problema, mas, para sua surpresa, ouviu de uma funcionária que os alunos da casa estavam acostumados com “chupa molho” em referência às meninas magras, e eu era o “filé mignon”, fazendo analogia ao meu porte físico. Horrorizada com tal postura e atendendo aos meus apelos, fui transferida para outra unidade no ano seguinte.

As expressões “alunos da casa e filé mignon” traduzem, para mim, o distanciamento entre as duas realidades: a minha, moradora do conjunto residencial Parque São Brás, vinda de uma instituição de ensino particular e que se destacava nas aulas e a realidade carente dos meninos e meninas os quais moravam nos bairros circunvizinhos à escola, principalmente moradores do Vale da Muriçoca.

Retornar ao Mário Costa Neto justifica-se para, em um primeiro momento, desconstruir a imagem de descaso que ficou marcada naquela criança, assim como observar se os alunos, realmente, se sentem à vontade nesse ambiente. Por último, porém não menos importante, busca-se oferecer à unidade de ensino as contribuições construídas a partir da referida pesquisa.

O principal objetivo do estudo foi, portanto, analisar as relações étnico-raciais dos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II no Colégio Mário Costa Neto, após dez anos de implementação da lei 10.639/03. Identificar as práticas educativas instituídas nesse ambiente educacional e observar o papel do educador frente ao desafio de inserir e trabalhar com a cultura negro-brasileira em suas aulas foram os objetivos específicos perseguidos durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa foi buscar informações na própria instituição de ensino, através da observação do cotidiano da unidade escolar e dos depoimentos de alunos e professores, obtidos através de questionários, conversas informais, assim como da análise do seu Projeto Político.

A importância da referida pesquisa deve-se ao fato de refletir sobre a necessidade de reestruturação das relações étnico-raciais, bem como ao de representar a constituição de um conjunto de informações e dados úteis para proporcionar uma visão crítica aos educadores não só da referida unidade de ensino, mas de todos comprometidos com uma educação que vise a construção da igualdade, a afirmação da identidade e o reconhecimento da diversidade.

É fundamental que a escola esteja de fato envolvida na efetivação das políticas educacionais voltadas para a pluralidade étnica e cultural, para que haja um envolvimento do corpo docente e demais funcionários da unidade de ensino. Não bastam discussões, leis e decretos, é preciso que exista uma verdadeira prática voltada para uma educação igualitária e, acima de tudo, com respeito às diferenças. Não há como educar hoje desassociando as questões metodológicas das questões ideológicas e sociais. É imprescindível que se reconheça a realidade na qual o colégio está inserido e se admita que o modelo econômico e social influenciam nas construções de sujeito e de suas relações interpessoais.

As práticas discriminatórias que ocorrerem dentro do espaço escolar estão relacionadas a um problema bem mais amplo, elas, na verdade, são reflexos de uma sociedade que prega ser igualitária, mas na prática ainda é extremamente racista. Portanto, os profissionais da educação devem estar acima de tudo atentos às ocorrências de tais atitudes e preparados para lidar com essa situação, tanto para desfazer um discurso contraditório, quanto para ressignificar a verdadeira história dos negros no Brasil e um dos principais instrumentos para tal prática está na reformulação do currículo escolar.

Este é construído a partir das relações sociais. Ao se falar de currículo voltado para a implementação da lei 10.639/03, leva-se em consideração o embate com o currículo tradicional, pois questões como identidade, pertencimento, ressignificação da história dos negros no Brasil devem ser pensadas.

O currículo é um produto socioeducacional e cultural construído a partir de uma seleção e que, ao mesmo tempo, regula os conhecimentos que deverão ser estudados dentro do âmbito educacional. Porém, as seleções, além de não conseguirem limitar a extrapolação dos conteúdos e dos exercícios pedagógicos, ultrapassam os limites estruturais da escola.

O currículo educacional deve sair da sua forma cristalizada, a qual desconsidera a pluralidade da sociedade brasileira e estar realmente construído para lidar com a valorização da identidade cultural do povo negro, pois ao não fazê-lo, ele acaba sendo um instrumento de valor autoritário, excludente e mantedor das relações sociais desiguais e hierarquizantes. Por isso, a necessidade de estudar a construção das relações étnico-raciais, lançando um olhar para as práticas pedagógicas e para os conteúdos veiculados na escola.

O presente trabalho tem a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, apresentam-se a motivação da pesquisa e as razões da escolha do Colégio Mário Costa Neto para a realização da pesquisa de campo.

No segundo capítulo, *Procedimentos metodológicos*, existe uma descrição da trajetória percorrida para alcançar os objetivos estabelecidos e são apresentadas as estratégias utilizadas para levantar os dados que possibilitaram a concretização desse trabalho. O suporte teórico para a pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico foi amparado nas discussões de autores como: André (2003), Garnica (1997), Stake (1999), Geertz (1978) e Gatti (2008).

O terceiro capítulo trata da compreensão do passado, do sentido de preconceito, das noções de etnia, discriminação racial, raça, racismo, identidade e relações étnico-raciais. As considerações sobre esses termos foram fundamentadas nas discussões de Santos (1990), Gomes (2002), Gomes (2010), Cavalleiro [2011?] e Munanga (2003).

A lei 10.639/03, seus antecedentes, o papel da escola e do professor também são elencados no referido capítulo. Na busca de uma compreensão do preconceito, são apresentadas as contribuições de Crochík (2006) que traça um olhar sociopsicológico sobre o indivíduo e a sociedade. Para ele, o preconceito é entendido como resultado do processo de socialização, e, portanto, sofre alteração ao longo do tempo, em função das diferenças culturais e dos condicionantes históricos.

No quarto capítulo faço uma caracterização do colégio Mario Costa Neto, do seu Projeto Político Pedagógico e dos bairros que cercam a instituição de ensino.

No quinto capítulo, apresento a análise dos dados levantados através das observações realizadas em sala de aula e em outros espaços da escola e dos questionários aplicados a alunos do sexto ao nono ano.

No sexto capítulo, são referidas as considerações finais do trabalho.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

No intuito de tentar compreender como as relações étnico- raciais se estabelecem no Colégio Estadual Mario Costa Neto, foi utilizada a pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico em diálogo com os princípios da fenomenologia husserliana, a qual tece uma crítica ao naturalismo que desconsiderava a subjetividade como um elemento importante para se estudar os fatos naturais, posto que tratava estes como uma realidade única. Ao negar o objetivismo, o interior do sujeito é considerado, estabelecendo uma conexão entre as coisas em si e as ideias.

Na construção da metodologia, foram consideradas as características do objeto pesquisado e os objetivos pretendidos. Entre os procedimentos utilizados encontram-se a pesquisa documental, já que se realizaram análises do Projeto Político Pedagógico do colégio estudado, dos pareceres, leis, constituição de 1988; o questionário e as observações do espaço escolar, que são considerados adequados a um estudo etnográfico e ao método do estudo de caso. Segundo André (2003), é possível:

Desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. E os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2003 *apud* MACEDO, 2008, p. 18-19).

As pesquisas de base qualitativa não estão preocupadas, primeiramente, com os princípios, generalizações ou testes exatos, mas sua atenção está direcionada `a qualidade, ao que realmente possa ser interessante para o observador-investigador.

Segundo Garnica (1997), o homem compreende, porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltado para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo desassociar-se dela.

Diante do exposto, fica claro que o pesquisador está a todo o momento interagindo com sua pesquisa, não há neutralidade, uma vez que ele irá estabelecer significado, selecionar o que lhe interessa do mundo. Ressaltando que as conclusões não são fechadas, elas são, sim, construídas, já que não são definidas previamente.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, que geralmente segue um projeto já estabelecido para a análise de dados, a pesquisa qualitativa é direcionada ao seu desenrolar, acrescenta-se a despreocupação em enumerar ou medir os eventos, descarta instrumento estatístico para a compreensão dos dados. A descrição dos fatos é oriunda do contato direto e interativo com “objeto” de estudo. O pesquisador procurará compreender o fenômeno, a partir das perspectivas do sujeito estudado, somente assim é realizada uma leitura dos fenômenos apresentados.

Segundo Geertz (1978), ao realizar a pesquisa etnográfica, deve-se entender que ela não se restringe aos métodos e técnicas, já que o objetivo é fazer estabelecer as relações, escolher os sujeitos da pesquisa, realizar as transcrições textuais, levantar genealogias, estabelecer os mapas de campos, construir um diário dentre outros. Mas não são essas etapas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.

A etnografia fundamenta-se nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade.

A pesquisa qualitativa tem como principal fonte de dados o ambiente natural, sendo o pesquisador um dos instrumentos principais da investigação, pois ele adentra no ambiente e reserva um longo tempo para a mesma, e por mais equipado que esteja para realizar a investigação, os dados são recolhidos e completados através do contato direto.

A abordagem qualitativa pode se efetivar através da pesquisa documental, estudo de caso e da etnografia.

O primeiro refere-se ao estudo de materiais que ainda não foram analisados ou que merecem uma releitura dos dados. Esse estudo refere-se aos indivíduos que não se tem mais acesso físico ou já estão mortos. Também existe referência aos fatos, eventos, acontecimentos, processos, dentre outros que estão distantes do pesquisador. “Além disso, os documentos são uma fonte não-recreativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo”. (Neves, 1996, p. 3).

Entende-se por estudo de caso o conjunto de métodos de pesquisa que tem o enfoque numa determinada instância. Esta poderá ser uma pessoa, um grupo, um evento, um programa, uma escola, dentre outros. Os estudos de caso são aplicados a diferentes áreas do

conhecimento, adotam diferentes metodologias e podem ser aplicados não só como modalidade de pesquisa, mas também como finalidade de ensino e consultoria. Eles podem focalizar uma unidade ou múltiplas unidades.

“O estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. (...) A metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.” (ANDRÉ, Marli E. D. A. 1984, p. 52)

O estudo de caso é uma análise detalhada de uma unidade de estudo, ou seja, um ambiente, um sujeito ou uma situação em si. Um caso é um sistema integrado, ele tem seus limites e suas partes constituintes.

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en esse uno. Podemos pasar um día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (STAKE, Robert E. 1999, p.15)

Para o autor, o estudo de caso é uma forma que auxilia na compreensão dos problemas apresentados nos ambientes escolares e, por ser esse o meu propósito, fica claro o motivo da escolha do mesmo como o método para a pesquisa que realizei no colégio Estadual Mario Costa Neto. Entendendo que este método procura compreender os eventos particulares, ou seja, os casos. “O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.” (ANDRÉ, Marli E. D. A. 1984, p. 52)

Muitas pesquisas são apontadas como sendo estudos de caso, porém não existe a familiaridade do pesquisador para com objeto de estudo, deixando de incluí-lo no processo de produção coletiva do conhecimento, ou seja, muitas pesquisas desconsideram a questão de que o conhecimento científico desenvolve-se através do processo de construção coletiva.

Hoje, a maioria dos cientistas admite que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e que os valores e crenças do pesquisador podem interferir no seu trabalho e, nesse caso, a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas à crítica da comunidade científica. (POPPER, 1978 *apud* MAZZOTTI, 2006, p.1)

Os princípios fundamentais do estudo de caso apresentados por Marli André são:

1. A busca da descoberta. O pesquisador deverá ter atenção aos elementos que poderão aparecer durante a pesquisa. É óbvio que os pressupostos não serão abandonados, mas cabe ao investigador considerar os eventos surgidos durante seu trabalho.

2. Existe a ênfase na interpretação do contexto, ou seja, a interpretação mais ampla do objeto ocorrerá mediante a análise do contexto ao qual o objeto está inserido.

Diante do exposto, o interesse da pesquisa visou analisar as relações étnico-raciais dos alunos do Colégio Estadual Mário Costa Neto do Ensino Fundamental II, localizado no bairro da Federação em Salvador e que atende a outros bairros carentes, a saber: Vale da Muriçoca, Vasco da Gama, Engenho Velho da Federação, Alto das Pombas e Garibaldi, bem como identificar a aplicação da Lei 10.639/03 nesse âmbito escolar.

É importante compreender que:

Uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada. (MAZZOTTI, 2006, p.5)

Seguindo o pensamento de Yin (1984) *apud* Mazzotti (2006), no estudo de caso, as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são totalmente determinadas na situação em que diferentes fontes de evidência são utilizadas.

Para compreender o que o aluno carrega consigo a respeito de pertencimento, aceitação, respeito à diversidade, a pesquisa não pôde desconsiderar as características e as principais histórias dos bairros que cercam o colégio. Também se levou em conta como o corpo docente trabalha com a questão étnica dentro do espaço escolar, qual parâmetro os professores adotam para falar sobre as questões étnicas no colégio Mário Costa Neto após a lei 10.639.

Ainda a respeito das características do estudo de caso, a autora traz que: “Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Caberá ao pesquisador tentar responder às diferentes e, às vezes, conflitantes representações de uma dada situação. Na presente pesquisa de campo, encontrei depoimentos que afirmam existir preconceito racial dentro da sala de aula e o depoimento de uma funcionária que diz ter problemas de agressão verbal e não de preconceito dentro do Colégio Mário Costa Neto.

A quarta característica do método é a exploração de uma variada fonte de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador faz uso frequente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes. Procurei, no percurso do trabalho de campo, observar os alunos durante os intervalos, horários de entrada e saída, conversei com funcionários, observei aulas, participei de reuniões de professores e

apliquei um questionário a alunos do colégio. O intuito era obter o máximo de informações possíveis sobre a aplicação da lei 10.639 dentro da instituição de ensino, assim como, observar a interação entre os alunos e o procedimento do professor diante do tema das relações étnico-raciais. Nesse processo, o currículo escolar também foi analisado.

A experiência que o pesquisador terá, ao desenvolver a sua pesquisa, deverá ser descrita a fim de participar ao leitor e possibilitá-lo criar “generalizações naturalísticas”. “A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial.” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Ao se falar sobre os estudos de caso, dois especialistas são a referência do assunto, a saber: Robert Yin (1984) *apud* Mazzotti (2006), e Robert Stake (1999). Eles apresentam pontos comuns e divergentes quanto aos estudos de caso, planejamento de programas, projeto etnográfico na escola.

Concordam que nem todo estudo de uma única unidade pode ser considerado um estudo de caso, assim como os estudos de caso não são fáceis de ser realizados, já que usam diferentes técnicas na coleta de dados.

Divergem no que tange à caracterização dos estudos de caso a respeito da generalização. Stake (1999), procura não privilegiar a generalização, e sim, os casos individuais, ou melhor, o importante é a compreensão do caso. O autor tem uma abordagem mais etnográfica, alerta que nem tudo poderá ser considerado um caso, já que para tal, é necessário que exista uma unidade específica cujas partes são integradas.

São três classificações postas por Stake (1999) em relação ao estudo de caso, a saber: intrínseco, instrumental e coletivo.

O estudo intrínseco de caso: O caso apresenta-se dado, ou seja, apreende-se sobre um caso particular .

En otras situaciones, nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular. (STAKE, Robert E. 1999, p.16).

O estudo de caso instrumental é, como o próprio nome refere, um instrumento para conseguir algo diferente, algo mais amplo, podendo confirmar ou não uma generalização amplamente aceita. O estudo de caso pode produzir modificações pertinentes as generalizações.

No estudo de caso coletivo, existe a análise conjunta de diferentes casos a fim de investigar um determinado fenômeno, seria, nas palavras de Alda Judith Alves Mazzotti:

Um estudo de caso instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. (MAZZOTTI, 2006, p. 642)

O autor destaca que o pesquisador irá observar o que é comum quanto o que é particular em cada caso, o interessante será a utilização dos critérios: a natureza do caso; o histórico do caso; o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido. Ressalta-se que a peculiaridade de um caso será determinada com a união das diferentes informações colhidas pelos critérios referidos e também não pode ser esquecido o número de questões que envolvem a pesquisa do estudo de caso, elas que abordam sobre questões “complexas, situadas e problemáticas.” Uma das tarefas mais difíceis do bom investigador é levantar boas perguntas. As perguntas a partir de um tema ou as afirmações formam uma valiosa estrutura conceitual para a organização do estudo de um caso. Essa idéia também é compartilhada por Yin (1984) *apud* Mazzotti (2006).

Stake (1999), alerta-nos de que:

Prestar tanta atención a la interpretación puede ser un error, pues parece sugerir que el trabajo de estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones del caso. La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación. (STAKE, 1999, p.23)

É fundamental ter receptividade a novas impressões, assim como ser um bom observador.

Na etnografia, o pesquisador irá dispor de um longo período de observação na comunidade estudada, estabelecendo o contato direto com seus objetos, assim como a participação em atividades. É importante lembrar que a principal preocupação na etnografia é com o significado expresso nas ações e os eventos para as pessoas ou os grupos analisados; sendo que estes sentidos poderão ser apresentados pela linguagem ou poderão ser transmitidos de forma indireta pelas ações. Segundo Spradley (1979) *apud* Marli André (1995):

Em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura. (SPRADLEY, 1979 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 19)

A cultura teria o sentido de abarcar em si o que as pessoas praticam, o que elas conhecem e o que elas constroem e utilizam. Portanto, a etnografia é a tentativa descrição da cultura.

O estudo etnográfico pode ter sua base na linha funcional-estruturalista, seguir a teoria crítica ou ao materialismo histórico ou, ainda, seguir as diferentes matizes da fenomenologia.

A fenomenologia, enquanto “mãe” das outras ciências, traz profundas contribuições para as mesmas, pois é:

Próprio da reflexão fenomenológica, ao se voltar para a experiência humana como fenômeno, ressignificar o sentido existencial do Ser, mas, para tanto, é necessário compreendermos- a exemplo de Heidegger em sua *analítica da existência*- um Ser transformado num *ente*, em algo concreto, um Ser que constitui o mundo-vida e assim aparece como homem, que, no seu sentido particular, é o “Ser-aí”. (FILHO, 2006, p. 3)

Ao humanizar, o pesquisador qualitativo se aproxima dos métodos fenomenológicos, já que esses consistem em compreender a constituição das coisas na experiência das perspectivas, ou melhor, a constituição do objeto tal como ele surge para nós.

Ver o outro como corpo, experiência, sensações, gestos, possibilidades são fundamentos para a pesquisa de base qualitativo-fenomenológica. O outro não é um objeto, mas sim um fenômeno a pesquisar.

A referência a sujeito e não a objeto deve-se ao simples fato de a pesquisa lidar com pessoas, como a ciência está voltada para os fatos, ou seja, “elementos definíveis, determináveis, manipuláveis, controláveis, observáveis. Fatos referem-se a objetos. A verdade deve ser objetiva, esclarecendo o que o mundo é *de fato*”. (GARNICA, 1997, p.110). Desta forma, entende-se que a pesquisa pautada no positivismo desconsidera a subjetividade e interessa-se por regras precisas de ação.

De acordo com Martins e Bicudo (1989) *apud* Garnica (1997), a pesquisa qualitativa dirige-se a fenômenos, não a fatos. Fatos são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis no que se distinguem de fenômeno.

Como a fenomenologia faz parte do mundo da vida, ela busca verificar quais as sínteses que se encontram na origem da intencionalidade da consciência frente ao fenômeno. Temos consciência do mundo, a despeito da variedade de perspectivas que possamos ter sobre ele.

A essência do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida, mas a trajetória da procura possibilita compreensões. Para a compreensão dos fenômenos, é necessário que eles sejam interrogados: disponíveis na percepção, são questionados e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo. O questionamento põe-nos frente ao manifesto, em atitude de abertura ao que se

mostra, na intenção de conhecer, própria da consciência. O fenômeno, assim, é sempre visto contextualizadamente. (GARNICA, 1997, p.114)

É importante esclarecer que para a construção da metodologia da referente pesquisa, foram utilizados os princípios da fenomenologia, como posto por alguns teóricos estudiosos do tema e que me foram apresentados nas aulas da disciplina Fenomenologia do curso de Mestrado da Uneb, e não os métodos da pesquisa fenomenológica.

Ressalta-se que a abordagem qualitativa em educação tem fundamentação teórica na fenomenologia, que compreende uma série de matizes. A intenção fenomenológica é buscar compreender como e qual tipo de sentidos os sujeitos dão aos acontecimentos e as interações sociais, estes que ocorrem diariamente, como é o caso das relações étnico-raciais no colégio Mário Costa Neto, ou seja, buscou-se observar como a realidade étnico-racial era socialmente construída dentro daquele ambiente de educação.

Lembrando que, na designação étnico-racial, está embutido o sentido de uma multiplicidade de dimensões e questões as quais envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

A investigação fenomenológica não será iniciada a partir de um problema, mas sim, de uma indagação. Ao perguntar o investigador terá uma resposta, ele estará direcionando-se ao fenômeno, através do que se manifesta por si por meio do sujeito que experiência a situação.

Elaborada a pergunta, o pesquisador focaliza o fenômeno e não apenas o fato. Este que é fundamentado no pensamento da lógica e do positivismo o qual o vê como algo que poderá ser objetivo e estático, características comuns ao objeto da ciência.

Após ser situado dentro de um contexto e optar pelo estudo de um tema, o fenômeno é posto em suspensão para que sua compreensão seja atingida. Logo em seguida, busca-se a essência e a estrutura da pesquisa por meio das descrições ou discursos dos sujeitos. O pesquisador, para captar aspectos do fenômeno, ficará atento ao que os sujeitos dizem sobre esse; suas indagações são focadas no fenômeno.

Partindo da ideia de que corpo é consciência e consciência é corpo, o pesquisador, ao estudar a cultura de um povo, terá que considerar, ou melhor, deverá estar atento aos “comportamentos, isto é, os gestos cotidianos, o tom das conversas, as atitudes do corpo e expressão facial, pois eles são *expressivos*. Os comportamentos dizem algo a respeito do significado emprestado à situação vivida”. (ZALUAR, 1975, p. 13).

Quando os sujeitos fazem a descrição dos aspectos dos fenômenos, esta é tomada a partir da maneira que eles os percebem, com o intuito de comunicar suas percepções. “A

descrição pressupõe uma audiência que não conhece o descrito, mesmo quando já exista entre pesquisador e pesquisado uma primeira aproximação, pois é sempre certa a impossibilidade de comunicação plena da experiência subjetiva” (GARNICA, 1997, p.115).

Em uma pesquisa de campo, um dos pontos fundamentais é compreender o que está sendo dito pelos interlocutores. É extremamente importante que o pesquisador volte-se “para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”. (GATTI, 2008, p.11).

A descrição, ao ser transcrita, oferece indícios de como o sujeito percebe o fenômeno, o qual acaba sendo revelado na medida em que as descrições são examinadas.

A pesquisa dentro da estrutura qualitativa, tendo como modalidade a fenomenológica existencial-hermenêutica, tem como fundamento a interpretação reflexivo-crítica a respeito do sentido da experiência vivenciada pelos sujeitos em seu mundo, assim como ao entendimento dos aspectos basilares destes sujeitos. A fenomenologia buscará a interpretação das coisas e “fundamentalmente, dos humanos que se revelam “no”, “com” e “para” o mundo”. (FILHO, 2006, p.09).

O entendimento do fenômeno fica mais evidente quanto maior for averiguado. Ao se buscar as coisas por elas mesmas, coloca-se o fenômeno em suspensão, ou seja, em *epoché*, e o pesquisador distancia-se das referências teóricas, pelo menos, temporariamente.

Alba Zaluar, em seu texto *Desvendando Máscaras Sociais*, diz que “segundo Schutz, o pesquisador deverá abandonar, temporariamente, seus “constructos científicos” ou “racionalidades científicas” enquanto interage com os atores, sem, contudo abandonar a “atitude científica” ao descrever as ações do ator”. (ZALUAR, 1975, p.20).

A condição básica da pesquisa social é entender as regras de evidência do sujeito, assim como seus sentidos ou os seus constructos. Não é cabível avaliar as informações adquiridas por meio de questionários, entrevistas estruturadas sem que haja conhecimento das informações recolhidas.

Aquilo que o pesquisador considera como “dados” depende de se conhecê-los e saber usá-los para estabelecer algum tipo de comunidade entre pesquisador e sujeito e criar relações sociais entre eles. “Não se podem entender os significados atribuídos às perguntas pelos sujeitos nem entender suas respostas sem conhecê-los.” (ZALUAR, 1975, p.21).

Muitos pesquisadores atentos apenas aos dados objetivos, não reconhecem as condições das suas pesquisas como problemáticas e tão pouco tenta resolvê-las, esta postura só faz com que das condições da pesquisa só sejam exploradas as informações empíricas,

desconsiderando sua contribuição enquanto suporte metodológico e teórico, ou seja, oculta-se a ideia dos dados subjetivos serem tão importantes quanto a teoria científica e os métodos usados para decifrá-los e interpretá-los.

Quando há fatos, haverá idéias de causalidade, repetitividade, controle. O pesquisador em fenomenologia segue outro caminho, pois não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer definição do fenômeno "a priori". Ele inicia interrogando o fenômeno. Isto não exclui que ele tenha um pensar. Ao recusar os conceitos prévios, as teorias e as explicações a priori já existentes, o pesquisador não parte de um marco zero ou de um vazio. Ele tem um pré-reflexivo. O que precisa evitar é que a teoria influencie o seu interrogar, pois, se isso ocorrer, já terá obtido respostas. O interrogar envolve necessariamente um pensar sobre aquilo que estou interrogando. O meu pré-reflexivo é o meu pensar. (BOEMER, 1994, p 85)

Diante do problema, espera-se uma resposta definida, porém não é essa a atenção da fenomenologia. O investigador tem uma indagação e buscará compreendê-la.

Existem diferentes formas para se chegar ao conhecimento de um fenômeno, seja, pela observação, pela descrição, pela mediação, pelo estudo do ambiente, pela separação entre forma exata e essência, dentre outras. As diferentes técnicas não se anulam, ao contrário, uma pode oferecer muitas contribuições a outra.

O pesquisador que busca entender o fenômeno deverá estar atento a essa questão. A pesquisa qualitativa, assim como a quantitativa contribuem para o estudo, para o fazer ciência. As duas têm importância na análise. O que deve ser evitada é a postura unilateral do investigador.

Fica claro, então, que a fenomenologia é uma grande auxiliar para a pesquisa que não está fechada nos seus empirismos, pois compreender e interpretar os fenômenos por meio de seus significantes e contextos são ações importantes para gerar o conhecimento, tais posturas dialogam com as propostas da pesquisa qualitativa, sejam elas, o estudo de caso, a etnografia ou a pesquisa documental.

Dialogar com outras ciências, ou métodos, só favorece a produção de uma cultura, de um saber e todos acabam sendo favorecidos, o meio acadêmico e a sociedade em geral.

O pesquisador, então, dentro dessa concepção qualitativa, passa a ser humanizado, ou seja, carrega consigo a sua essência e sua existência. Esta que só pode ser concretizada a partir do que é vivido, experimentado, então, torna-se impossível distanciar-se do “objeto” a ser estudado, o que de fato ocorre é uma interação com ele.

Analisar a situação, ou seja, as relações étnico-raciais pós promulgação da 10.639/03 no Colégio Mário Costa Neto, assim como a construção das relações étnico-raciais dos alunos do 6º ao 9º ano do turno vespertino foi um dos objetivos deste trabalho. Foram

muitos questionamentos levantados por mim ao adentrar no referido ambiente escolar. Busquei, primeiramente, observar como as relações étnico-raciais estavam sendo construídas naquele espaço escolar, partindo do pressuposto da aplicabilidade da lei 10.639/03 em vigor há dez anos. Como os alunos se viam em relação à questão étnico-racial? Como eles se relacionavam? Qual era o papel do professor para a construção positiva dessas relações? Existiam omissões, reiteraões de ideias e imagens preconceituosas? De fato, o ambiente escolar estava discutindo a questão do respeito ao próximo? Para que tais indagações fossem “respondidas”, busquei, antes de tudo, a minha aproximação com o meu sujeito de estudo. Para tal, foram importantes as noções de que “o corpo fala”, entender o contexto no qual eu estava me inserindo

Sampaio (2001, p.20), lança- nos uma pergunta: como pode o agente do conhecimento distinguir as essências das coisas e não ser iludido pelas aparências da realidade exterior ou pelos conteúdos preexistentes da sua consciência?

Seguindo os fundamentos de Husserl (1859-1938) *apud* Sampaio (2001, p. 20), o pesquisador irá buscar no fenômeno sua essência, afastando-se de concepções já pré-estabelecidas. Essa primeira atitude é conhecida por *Ausência de pressupostos*. É importante esclarecer que essa pesquisa foi marcada. Nesses momentos, pude estabelecer um contato com alguns que, curiosos, indagavam-me a respeito do motivo de eu estar no colégio sempre os observando. A primeira etapa foi constituída por, aproximadamente, dez horas de observação no turno vespertino. Expliquei-lhes sobre a razão da pesquisa e, aos poucos, a minha presença já não era vista como algo estranho ou ameaçador no meio deles, inclusive passei a ser recebida com abraços e beijos, principalmente dos alunos do sexto ano e eles passaram a conversar comigo de forma mais tranquila.

A outra etapa do trabalho constitui-se da observação em sala de aula. Com a devida autorização dos professores, os quais foram bem solícitos. Pude, assim, adentrar nas suas aulas e acompanhar um pouco a relação deles com os alunos e destes entre si. É surpreendente o quanto rico fora este momento. Assim como a primeira observação, também tive que “quebrar” o gelo nessa etapa, já que alguns alunos achavam que eu era do conselho tutelar. Esse medo era uma pista da relação de violência presente no colégio e a minha figura era usada como motivo para que os alunos mantivessem um comportamento adequado ou o esperado nas atividades.

A última etapa foi a aplicação de um questionário a alunos, a saber: vinte e oito discentes divididos entre o sexto ao nono ano do colégio.

O *Caráter a priori* nada mais é do que a desconfiança do pesquisador perante os dados empíricos e as *Evidências apodíticas* são os fundamentos das construções de juízo. Elas são as evidências sem as dúvidas. Esses são as atitudes tomadas pelo pesquisador para conseguir chegar à essência do fenômeno.

É importante frisar que a fenomenologia não se interessa em estabelecer métodos prescritivos enquanto o fazer ciência, mas seus seguidores tentam estabelecer “passos” para se realizar um trabalho dentro da sua perspectiva. Segundo, por exemplo, Spigelberg *apud* Sampaio (2001. p. 20), existem sete “passos” do método fenomenológico:

- investigar fenômenos particulares;
- investigar essências gerais;
- apreender as relações essenciais entre as essências;
- observar os modos de aparecimento;
- observar a constituição dos fenômenos na consciência;
- suspender a crença na existência do fenômeno;
- interpretar o significado do fenômeno

O trabalho cuidadoso da releitura das fontes primárias, procurando evitar pressuposições em busca da essência do informante, a observação participativa e a leitura das entrevistas também são métodos utilizados pelo pesquisador.

A princípio, a pesquisa iniciou-se pelo levantamento da bibliografia pertinente ao tema. Ao mesmo tempo, foram realizadas as observações na instituição de ensino, ressalva-se que estas ainda eram informais, apenas foi uma forma de aproximação com o meu sujeito de estudo.

As primeiras atividades do pesquisador no seio da comunidade que interessa são de natureza exploratória, tendentes à conscientização, tanto do pesquisador, como dos integrantes do grupo social, dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam, e de interesse coletivo, na vida das pessoas [...] Em todo processo de diagnóstico, deve-se procurar a máxima participação de todos. Mas a ação do pesquisador, parece-nos, deve ser fundamentalmente a de animador e sistematizador das idéias que se exprimem. (TRIVINÔS, 1987, p 94)

A pesquisa exploratória permite ao pesquisador ampliar sua experiência a cerca do problema, pois parte de uma hipótese e aprofunda-se seu estudo dentro de uma realidade específica, procurando seus antecedentes e maior conhecimento do problema.

As observações foram retomadas não só nos intervalos, mas também na entrada e saída dos alunos. Logo iniciei a observação em sala de aula e para auxiliar-me nesse momento, utilizei gravador e caderno de anotações. Algumas aulas foram gravadas com a

autorização dos professores. A última etapa da pesquisa, como já referido, ocorreu com a aplicação de um questionário destinado aos alunos do sexto ao nono ano do colégio estadual Mário Costa Neto. Essa etapa ocorreu em salas de aulas ou durante os intervalos dos discentes. Ressalta-se que as informações colhidas dos professores a respeito da aplicação da lei, conhecimento do Projeto Político Pedagógico, existência do preconceito e ações tomadas pelo Colégio para o combate da discriminação racial foram realizadas por meio de conversas gravadas ou não.

3. ENTENDENDO O PASSADO...

É sabido que o negro foi, e continua sendo, um ser fundamental para constituição do povo brasileiro. Da mesma maneira, que a desconsideração em relação ao negro existiu e ainda é motivo de luta para ser sanada da mente de muitas pessoas que compõem a nossa sociedade.

Um dos problemas a ser combatidos é a massificação dos diferentes povos africanos, ou seja, ainda perdura no imaginário coletivo, a ideia de que a África é uma única extensão territorial, sendo os negros “como portadores de unidade linguística, econômica e cultural”², e não um continente composto por diferentes e singulares culturas. Muitas vezes, os africanos receberam os nomes das regiões de portos de onde foram embarcados para as Américas, ou seja, além da violência como foram desraizados de suas terras, afastados de suas famílias, economia, religião, dentre outros fatores, foram classificados como coisa, ou simplesmente, como instrumentos de produção colonial.

É nesse contexto em que surgem as questões: Como ocorreu o processo de construção étnica por partes dos negros? Porque temos a visão do outro lado, a do não escravizado ou descendente de negros, mas como foi dado o processo de uma consciência negra, questão tão fortemente marcada na cidade de Salvador nesses últimos tempos?

Os negros só tomaram consciência de que eram africanos aqui no Brasil, ou seja, era uma identidade, uma marca que não correspondia as suas origens. Eles, ao desembarcarem nas cidades como Rio e Salvador, tiveram mais chances de encontrar-se com outros negros oriundos de sua mesma sociedade, uma vez que nessas cidades, o número de escravizados era bem superior em relação às demais. Porém, os negros que se dirigiram mais para o interior do Brasil não tiveram convivência com o mesmo número de escravizados vindos de suas antigas sociedades, diminuindo desta forma, uma possível reconstrução de suas antigas fronteiras étnicas. É fundamental dizer que existia a possibilidade de um encontro, porém a vigilância do senhor de escravos, assim como a distância entre as produções agrícolas, foram fatores que desfavoreceram tal encontro, ou nas palavras de Slenes:

² BACELAR, Jéferson. ETNICIDADE. Ser negro em Salvador.

Não devemos subestimar as possibilidades dos africanos de manterem vivas suas identidades originais, contudo, na labuta diária, na luta contra os (des)mandos do senhor, na procura de parceiros para a vida afectiva, necessariamente eles haveriam de formar laços com pessoas de outras origens, redesenhando as fronteiras entre etnias. (SLENES, 1995, p. 13.).

Deve-se dizer que etnicidade representa a maneira de construção social, operada por meio de uma lógica de diferença e semelhança. Lembrando que essa dupla possibilidade não se mantém rígida, uma vez que sempre há alternativas e probabilidades, superiores ou inferiores, de superação ou reconstrução da específica distinção social, ou por que já não dizer, étnica.

Neste trabalho, ao ser proposta uma discussão sobre as relações étnico-raciais, tornam-se importantes algumas considerações sobre os termos etnia, discriminação racial, preconceito, raça, racismo, identidade e relações étnico-raciais.

Entende-se por etnia os diferentes grupos raciais ou nacionais os quais se percebem, ou são percebidos por outros, em decorrência de suas práticas, normas, sistemas de crenças e/ou características biológicas em comum. Os grupos étnicos são identificados por suas tradições e atitudes serem consideradas diferentes pelo restante da sociedade.

Segundo Gomes (2010, p 24.), o conceito de etnia diz respeito a um grupo que possui algum grau de coerência e solidariedade, composto de pessoas conscientes, pelo menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns. Sendo assim, um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação cônica de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. Ou ainda, a etnia refere-se a um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios.

A referida autora chama-nos atenção de que muitos estudiosos preferem o termo *etnia* em substituição ao de *raça*, pois as hierarquias raciais marcadas pela marca biológica já teriam se tornado ultrapassadas. Para Munanga (2003), essa substituição não altera a realidade do racismo, já que:

Nada destruiu a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. (MUNANGA, 2003, p.12-13)

A diferença de *raça* e *etnia*, portanto, está no conteúdo, pois o primeiro privilegia as características da forma e da biologia dos indivíduos considerando as superioridades e

inferioridades entre os grupos e serviu de base para os inúmeros atos de violência praticados no passado e ainda presentes na atualidade. A terminologia *etnia* seria constituída no campo sócio-cultural, histórico e psicológico dos indivíduos.

Os prejuízos para as crianças negras, quando convivem com o preconceito e a discriminação racial dentro do espaço escolar, podem ser irreparáveis. (CAVALLEIRO, [2011?],p.6-7) traça alguns desses danos:

- Auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo;
- Desenvolvimento de baixa auto-estima e ausência de reconhecimento de capacidade pessoal;
- Timidez, apatia, pouca ou nenhuma participação em sala de aula;
- Reconhecimento negativo de seu pertencimento étnico;
- Agressividade aparentemente sem motivo; submissão (docilidade) excessiva;
- Abandono / exclusão escolar;
- Dificuldade de aprendizagem;

Contudo, existem também efeitos negativos do racismo para as crianças brancas.

A saber:

- Cristalização de um sentimento irreal de superioridade: étnica, cultural, estética, intelectual, profissional, etc.;
- Perpetuação do racismo, preconceito e discriminação étnicos nas outras relações estabelecidas pelos alunos.

Em comunidades mais complexas, a etnicidade configura-se como um dos elementos no qual ocorre o processo de desindividualização; o grupo é o referencial primário para o indivíduo. Esse processo é percebido no período de colonização, o negro ficou sem o seu referencial básico a partir de sua captura até a chegada ao Brasil; deixou de ser o negro específico de cada nação para se tornar um angola, por exemplo. No sistema escravista, passou a se relacionar com outros negros vindos de diferentes partes da África, muitas vezes, de até antigas comunidades rivais, porém, era outra situação. O trabalho forçado, sob o olhar vigilante do feitor, a fragilidade das famílias nas senzalas e o reduzido tempo para a sua produção agrícola converteram-se no conjunto de fatores que provocaram as fugas de cativos e a multiplicação dos quilombos nas diferentes áreas do Brasil, ressaltando que os quilombos foram imprescindíveis na história política, social, econômica e demográfica.

No imaginário coletivo, ainda existe o pensamento de que não há racismo no Brasil. Isso é reforçado pelo não comprometimento em assumir que se tem preconceito racial.

Esta atitude de negação ou relativização faz com que exista uma imagem de país etnicamente harmoniosa, sem os seus conflitos e discriminações. Infelizmente, no nosso país, a exclusão dos negro-brasileiros é muito presente e a escola reforça esse mito democrático, ao manter-se em silêncio diante dessa falsa democracia racial e ao atribuir importância às culturas negras e indígenas apenas como folclores da sociedade brasileira.

O mito da democracia racial, que afirma que todos são iguais perante a lei, mas trata desigualmente, faz com que as desigualdades socioeconômicas sofridas pela população negra sejam vistas como de sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para conseguir ascender socialmente.

É importante frisar que uma característica embutida na prática racista consiste em sustentar a dominação de certo grupo étnico/racial em detrimento do sentido de identidade de outros.

O preconceito racial:

Contra o negro constitui-se componente importante das relações raciais vigentes no país e resulta, entre outros fatores – econômicos, político, educacional – em um real impedimento para a ascensão social desse grupo. O processo de marginalização em que se encontra parcela da população negra inclui extratos originários das camadas sociais menos favorecidas, em consequência da condição social a que estão submetidos, na maioria das vezes, como trabalhadores semiquualificados, desqualificados ou desempregados. (SANTOS, 1988, p.99 *apud* SILVA, FALCÃO e MOURA, 2008, p. 4)

Antes que esse imaginário fosse implantado, existiu um momento, no Brasil, em que o preconceito racial era mais assumido, ou melhor, na época da escravidão, o negro, por mais valor e utilidade que tivesse, não passaria de uma mercadoria, produto, coisa, peça, não era visto como ser humano, um cidadão e, sim, como um o animal que devia lealdade ao seu dono. Porém, os negros escravizados lutaram para romper com esse processo de coisificação:

Sabemos que, durante o regime escravista, várias foram as invenções e recriações realizadas pelos africanos escravizados no sentido de romper com o processo de coisificação social a eles imposto. As transgressões, os abortos, os assassinatos de senhores, as fugas, o culto aos ancestrais, a estética, a medicina natural foram ações desencadeadas pelos africanos escravizados e provam o quanto essa coisificação não foi totalmente introjetada e realizada. Essas ações dos negros do passado desafiavam o caráter despótico do sistema escravista de se estabelecer como referencial único e exclusivo. (GOMES, 2002, p.44)

Deve ser lembrado que foram seus trabalhos, muitas vezes desumanos, que garantiram a base da economia brasileira no período colonial em especial no Estado da Bahia, como retrata Andrade (1988, p.27): “Os negros eram a mais numerosa categoria de

trabalhadores desta cidade. Além de a população baiana do século XIX ter sido majoritariamente negra, ela constituía a principal classe dominada da Bahia na época”.

A mesma autora ainda destaca dois outros pontos que ainda hoje se fazem plenamente presentes na nossa realidade; o de a cidade de Salvador, durante o século XIX, ser uma cidade de negros e mestiços. Esta leitura não mudou. Não é à toa que nossa cidade é vista como a África no Brasil. O segundo destaque é o poder de renda estar concentrado nas mãos dos brancos, esta situação, infelizmente, ainda perdura.

Na libertação dos escravizados, que foi realizada basicamente por motivos de interesses econômicos, o negro não adquiriu o respeito e o lugar na sociedade brasileira, uma vez que a discriminação já era muito marcante com relação à raça negra. Na realidade, não se pode desconsiderar as diferenças de origem, cor e estatuto legal em relação aos escravizados vividos no Brasil, principalmente em Salvador durante o século XIX. Essas diferenças eram formas hierarquizadas de fazer com que o negro não ascendesse socialmente. Lembrando que ser livre não significou ter liberdade, já que a relação de subalternidade continuaria por muitos anos. A Lei Áurea que em 1888 “libertou” os escravos, na verdade foi um gesto de tentar ganhar simpatia e resgatar a imagem da coroa. A libertação já iria acontecer; o Brasil foi o último país a abolir a escravidão e estava cada vez mais pressionado a concedê-la.

Como salienta Schwarcz (2007), Isabel ficou conhecida como a “Redentora” e D. Pedro adquiria popularidade. O mais absurdo é ver que a nossa abolição adquiriu um caráter de “presente”, ou melhor, ofuscaram-se as inúmeras lutas de resistência, as rebeliões, os quilombos dos negros escravizados, para criar o discurso da bondosa imperatriz, do bom imperador e do bom ex-senhor de escravos. Essa situação também fez com que os libertos ficassem gratos por lhes ter sido concebida a libertação. “A abolição era um presente “dado” pelos monarcas ou pelos próprios proprietários de terras, e todos pediam em troca lealdade e submissão”. (SCHWARCZ, 2007, p.47).

A República nada ofertou, de significativo, aos ex-escravizados; ao contrário, o antigo sistema de relações sociais, transmitido durante o Império e que proporcionou a marginalização política e social das comunidades indígenas e africanas foi consolidado no novo sistema republicano. Os negros ficaram entregues à própria sorte.

Ao estudar a nossa formação, não é difícil perceber que a escravidão e a sua consequência, o racismo recorrente, foram os maiores entravés ao desenvolvimento social e econômico do Brasil. Deve ser lembrado que Joaquim Nabuco, em sua pregação em favor do abolicionismo, afirmou que não bastava extinguir a escravidão no Brasil, importante era erradicar seus efeitos. As formas ostensivas e disfarçadas no racismo, que permeiam nossa

sociedade há séculos, sob a complacência geral e a indiferença de quase todos, são parte dessa obra inacabada, inconclusa, de cujos efeitos somos responsáveis. Basta percorrermos os índices do desempenho social brasileiro para constatar o peso da herança histórica e da realidade sociológica do país. Temos de convir que a exclusão social, embora dramática sob o ponto de vista da desigualdade de oportunidades que se cristalizou como o marco diferencial de nossa civilização gerou consequências que contribuem para agravar a discriminação racial. É uma espiral perversa que não será vencida se nos ativermos às consequências sem remoção das causas.

No século XX, o negro passa a fazer parte da sociedade brasileira, através da implantação do mito da democracia racial, pela qual se aceitava que o Brasil era composto pela mistura de três raças: a negra, a branca e a amarela.

O resultado dessa mistura fez com que a cor da pele fosse usada como parâmetro da diferença. Ser descendente de negro era ter algo de negativo, isso por causa da sua descendência negra, a branca era a raça dita como superior. Para que o negro-brasileiro conseguisse passar pela mobilidade social, era preciso que o mesmo negasse a sua metade negra e assumisse ser branco, ou melhor, se aproximasse do branco, dos seus costumes, cultura, estereótipo, etc.

Tornar-se branco constituía um projeto de nação que propunha extinguir os negros no Brasil. Acreditava-se que a miscigenação aniquilaria os negros, seus descendentes e índios no país, para dar origem à raça pura, ariana. É nesse contexto em que há o investimento na imigração de brancos europeus, os quais participariam do processo de branqueamento.

Os povos europeus receberam do governo brasileiro terras e incentivos monetários para se estabelecerem. Estes eram vistos como os mais preparados para exercerem os trabalhos na nossa terra, já que possuíam “valores, virtudes e uma moral capaz de desenvolver muito o país.” (FIGUEIREDO, 2008, p.39).

Com isso, a população negra e a indígena eram consideradas inadequadas para o desenvolvimento no Brasil e elas foram esquecidas pelos governantes. O reflexo dessa situação é sentido ainda nos nossos dias. As estatísticas comprovam a grande desigualdade social entre as diferentes etnias existentes no país.

Contudo, este não ocorrera como previsto e a partir de 1920, a imigração torna-se proibida e a questão racial brasileira ganha outra perspectiva. Agora, a mistura de raças não era mais vista como um fator negativo. O país passava a ser caracterizado pela chamada democracia racial. Ela “é indubitavelmente o símbolo integrador mais poderoso criado para

desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo”. (HASENBALG, 1979, p. 241)

Enquanto sistema de pensamento, o racismo teve as suas primeiras teorizações no século vinte, na França. O Conde de Gobineau foi o principal teórico das teorias racistas, já que pregava a decadência da civilização a partir do abastardamento dos arianos. Sua obra, “Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas” (1855), lançou as bases da teoria arianista, que considerava a raça branca como a única pura e superior às demais, tomada como fundamento filosófico pelos nazistas, adeptos do pan-germanismo.

Durante o século XIX, as diferenças entre os diferentes grupos humanos tenderam a ser explicadas pelas teorias raciais, as quais se apresentaram como um discurso científico. Serviram como “agentes” legitimadores do imperialismo europeu, possibilitando, dessa maneira, a hierarquização da humanidade de forma que o homem branco passasse a ocupar o topo da evolução da espécie, símbolo maior do progresso e da civilização. As doutrinas raciais conquistaram espaço na Europa do século XIX e foram bem aceitas como verdade pelos intelectuais brasileiros, que buscaram explicar os problemas nacionais e suas soluções através do fator raça.

O racismo do século XIX foi responsável pela constituição de diversas representações que identificavam o branco como inteligente, inventivo e fisicamente sadio; enquanto os demais indivíduos sejam eles negros, seus descendentes ou “amarelos”, tenderam a ser ligados à inferioridade biológica, representantes da imoralidade, da barbárie e do atraso.

Segundo Munanga (1988):

Em cima dessa imagem, tenta-se mostrar todos os males do negro por um caminho: a Ciência. O fato de ser o branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser negro necessitava de uma explicação científica. Uma primeira tentativa foi a de pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio à norma. (MUNANGA, 1988, p. 14-15)

Nos dias atuais, muitos brasileiros que têm descendência negra, não querem assumi-la, acreditam que ser branco é o ser ideal, com riqueza, cultura e aceitação.

O problema de exclusão dos negros brasileiros, gerado com a escravidão, que os afastou da inclusão intelectual, hoje ainda continua com o racismo. É degradante ver que muitos negros não têm acesso à universidade e, pior, muitos não concluem o primeiro grau. O fato faz com que os mesmos não adquiram um trabalho decente com remuneração adequada e não consigam uma ascensão na sociedade. Esta situação demonstra que o problema do Brasil não é, somente, de caráter social, seu maior entrave continua sendo, infelizmente, de caráter racial.

Da Matta (1987), questiona como podemos ser racistas se somos uma sociedade plural. Lembrando que há o esquecimento de todo processo violento para o surgimento do negro-brasileiro. É nesse contexto que a fábula das três raças adquire poder, pois a ideia de país racialmente democrático é vendida tanto no território nacional quanto internacional, passando por diferentes camadas da sociedade.

Ainda segundo o mesmo autor, o racismo serviu de base para se investigar a realidade brasileira; “pode-se, pois, dizer que a “fábula das três raças” se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integrar idealmente sua sociedade e individualizar sua cultura.”(Da Matta,1987, p. 69). Sendo assim, a fábula mascarou e, continua mascarando, a sociedade hierarquizada no plano social e político em uma integrada e harmoniosa no plano biológico e natural. Este pensamento também pode ser visto em Pinho, a saber:

A mistura de “raças” e culturas, que antes havia representado a causa da inviabilidade, ou ao menos da vulnerabilidade, da formação do nosso povo, passou a significar o oposto, tendo sido adotada como mito de origem da nação, classificando o Brasil não apenas como mestiço, mas, como consequência que seria natural à mestiçagem, isento de racismo. A mestiçagem passou então à condição de fundadora das “características do povo brasileiro”, um povo “essencialmente” alegre, brincalhão e efeito às coisas do coração. (PINHO, 2004, p. 212)

Entender o passado é imprescindível para a compreensão da realidade dos negro-brasileiros no nosso país, em especial em Salvador, cidade com o maior número de negros do Brasil. Para isso, é importante considerar, dentro do ambiente escolar, como os docentes dos diferentes níveis estão construindo suas reflexões em relação aos estereótipos dos negros encontrados em sala de aula, a partir das condições necessárias para essas reflexões; e como os professores estão identificando e corrigindo esses estereótipos.

O mito da democracia racial permite que expressões de cunho racista sejam aplicadas de formas camufladas sem que os seus emissores apareçam como pessoas discriminatórias, dessa forma, é necessário que seja visto como a escola (professores, alunos e funcionários) está trabalhando com a inserção da cultura negra dentro de suas atividades pedagógicas.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (SILVA, 2005, p. 31)

A escola tem um papel fundamental na formação ideológica dos seus estudantes, e se essa não estiver atenta às questões, como a do preconceito racial, o seu espaço físico servirá como “reduto permissivo ao racismo à brasileira” (MUNANGA *apud* Oliveira, 2006, p.4). Para compreender esse racismo, é fundamental entendermos os processos históricos que envolveram os negro-brasileiros.

A escola deve ser o ambiente que propicie a inclusão e não a exclusão dos alunos. Seu papel é auxiliar na formação de agentes transformadores, mas isso só será possível se existir, de fato, a construção da igualdade, que só será plena se houver a afirmação da identidade e o reconhecimento da diversidade.

Os desdobramentos das representações dos adolescentes negros na efetividade de suas relações sociais os remetem à assimilação de comportamentos retraídos, introspectivos, apesar de serem populares, alegres e extrovertidos entre seus amigos mais próximos. Por outro lado, alguns destes adolescentes fazem investimentos na manutenção de sua rede de relações sociais mediante mecanismos de trocas simbólicas, na tentativa de assegurar que a extensão desta rede atinja seus pares de forma mais expressiva. A negação da realidade do racismo nas relações sociais na sociedade brasileira tem ecoado entre os adolescentes negros, entretanto a efetividade de suas relações sociais insiste em deixar escapar uma realidade que, há muito, se busca omitir em nosso país. (SOARES, 2010, p.152-153).

A autora observou, em seu trabalho, que os alunos negros de Ananindeua em Belém convivem com um primeiro pensamento de que os devidos representantes daquela região são os índios. Eles precisam “driblar” essa dificuldade para se sentirem inseridos, de fato, na sociedade amazonense.

Um dos interesses da presente pesquisa foi verificar se os alunos do colégio Mário Costa Neto, em sua maioria negros, também precisam buscar uma afirmação de identidade negra para estabelecerem as relações étnicas dentro do ambiente escolar. Nesse aspecto é fundamental compreender que:

O cenário que se instaura nas escolas brasileiras no que tange à questão racial desencadeia a atenção deste estudo para a proposição de Barbosa na discussão da significativa desigualdade da população negra, e na sugestão de perscrutar, dentre os “elementos da vida escolar”, aspectos como as relações sociais que os alunos negros estabelecem, com o fim de perceber se também constituem elementos desencadeadores das desigualdades raciais – geralmente escamoteadas em diferenças de desempenho – que são reproduzidas e legitimadas dentro da escola. (SOARES, 2010, p.14).

A diversidade marca a vida social brasileira e a escola, certamente, deve ser um espaço onde este cenário deve ser discutido e analisado. É inadmissível silenciar, em pleno século XXI, diante de leituras que divulgam e perpetuam estereótipos, mitos, caricaturas e

discriminações nos discursos do cotidiano, nas mídias e até nos mais diversos aportes didáticos, fortalecendo cada vez mais a tendência racista.

Estas práticas contribuem para a política ideológica do branqueamento tão arraigada nesta sociedade hegemônica e eurocêntrica. Ao não realizar uma (re) leitura da História da África e das Culturas Africana e Afro-brasileira nem uma (re) leitura da história (ainda muito mal contada!) da contemporaneidade do negro brasileiro, a escola não proporciona o desenvolvimento psicossocial dos educandos (negros e não negros), uma vez que não desenvolve uma educação anti-racista e pluricultural.

Não discutir as relações étnico-raciais no Brasil e divulgar uma imagem da África e de seu povo ligada sempre à guerra e à pobreza, é desconhecer, desrespeitar e desvalorizar a diversidade e a pluralidade cultural dos povos que foram trazidos do além-Atlântico para constituir a nação brasileira. Além disso, dar invisibilidade ao que as identidades diaspóricas oportunizaram aos escravizados é desconsiderar toda a luta, articulação e engenhosidade destes povos guerreiros e profícuos – protagonistas no processo de libertação. Ana Célia Silva corrobora:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p.22).

Destarte, muitos educandos negros não se afirmam como tal, pois a eles é transmitida uma história marcada apenas pelos momentos de sofrimento, sendo colocados como antagonistas e/ou personagens secundários. Essa criação de mitos e estereótipos em torno do negro contribui para a baixa auto-estima e auto-rejeição.

Silva (2005, p. 22), chama atenção para o processo de invisibilidade que ocorre em um instrumento de formação ideológica, o livro didático, ao afirmar que:

Os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social. (SILVA, 2005, p.22.)

Incutir valores negativos sobre os negros desencadeia uma baixa expectativa em relação à capacidade intelectual dos educandos negros e oportuniza uma ideologia de superioridade dos não negros. Para Ana Célia Silva:

As origens dessa baixa expectativa podem estar na internalização da representação do negro como pouco inteligente, “burro”, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, um estereótipo criado para justificar a exclusão do processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade. (SILVA, 2005, p.26).

Acreditar e continuar dando aulas dizendo que a escravidão foi uma solução para colonizar o Brasil é ratificar a teoria preconceituosa de uma suposta “sub-raça” e, mais uma vez, subestimar a competência desta mão-de-obra especializada e qualificada. Bem lembra Lucilene Reginaldo (2002, p. 106) que essa tese “traz em seu bojo uma série de supostos ideologicamente comprometedores: algo como uma certa ‘predisposição’ de alguns povos para a escravidão”.

Infelizmente, ainda existem, em muitas unidades escolares, a ausência das contribuições e participações relacionadas à cultura negra nos currículos, nos aportes didáticos e nas discussões, pois o negro, em geral, só é lembrado em datas comemorativas como o treze de maio, considerado o Dia da Libertação dos Escravos, em vinte e dois de agosto- Dia do Folclore – para explorar culinária (vatapá, caruru...), música (samba) e instrumentos musicais (berimbau, cuícas, atabaques, agogôs...) e, ultimamente, em vinte de novembro – Dia da Consciência Negra.

Vencer o preconceito que se generalizou e tornar evidente o débito de sucessivas gerações de brasileiros para com a herança da escravidão que se transformou em discriminação, é apenas parte do desafio. Se vamos consegui-lo com o sistema de quotas compulsórias no mercado de trabalho e na universidade, como nos Estados Unidos, ou se vamos estabelecê-las também em relação à política, como acaba de fazer a lei eleitoral com referências às mulheres, é uma incógnita que de antemão ninguém ousará responder. O caminho da ascensão social, da igualdade jurídica, da participação política, terá de ser cimentado pela igualdade econômica que, em nosso caso, implica o fim da discriminação dos salários, maiores oportunidades de emprego e participação na vida pública.

A constituição de uma nova identidade pode ser lida não somente como a luta solitária pela liberdade, mais como um projeto político voltado a uma transformação profunda na situação do negro em uma sociedade altamente marcada pela hierarquia social. Ressaltando que “as marcas ou símbolos são dados da vida, significativos para a etnicidade, entretanto, para a consolidação dos grupos, tornam-se necessárias, além das marcas, a mobilização e a promoção da autoconsciência do grupo étnico”. (BACELAR,1989, p.14).

O grupo étnico é um fator determinante para a localização e contribuição dos indivíduos na sociedade. O membro do grupo étnico não existe sem o seu referencial, ele vive

a partir de regras ditadas para e com o grupo. É importante salientar que o sentido de pertencer e se destacar ou diferenciar dentro de um grupo, pode ser apresentado com um marco evidente para a reconstrução de uma identidade crítica dos cidadãos, grupos e sociedades mais complexas.

Quando penso em identidade negra, sempre me reporto ao que a psicanalista Neusa Santos Souza sabiamente escreveu: “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua. (GOMES, 2002, p.42)

Para que realmente haja democracia racial no Brasil, é necessário que seu povo primeiro passe pelo processo da auto-aceitação das suas origens e que ele saiba conviver com a diferença, aprendendo a respeitar o diverso.

A discriminação racial é a prática do preconceito. Nesse sentido, a diferença entre preconceito e discriminação racial está nessa ação, pois enquanto a discriminação racial resulta na ação, no ato de discriminar; o racismo e o preconceito encontram-se no campo das doutrinas. Portanto, a discriminação:

É o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. (Programa Nacional de Direitos Humanos, op. cit., p. 15 *apud* SANT’ANA, 2005, p.63.)

Discriminação racial, segundo conceito estabelecido pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial:

Significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (*Programa Nacional de Direitos Humanos, op. cit., p. 15 apud* SANT’ANA, 2005, p. 63)

O Preconceito é um juízo pré-concebido que se manifesta em uma atitude discriminatória, consiste num conjunto de pressuposições. É uma atitude negativa em relação a algum grupo social específico, ou seja, pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Crockik (1995, p.13) considera que o preconceito além de ser um fenômeno psicológico tem também sua causa no seu processo de socialização, já que neste o ser se transforma e se constitui como indivíduo. O processo de socialização é uma consequência de culturas e de histórias, por isso sofre variações dentro das mesmas.

Ao se falar sobre o preconceito racial, não se pode desassociá-lo ao processo histórico que teve início na escravidão moderna imposta aos africanos e implantada na América. As relações mantidas entre os africanos e europeus foram de forma desigual, ressaltando que a marca de desigualdade fora estabelecida pela diferença. O preconceito racial foi utilizado como um instrumento ideológico a fim de legitimar o poder sobre os grupos subalternos.

Entende-se por raça a forma de classificação das pessoas que as distingue com base nas propriedades físicas derivadas de suas heranças genéticas.

O pensamento de uma raça superior inspirou um ramo da genética que elaborou os pressupostos da Eugenia, ou seja, formar uma super-raça humana pelo cruzamento seletivo e pela eliminação dos desajustados. No Brasil, a eugenia foi fortemente defendida por governos até os anos 40 e inspirou a ideia do branqueamento da população brasileira e o discurso de inferioridade racial imputado aos indígenas e aos negros.

Segundo Gomes (2010, p. 23), sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e educadores, bem como o Movimento Negro, quando usam o conceito de *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores como originalmente foi usado pela ciência no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política dele. E ainda o empregam, porque a discriminação racial e o racismo, existentes na sociedade brasileira, se dão não apenas em razão dos aspectos culturais presentes na história e na vida dos descendentes de africanos, no Brasil e na diáspora, mas também graças à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal desses sujeitos. Munanga (2003, p.6) corrobora tal pensamento ao afirmar que o conceito de raça, utilizado na atualidade, não tem relação biológica, pois é:

Um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, p.6)

Portanto, a terminologia raça é adotada com um sentido político e identitário construído a partir da análise do modelo de racismo existente no Brasil, assim como suas formas de superação e as proporções histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete.

Compreende-se por o *racismo* a prática que reproduz, na consciência social coletiva, um significativo conjunto de falsos valores e de falsas verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas. Defende a superioridade de grupos em detrimento de outros. O professor Joel Rufino assim o conceitua:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê. (SANTOS, 1990, p. 12 *apud* SANT'ANA, 2005, p. 61)

O racismo é o ato de colocar uma pessoa em situação de inferioridade, subjugada, por causa, por exemplo, de sua cor de pele, em detrimento de outra que é vista ou posta como superior.

A escola e os professores precisam desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu.

A educação das relações étnico – raciais propõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e elaboração de projetos conjuntos para a construção de uma sociedade justa e igual. Gomes (2010), define as relações étnico-raciais como:

Relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (GOMES, 2010, p. 22)

A referida autora ainda acrescenta que, no contexto teórico político, vem sendo utilizada a :

Expressão étnico-racial para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, na educação. Mais do que uma junção dos termos, essa formulação pode ser vista como a tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Demonstra que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. (GOMES, 2010, p. 24)

O termo *raça* fora ressignificado pelo Movimento Negro, que, em vários momentos, utiliza-o com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos povos negros. É importante salientar que o uso do termo *étnico*, na expressão *étnico-racial*, serve para marcar as relações tensas, devidas as diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos.

As propostas educacionais de combate ao racismo e as discriminações, elaboradas para promover a educação das relações étnico-raciais positivas, têm como intenção fortalecer e despertar a consciência negra.

3.1 ANTECEDENTES DA LEI 10.639/2003

“Temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Boaventura Souza Santos)

É sabido que durante muito tempo, a exclusão dos povos negros nas narrativas históricas deveu-se a ideia de uma inexistência de fatos notáveis nas sociedades não-européias antes do contato com o europeu. A ausência das participações dos povos negros na história oficial foi muito forte no século XX, porém, no Brasil, em pleno século XXI, essa exclusão é extremamente atual, principalmente no campo educacional.

A produção de conhecimento sobre o negro brasileiro fez-se e ainda se faz presente nas representações deste no nosso país, ou seja, ao mesmo tempo em que há um avanço político a respeito das políticas afirmativas, também temos por outro lado um ponto extremamente conservador da questão étnico-racial. A proposta de mudança, trazida pela lei, não deve ficar apenas no plano político, é fundamental que exista uma modificação também no plano pedagógico e a diversidade e pluralidade sejam vistas não apenas como um ponto folclórico da nossa sociedade, mas sim, como elementos basilares da nossa formação. É necessário que exista um projeto de nação que respeite a diversidade e identifique as especificidades e particularidades do diverso sem reduzi-lo e ou folclorizá-lo.

Quando se fala em políticas afirmativas, deve-se entender que são ações públicas e privadas direcionadas à concretização do princípio, presente na constituição, de igualdade substancial dos cidadãos. As ações também buscam impedir as consequências das

discriminações raciais, de gênero, classe e físicas que marcam historicamente determinados grupos sociais. A história

Universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à de potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo no plano doméstico uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, legal ou meramente informal, em relação a uma parcela expressiva de seu povo. (GOMES, 2002, p.129-130)

Percebe-se, então, que a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. As ações afirmativas apresentam a característica de serem, a princípio, planos emergenciais e sua concretização dá-se, por exemplo, através dos sistemas de cotas, leis, projetos dentre outros mecanismos utilizados. As ações afirmativas ainda são vistas com muitas ressalvas por parte da população brasileira que:

Resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03 o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 no Brasil.. (GOMES, 2011, p.41)

As políticas afirmativas visam principalmente reparar a desigualdade presente no nosso sistema educacional, o qual por muito tempo reservou ao menos favorecidos, lê-se: pobres, índios e negros uma educação extremamente inferior em relação aos mais abastados.

A constituição brasileira de 1988 é vista como um marco na história do Brasil, pois seu texto é considerado inclusivo, sendo resultado da correlação de forças de grupos os quais disputavam o poder, dentro de um contexto de mudança cultural (movimentos negros e indígenas). No Art. 242- (...) §1º, tem-se que o “ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (p.103). Temos uma Constituição inclusiva e uma hegemonia do nacional excludente.

As substituições radicais- culturais ou jurídicas- das relações sociais e das representações da sociedade são, de fato, transformações que só podem ser produto de processos e lutas, nas quais um pacto constitucional é apenas o princípio de novos estágios (isto é, o início de novos processos e lutas. (SILVÉRIO, 2005, p.90)

As mudanças constitucionais, presentes na Carta de 1988, ao reconhecerem a pluralidade cultural da nação, lançaram as bases para a transição de um país de “uma só raça”, “de um só povo”, para um país de “múltiplas culturas”, de “ várias etnias e raças.”. Existe uma tensão entre o modelo conservador o qual pretende ainda manter os pressupostos da

ideologia da democracia racial e um outro modelo que orienta pela grande visibilidade da pluralidade dos modos brasileiros.

Entre os principais avanços relativos à Carta de 1988, encontra-se o fato de ela conceber a diversidade étnico-racial no Brasil. As propostas de inclusão de segmentos considerados discriminados e estigmatizados, presentes na Carta Magna, relacionam-se diretamente com a luta pelo reconhecimento da diversidade sociocultural existente. Marca-se, dessa forma, a transição de uma sociedade na qual a representação monocultural fora construída e fixada pelas elites (intelectuais e políticas) e está dando lugar a uma representação social que cotidianamente se revela profundamente dinâmica e multicultural

As modificações encontradas na Carta transparecem uma tensão na complementaridade entre o jurídico e o político, que é uma conflituosa passagem de um regime monocultural para um regime multicultural. Nesse processo:

Significa assumir que a Constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos). (SILVÉRIO, 2005, p.95)

Nota-se, no dia a dia, que o cenário público da sociedade brasileira é colonizado e a opinião pública é controlada por grupos de interesses os quais mantêm o discurso democrático apenas no plano oral, já que, na prática, a tradição hierárquica é mantida na esfera social. A garantia de uma igualdade de direitos no plano jurídico não ofereceu o mesmo acesso ao sistema educacional, por exemplo, aos que não eram socialmente privilegiados. É necessário uma equiparação entre esses dois públicos tão distintos na esfera educacional, ou seja, uma igualdade de condições ofertadas. Porém, sabemos que isso ainda não é uma realidade no Brasil.

Segundo Silvério, (2005), a sociedade brasileira vem passando por um processo de (re)configuração do pacto social a partir da insurgência de atores sociais até então pouco visíveis na cena pública, o que coloca um conjunto de novos problemas. A fragmentação cultural teria levado à construção de uma sociedade intolerante e conflituosa. No primeiro momento, o resultado foi a democracia racial. No segundo, o resultado foi a segregação racial. (SILVÉRIO, 2005, p.98)

É importante compreender que um país verdadeiramente democrático estabelece um projeto de nação o qual considere e respeite a diversidade, assim como identifique as especificidade e particularidades do diverso sem reduzi-lo e ou folclorizá-lo. Entender a luta dos povos negros contra a escravidão, racismo, preconceito, exclusão é importantíssimo para desmitificar a ideia de país constituído a base de uma harmonia étnica com oportunidades iguais para os brancos e negros.

[...] a tenaz persistência da cultura africana no Brasil e em outras partes da América do Sul não pode razoavelmente ser atribuída a uma suposta benevolência dos ário- latinos, nem ao caráter e cultura dos mesmos. Em qualquer caso, a falsa imagem de uma escravidão humanizada, benemérita, com certa “liberdade” tem sido atribuída ao Brasil como também à América Latina, de modo geral. Porém, não foram menos racistas nem menos cruéis do que sua contraparte ário-anglosaxônica. Da mesma forma que nos Estados Unidos, também na América Latina ou do Sul, e no Brasil, não permitiam aos africanos a prática livre de seus costumes e tradições (NASCIMENTO, 1980, p. 16).

Estudar a participação africana na formação da identidade brasileira é fundamental para uma maior tomada de consciência, assim como é uma forma de rever a própria história e de ter clareza da mesma.

As primeiras organizações negras brasileiras do século XX, como a Frente Negra, fundada em 1930 em São Paulo e o Centro Cívico Palmares (1926) já notavam a falta de interesse dos governantes em implantarem ações políticas direcionadas à educação dos negros no Brasil e a educação seria o único meio para que houvesse a mobilidade e reintegração do negro no quadro social do país. “[...] A educação entrava nesse processo, não mais como um mecanismos homogeneizador de ‘corpos, corações e mente’, mas fundamentalmente enquanto potencializador do respeito à diversidade.” (SISS, 2003, p.62 *apud* Figueiredo, 2008 p.12/13).

A Frente Negra chegou a ter mais de vinte mil associados e:

Desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça. (DOMINGUES, 2007, p. 106)

No passado, início do século XX, buscavam-se o reconhecimento, a revisão da história dos povos negros, assim como um ensino universal e de responsabilidade do Estado. Hoje, a configuração ainda exige uma educação igualitária e que respeite a diversidade apresentada na escola, porém as primeiras reivindicações ainda precisam ser cumpridas.

Outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal

liderança. A princípio, a intenção era constituir um grupo teatral formado apenas por atores negros, mas com o tempo, o TEN adquiriu um caráter mais amplo, pois:

Publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p. 109)

Ainda segundo o mesmo autor, (2007, p.110), a Imprensa Negra ganhou mais destaque, no início do século XX, com a publicação de vários jornais de protesto pelo Brasil, a saber: o Alvorada (1945) em São Paulo, O Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), O Mutirão (1958), Níger (1960); em Curitiba, o União (1947); no Rio de Janeiro, o Redenção (1950) e A Voz da Negritude (1952). Há também o surgimento da Senzala (1946), em São Paulo.

A atuação do TEN foi fundamental na organização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em maio de 1949, e do Iº Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Uma das questões debatidas pelo TEN foi a incorporação do racismo pela população negra, expressa na aceitação do ideal de embranquecimento e na supervalorização dos padrões estéticos brancos. Por intermédio da Convenção, foi aprovado o Manifesto à Nação Brasileira, o qual exigia a integração do negro na educação brasileira no nível secundário e superior, além de solicitar que a discriminação por conta da cor ou raça tornasse crime de lesa-pátria.

Essas exigências fizeram com que as organizações e militantes negros fossem vistos como racistas às avessas, já que para o Estado brasileiro, não existia racismo no país. Embora no dia a dia, as ações, como proibir a entrada de pessoas negras em bares, restaurantes e a própria violência policial eram sinais evidentes de que essa prática era, sim, existente no Brasil.

Em 1978, ocorreu uma reunião em São Paulo com diversos grupos e entidades negras. Ficou decidido, nesse encontro, a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). A primeira atividade da nova entidade foi a organização de um ato público “em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases.” (DOMINGUES, 2007, p. 113)

Esse ato público foi considerado pelo Movimento um importantíssimo avanço político contra o racismo no país. Destaca-se que como a luta principal do movimento era contra a discriminação racial, seu nome foi mudado para Movimento Negro Unificado (MNU). Em 1982, no Programa de Ação, a entidade defendia as seguintes reivindicações:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p.114)

O surgimento do MNU significou um ponto importante na história do protesto negro do país, uma vez que, entre outras razões, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional.

Segundo Figueiredo (2008), um grupo de professores militantes do Movimento Negro Unificado fundou, na Bahia, o Grupo de Educação Robson Silveira da Luz do MNU no ano de 1981, por conta das discussões sobre a baixa auto-estima do negro.

A grande proposta do grupo era atuar em outras entidades negras, escolas públicas ou particulares, assim como nas universidades a fim de recontar a história do negro aqui no Brasil e a África, ressignificando o que ficou oculto na história oficial e revelando o mito da democracia racial e ao mesmo tempo, denunciando o racismo presente no país.

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. (FIGUEIREDO, 2008, p.32)

Observa-se que a situação acima relatada ainda permanece muito próxima da nossa realidade, uma vez que falta formação adequada e interesse de muitos profissionais da educação.

Segundo o mesmo autor (2008), o Grupo de Educação percebeu a grave situação na qual se encontrava, reuniu outras entidades negras e solicitou à Secretaria de Educação do Estado da Bahia um curso de especialização a respeito da cultura e história da África para os professores, para que estes pudessem aplicar seus conhecimentos nas escolas do Estado.

A especialização, oferecida pelo Centro de Estudos Afro-orientais CEAU/UFBA em 1984, “Estudo da História e das Culturas Africanas” buscava capacitar os professores a trabalharem com essa temática. Também houve a criação da disciplina “Introdução aos

Estudos Africanos” na rede estadual de ensino pela Secretaria de Educação, atendendo ao público do primeiro e segundo graus.

A reforma do currículo escolar não pretende privilegiar negro ou branco, mas é uma tentativa de constituir a verdadeira igualdade no nosso país. Essa ação é um verdadeiro salto civilizatório. Ressaltando que alguns desafios ainda são presentes na nossa realidade educacional, tais como: promover o acesso a todas as crianças à educação, mantê-las dentro das escolas, e uma formação adequada aos educadores a fim de superar a discriminação racial no ambiente escolar.

A respeito da preparação do educador, há, aproximadamente, 52 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica. A sua criação ocorreu no ano de 1962. Então, ficam umas simples questões: Educação voltada a quem? Quem fazia parte dessa história educacional no Brasil? Não é difícil perceber que ocorreu durante muito tempo e, infelizmente, ainda ocorre, uma discriminação institucionalizada no país e com isso:

Têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento. (CRUZ, 2005, p.22)

Diante disso, fica evidente que a falta de narrativas sobre o processo educacional do negro na nação brasileira demonstra que não existe povo que não possua história, e sim, existem povos os quais a sua história fora destruída ou não conservada em interesse de um grupo dominante. Lembrando de que o positivismo científico legitimou a história para um determinado grupo social, a elite branca, por isso, tudo que “destoava” da sua história seria visto como diferente e inferior.

O Brasil tem a segunda maior população negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria e o seu contexto de desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco é profundamente grande.

Até recentemente, o Brasil não integrava as categorias racismo e discriminação racial para compreender o fato de os negros se enquadrarem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano e os brancos pelos mais elevados. No entanto, esse silêncio, aos

poucos, foi quebrado pela resistência negra. Um fato evidente disso é a desconstrução de uma imagem de um país democraticamente racial.

Conforme aponta Figueiredo (2008), o debate sobre as ações afirmativas no Brasil é muito extenso. Isso porque existem duas vertentes referentes as mesmas, a saber: a posição dos conservadores-liberais os quais afirmam ser inconstitucional a adoção das ações, pois elas não respeitariam o princípio constitucional que prega ser “todos iguais perante a lei”. Em decorrência disso, seria inapropriado qualquer benefício ou favorecimento prestado a um determinado grupo social. A outra vertente corresponde aos progressistas oriundos de diversos segmentos e grupos sociais, destacando o Movimento Social Negro. Para esses, as políticas de ações afirmativas são legítimas, uma vez que o Estado-brasileiro tem uma dívida histórica com as populações negras, que foram escravizadas e desconsideradas dentro do contexto social no nosso país.

No Brasil, estudos realizados nas interfaces da educação e das relações interétnicas, como a dissertação *Relações Sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar* de Nicelma Josenila Brito Soares (2010), expuseram as dificuldades enfrentadas pelas crianças negras no sistema escolar, indicando a necessidade de serem encontrados mecanismos de combate ao preconceito e discriminação raciais ao nível da socialização primária e secundária, ou seja, na família e na escola. Para a superação do problema, destacam a importância de serem elaboradas novas propostas que procurem implantar uma consciência nos alunos brancos, que devem respeitar e valorizar o negro, assim como, esse buscar sua afirmação e reconhecer a grande contribuição que seus antepassados deixaram em nossa sociedade. Esse projeto é apenas um passo para que as atitudes comecem a surgir, sendo fundamental o envolvimento de todos, não só dos professores diretamente ligados ao trabalho da unidade, mas também dos demais docentes e funcionários da instituição.

A escola tem um papel importantíssimo na formação desses jovens, por isso, a relevância de ser feita uma releitura da nossa história, assim como, das nossas relações com o outro, que é diferente, singular; porém, ao mesmo tempo, é próximo e igual. As instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas têm uma obrigação de “execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença”. (GOMES, [2011?], p.[1])

A lei 10.639 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino

Público ou Particular, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, assim como o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; a Resolução CNE/CP 01/2004, que esclarece os direitos e as obrigações dos estados da nação em relação à implementação da lei e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 são alguns exemplos de atribuições legais vistos como condutores de uma política educacional voltada para a valorização da diversidade cultural e das relações étnicos raciais no ambiente escolar.

A nova legislação acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a saber:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003. p. [1]).

O dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) foi instituído em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. Essa data é marcada pela luta contra o preconceito racial no Brasil e passa a ser celebrada com muita reflexão do que significa a noção de pertencimento, das raízes e heranças do povo brasileiro, assim como os desafios raciais e culturais que se apresentam tão fortes no dia a dia no país.

Com a Lei 10.639/03, o artigo 26-A da LDB da Educação Nacional passa a estabelecer “[...] particularmente no ensino de História do Brasil - o respeito aos valores culturais na Educação e o repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo Brasileiro.” (SILVA, 2007, p.41).

As Diretrizes devem ser aplicadas por instituições de ensino em todos os níveis, atendendo o que rege a Constituição Federal nos seus Art. 5, I, Art.210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, assim como os artigos 26 A, 79 A e 79 B da LDB - 9.394/96, tornando obrigatório, tanto em estabelecimentos de ensino público quanto em

estabelecimentos de ensino privado, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, no território brasileiro.

O Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Parecer, em seu texto, destaca que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, pretendem garantir o direito de negros e não negros brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em espaço escolar com a devida infra-estrutura, docentes qualificados e capacitados para identificar e superar as ocorrências de preconceitos, racismo e discriminações, produzindo, no ambiente escolar, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie significativa mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural.

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

O Parecer CNE/CP03/2004 busca a divulgação e produção de conhecimento, formação de atitude e valores que eduquem os indivíduos orgulhosos do seu pertencimento étnico-cultural. Os direitos dos cidadãos devem ser garantidos e suas identidades devem ser valorizadas.

As razões para a criação de uma lei são as mesmas pelas quais se necessitou e ainda necessita-se lutar para que esta lei não se transforme em mais uma que apenas ficou no papel. O racismo, no país, está presente nas relações pessoais e institucionais, ele é tão “natural” que não se consegue identificá-lo rapidamente em si, ou no outro, tão pouco nas estruturas. Na educação de diferentes níveis, a estrutura organizada em torno de hierarquias, privilégios, desrespeito, discriminação são ensinados e propagados em relações hostis e essa situação é reflexo de uma sociedade ainda organizada dentro do sistema mundo constituído pelos europeus conquistadores do século XVI.

Segundo a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 3/2004 ;16)

As Diretrizes Curriculares Nacionais proporcionam uma resposta à necessidade de aprimorar as políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos. Constituem, também, uma resposta à demanda da população negro-brasileira para que o Estado assuma políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, restringindo-se a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no que se refere ao fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores de educação de incorporá-las no currículo e de enfrentarem as desigualdades étnico-raciais existentes na escola e nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2004, p.30)

As instituições de ensino de diferentes níveis da educação – infantil ao superior – são ambientes necessários ao combate do racismo e das discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP3/2004, “o direito à igualdade de condições de vida e cidadania”, assim como garantindo “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso à diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros”.

É importante reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de negros ou não – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado e desvalorizado da sociedade brasileira.

A lei surge dentro de um contexto político popular e é considerada como uma importante conquista do movimento negro que sempre buscou discutir e propor mudanças em relação ao povo negro não só no Brasil, mas também no mundo. Destacam-se algumas ocasiões importantes que antecederam a promulgação da lei 10.639/03, a saber: as reivindicações apresentadas por entidades do Movimento Negro Brasileiro, o reconhecimento da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958); o Pacto Internacional

sobre Direitos Civis e Políticos ocorrido em 1966; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual considera a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, e as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; a publicação da Lei nº7.716/89, a Lei Caó, a qual determina os crimes resultantes de discriminação por raça ou cor; no âmbito educacional, a Marcha de Zumbi, de 1995 e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência; a publicação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira, assinalam o quadro de intenções da parte do Estado brasileiro em eliminar o racismo e a discriminação racial.

A Lei n. 10.639/2003:

Pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008 p.10)

A legislação marca um período de decretos e leis governamentais os quais servem de bases para a compreensão do papel do Estado na implementação de políticas de ações afirmativas.

Para garantir a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, seu cumprimento, o desenvolvimento de ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, bem como construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08, fora instituído, em 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das

Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este foi construído como um documento pedagógico que pudesse orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. O plano tem como finalidade intrínseca:

A institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2008, p.10)

O Plano é uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar.

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei 10639/03, o MEC executou uma série de ações no intuito de tratar a diversidade étnico-racial como um valor que deve estar presente no processo de ensino aprendizagem e avançar no enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar, das quais podemos citar duas, a saber: 1) “ações com o objetivo de elaborar e implementar programas educacionais em prol do acesso e permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis”; 2) “ações que possibilitem a toda a sociedade a reflexão e o conhecimento consistente para que sejam construídas relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira.” (MEC, 2008, p.16)

Conforme o MEC/Secad (2008)³, as estratégias utilizadas, na segunda ação, foram as seguintes:

a) Fóruns Estaduais – Estímulo do MEC/Secad para a criação dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Entre os anos de 2004 e 2005, foram realizadas 21 reuniões, em diferentes estados da federação, com o objetivo de articular secretarias estaduais e municipais de educação (SEE e SME), núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs), organizações do movimento negro, Consed e Undime.

b) Cadara – Criação, em 2003, da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA) com atribuição de assessorar o MEC/Secad.

³ As informações contidas nas páginas 61 a 64 encontram-se presentes no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008). Preferiu-se mantê-las dentro da dissertação, por sua contribuição ao entendimento das ações tomadas pelo governo a respeito da qualificação docente, ao invés de trazê-las como Anexo ao texto.

c) Programa Brasil Quilombola (Seppir)- Participação do MEC/Secad no comitê gestor do Programa. Por meio do Programa Cultura Afro-Brasileira (PPA 2004/2007), que “apóia técnica e financeiramente as prefeituras que possuem áreas remanescentes de quilombos, na ampliação da rede física escolar, na formação continuada de professores e na aquisição de material didático específico para essas áreas” (MEC/Secad, 2008, p. 10).

d) Formação de Professores – A formação continuada de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa Uniafro, que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs). Além do curso à distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana. Beneficiou 4.000 educadores, em 7 estados da federação, 214 alunos de universidades estaduais e federais e 10.647 professores até 2006. Essas informações poderão ser conferidas no Quadro 1.

Nos anos de 2006 e 2007 a formação continuada de professores a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela UNB, e História da Cultura Afrobrasileira e Africana, executado pela Ágere, beneficiando mais de 10.000 professores da rede pública. A partir do ano de 2008, a formação a distância para a temática está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona dentro da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), cujo oferecimento de vagas chegou próximo a 3000, na sua primeira edição.

e) Produção e distribuição de Material de Referência para Professores – Foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos (Secad/UNESCO), dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/2003. Além dessa coleção, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/Secad) desenvolveu a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-Racial que tem o intuito de impulsionar publicações referentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que não (re)produzam preconceitos, estigmas e discriminações contra a população negra e dar visibilidade acadêmica ao tema em tela por meio do estímulo às pesquisas sobre relações raciais e cultura negra no Brasil e no continente africano (MEC/Secad, 2008, p. 12).

f) Cor da Cultura (2005) – Kit de materiais produzido em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém: Jogo Heróis de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e um livro didático (*Memória das Palavras*).

Os livros Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, 54.000 exemplares, e “Superando o Racismo na Escola”, 10.000 exemplares,

organizado pelo Professor Kabenguele Munanga, foram distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para a Lei 10639, para os professores, público ao qual se dirigem as obras.

g) Concurso Nacional de Material Didático Pedagógico para o Reconhecimento e a Valorização da História, da Cultura e da Identidade Afro-Brasileira e Africana (2006) – Divulgação de edital para seleção de jogos, brinquedos, livros e vídeos dirigidos à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior como forma de estimular a produção para implementação da Lei n. 10.639- 2003. O concurso recebeu inscrições, porém os participantes não preencheram os requisitos exigidos, não sendo possível a escolha de vencedores.

(Fonte: Balanço da ação do Governo Federal para a implementação da Lei 10.639/03, (MEC/Secad, 2008).

Quadro 1: Oferta de Formação continuada de professores pelos Programas do MEC/Secad

Projetos/Programas	Período	Carga Horária	Metas de formação	Resultados alcançados
Uniafro	2005/2006	Oferta diferenciada	10.647 professores	Dados não disponíveis
Uniafro (1)	2008/2010	De 80 a 120 horas, em 3 modalidades	Nº de professores em: Especialização: 1.245 Aperfeiçoamento: 1.470, Extensão: 3.480	Em início de execução
Educação Africanidades-Brasil	2006	120 horas	26.054 inscritos, 27 UF, 704 municípios, 4.000 escolas.	6.800 professores da rede pública concluíram o curso.
Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana	2005	Oficinas (sem dados de carga horária)	4.000 educadores, em 7 UF	Dados não disponíveis
Projeto Educadores pela Diversidade	2004/2005	40 horas	Dados não disponíveis	3.121 formandos
Curso Educação e Relações Étnico-Raciais	2005	120 horas	Dados não disponíveis	240 formandos
Programa A Cor da Cultura (2)-Tiragem 2000	2004/2006	Dados não disponíveis	4.000 educadores, em 7 UF	3.000 professores capacitados

Fonte: Balanço da ação do MEC a implementação da Lei nº 10.639/03 (MEC/Secad, 2008).

(1) MEC/Secad. Seleção de Projetos 2008.

(2) Programa desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura.

Quadro 2: Estratégias de divulgação e distribuição de material pedagógico sobre a Lei n. 10.639/2003

Ações	Ano de origem	Resultados alcançados
Reuniões dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial	2004 2006 e 2008	Participação de representantes de 21 UF e articulação de SMEDs, SEEs e Movimentos Sociais. Re-articulação para constituição dos Fóruns Estaduais.
Diálogos Regionais (5 Regiões, 27 UF)	2008	Consulta pública sobre o Plano Nacional de Implementação Da Lei 10.639/2003.
Publicação de 23 títulos sobre a temática da educação das relações étnico-raciais. Títulos com tiragem acima de 50.000 exemplares: <i>Superando o racismo na escola</i> (2005); <i>Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/2003</i> (2005) e <i>Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais</i> (2006).	2004-2008	223.900 de exemplares distribuídos
Publicação 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 /CP3/2004, Resolução CNE n. 1/2004 e Lei 10.639/2003).	2005	1.000.000 de exemplares distribuídos.

Fonte: Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei nº 10.639/03 (MEC/Secad, 2008)

Algumas outras ações foram desenvolvidas pelo MEC além das apresentadas nos quadros acima, como: quatro programas em parceria com a TV Escola para o Programa de Educação a Distância Salto para o Futuro; Repertório afro-brasileiro: entre o clichê e a pesquisa em sala de aula (2004); Afro-brasileiros na educação (2005); Encantos: vozes africanas e afro-brasileiras (2005); Relações Étnico-Raciais na Educação (2006); Calendário Meu Brasil Africano, Minha África Brasileira; Calendário História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Datas para conhecer e pesquisar.

As ações relacionadas contradizem as informações colhidas no colégio Mário Costa Neto e em outras instituições da rede pública estadual de ensino. Alguns educadores

relatam a dificuldade em tratar da temática cultura negro-brasileira, pois faltam material ou curso de qualificação. “A proposta é boa, mas falta um devido treinamento com os profissionais.” Relato de um professor de Ciências do Colégio Mário Costa Neto. A docente de História acrescentou: “Acho importante, porém nas conversas que tenho com outros colegas de área e aqui mesmo na minha escola, percebo que não há um cumprimento da lei pelas escolas.”

Uma professora de Ciências e Matemática do Colégio Estadual Manoel Vitorino, situado em Salvador, ao ser indagada a respeito da lei 10.639/03, chegou a afirmar que a desconhece: “Não sei nem o que é isso”. Então, resta-nos uma dúvida: Por que tantos profissionais da rede estadual queixam-se desse obstáculo em tratar da temática? Se o governo federal apresenta uma série de cursos e materiais de capacitação?

A proposta educacional que não está voltada para a promoção das relações étnico-raciais não é constituída, porque esse projeto incomoda, desestrutura as relações e abala a compreensão de uma sociedade igualitária, que, na verdade, é dividida e estratificada em classe, principalmente, em cor e raça. É importante frisar que todos atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolver ações estruturantes de forma equânime. Isso significa:

Incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras. (BRASIL, 2008, p. 20)

A não implementação da 10.639/03 significa a manutenção da escola no seu papel colonial e colonizador, ou seja, são cristalizadas as desigualdades e assimetrias sociais, nas quais os lugares de negros e brancos já se encontram demarcados e inquestionáveis.

A base cultural brasileira recebeu força européia dominante, com a intenção de silenciar as bases indígenas e africanas. Assim o português construiu um paradigma educacional que acabou consolidando a formação educacional brasileira numa sociedade que era multirracial e pluriétnica. Sabe-se que a terminologia multirracial tem um sentido abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. A maior parte da população, sem dúvida, resulta de mistura de diferentes grupos entre si, com maior ou menor participação.

O país é marcado pela sua diversidade cultural, porém é perceptível que em muitos ambientes escolares, infelizmente, não há a preparação para se trabalhar com certos acontecimentos de racismo.

A educação contemporânea brasileira tem como um dos seus objetivos a efetivação de políticas públicas com a intenção de promover a igualdade e a reparação aos povos que, durante muito tempo, foram excluídos do direito básico: a educação.

Muitas foram as formas de exclusão produzidas na história da sociedade brasileira, principalmente àquelas envolvendo a questão étnico-racial. As ações afirmativas foram e continuam sendo respostas à significativa ausência dos negros em diferentes setores da educação e dos espaços sociais no Brasil. Apesar de o texto das Nações Unidas de 1948 propor como:

“Ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” e dizia que “todos os povos têm direitos à livre determinação”. Mesmo assim, permanecia aqui o não constrangimento diante do fato da reduzidíssima presença ou da não-presença de pessoas negras em locais de prestígio social. (CAVALLEIRO, 2006, p.18)

Portanto, a escola tem uma profunda responsabilidade, principalmente os docentes e gestores, ao combate ao racismo e a discriminação que adentram em seu ambiente.

Os educadores e gestores lidam com outros desafios além da discriminação e racismo dentro das escolas, existe também a globalização, que, ao mesmo tempo, aproxima os diferentes povos, derrubando as barreiras geográficas, acaba, de certa forma, pregando uma cultura dita superior e que deve ser seguida pelos demais. Como fica, então, a construção de uma identidade do homem negro contemporâneo? Munanga (1999), destaca que:

A identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência. É necessário que a Escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação. (MUNANGA, 1999, p. 55)

É fundamental entender que a identidade é um fator constituído ao longo do tempo e não algo inato. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de *nosso exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. (Hall, 2002, p.39). É necessário que, “ao falarmos em identidade negra, encontramos mais próximos dos processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira.” (GOMES, 2002, p. 38)

O sujeito pós-moderno é múltiplo em decorrência das modificações estruturais e institucionais, nas palavras do próprio Stuart Hall: à medida em que os sistemas de

significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente.”(HALL. 2002, p,13).

As sociedades modernas são de mudança constante, rápida e permanente e um dos principais “agente” para esse processo é a globalização, devido o seu impacto, sua atuação na construção de uma identidade cultural, já que contribui para o aparecimento de novas identidades, fragmentação do sujeito moderno e alteração das noções de tempo e de espaço. A globalização também pode ocasionar o efeito contrário, ou seja, algumas comunidades regionais estão reforçando suas identidades para resistirem ao processo de globalização.

Milton Santos (2001), chama-nos atenção que:

De fato, para a grande maioria da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a Sida [*Aids*] se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (...). Todas estas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao processo de globalização. (SANTOS, 2001, p. 19-20).

A globalização torna-se mais perversa com os grupos historicamente marginalizados da sociedade contemporânea, ou seja, mulheres, os homossexuais e, sobretudo, os negros.

Munanga (2005), lança-nos uma indagação: O que será a democracia no século XXI, caracterizado pela globalização? Será possível construir uma cidadania democrática num mundo globalizado que, por sua tendência homogeneizadora é ameaçadora da diversidade e das identidades particulares?

A ideia de uma identidade plenamente unificada, nesse contexto globalizado, completa, segura e coerente é uma fantasia. Hall (2002), admite que a identidade tornou-se uma “festa móvel”, na medida em que ela é formada e transformada continuamente em relação aos modos pelos quais somos representados e tratados nos sistemas culturais que nos circundam.

Segundo o teórico, essa crise é apenas uma parte de um processo mais amplo de mudança, o qual proporciona uma descentralização das estruturas das sociedades modernas e desestrutura as bases de referência do homem. As mudanças, no final do século XX, e as transformações de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade contribuíram para as

mudanças de identidades pessoais, isso na visão dos que acreditam que existe uma crise identitária.

A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Nenhuma identidade é construída a partir de um isolamento. “A identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (FLEURY, 2003, p.24)

Nilma Lino Gomes (2002), entende a identidade negra como:

[...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. (GOMES, 2002, p. 38)

Uma proposta para a educação do homem contemporâneo é a educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica. Ela propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre os diferentes grupos.

Essa ideia de propor uma educação na qual seja considerado o homem na sua unidade plena, porém somando-se a isso a sua diversidade, está presente no terceiro saber *Ensinar a condição humana* de Morin (2001). Deve-se considerar o homem uno, múltiplo e complexo em diferentes níveis.

O autor referido oferece reflexões sobre a educação do século XXI e além do saber acima apresentado, ele ainda cita mais seis saberes que toda sociedade e cultura deveriam trabalhar na educação do futuro segundo suas especificidades. Os sete saberes são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. É importante frisar que alguns temas são, muitas vezes, ignorados ou esquecidos nas grandes discussões sobre a política educacional na atualidade.

A educação na contemporaneidade deverá:

Comprometer-se com estratégias eficazes, que proporcione o livre pensamento, que esteja adequada para formar um sujeito dotado de consciência, iniciativa, intencionalidade, capacidade de ocupar seu lugar socialmente, e que tenha criticidade suficiente para compreender as normas sociais e culturais que se estabelecem. É previsível que a escola que temos hoje seja posta em questão, abrindo caminhos para modelos pedagógicos que considere as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, rejeitando o totalitarismo de uma única pedagogia e proporcionando o aparecimento de uma ação educativa plural e integradora. (MELO, 2008, p.10)

A escola deve ser o ambiente que propicie a inclusão e não a exclusão dos alunos. Sabe-se que ela interfere na construção da identidade negra. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (GOMES, 2002, p.39) Seu papel é auxiliar na formação de agentes transformadores, mas isso só será possível se existir a construção da igualdade.

Com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras. (GOMES, [2011?], p.40)

É sabido que a memória é um fenômeno estabelecido social e individualmente, por isso a relação entre a memória e identidade não pode ser desassociada, principalmente na fase da adolescência.

Os alunos do Colégio Estadual Mário Costa Neto são filhos, por exemplo, de lavadeiras, pedreiros, carpinteiros, empregadas domésticas ou diaristas, baianas de acarajé, profissões que não têm *status* dentro da sociedade. Será que, no ambiente escolar, existem respeito e aproveitamento dessa multiplicidade de contribuições culturais?

A “educação para uma sociedade em mudança” exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações novas, o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis; a educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de reintegração do padrão de equilíbrio da ordem social. A educação para uma sociedade estável exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações sociais de vida, o que contraria e solapa as normas tradicionais e sagradas de organização das atividades humanas; a educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de perpetuação do padrão de equilíbrio da ordem social. (FERNANDES, 1966, p155)

A instituição escolar silencia-se diante de tais situações, ou promove ressignificações na vida dos seus alunos? Como o professor e os gestores estão trabalhando com a inserção da cultura negra dentro de suas atividades pedagógicas?

Com a implementação da lei 10.639/03, muitos docentes se vêem frente à necessidade de promover uma identificação e valorização da identidade negra, pois precisam trabalhar também com o resgate da auto-estima associada ao rendimento escolar. A abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira pelo caminho da positividade apresenta-se como mais um elemento de complexidade do processo em curso. Assim, ao reconhecer a importância do surgimento de uma lei que se destina a promoção da reeducação das relações étnico-raciais, necessita-se desenvolver uma atenção para essa legislação, com intuito de ampliar a compreensão de alguns dos obstáculos e riscos os quais se encontram em seu processo de recepção.

É importante frisar que não cabe apenas à escola o combate ao racismo e a discriminação, como diz Santos:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais, não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático, de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais. (SANTOS, 2007, p.184).

As questões envolvendo o problema das relações étnico- raciais ocorrem dentro das instituições de ensino como fora delas. A escola não deve ficar alheia a tal situação. É necessário entender e combater o preconceito e a discriminação, para que haja um trabalho educacional que valorize as diferenças e promova a igualdade.

4. CONHECENDO O SUJEITO DA PESQUISA

A escola Mário Costa Neto foi criada durante a gestão do governador Roberto Santos em 03/01/1979, através do Ato de Criação de nº 01 publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia. No mesmo ano, a escola entrou em funcionamento. A instituição de ensino é administrada pelo governo estadual, faz parte da DIREC 1A e tem como códigos de unidade escolar junto à SEC o número 1102984 e junto ao MEC o número 29193699.

Seu nome deve-se à homenagem prestada pelo então governador ao engenheiro responsável pela sua construção. Destaca-se que o referido engenheiro foi Secretário da Educação entre 28/04/1978 a 15/03/1979.

A unidade de ensino fica localizada na Rua Eng. Jaime Zaverucha, no bairro da Federação, Salvador –Bahia, dentro do conjunto residencial Parque São Brás. A sua construção, a princípio, priorizava atender aos alunos oriundos do conjunto, ou seja, uma população de classe média baixa. Porém, conforme posto no próprio Projeto Político Pedagógico do colégio, o perfil do educando foi sendo alterado, principalmente por conta do crescimento da população vizinha ao conjunto habitacional, com isso, a instituição educacional passou a atender aos bairros emergentes circunvizinhos, mais especificadamente a população menos favorecida economicamente vinda da Rua Sérgio de Carvalho (Vale da Muriçoca), do Alto das Pombas, da Baixa da Égua (Engenho Velho da Federação), da Ferreira Santos- Federação, da Vasco da Gama e da Garibaldi.

Este texto tem por escopo descrever a práxis pedagógica desta escola-lócus, analisando algumas mudanças administrativas e pedagógicas, a saber: as atividades de sensibilização da comunidade escolar, mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP), alterações curriculares, reorientações nos planos de ensino, seleção de conteúdos, materiais e recursos didáticos que contemplam a diversidade cultural e étnico-racial da escola. Enfim, visa à descrição e à análise das atividades pedagógicas desenvolvidas que abordam a cultura, a história e a arte negro-brasileira, africana e indígena.

4.1 UM POUCO DOS BAIRROS...

Os bairros da Federação e do Engenho Velho da Federação surgiram como região marginal, afastada do centro administrativo da antiga cidade do Salvador, era uma área pouco valorizada em decorrência de seus morros entremeados de vales e entradas de difícil acesso.

O Engenho Velho da Federação é um dos bairros mais populosos de Salvador, está às margens da Avenida Vasco da Gama, a qual o separa do Acupe de Brotas, fazendo fronteira com o Alto do Sobradinho, sendo ainda limitado pela Avenida Cardeal da Silva. Ele é habitado por uma população de baixa renda e concentra muitas casas de candomblé.

O surgimento do bairro deveu-se à presença de uma fazenda de cana-de-açúcar que existiu no local, o nome do mesmo é oriundo do nome desta fazenda. A região funcionou, durante muito tempo, principalmente no século XVII, como abrigo aos negros fugidos de outras fazendas da cidade, como os da Pedra da Pituba durante o processo de escravidão.

O bairro é reconhecido pela resistência negra na capital baiana, contendo em torno de dezenove casas de candomblé, também possui um busto de Mãe Runhó, Maria Valentina dos Anjos Costa, a qual nasceu em 1877 e era:

Descendente direta de escravos oriundos do antigo Dahomey, foi a terceira sacerdotisa da comunidade de candomblé jeje do Terreiro do Bogun (Zoogodo Bogun Male Hundo). Iniciada para o Vodun Sogbo, assumiu o terreiro do Bogun em 1925 – após o falecimento de Gaiakú Romana de Kposú (Kposusi Romaninha) – onde se tornou uma das mais memoráveis sacerdotisas do Candomblé Jeje. Conhecida pelo nome de Mãe Runhó. (HÜNGBÓNÒ, 2012, [p.1])

O monumento público a uma sacerdotisa de religião africana é o único deste tipo na cidade e fica localizado na praça do Engenho Velho da Federação.

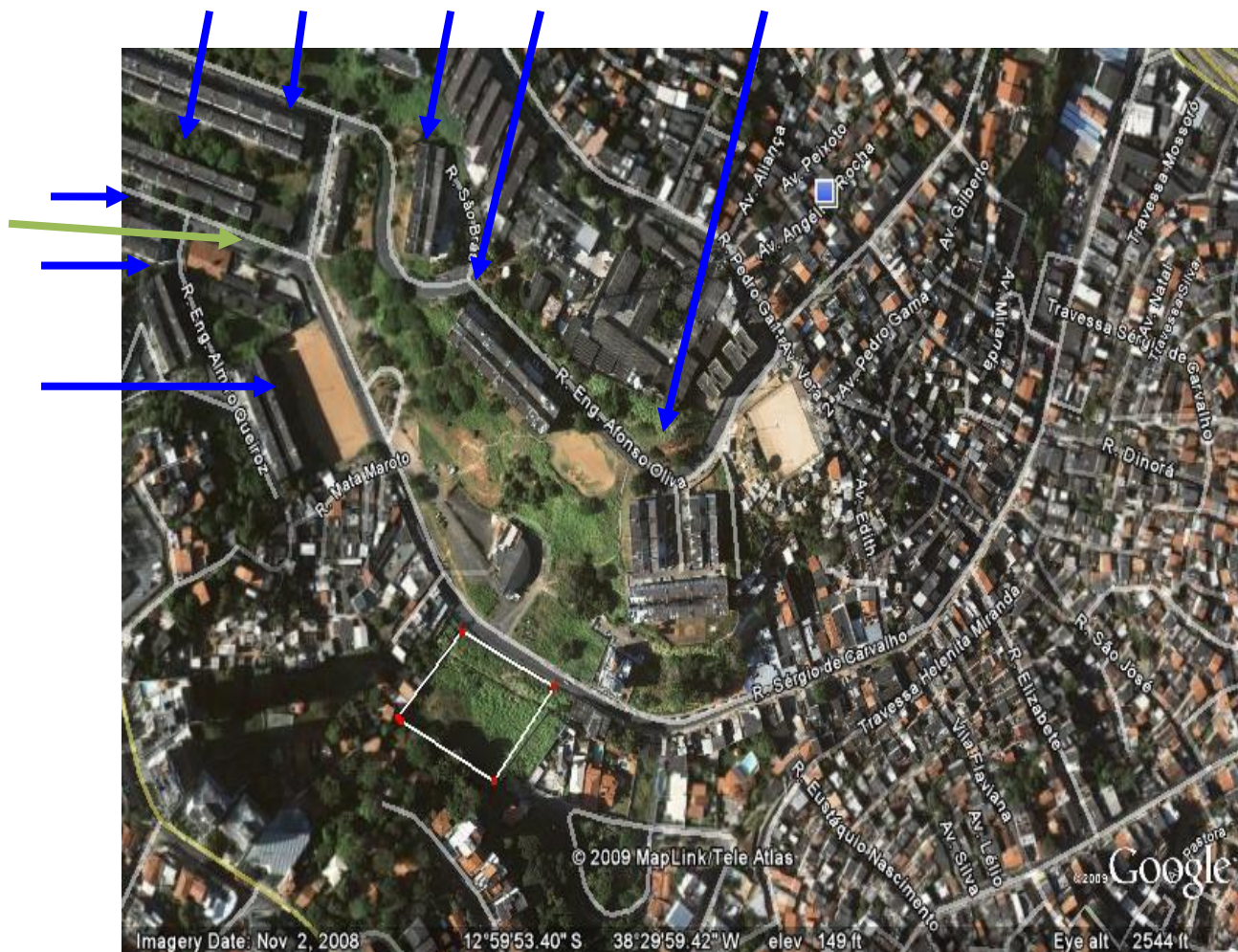
O Alto do Gantois, onde está sediada a TV Bandeirantes e Band FM, tornou-se nacionalmente conhecido devido à fama de Mãe Menininha que foi Ialorixá do terreiro Ilê Iyá.

O Parque São Brás caracteriza-se por ser um conjunto habitacional de classe média baixa e foi construído em 1976. Ele é caracterizado por possuir quatorze subconjuntos com, pelo menos, quatro blocos cada. Faz fronteira com o Engenho Velho da Federação, a Vasco da Gama, Garibaldi, Avenida Cardeal da Silva e o Vale da Muriçoca.

Sua construção, a princípio, seria para atender aos petroleiros, porém essa ideia não fora levada à frente e os apartamentos dos conjuntos acabaram sendo ocupados por outras pessoas e o mesmo é considerado uma área habitacional de classe média baixa.

Logo abaixo, tem-se uma imagem do conjunto cercado pelo Vale da Muriçoca, Vasco da Gama e Engenho Velho da Federação.

Figura 1: Localização do colégio Mário Costa Neto e do Conjunto Parque São Brás na Federação.



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=884688>. Acesso em: 11/06/2012.

A imagem acima situa também a localização do Colégio Mário Costa Neto (indicada pela seta verde). Este fica entre as ruas Eng. Almiro de Queiroz e a rua Eng. Jaime Zaverucha. Pode-se perceber que o conjunto Parque São Brás (sinalizado pelas setas azuis), o qual abriga a referida instituição de ensino, é vizinho à comunidade carente.

As próximas imagens retratam a lavagem do Parque São Brás, ocorrida no mês de fevereiro. Ela foi criada pela associação de moradores do conjunto, cuja intenção é integrar os moradores do local, assim como, proporcionar um momento de manifestação cultural.

Figura 2: Lavagem do Parque São Brás no mês de Fevereiro de 2012.



Fonte: <http://www.bocaonews.com.br/galeria/55,2-lavagem-do-parque-sao-bras-fotos-edson-ruiz-bocao-news.html> Acesso em:12/06/2012.

Figura 3: Participantes da lavagem do conjunto Parque São Brás.



Fonte: <http://www.bocaonews.com.br/galeria/55,2-lavagem-do-parque-sao-bras-fotos-edson-ruiz-bocao-news.html> Acesso em:12/06/2012.

Figura 4: Presença de baianas na lavagem.



Fonte: <http://www.bocaonews.com.br/galeria/55,2-lavagem-do-parque-sao-bras-fotos-edson-ruiz-bocao-news.html> Acesso em:12/06/2012.

Figura 5: Moradores participando da festa.



Fonte: <http://www.bocaonews.com.br/noticias/principal/cultura/7772,2-lavagem-do-sao-bras.html>. Acesso em:12/06/2012.

Figura 6: Grupos de capoeira na lavagem.



Fonte: <http://www.bocaonews.com.br/galeria/55,2-lavagem-do-parque-sao-braz-fotos-edson-ruiz-bocao-news.html> Acesso em:12/06/2012.

Figura 7: Lavagem em frente ao colégio Mário Costa Neto.



Fonte: <http://www.bocaonews.com.br/galeria/55,2-lavagem-do-parque-sao-braz-fotos-edson-ruiz-bocao-news.html> Acesso em:12/06/2012.

As manifestações culturais são formas de linguagem que permitem ao indivíduo se expressar de diferentes maneiras. A escola tem um relevante papel na transmissão e perpetuação das características culturais da comunidade, seja em contexto local, regional ou nacional. É nela em que os estudantes poderão ter experiência com as diferentes manifestações que caracterizam a identidade cultural do seu país. É fundamental que a escola esteja inserida nesse âmbito cultural, ou melhor, ela deve estar atenta às expressões culturais que a cercam e compartilhar das mesmas.

As imagens, apresentadas acima, mostram-nos uma forte presença dessas atividades culturais. A participação de grupo de capoeira e das baianas realizando a lavagem das ruas do conjunto residencial Parque Brás não deveria ser desconsiderada das atividades curriculares do Colégio Mário Costa Neto, pois ele está inserido nesse espaço. Interessa a essa pesquisa saber se a instituição de ensino está atenta a essas ocorrências e as diversidades dos locais em que os alunos são oriundos, ou se simplesmente as ignora. Lembrando que:

O problema que se coloca ao professor é pensar o aluno dotado de uma identidade construída histórica e socialmente. Dá a importância não só de trazer o seu cotidiano para o interior da escola, mas também a história e o desafio de conhecer e respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade de experiências sociais. A escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências. (DAYRELL, 1996, p. 70)

Aplicar atividades pedagógicas que estão presas ao ensino tradicionalista, mecanista e preso aos muros da escola, é não valorizar a riqueza de diversidade trazida pelos alunos ao ambiente escolar, e deixar de proporcionar o crescimento pessoal e o conhecimento de mundos diferentes.

As diferenças culturais transformam-se em problemas quando pessoas, grupos ou instituições procuram integrar em um todo compacto e homogêneo. A humanidade é constituída pela diversidade e as novas referências possibilitam que tenhamos uma ou não percepção do mundo. É importante que a escola não fique presa àquela estrutura de não diversificar e, sim, homogeneizar. Não existe ser humano superior ao outro, inferior ao outro ou igual ao outro. O que, de fato, aproxima-nos é a capacidade das diferenças. Não existe a história da humanidade, mas sim, as histórias. A diversidade resulta de uma dinâmica entre as sociedades e no interior delas mesmas. Ela é produto das relações, muitas vezes densas, do que dos afastamentos.

Outro bairro vizinho ao colégio Mário Costa Neto é o Vale da Muriçoca. Fundado no final da década setenta, passou por significativas mudanças com a construção da pista que ligaria a Avenida Vasco da Gama com o Sobradinho. O bairro é habitado por pessoas das

maioria das mulheres negras brasileiras. (<http://www.ceafro.ufba.br/web/index.php/noticias/exibir/79>. Acesso em 11/06/2012)

O GRUMAP comemorou no dia 09 de março de 2012 trinta anos de atuação no Alto das Pombas e continua muito atuante naquele.

Pôde-se perceber o quanto são ricos e heterogêneos os bairros de onde residem os alunos do colégio Mário Costa Neto. A forte presença da cultura negra, assim como a importantíssima participação das mulheres negras, como no caso do Alto das Pombas, no dia a dia dessas áreas residenciais não podem passar despercebidas. “A escola precisa relacionar melhor ensino-aprendizagem com os contextos socioculturais.” (NASCIMENTO, 2010, p.293)

O panorama que justifica o intuito desta pesquisa ser justamente o de observar quais as considerações dadas às relações étnico- raciais presentes dentro do ambiente escolar, e o de identificar como este lida com estas manifestações e diversidade trazidas pelos alunos.

4.2 RETORNANDO AO COLÉGIO...

A partir de 2008, na unidade escolar, o EJA III, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em nível Ensino Médio, foi autorizado a funcionar.

O colégio funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno e atende à crianças, adolescentes e adultos de condição financeira baixa. A unidade mantém três modalidades de ensino, a saber: O Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano que funciona em séries regulares, seriadas. O EJA tempo formativo II, eixos IV e V (5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries) e há também o Ensino Médio: EJA tempo formativo III, eixos VI e VII (áreas 1, 2 e 3).

Atualmente, o colégio atende a quatro turmas do 6º ano, com um total de 125 alunos matriculados. Há cinco turmas do 7º ano com o total de 146 alunos. O 8º ano atende a 108 alunos em quatro turmas e o 9º ano atende a 106 alunos em três turmas.

O EJA eixo IV (6º e 7º anos) tem 49 alunos inscritos e o eixo V (8º e 9º anos) possui 53 alunos matriculados. O EJA Ensino Médio atende a 133 alunos, totalizando 235 inscritos.

O turno vespertino apresenta um quadro com mais de 80% dos alunos em defasagem série X idade, tendo a maioria oriunda do antigo programa de Regularização do Fluxo Escolar, extinto em 2008. Os alunos retornaram ao sistema regular, porém apresentam

diversos problemas, como: o cognitivo, o qual necessita de um acompanhamento específico, rotina de estudo e acompanhamento paralelo às aulas curriculares. Apesar:

Dos esforços diretamente com os alunos, não vínhamos alcançando muito êxito. Temos buscado a participação da família e a ajuda de órgãos especializados para atendimento psicológico. Percebemos a falta de interesse de alguns e a falta de condições das famílias para acompanhamento de seus filhos devido a baixa escolaridade, a pobreza, a ausência para acompanhamento escolar. Os alunos apresentam características violentas e de indisciplina, como: falta de respeito com colegas professores, funcionários e algumas vezes com os pais. (Projeto Político Pedagógico do Colégio Mário Costa Neto, 2005, p. 12-13).

Vivemos em uma sociedade constituída pelo complexo equilíbrio de hierarquia e individualismos, marcada pela corrupção, descaso do poder público, fome, desemprego e desestruturação social. É fato que a violência tende a adquirir espaço, principalmente dentro da escola. E o combate a ela torna-se mais difícil quando as famílias não participam efetivamente da educação dos seus filhos.

No colégio Mário Costa Neto, um cartaz, presente em um mural no corredor do andar térreo, entre as salas de aulas, sala de coordenadora, secretaria e de professores, informava a respeito da agressão a funcionário público ser crime. A instituição tem conhecimento da difícil situação presente em seu recinto e busca trazer a reflexão dos educandos através de filmes e textos que trazem temas como descompromisso e violência.

4.3 ESTRUTURA FÍSICA

O prédio da unidade escolar é composto por dois andares, tendo em cada andar, quatro unidades de salas de aula.

No térreo, funcionando como sala de apoio pedagógico, tem-se uma biblioteca. Nesta, durante as observações, não ocorreu nenhuma atividade pedagógica. Também existem: uma sala de professores, uma de coordenação, uma de direção, uma de vice-direção e uma secretaria. Como setor de apoio, ainda no referido andar são mantidos: um depósito de material, um arquivo inativo, um depósito de alimentos, uma cozinha e uma área coberta.

No primeiro andar, funcionam um depósito de material e um arquivo inativo, além de um laboratório de informática (em processo de montagem).

4.4 QUADRO DE FUNCIONÁRIOS

A instituição de ensino, atualmente, conta com o seguinte quadro de docentes: cinco professores de Língua Portuguesa, três de Língua Inglesa, um de Educação Física, quatro de Matemática e de Geografia, três de História e Ciências, dois de Artes e de Versificada (Eixo Temático), um de Biologia, Física e Química.

Os funcionários terceirizados são as quatro merendeiras, três auxiliares de limpeza, três de apoio de corredor e quatro seguranças, quatro funcionários do setor administrativo e dois porteiros.

Os efetivos são três auxiliares administrativos, oito técnico-administrativos (técnico, biblioteca, secretária); uma diretora geral, dois vice-diretores (uma pela manhã e outro à tarde) e uma coordenadora pedagógica, a qual atua nos dois turnos.

4.5 PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS

O colégio participa, desde 2009, do projeto do governo Federal: Escola Aberta⁴. Sempre aos sábados são recebidos voluntários para dar aula de dança, artes e promoverem oficinas junto às comunidades circunvizinhas da instituição. A intenção é a participação dos alunos e dos moradores das regiões circunvizinhas ao ambiente escolar, porém em 2011, esse projeto não fora realizado, segundo informações de funcionários do colégio.

⁴Desenvolvido por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Unesco, o programa Escola Aberta contribui, desde 2005, para a inclusão social e para a promoção da cultura da paz entre os jovens.

O destaque que a diretora deu ao referido projeto é a integração dada entre escola e comunidade, já que, nos fins de semana, o índice de violência é maior. Então, seria uma maneira de minimizar a referida estatística nas áreas de situação de risco.

Outro projeto no qual o colégio está envolvido é o (AVE), Artes Visuais Estudantis, iniciativa desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia⁵. Os estudantes da rede estadual, com orientação de professores, criam obras de artes. O AVE pretende explorar o potencial educativo, por meio das artes visuais, estimulando a criação de obras de arte no ambiente escolar, assim como a valorização das expressões culturais regionais.

Além de trabalhar técnicas de artes visuais com a utilização de materiais simples, o AVE é uma oportunidade de divulgar os trabalhos produzidos dentro da escola, valorizar a disciplina de Educação Artística e despertar no aluno o talento para as artes.

4.6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

No texto do Projeto Político Pedagógico do colégio, fica exposto que o mesmo foi elaborado, considerando a heterogeneidade dos processos de construção do conhecimento e a diversidade étnico, cultural e social da comunidade na qual a unidade escolar está inserida. “Foi necessário olharmos para dentro de si, do entorno, analisar as características e as possibilidades, parcerias e recursos.” (PPP do Colégio Mário Costa Neto, 2005, p.14).

A necessidade de se fazer um trabalho pedagógico diferenciado, o qual possibilite a saída de sala de aula e proporcione à comunidade experimentar atividades sócio-educativas, as quais venham “desenvolver ações preventivas comprometidas com a saúde da coletividade e com a qualidade do ensino-aprendizagem, passando a educação a ser um processo que desenvolva todas as características humanas e seus valores” são perspectivas também apresentados no Projeto Político Pedagógico do colégio Mario Costa Neto.

É ressaltado ainda, no documento referido, que um dos maiores desafios do mesmo é o compromisso de toda comunidade escolar com os princípios educativos que

⁵ A Secretaria da Educação do Estado da Bahia realiza, desde 2008, o projeto Artes Visuais Estudantis (Ave), experiência pioneira de caráter educativo, artístico e cultural, como parte integrante das políticas culturais para a juventude estudantil, para a promoção das diversas linguagens artísticas no currículo escolar. O AVE foi concebido para envolver os estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio e equivalentes (EJA – Educação de Jovens e Adultos, Ensino Normal e Tecnológico).

envolvem todas as dimensões do ser humano e principalmente a Coordenação Pedagógica e Direção, sendo estas as grandes responsáveis pela implementação do instrumento de gestão educacional.

Consta do Projeto Político Pedagógico do colégio, que o mesmo vem passando por obstáculos nos diferentes turnos letivos, que interferem na qualidade da educação, como alunos com dificuldades de aprendizagem, espaço físico limitado e desqualificado; um número elevado de alunos por sala de aula, indisciplina por falta de cumprimento do regimento escolar, alunos com defasagem série e idade; professores sem apoio material e pedagógico adequado, desestimulados, funcionários desatualizados, a irregularidade da presença dos alunos, elevado índice de evasão por questões sociais.

Uma preocupação latente no colégio diz respeito à indisciplina enfrentada principalmente no turno matutino tanto na sala de aula, quanto no intervalo. Esta situação gera “um clima de violência, insatisfação, evasão e desestímulo na comunidade escolar.” (PPP do Colégio Mário Costa Neto, 2005, p11). Ainda segundo o PPP, o colégio deverá adequar novas estratégias de ensino para enfrentar essa realidade.

Outro aspecto levantado no documento educacional é quanto ao papel da instituição de ensino que:

Além da família, cumpre também o papel socializador, proporcionando ao educando o desenvolvimento de sua identidade por meio de aprendizagens diversificadas realizadas na interação com o outro. Essa interação permite que se construa uma situação de ajuda nos quais os educando possam avançar no seu processo de aprendizagem através de trocas sócios-afetivas e culturais. (PPP do Colégio Mário Costa Neto, 2005, p 10.).

As práticas educativas, na escola, acabam se diferenciando das demais formas de conhecimento, pois elas são planejadas com objetivos determinados pela comunidade escolar e ajudam na constituição de competências e habilidades as quais visam a preparação do aluno para estarem, de fato, inseridos na sociedade contemporânea.

O colégio, diante disso, compromete-se, através de seu Projeto Político Pedagógico, a oferecer feiras, palestras, gincanas, atividades esportivas, culturais e sociais com o intuito de estabelecer e fortalecer parcerias com a comunidade. O ambiente escolar se tornaria mais atrativo para o alunado e a este seriam oferecidos temas até então não abordados, como: política, economia, sexo, droga, saúde, diversidade, meio ambiente, tecnologia e a formação de valores e atitudes em relação ao outro. Com isso:

O educando passa a ser o protagonista da sua própria formação em um complexo processo interativo, em que também o professor se vê como mediador do conhecimento, com atividades curriculares que atendam suas demandas, meio de aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, possibilitando ao estudante criar condições para interação reflexiva e questionadora da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas cada vez mais amplas. (PPP do Colégio Mário Costa Neto, 2005, p.10).

É importante observar como a escola vem considerando as diversas identidades trazidas pelos alunos, assim como, analisar se esse espaço de aprendizado favorece a discussão sobre a identidade e memória social dos educandos; ou se simplesmente permite que haja a falta de visão crítica do aluno, levando-o à passividade. No caso do colégio Mário Costa Neto, as observações, realizadas no ano de 2012, infelizmente, demonstraram que esse trabalho de valorização cultural dos alunos precisa avançar muito para corroborar o discurso presente em seu Projeto Político Pedagógico.

É sabido que o preconceito desfavorece a inserção plena do indivíduo na vida cultural, o que engloba o ambiente escolar. Por isso, a análise das relações étnico-raciais dos alunos do Colégio Mário Costa Neto no Ensino Fundamental II, a presença ou não da discriminação racial, e as ações tomadas por professores e gestores para o trabalho da implementação da lei 10.639/03, são de interesse desta pesquisa.

Consta do Projeto Político Pedagógico que o Colégio atende a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica estabelecida pela lei 10639/03, assim como, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena estabelecido pela lei 11645/2008. O colégio vem:

Desenvolvendo estudos dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil . (PPP do Colégio Mário Costa Neto, 2005, p.15).

Ainda segundo o instrumento pedagógico, esse estudo está direcionado a todo currículo escolar, mas em especial na área de Ciências Humanas e suas tecnologias e nas disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Artes e Turismo. Pôde-se observar, durante a pesquisa de campo, que nem todos professores estão incluindo a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas suas atividades pedagógicas. A professora de Educação Física, antiga diretora da unidade de ensino, relatou que fica a cargo de cada docente inserir os referidos conteúdos nas suas aulas. Ela afirmou que não gostava de trabalhar, enquanto

gestora, com projeto maior. Essa situação deixa uma lacuna entre o dito no Projeto Político Pedagógico e a realidade apresentada, pois se não existe o envolvimento de todos os docentes e funcionários da instituição para aplicar a lei 10.639/03, o trabalho pedagógico sofre um relevante obstáculo.

A sociedade brasileira convive com o mito da chamada democracia racial, ou seja, no imaginário coletivo, ainda existe o pensamento de que não há racismo no Brasil. Os brasileiros negam o racismo e não consideram as desigualdades e as relações dissonantes entre negros e brancos.

A democracia racial necessita avançar para, de fato, ser implantada dentro da sociedade. O preconceito é um obstáculo para a inserção plena do indivíduo na vida cultural, assim como no ambiente escolar. Ele, por ser um dos responsáveis pela formação ideológica, continua a apresentar uma lamentável realidade em que as diferenças étnico-culturais não são respeitadas, difundindo, dessa forma, preconceitos e práticas racistas por todo o país.

A educação é a forma mais eficiente para que o negro possa ser, verdadeiramente, integrado à sociedade, por isso não basta apenas seu acesso à educação, mas sobretudo é necessário que sua permanência seja garantida, para que o mesmo possa alcançar todos os estágios educacionais, chegando ao nível superior. Arelado a essa questão, é imprescindível que a história dos povos negros na constituição do que se conhece por brasilidade seja recontada de outra forma, ou seja, as conquistas, lutas e principalmente as resistências devem ser legitimadas no ambiente escolar, por ser este um construtor de ideologias.

Muitas escolas, infelizmente, constituíram-se, e ainda constituem-se em um espaço onde a discriminação racial foi e continua sendo disseminada; porém, é necessário mudar esse quadro. O país é marcado pela diversidade étnica e cultural, é fundamental que haja reflexões feitas por professores de ensino fundamental e médio em relação aos estereótipos dos negros encontrados em suas salas, nos livros trabalhados, nas ações produzidas por alunos, a partir das condições necessárias para essas reflexões. É importante observar como esses agentes do conhecimento estão identificando e corrigindo os estereótipos em relação ao negro na escola.

O espaço escolar é o ambiente favorável para promover tais ações e para promover discussões sobre o racismo que, muitas vezes, é visto como algo impraticável no nosso país, assim como desconstruir a imagem do negro passivo. É importante que haja uma abordagem do papel de protagonista dos negros em diversos momentos da história brasileira, como: resistência à escravidão, as lutas dos quilombolas de Palmares, a revolta dos Malês, a

Balaiada, a Sabinada, a Revolta da Chibata, Búzios e tantas outras lutas de resistência que se seguiram.

O escravizado foi um sujeito histórico no seu processo de emancipação! Ao recorrer à sua herança africana para construir a sua identidade negra brasileira, ele estrategicamente buscou similaridades linguísticas, culturais, sociais e religiosas. Da descoberta da possível comunicação nas senzalas até a assinatura da Lei Áurea, passaram-se três séculos de embates diários e a luta pela verdadeira emancipação para o exercício da cidadania continua até a contemporaneidade.

Segundo o IBGE (2010), na última década, a população brasileira teve sua estrutura modificada em termos de cor ou raça. Destaca-se uma menor proporção de pessoas que se declaram brancas e uma maior proporção das pessoas que se declaram como pretas ou pardas. Esse conjunto passou de 44,7% da população, em 2000, para 50,7%, em 2010.

Uma das hipóteses, apontadas pela pesquisa, para explicar tal dinâmica, é a resignificação da identidade afrodescendente. Os grupos de amarelos e indígenas corresponderam a menos de 1%.

Contudo, no próprio documento do censo é referida uma ressalva:

Independente desse possível resgate da identidade racial, tanto por parte da população de cor ou raça preta quanto da de cor parda, a situação de desigualdade entre os grupos raciais ainda subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, especialmente aquelas em relação ao perfil educacional. (IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.)

Embora os percentuais de pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução e ensino fundamental incompleto para os três grupos raciais pesquisados tenham diminuído entre os dois censos, os valores correspondentes a pretos e pardos ainda superavam o percentual que os brancos apresentavam em 2000. Assim, em 2010, pouco mais de 42% dos brancos encontravam-se nessa situação e mais de 56% dos pretos e pardos.

Para as pessoas que frequentavam escola segundo os grupos de idade, as maiores diferenças foram encontradas para a faixa de 20 a 24 anos, com pouco mais de 20% dos pretos e pardos na escola e mais de 25% para os brancos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, os valores foram bem maiores, superando 85% para os brancos e 81% para pretos e pardos.

Em relação à proporção das pessoas que estavam no ensino superior, houve um significativo aumento para pretos e pardos de 2000 a 2010, em parte referente aos baixos valores do início da década, quando apenas uma de cada 50 pessoas estava na universidade e para brancos este valor era quatro vezes maior.

No censo de 2010, observou-se uma redução na desigualdade relativa entre os grupos raciais, entretanto permanece a distância entre os que frequentam o nível superior de 6 a 7 pontos percentuais favoráveis aos brancos. A pesquisa de 2010 revelou que quase 13% das pessoas de 10 anos ou mais de idade de cor ou raça branca foi a que mais concluiu o ensino superior, enquanto que apenas 4% da população de pretos e pardos dessa faixa etária tinha alcançado o mesmo nível de estudo. Dessa forma, constatou-se que 73% das pessoas de 10 anos ou mais de idade com ensino superior completo era branca, e menos de 25%, de pretos e pardos.

O problema do acesso à educação por parte de negros e mestiços é discutido pela pesquisadora Jaci Menezes ao apresentar os resultados de seu estudo sobre os Censos Demográficos que incluíram o quesito cor-de-pele, a saber: os de 1872, 1940 e 1950. A autora constata que o processo de inclusão dos negros à educação fora extremamente lento. O primeiro Censo ainda fora realizado durante o período do Império e o analfabetismo era negro, considerando uma população livre analfabeta em torno de 81,43%.

Nos dados do Censo Demográfico de 1940, considerando a população de 50 anos ou mais e a de 60 anos ou mais, a autora observou, nesse contingente, “uma “amostra” privilegiada do que era a população em 1890”. Ela aponta que o índice de alfabetização estaria em torno de 25,3%, sendo que o número de brancos alfabetizados estaria por volta de 42,99%, os pretos em 11,85% e os pardos em 20,6%. A soma de pretos e pardos resulta em 17,66% para os não brancos.

Partindo para a população de 60 anos e mais, - levando em conta que teriam 10 anos ou mais em 1890, os dados caem: 22,4% para o total, 40,33% para os brancos, 9,16% para os pretos e 17,66% para os pardos. Considerando negros— pretos e pardos, o percentual seria de 14,6% de alfabetizados. Percebe-se, portanto, que:

A situação em 1890, segundo esses cálculos, confirma o que vimos com relação a 1872, utilizando a outra metodologia de cálculo: existia um contingente apreciável de negros alfabetizados no momento pós Abolição. É importante frisar, entretanto, as diferenças de acesso dos três grupos de cor: no grupo de 60 anos e mais (com 10 anos e mais em 1890) entre os brancos e os pretos chega a existir uma diferença de acesso de 31 pontos percentuais, o que se repete se considerados os de 50 anos e mais. (MENEZES, 1994, p.5)

Na sociedade brasileira em 1940, na população de 50 anos e mais, a diferença em relação à educação entre os brancos e pretos fora de 28,4% pontos percentuais.

A autora ainda destaca que a situação de ser escravo não permitia o acesso à escola, isso era garantido por lei, o ingênuo não tinha uma educação planejada e garantida, já que o principal interesse era com a sua sobrevivência até os vinte e um anos de idade, ele “devia” favores trabalhistas ao senhor quem o criou; os livres de cor iam, aos pouco, adentrando nos ambientes escolares.

No Censo de 1950, em particular na Bahia, foi apontada a existência de um pequeno grupo com escolarização de nível superior, porém a desigualdade entre brancos e pretos ainda perdurava. Os dados obtidos eram: 17,60% dos brancos concluíram o ensino médio, 3,43% o ensino superior; já os pretos 95,9% só concluíram o ensino primário, 3,6% o ensino médio e 0,47% o ensino superior.

Hasenbalg (1979) fez uma análise dos censos de 40 e de 50 e sintetiza bem o grande empecilho para a escolarização da população negra no Brasil. Para ele, “a limitada participação de cor no processo educacional formal é marcada por contradições... A cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. (HASENBALG, 1979, *apud* MENEZES, 1994, p.9)

A educação formal já proporciona uma ascensão aos negros e descendentes, contudo os anos de escolaridade para esses grupos era significativamente inferior aos anos de estudos dos brancos.

O critério cor-de-pele fora reintroduzido no Censo de 1980 e permitiu que a discussão a respeito das “desigualdades sociais e sua relação com raças e etnias, no Brasil, considerados os diversos indicadores elaborados a partir do Censo, inclusive, o que nos interessa em particular, o menos acesso à escolarização dos negros e mestiços” pudesse ser elaborada. (MENEZES, 1994, p.10)

Considerando os referidos censos, percebe-se como na história da educação brasileira, a exclusão do negro do processo educativo fora presente. Em muitos espaços escolares, ainda hoje, os negros são alvos de preconceito e exclusão. Afirmar-se como negro é assumir sua identidade e um posicionamento político.

Ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004, p.15)

A construção da imagem positiva do negro em relação à sua história e a dos seus antepassados, o reconhecimento da participação negra na construção da sociedade brasileira e a visão da África como um continente de produção de conhecimento, cultura e história são pontos importantes para uma educação inclusiva e que busca combater as desigualdades raciais. É nesse contexto em que a lei 10.639/03 está inserida.

O silenciamento e a invisibilidade atribuídos à história dos povos negros no Brasil devem ser desconstruídos pela escola, pois:

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, p. 21, 2006).

Os destaques de sucesso dos negros, quando citados, limitam-se ao esporte e às artes, em geral. Nos demais âmbitos, todavia, eles ainda são vistos como inferiores e/ou incapazes. Discriminados em shoppings, restaurantes, clubes e até em templos religiosos, eles, em pleno século XXI, ainda carregam os estigmas da experiência de escravidão brasileira.

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso a instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 *apud* CRUZ, 2005, p. 29)

É necessário interrogar este passado do povo negro e levantar hipóteses de como a situação educacional deles poderia ter evoluído caso algumas estratégias tivessem sido adotadas pelas políticas educacionais. O interesse é esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem a maioria da comunidade negra brasileira:

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correccional); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999, p. 43).

O racismo, o preconceito e a discriminação são danos que se apresentam na escola e fora dela. Eles podem ser camuflados ou assumidos, estando presentes nas atitudes, nos valores em normas vigentes e nos procedimentos realizados.

Na literatura infanto-juvenil, o preconceito foi muito marcante. Em muitas narrativas, os negros, quando apareciam, eram sempre coadjuvantes, inferiorizados, passivos. Esta violência simbólica contribuiu para a divulgação de ideias preconceituosas e descabidas. Segundo, Oliveira (2006):

O preconceito racial é perceptível na medida em que valoriza o grupo étnico-racial branco em detrimento do negro, o qual é preterido nas obras ou, então, tecido nas narrativas sem nome, animalizado, exercendo atividades de serviçais, sendo desqualificado, haja vista a sua associação a personagens maus, à sujeira, à tragédia, além de ter um acabamento “ficcional” inferior em relação aos personagens brancos, no que tange à origem geográfica, a religião e a “situação familiar e conjugal”. (OLIVEIRA, 2006, p. 290)

A visão desta representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar. Além disso, é imprescindível uma análise criteriosa na seleção do material didático com o qual os educadores trabalharão. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005, p. 25), é preciso providenciar:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (BRASIL, 2004, p.25).

Apesar dos avanços expressivos promovidos na avaliação dos livros didáticos, para evitar preconceitos e outros equívocos, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm um capítulo dedicado ao pluralismo cultural, enfatizando a necessidade imperiosa da formação dos professores no tema, urge encontrar e definir medidas para os professores intervirem na questão racial. Embora esses parâmetros representem um avanço considerável rumo ao tratamento eficaz da questão, uma vez que os dispositivos legais até então existentes mantêm-se prudentemente no campo das formulações abstratas, seja na Constituição, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda são reticentes as propostas de combate ao racismo e pouco delineadas as medidas concretas de abordagem.

Nada adianta dispor de livro didático e currículo apropriados, se o professor for preconceituoso, racista, e não souber lidar adequadamente com a questão. Uma proposta de formação/capacitação dos professores para trabalhar com a temática é capaz de enfrentar o

desafio lançado para a implementação da lei nº 10.639 (Brasil, Congresso Nacional, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo oficial das escolas públicas e privadas.

Em decorrência da omissão de imagens ou textos verbais sobre os negros no livro didático, ou da postura passiva e não atenta do docente, é fundamental que este passe por uma formação adequada, que vise uma preparação melhor para lidar com essas situações em sala de aula.

Se o educador não tiver informações suficientes acerca da análise do material didático e, dentre este, a literatura infanto-juvenil; se os livros literários e didáticos, em sua maioria, estiverem arraigados de ideários estereotipados e depreciativos do negro (SILVA,1995), a escola enquanto instituição educacional será o reduto permissivo ao “racismo à brasileira”.(MUNANGA, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2006, p.4)

Infelizmente, a educação não foi igualitária para todos e esse fato contribuiu e continua a contribuir para a configuração negativa do negro brasileiro e a conservação de um pensamento racista quanto o mesmo.

No início do século XXI, quando o Brasil revela avanços na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais, é também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença. (GOMES, 2010, 20)

A implementação da lei 10.639/3 deve-se a uma longa batalha de diferentes grupos sociais, destaca-se dentre eles o Movimento Negro, os quais buscaram a superação do racismo no contexto social brasileiro. A referida lei é vista como um exemplo de ação afirmativa, pois tem como meta garantir o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar e reparação voltada para a educação dos negros.

É fundamental desmistificar a ideia de que essa política de ação afirmativa só pode ser implementada por meio da política de cotas e que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

Em 20 de julho de 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei 12.288/10 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, este é um instrumento de reconhecimento das desigualdades raciais e que elas sejam tratadas em diferentes setores do governo. Cumprir as obrigações desta lei exige, entre outras medidas, investimento pesado e de longo prazo na mudança dos referenciais da ação pública. O Estatuto configura-se num pertinente instrumento para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e abordadas em diferentes níveis de governo e “adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.” (BRASIL, 2011, p.9)

O país, ao reconhecer as desigualdades raciais presentes em sua sociedade, as longas “batalhas” do movimento negro em busca dos direitos da população negra e ao implantar leis e diretrizes voltadas ao combate de tais desigualdades, estabelece um compromisso não só no setor político, mas também social e ainda afirma compromisso no plano internacional, a exemplo da III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001 que dentre outras questões traz:

Reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e todas as suas abomináveis formas e manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através, da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais (DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2001, p.6).

As propostas de intervenção no processo de combate às formas de preconceito e discriminação à população negra defendidas em Durban reforçam a necessidade da criação de medidas políticas capazes de intervir nessa realidade. A referida medida pode ser considerada como políticas de ação afirmativa.

Urge, portanto, empreender um trabalho significativo e inclusivo sob a égide da lei 10.639/03, pautado em atividades que realizam uma educação pluricultural e pluriétnica e primam pela construção da cidadania por meio da valorização da identidade racial. O desenvolvimento de atividades que conduzam os alunos a uma leitura crítico-reflexiva sobre o passado – desvelando a história do negro que contribuiu efetivamente na construção da riqueza cultural nacional – e sobre o presente através das suas lutas diárias pela verdadeira

emancipação, certamente, contribui para elevar a auto-estima e valorizar uma relação harmônica entre crianças e jovens negros e não negros.

Ressalta-se que, ao mesmo tempo em que o governo contribui para o avanço cultural brasileiro ao promover políticas afirmativas, confirma que o país não é tão democrático quanto pensamos, pois é necessário criar leis para resgatar as contribuições, ou melhor, participações dos negros e indígenas na nossa formação, não apenas como povos passivos e, sim, como protagonistas da história do Brasil.

A respeito da invisibilidade da educação dos negros, esta torna-se um dos primeiros desafios lançados à lei 10.639/03, pois é importantíssimo que a mesma seja aplicada e não se restrinja apenas a mais uma proposta que ficou presa ao papel. Para isso, é necessário que haja um orçamento destinado as implementações das políticas públicas, assim como uma reestruturação do currículo e da melhor formação do docente, já que ensinar a 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.” (FIGUEIREDO, 2008, p.15).

Figueiredo (2008), chama atenção em relação a alguns autores, como: Cavalleiro (2000); Gomes & Silva (2002), Munanga (2001), dentre tantos outros que sinalizam a falta de preparação dos professores da Educação Básica, destacando-se os do Ensino Fundamental por não saberem trabalhar com a questão da diversidade ético-racial e cultural, assim como o despreparo para lidar com as situações de racismo e discriminação dentro do espaço escolar. É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para pensar uma educação anti-racista e não eurocêntrica, pois a:

Falta de formação acadêmica dos/as professores/as é exatamente a ação pedagógica descontextualizada. Os/as professores/as não conseguem introduzir a temática das questões étnico-raciais nos planejamentos das disciplinas e muito menos na proposta pedagógica das escolas, agindo indiretamente, por inércia, pela manutenção de um currículo e de uma prática pedagógica, impertinentes para com a demanda da equidade social. Falta, portanto, o estabelecimento de uma “pedagogia culturalmente relevante” que prepare a todos/as professores/as e estudantes para o auto-reconhecimento e para a vida em sociedade, reconhecendo as matrizes culturais e também a interpenetração de influências que as constituem. (JESUS, 2007, p.272)

É sabido que a referida falta de formação adequada nos cursos de licenciatura voltados principalmente aos professores da educação básica sobre a temática da cultura e história dos povos negros acaba sendo um dos problemas para que a lei possa ser realmente posta em prática.

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país. (GOMES, [2011?], p. [1])

Investir em mudanças nos currículos das instituições de nível superior com introdução dos conteúdos que valorizem as participações dos negros e indígenas na formação do povo brasileiro, recontando as suas histórias, assim como o processo histórico que envolve a criação da lei 10.639/03 pode auxiliar o professor na construção de práticas pedagógicas que combatam a reprodução de valores eurocêntricos e o preparem para lidar com questões trazidas pelas relações étnico-raciais.

A formação continuada também merece destaque, pois:

O exercício de fundamentação teórica do tema formação continuada de professores como um fenômeno crítico, pós-crítico e pó-estruturalista representa uma opção político-teórico-epistemológica de ampliação dos sentidos pedagógicos da educação, como forma de contrastar com as teorias pedagógicas racionalistas, tecnicista que ainda operam no campo da formação docente, sem nenhuma referência das condições histórico-culturais contemporâneas dos professores, por conseguinte, sem compreensão da condição do ser enquanto ser humano na sua complexidade. (NASCIMENTO, 2010, p.100)

A formação docente, e em particular, a formação continuada, torna-se um elemento importante para subsidiar teoricamente os docentes nas discussões e produções acadêmicas no que se refere às mudanças educacionais ocorridas no Brasil após as políticas públicas. É fundamental que haja uma preparação adequada dos professores para lidar com a desconstrução de um ensino eurocêntrico, como também lhe possibilite analisar criticamente a nova realidade que o cerca, bem como o faça refletir sobre suas práticas pedagógicas.

O referido autor, ao questionar sobre a razão dos professores serem chamados à qualificação, diz que a resposta encontra-se:

Guarnecida pela lógica das diretrizes das agências multilaterais nos países em desenvolvimento e das políticas oficiais de reforma do ensino. Assim, inclusive, tem sido tratada por diversos especialistas que ora escrevem sobre o tema da formação docente como necessidade, um dever, uma exigência legal das atuais políticas públicas de educação. Nesse sentido, dificilmente, formação continuada se torna compreensível na sua historicidade, na sua complexidade, como uma atitude pessoal/profissional do professor, do projeto pedagógico da escola/comunidade, como uma necessidade oriunda da natureza do trabalho docente, como uma conquista individual/ coletiva, por conseguinte, como um direito. (NASCIMENTO, 2010, p.121)

A formação continuada orienta a preparação dos professores e sua prática. O mercado de trabalho está, cada vez mais, competitivo. As transformações são latentes e exigem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas. Portanto, a formação continuada foi estipulada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais.

Formação contínua também não é um campo uno, pois existem diferentes concepções a respeito: em relação aos objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais. Não há um só caminho desejável.

Faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores, principalmente a relacionada à lei 10.639/03. É importante que eles sejam agentes das próprias formações e não as façam por obrigação, mas por desejo, vontade ou necessidade de se aprofundarem cada vez mais.

Nascimento (2010, p.121), chama atenção que a criação das Leis, Pareceres, Resoluções, Diretrizes e Parâmetros funcionaram como requisito externo às realidades experimentadas e sem “a participação legítima” dos professores.

A importância da lei 10.639/03 deve-se primeiramente ao reconhecimento da identidade ligada à população negra e daqueles que participaram de todo processo de afirmação desta cultura, esses que exigiram o devido reconhecimento da história, valores e contribuições dos povos negros na constituição do Brasil. Não se pode esquecer que:

Se por um lado há um notável avanço na implementação de políticas públicas de caráter étnico-racial no Brasil, não podemos perder de vista as inúmeras dificuldades enfrentadas para a operacionalização de tais medidas legais. A esse respeito, consideramos o contexto da formação docente que – seja em nível universitário ou no espaço das redes de ensino - geralmente indica um silenciamento a respeito das questões relativas à diversidade étnico-racial e à afirmação da cultura afro-brasileira. Tal lacuna emperra as possibilidades de abordagem pedagógica da questão racial, assim como o enfrentamento de situações de racismo na escola. (GOMES, [2011?],[1])

A educação voltada para a promoção das relações étnico-raciais deve começar na formação acadêmica, pois não adianta exigir uma abordagem sobre tal questão, se existe o silêncio na graduação docente a respeito da diversidade étnica no país. É fundamental desvelar o discurso pedagógico eurocêntrico, buscando levantar e analisar as relações raciais sobre os negros na sociedade brasileira e seus reflexos no contexto escolar.

O silêncio a respeito de toda contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira deve ser quebrado, mas, acima de tudo, é fundamental que haja uma reflexão 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 pedagógico/as e formuladores/as das políticas educacionais determinadas atitudes e posturas positivas. (FIGUEIREDO, 2008, p.12-13)

Torna-se imprescindível a desnaturalização do que é considerado normal, sob pena de que os conceitos se cristalizem a ponto de inviabilizar as tentativas de transformação. Com isso, a problematização dos currículos da educação básica, como também universitária contribuirá substancialmente para uma discussão ampla da questão, além de revelar a base ideológica do fazer educação.

A escola é o ambiente da troca de conhecimentos, além do acadêmico, ela deve trabalhar com o que o aluno carrega consigo, marcado pela sua educação familiar e social. É importante considerar se em Salvador, cidade tão influenciada pela presença negra, o professor está trabalhando com os conhecimentos de mundo dos seus alunos, principalmente aqueles pertencentes a alunos/ agentes de bairros marcados pela cultura negra. Ou estaria, apenas, retransmitindo o que o livro prega, sem se questionar ou trazer outras leituras para seus discentes. Deve-se lembrar que o conhecimento popular é tão importante quanto o acadêmico, pois o sucesso escolar:

É o resultado de uma profunda interlocução entre a academia e os mestres da vida cultural do contexto. Sábias e sábios, sacerdotes e sacerdotisas de uma vida marcada pelas querelas de um cotidiano tanto pragmático quanto estético e religioso a se impoem como representantes do conhecimento de seu tempo, e de outros tempos apesar de tudo [contribuem para tal sucesso]”. (GODI, 2006, p.4).

O desafio das mudanças históricas substanciais na virada do século e em especial do paradigma ligado às questões étnicas, leva ao repensar do sistema educacional como um todo e, nesse contexto à prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nos meios acadêmicos. Na realidade, acredita-se que a caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da história.

A educação, a economia e a sociedade, assim como o homem, são produtos da ação histórica. Sendo assim, os paradigmas propostos e construídos pelos próprios homens vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos em frente a uma comunidade determinada. Nesse contexto, cabe a contribuição relevante de SILVA (1999, p.129): “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Portanto, não se trata de entender o paradigma como um sistema fechado, nem acoplá-lo à

pertinência de um modelo que vem se construindo ao longo dos séculos, mas analisar criticamente a possibilidade ou não de adotá-los.

Os paradigmas afetam toda a sociedade e, em especial, a educação. O fato é que estes paradigmas não se sucedem linearmente, nem têm uma demarcação de tempo para começar ou terminar sua adoção ou aceitação, mas vão sendo construídos cotidianamente e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade.

Os professores que atuam na educação básica, fundamental e também na superior, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo. Nessa assertiva, parece residir a dificuldade dos docentes em alterar suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas de trabalho educativo. A contribuição de Silva Jr. (1985) torna-se relevante:

Quase todos percebem que o mundo ao redor está se transformando de forma contínua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento. (SILVA JR, 1985, p. 16)

Os paradigmas conservadores caracterizam uma prática pedagógica que se preocupa com a reprodução do conhecimento. Fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana, a ação docente apresenta-se fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução. Cada abordagem pedagógica tem uma influência direta dos paradigmas da época e caracterizam uma opção metodológica, portanto, torna-se relevante que os professores reflitam sobre esses paradigmas conservadores e busquem maneiras de ultrapassá-los.

Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido. Nesse contexto, Silva Jr. (1985) acrescenta:

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais, a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver um mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável. (SILVA JR, 1985, p.20)

A superação da visão cartesiana de mundo demanda repensar o sistema de valores que estão subjacentes a esse paradigma. O pensamento newtoniano-cartesiano possibilitou a fragmentação, as distinções, as separações, enfim, a ruptura do todo, dando ênfase às partes e, por consequência, levou a ver o mundo como partes desconectadas.

A estrutura da escola brasileira da maneira como é pensada e realizada:

Exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais. (GOMES, 2002, p.41)

É extremamente difícil construir uma identidade negra positiva se a escola continua a construir um tratamento desigual do negro e da sua cultura. Consequentemente:

Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (GOMES, 2002, p.42)

O desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor. Outros fatores interferem nesse processo, dentre eles aponta-se como relevante: o espaço para formação continuada; o atendimento pedagógico para orientar a nova metodologia; o acesso à bibliografia; o material para trabalhar em sala de aula; a utilização de laboratórios de informática; a discussão da nova proposta derivada da lei 10.639/03 e a aceitação dos alunos; a criação de espaço para discussão e reflexão do grupo de professores que atuam na escola e o preparo dos gestores para entenderem a nova proposta, entre outros. Esses fatores precisam ser avaliados e dimensionados pelo grupo de professores e gestores envolvidos no processo de renovação da prática pedagógica.

O alerta cabe aos docentes de todos os níveis de ensino. Todos podem tornar a sala de aula um espaço de aprender a aprender, um espaço privilegiado para realizar pesquisa que contribua de maneira efetiva com suas próprias práticas pedagógicas e com a daqueles professores/profissionais que se dispõem a buscar uma transformação continuada competente e significativa.

5. PESQUISA DE CAMPO: PROCEDIMENTOS E COLETAS DE DADOS

A pesquisa de campo, realizada no Colégio estadual Mário Costa Neto, situada na R. Eng. Jaime Zaverucha, no bairro da Federação, Salvador –Bahia, foi dividida em três etapas, a saber: as observações fora da sala de aula, dentro das salas e a aplicação de questionários a alunos.

Os alunos do colégio pesquisado são, em sua maioria, negros. Como fora dito, são oriundos dos bairros periféricos e fazem parte da classe “E”. A pesquisa foi realizada com estudantes do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II na faixa-etária de 11 aos 18 anos.

Foram selecionados do sexto ano dez alunos, cinco do sétimo, quatro do oitavo e nove do nono. A princípio, a proposta era ter apenas cinco estudantes por turma, mas nem todos do oitavo ano quiseram responder o questionário, enquanto os do sexto e nono mostraram-se mais interessados.

Em relação ao gênero, a aplicação de questionários incluiu onze alunos e dezessete alunas, assim distribuídos: no sexto ano, três meninos e sete meninas, no sétimo ano, três meninos e duas meninas, no oitavo ano, apenas um estudante e três meninas, no nono ano, foram quatro meninos e cinco meninas. Nota-se que dos vinte e oito alunos envolvidos, houve uma participação maior por parte das meninas, a exceção do sexto ano.

O turno escolhido para observação foi o vespertino, pois eu só teria condições de realizar a pesquisa de campo à tarde. Para a efetivação do trabalho de campo, utilizei um caderno de anotações, um gravador e um questionário que foi aplicado aos alunos do sexto ao nono ano do Colégio Mário Costa Neto, conforme consta no (apêndice A).

A primeira visita feita à escola foi no dia 27/09/2011. Fui recebida pela diretora a qual se mostrou bem solícita em relação ao trabalho proposto por mim. Foi-me adiantado que, no presente ano, a escola não desenvolveu nenhum projeto relacionado à temática de afirmação identitária. Também foi posto que, na verdade, ela não gosta de projetos, mas de um trabalho permanente nas disciplinas, embora não tenha deixado claro se algum professor desenvolveu tal trabalho em suas aulas.

O discurso mostrou-se contraditório, pois se houvesse um trabalho permanente, coeso e de acordo com a proposta do Projeto Político Pedagógico do colégio, não haveria razões para a inexistência de atividades voltadas para tal temática no ano de realização da pesquisa. Ficou evidente que os trabalhos, quando realizados, eram esporádicos e ficavam a cargo dos professores, configurando-se, portanto, como uma ação isolada e não uma proposta do colégio.

Na primeira visita, observou-se a presença de um cartaz com o calendário das provas, pois estava no final da terceira unidade e de outro em letras garrafais em negrito sobre a agressão a funcionário público ser crime. O texto do cartaz transcrevia o Artigo 331 do Código Penal Brasileiro que alerta sobre a pena de seis meses a dois anos de detenção ou uma multa em caso de agressão física ou verbal.

A segunda visita foi realizada em 18/10/2011. A diretora disponibilizou parte do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como o plano de gestão 2012-2015. Fora combinado que, para essa primeira etapa, os encontros seriam realizados à noite, pois ela

estaria mais livre para o atendimento à pesquisa. Existiam cartazes, produzidos pelos alunos no corredor da escola sobre a violência.

A violência é um problema social que está presente nas ações dentro dos ambientes escolares, manifestando-se de diferentes maneiras entre os envolvidos no processo educativo, seja pela agressão professor *versus* aluno, discente *versus* discente, pelo autoritarismo docente, violência racial, religiosa e sexual, dentre outras.

Na instituição escolar, as relações deveriam traduzir respeito ao próximo, amizade, harmonia e integração das pessoas, visando atingir os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico do colégio. Porém, durante a pesquisa, foram percebidas situações de violência, como brigas no intervalo das aulas, violência racial, religiosa e sexual. Esta, por exemplo, ocorrera com um aluno negro e homossexual. Ele era motivo de piada entre os colegas que o empurravam e indagavam a quem o aluno pertencia.

Discutir a violência na escola, desde as séries iniciais, é uma forma de trabalhar com um tema controverso e presente na vida de todos, oportunizando momentos de reflexão que auxiliarão na transformação social. É positiva a atitude do colégio em trazer o tema da violência para ser discutido com os alunos, contudo, ela ficou aparentemente no plano social, as demais formas não estavam presentes nos cartazes.

Como fora acordado com a direção, a pesquisa seria iniciada no mês de março, porque antes disso, ainda haveria reajuste de calendário e remanejamento de alunos por turma. A pesquisa teve início de fato no dia vinte e um de março de 2012. Nesse dia, a diretora me apresentou aos professores do colégio e eu expliquei do que tratava o estudo. Também houve uma reunião com uma representante da secretaria de educação a respeito do tema “Saúde do professor”. Este programa foi iniciado na Direc B e o colégio Mario Costa Neto foi selecionado para participar do Programa de Atenção à Saúde e Valorização do Professor que:

[...] abrange quatro eixos: assistência, reabilitação, prevenção e promoção à saúde. O Programa atua desde a coleta de dados para análise dos motivos de adoecimento dos professores até as medidas de recuperação daqueles que já foram afetados. Dados ambulatoriais do Estado atestam que as queixas mais frequentes envolvem o uso contínuo da voz, dor nas costas e pernas, como consequência da postura mantida durante as atividades, e, no âmbito psicoemocional, o cansaço mental, nervosismo, depressão e estresse. (<http://www.educacao.ba.gov.br/node/3081>)

O programa é decorrência da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia com a Universidade Federal da Bahia (Ufba), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), UniJorge, Unime, FTC e Universidade Católica do Salvador (Ucsal), assim como o Sistema

Único de Saúde (SUS), através do Centro de Atenção Psicossocial (Caps) e Centro de Referência em Assistência Social (Cras).

O foco do mesmo serão a promoção e prevenção da saúde do professor, para isto serão oferecidos profissionais da Fonoaudiologia, assistentes sociais (aparato social quanto aos problemas e conflitos, assim como o suporte dos direitos e deveres sociais); também terão fisioterapeutas- que tratarão basicamente da postura- assim como psicólogos, que trabalharão com enfoque psicoemocional. Esses “atendimentos” serão ministrados no formato de oficinas que ocorrerão dentro da própria unidade escolar em horários de atividades complementares.

Ainda no dia vinte e um de março de 2012, os alunos e funcionários estavam desorientados quanto à saída mais cedo que ocorreria às 16:30, horário da reunião. Os funcionários gritavam para os alunos irem às salas de aula, porém a maioria desejava ir embora. “*Já cansei, a turma da tarde é horrível*”, depoimento de uma auxiliar administrativa.

A desmotivação por parte dos alunos pode gerar sérios problemas de repetência e evasão escolar. “A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender.” (Torre 1999, p. 09).

Entender as razões da desmotivação é a principal forma para o educador combatê-la. No processo ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente no dia a dia. Ressalta-se que estar desmotivado não fica restrito ao aluno. A desmotivação também ocorre na prática docente, como ilustra o professor de Matemática do colégio Mário Costa Neto que agradece a chegada da sua aposentadoria.

As principais razões para a desmotivação do educador são cansaço, muitos têm que cumprir jornadas triplas, estrutura inadequada para o exercício docente, salário inadequado, desvalorização profissional por parte da própria sociedade, o grande número de alunos por sala.

No dia vinte e dois de março de 2012, cheguei um pouco antes do intervalo. Cinco alunos estavam no pátio interno, um dormia, o outro não foi para casa após a advertência e os demais ouviam o hino do esporte clube Bahia pelo celular. Mais à frente, o segurança e mais três funcionários conversavam animadamente. Às 15:45, o restante dos alunos começou a descer para a merenda. Chamou-me atenção o fato de eles irem para o intervalo com as mochilas e ou cadernos nas mãos. Fui cumprimentada por um aluno: “*E aí, tia*”. Perguntei a uma aluna sobre a razão de irem ao intervalo com mochila. Ela disse que saíam com os materiais, por conta dos furtos.

O lanche do dia foi feijão. A principal brincadeira, luta. Tanto meninos quanto meninas se davam tapas e chutes. O uso de palavrões também ocorreu de forma natural.

Às 16:10, a maioria retornou às salas. Alguns alunos não entraram, porque um teste de História fora antecipado. Outros estavam fazendo um cartaz. A exceção destes, todos os demais se dirigiram às salas depois que o vice-diretor apareceu no pátio.

No dia vinte e seis de março, cheguei às 15:30m e muitos alunos estavam fora das salas. Ouvi um aluno dizer que a dificuldade de ingressar no nível superior “*são as provas e provas*”. Outro aluno foi chamado de Cabeleira, alusão ao personagem do filme Cidade de Deus que tinha cabelo bem cheio e com cachos, semelhante ao aluno apelidado. Ele pareceu não se incomodar sobre como era chamado.

No pátio externo, os alunos improvisaram uma quadra para jogar futebol, enquanto uma turma de maioria masculina queria ir embora. Uns falavam que a aula de Cidadania não servia para nada. Nesse momento, uma aluna me questionou a respeito da minha presença na escola, perguntou se eu era funcionária. Diante do meu não, questionou-me se eu era estagiária. Expliquei que sou formada e estaria realizando uma pesquisa no Colégio.

Durante as primeiras observações, percebeu-se que os alunos encontravam-se desmotivados, a saída do espaço escolar tornara-se mais atrativa do que permanecer no mesmo. As drogas ganham espaço nesse contexto. Um funcionário relatou que isto é um grave problema do colégio, principalmente no turno da noite, porém essa realidade não se restringe apenas a esse horário, segundo o mesmo, alguns alunos pulam o muro ou se dirigem à área lateral do colégio para fumar maconha.

Após cento e quinze dias de greve nas escolas da rede pública, a pesquisa foi retomada. Nesse período, houve mudança de direção e tive que explicar a nova diretora o tema do meu projeto e o porquê da pesquisa no colégio Mário Costa Neto. A mesma se mostrou muito atenciosa à pesquisa. Ela me informou que, além dela, que é formada em Geografia, outros quatro professores realizaram cursos ligados à questão étnica, inclusive me apresentou à professora de Matemática que trabalha com essa temática em sala. Ficou combinado que eu retomaria as observações durante os intervalos, entrada e saídas dos alunos, faria as observações em sala e finalizaria a pesquisa com as entrevistas aos alunos e professores⁶.

⁶ No decorrer da pesquisa, a entrevista foi substituída pela aplicação de um questionário aos discentes do sexto ao nono ano. As contribuições dos professores foram por meio de observações em salas e fora delas, assim como através de conversas durante a minha presença no colégio.

Após o retorno às aulas, o calendário foi reajustado e os alunos iniciaram as avaliações referentes à primeira unidade. Retornei ao colégio, mas devido às provas, foi muito difícil o contato com os alunos, pois os mesmos faziam as verificações e eram dispensados.

O recomeço só aconteceu no dia vinte e oito de agosto. Cheguei ao colégio e a turma da quinta série “D” estava realizando aula de Educação Física no pátio interno. Alguns alunos pediam bola e corda, como não foram atendidos, expressavam insatisfação. Uma aluna chegou a dizer: “*Essa escola tá miserave*”.

A atividade proposta pela professora era com bolinha de papel de jornal. Os alunos deveriam atirá-la com a mão esquerda, depois, com a mão direita. Poucos fizeram a atividade e a professora pediu que ficassem em duplas, como não funcionou, já que os alunos começaram a jogar bolas entre si, “*guerra de papel*”, eles foram convidados a retornar à sala.

O portão fora trancado pela mesma professora (esta era a antiga diretora antes da greve dos professores). Uma aluna, que estava no pátio externo, quis entrar, como não pôde, além de xingar, expressou ameaças verbais à professora que não se encontrava no local.

Diante do ocorrido, o porteiro pediu para que eu não colocasse essa observação no meu caderno e comentou que as meninas estão piores do que os meninos. Nesse momento, dois alunos saíram da sala (um menino e uma menina). Ele a chamou de burra e que ela deveria fazer a quarta série. Ela o mandou tomar... e o xingou de “*viado*”, beberam água e retornam à sala. Como já fora referido, essas situações são claros exemplos de violência ocorrida dentro do espaço escolar.

Hora do intervalo, logo no início, alguns alunos começaram a brigar, fato suficiente para agitar os demais que faziam coro: “*Briga, briga!*”. Um grupo, ao meu lado, conversava sobre namoro. Dois jovens falavam que não se entendiam e um expressou que iria fazer uma *macumba*. Outro que estava no meio disse: “*Que preconceito é esse?*” Nota-se, por essa rápida situação, que a imagem distorcida de elementos da cultura negro-brasileira ainda continua muito presente na nossa sociedade e, infelizmente, são perpetuadas em um espaço que, a princípio, deveria desconstruir tal preconceito. É importante pensar se, em algum momento, a esses alunos foram oferecidos esclarecimentos sobre a representatividade dos elementos ligados à cultura negro-brasileira.

As brincadeiras continuavam sendo à base de chutes, empurrões, xingamentos e muita gritaria. Logo após o retorno às salas, o mesmo segurança, que me pediu para excluir a ameaça da aluna à professora, senta-se ao meu lado e diz: “*É duro.*” Perguntou-me qual era o

assunto da pesquisa. Expliquei-lhe e ele disse que *“a violência e o modo de os alunos se relacionarem são reflexos do contexto de casa e do meio onde vivem e que a escola não irá resolver nada. O governo só pensa na eleição, o governador não está nem aí para a educação.”*

Duas alunas permaneciam no pátio. Uma insistia para que a outra retornasse à sala e falou: *“Eu quero passar de ano. Pensa que eu não acho chato ficar na sala de aula com aqueles professores chatos? Você já tem um futuro garantido, ser gari. Aliás, para ser gari, tem que ter o segundo grau. Pra sala”*. A colega resolveu entrar e elas saíram do pátio.

Essa fala ilustra um exemplo de desmotivação por parte de uma das alunas ao querer ficar fora da sala de aula, ao mesmo tempo, mostra-nos que a colega tem consciência da importância dos estudos para a sua formação, porém apresenta um ato discriminatório à profissão de gari.

Nesse momento, a ronda da polícia militar chegou ao colégio e alguns alunos aproveitaram o portão aberto para o carro militar e saíram correndo.

Na visita seguinte, e os alunos estavam tendo aula de Educação Física. Jogavam vôlei em uma quadra improvisada no fundo do colégio. No intervalo, alguns se empurravam e chamavam outro de tonalidade mais clara de *“Churros”*. Uma aluna aproximou-se de mim. Perguntou se eu era funcionária, expliquei que não e disse que estava no colégio para realizar uma pesquisa. *“Do colégio?”* Respondi que sim. Ela, imediatamente, prontificou-se a ser minha informante, falou seu nome e turma: 8^aC. Ela me disse que se eu precisasse de alguém para falar do colégio, eu a procurasse, porque ela estudava no mesmo desde pequena: *“Sei tudo sobre o colégio”*. A referida aluna, na última etapa da pesquisa, respondeu ao questionário aplicado, além de conversar algumas vezes comigo durante as observações fora da sala de aula.

No dia três de setembro, o intervalo foi no mesmo estilo já referido. Um grupo improvisou um jogo de vôlei na área do fundo do colégio. O segurança comentou que os alunos só queriam saber de namoro e não queriam nada com o estudo. Alguns alunos estavam fora da sala e diziam que aguardavam outros. Consegui conversar com alguns, que me chamavam de tia. Um aluno do sétimo ano era perturbado pelo segurança e por um funcionário de apoio. Eles diziam que o menino só sabia batucar, perguntei a ele se era cantor de alguma banda. Ele disse que tocava em uma: a *Som de Gueto*. Questionei se a escola já tinha promovido algum tipo de festival de música. Ele disse: *Não*.

Quatro de setembro- Alguns alunos diziam que iriam embora, isso ainda eram 15:30. Outros aguardavam a merenda. O aluno que toca na banda, juntamente com um colega, batucava ao fundo do pátio interno. Uma funcionária reclamava. Enquanto isso, um grupo de meninas ouvia músicas pelo celular, algumas até dançavam.

Não estar atento as manifestações culturais é uma grande falha do colégio, pois deixa de aproveitar o que os alunos conhecem fora dos muros escolares. Muitos apreciam o *Rap* e *Pagode* como estilos musicais. Seria uma importante forma de trabalhar assuntos relacionados à resistência, exploração racial, social, de gênero (depreciação da mulher em muitas letras de pagode), dentre outros. Compreender quem canta, de onde canta, o que canta resultaria em um trabalho de aproximação dos alunos ao colégio. Proibir ou não proporcionar discussões a partir desses estilos, só proporciona a conhecida desmotivação do alunado.

Uma aluna do sexto ano se aproximou de mim e disse que perdeu em Português. Comentei que ela iria recuperar. Como é seu primeiro ano no colégio, perguntei de qual escola ela teria vindo. Ela me informou que estudava em uma escola no bairro de Cajazeiras, mas como se mudou, passou a estudar no Mário. Ao ser questionada se gostava do colégio, a princípio disse que sim, mas depois reclamou da merenda, limpeza, postura de alguns professores e alunos que não respeitam os professores e acrescentou que “*aqui só tem o projeto da Escola Aberta*”. Indaguei se gostava da escola anterior. Ela informa que “*lá não tinha alunos perturbados, essa agonia*.” Comentou: “*entrei no colégio pensando ser uma coisa e foi outra. Lá tinha projetos, dança, dança afro*.” Questionei a respeito da existência ou não do preconceito racial no Mário. Ela relatou que tinha “*e muito. Um colega da sala chamou a outra de cabelo duro*.” O que a professora fez? Perguntei. “*Ela mandou para diretoria*.”. Este tipo de ação é corrente no ambiente escolar onde há:

Um enaltecimento da beleza física e das virtudes morais segundo padrões de uma suposta superioridade branca. Comentários depreciativos sobre a cultura, a estética e o comportamento de indivíduos pertencentes ao grupo étnico negro. Essa prática cotidiana valida um estado de subordinação social do negro, levando as crianças e jovens – negras e brancas – a compreenderem tal situação como natural. (GOMES, [2011?], p.6)

Essa situação poderia ser aproveitada para o trabalho da valorização estética ligada ao corpo e cabelo dos negros e não resultar somente na retirada do aluno da sala de aula. No que diz respeito às expressões da identidade negra, a relação corpo e cabelo é tensa, complexa e muito conflituosa. Segundo Gomes (2002):

O cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. (GOMES, 2002, p.2)

Portanto, tais características não devem ser consideradas somente como dados biológicos. É importante entender que, para um indivíduo ou, nesse caso, a aluna se reconhecer como negra, nesse contexto de discriminação, é preciso levar em conta como a construção da sua identidade se constitui no plano simbólico.

Dois discursos em relação à postura do colégio frente ao combate do preconceito racial foram muito divergentes. Enquanto a coordenadora afirmou que *“existem conversas, discutimos de maneira que leve a todos os envolvidos a uma reflexão sobre o assunto”*, a professora de História disse que: *“Não percebo. Acho que varre a sujeira para debaixo do tapete.”*

Não há como enfrentar e desconstruir práticas discriminatórias, se não existe uma uniformidade do trabalho pedagógico.

Próximo a mim, outro grupo de garotas falava sobre uma suposta gravidez de uma colega. Uma falou: *“Se você estiver mesmo grávida, tá fu...”* Sou cumprimentada por um aluno do sexto ano: *“E aí, tia”*. Dois alunos discutiam na fila da merenda. Um bateu no rosto do outro que saiu e ficou próximo a uma funcionária. Ele estava assustado e sem graça. Logo em seguida, o agressor se aproximou do colega. Eles se cumprimentaram e pareceu que ficou tudo bem.

Continuei o diálogo com a referida aluna e procurei saber se os professores falavam sobre a temática da cultura negro-brasileira em sala. Ela informou que não. *“Eles falam da matéria.”* Esse discurso contradiz a proposta presente no Projeto Político Pedagógico do colégio Mário Costa Neto, que diz:

Buscamos a construção de novos conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (PPP do Colégio Mário Costa Neto, 2005, p. 15).

Essa contradição entre o que está presente no texto do Projeto Político Pedagógico e a prática docente envolvendo o trabalho das relações étnico-raciais pôde ser constatada não só pela fala de alguns professores, como também de alunos do colégio referido, pois aborda-se sobre a temática, porém não de maneira contínua e, sim, esporádica. A professora de

História ratificou essa contradição ao afirmar que o colégio não se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e respeite as diferenças. *“As ações que ocorrem são normalmente individuais, ou então de forma esporádicas, como o dia da Consciência Negra.”* Ela ainda complementou que o trabalho feito, na instituição, a respeito da cultura negro-brasileira é praticamente nulo. *“É quase inexistente. Como disse, anteriormente, o que existem são atitudes individuais.”* Um exemplo dessas atitudes individuais foi percebida durante a minha observação na aula de Eixo Temático em uma das turmas do sétimo ano. A apostila sobre “O direito à igualdade étnico-racial” foi elaborada pela professora de Matemática que afirmou buscar referências por conta própria. O referido material pode ser visualizado no (Anexo A) deste trabalho.

Uma quantidade grande de alunos estava no pátio externo, isso é decorrente de duas turmas estarem liberadas, uma, na verdade, por estar suspensa. Alguns alunos retornaram às salas quando um funcionário disse que iria chamar o vice-diretor. Este apareceu e um número relevante de alunos voltou para as salas. Uma aluna comentou que queria ir embora, porque estava com cólica e a outra, porque o professor *“fica embassando”*. O motivo apresentado por uma terceira aluna para ir embora é o fato de estar de sandália. O porteiro comenta o horário para ela lembrar disso, já eram 16:30. Enquanto isso, outro aluno tentou pular o muro, mas acabou ficando pelo pátio. Finalmente, as turmas liberadas puderam sair, no entanto, outros que teriam aula, mas estavam fora da sala de aula, aproveitaram e foram embora.

Nota-se que muitos alunos estão no colégio ou vão para as salas obrigados. Nas observações, essa situação foi corriqueira. É importante investir em mudanças pedagógicas para atrair esses estudantes. Entender as razões que atraem os estudantes para fora do colégio, bem como repensar as atividades curriculares do mesmo são pontos relevantes para um processo educativo significativo.

Logo após as observações na chegada, intervalos e saídas, iniciei as observações em sala de aula. A maioria dos professores foram bem solícitos em permitir a minha entrada em suas aulas, somente uma se mostrou não confortável e em respeito a ela, não fiz observações em suas atividades.

Os alunos já estavam acostumados com a minha presença, apesar de alguns ainda acreditarem que eu era uma representante do Conselho Tutelar. Esta questão fora levantada por um aluno que me questionou se eu era tal representante, antes que pudesse responder, o professor disse que sim. Aos poucos, fui desconstruindo essa imagem e explicava a respeito da pesquisa.

Em algumas aulas, eu era “utilizada” como justificativa para que os alunos se comportassem bem, sendo que o meu interesse não era o controle ou não do(a) professor(a) em sala de aula.

Em seguida, sintetizo, um pouco, as observações realizadas nessa etapa da pesquisa:

Quadro 3: Turmas do sexto ano e disciplinas cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.

TURMAS	DISCIPLINA	DISCIPLINA
5ª A (MANHÃ)	-----	-----
5ª B (MANHÃ)	-----	-----
5ª C (TARDE)	GEOGRAFIA	-----
5ª D (TARDE)	EIXO TEMÁTICO	ARTES
5ª E (TARDE)	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA

Fonte: Pesquisa direta

Das cinco turmas do sexto ano, observei as três do turno vespertino. Nas três turmas observadas, estive presente nas aulas de Geografia, Português, Matemática, Artes (na qual fora aplicada uma atividade dos estagiários do curso de Nutrição) e Eixo Temático. Chama atenção a Disciplina Eixo Temático, que está presente em todas as séries, ficando a cargo do colégio a abordagem temática escolhida. É uma disciplina sugerida pela Secretaria de Educação para “preencher” a carga horária do(a) professor(a), porém, segundo os relatos dos próprios docentes, não existe uma ementa, ou uma forma de preparação dos professores para ministrar a matéria. O professor é quem escolhe o que será e como será abordado. No sexto ano, a disciplina Eixo Temático aborda *Higiene Pessoal e Meio Ambiente*.

A quinta série “E” destaca-se das outras por ser uma turma composta por repetentes ou por alunos que fazem dependência e têm entre treze a dezesseis anos. São trinta e dois alunos matriculados, porém somente quatro estavam na aula do dia oito de outubro de 2012 no primeiro horário. A respeito do baixo rendimento acadêmico dos alunos negros em nossas escolas, Gomes (2002) observa que:

Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais”. (GOMES, 2002, p.40)

A referida autora destaca que nem todos os projetos de “salas especiais” se encaixam numa visão negativa sobre o negro, porém torna-se mais cômodo para a instituição

colocar, nas referidas salas, os alunos rotulados como de baixo rendimento, pois segrega e confina os discentes enxergados como portadores de problemas de aprendizagem em um só espaço.

É destacado pela docente que, nessa turma, a frequência é baixa e inclusive já houve uma reunião com os pais dos alunos, mas o quadro não foi revertido. A professora de Matemática é negra e os alunos presentes são negros. Na aula, houve a correção de uma atividade passada anteriormente e ela expõe que não iria avançar no assunto, porque teria que voltar nele de novo, já que o número de alunos presentes estava muito baixo e a turma ficaria diferente das outras. Resta ponderar se, e em que medida, a atitude da professora contribui para reforçar os baixos níveis de desempenho e a baixa frequência. Quanto ao confinamento em salas especiais, Gomes (2002) afirma que o mais agravante, nessas situações, é que:

Dada a invisibilidade da questão racial na escola, muitas vezes, os educadores e educadoras, ao adotarem tais práticas, sequer percebem que essas salas são formadas por uma grande parcela de alunos negros e pobres. Também não questionam o peso de tal iniciativa na construção da auto-estima e da expectativa escolar desses alunos e de suas famílias. (Gomes, 2002, p. 41)

É necessário avaliar que, quando uma instituição de ensino mantém uma turma formada apenas por repetentes e com a faixa-etária inapropriada para a série, essa situação não é uma mera coincidência, já que existe uma desconsideração, por parte da escola, à questão da desigualdade social e racial, assim como há falta de integração do negro na sociedade e a permanência do racismo ambíguo no país, ou seja, a afirmação do racismo através da sua própria negação.

Na aula de Português, também cheguei no primeiro horário. Novamente o número de alunos é baixo. Estavam, na aula, somente seis alunos. A professora, negra, faz a distribuição das avaliações realizadas na turma e comentou as notas. Um aluno disse: “*tanto fez, tanto faz*”. Ela perguntou: “*O que educa? Castigo, isolar o filho?*”

Um aluno discordou e colocou que sua mãe conversava, dialogava com ele.

A professora questionou: “*Adianta?*”

“*Tô tentando melhorar*”, disse o aluno.

“*Ela vê que você não estuda?*”

“*Sim.*”

A professora buscou exemplos próximos dos alunos para explicar os assuntos que foram cobrados na avaliação, porém muitos erraram. Ela utilizou a palavra pai. “*Pai, qual é o adjetivo para essa palavra, Carlos (nome fictício)?*” Os alunos colocaram:

“Traficante”, “pagodeiro”, “ignorante”, “cavalo”, “galinha”, “fora de casa no final de semana”. A professora aproveitou alguns exemplos e procurou saber o porquê dos demais.

É importante notar que os adjetivos usados pelos alunos são pejorativos. Entender as razões para esses atributos, é extremamente necessário para compreender certas condutas na sala de aula, bem como perceber a relação familiar desses alunos, destacando a figura paterna.

O segundo horário bateu, outros cinco alunos chegaram e a aula continuou. Ela perguntou a turma se todos moravam na Muriçoca.

“Eu não. Não sou favelado”, rebateu um aluno. Não houve uma extensão ao comentário feito pelo aluno. Mas o colégio é cercado por tal bairro.

O Vale da Muriçoca é caracterizado pela presença de inúmeras oficinas mecânicas, mercadinhos, armarinhos, lojas de móveis, de sapatos, de confecções, uma academia, restaurante e lanchonetes, dentre outros serviços prestados ao público em geral. A população que nele reside é majoritariamente negra. Questionar quais as razões para associar o referido local com *favelado*, apresentar as atividades comerciais do Vale da Muriçoca, caracterizando seus moradores e suas manifestações culturais, é imprescindível para a desconstrução de um olhar preconceituoso sobre o lugar referido.

Ao serem indagados sobre a comemoração que se aproximava, alguns confundiram com a Proclamação da República e a professora insistiu:

“E terça é o que?”

“Não sei”. Gritou um aluno.

“É vinte de novembro”. Respondeu outro.

“Eu sou pardo.”

“Eu sou negro por dentro”. Afirmou um.

“Você é preto?” Perguntou o colega e afirmou: *Você é moreno.”*

“Você é negro, você é pardo que diferença é essa?” Perguntou a professora.

“Ele é macumbeiro”. Gritou outro.

“Minha alma é negra, por fora minha matéria é parda, por causa da minha cor”.

Rebateu o discente. Muitos vibraram com a afirmação. A professora solicitou que o aluno repetisse e disse que gostou.

“Você acha que sua cor é parda?”

“É”.

Uma colega perguntou: *“E o que é parda?”*

“Como é que a gente se classifica?” Perguntou a professora.

“Se alguém te perguntar, assim, se você é negro, você é pardo, você é branco, como você se classifica?”

“Eu sou negro. Afirmou um aluno.

“Você é negro!” “Se acha um negro.” Falou a professora.

“Eu sou branca. Disse uma aluna.

“Você é azeda”. Rebateu o colega.

“Quando alguém do IBGE vai, assim na sua casa, você diz assim: eu sou o quê?

“Eu sou branco.”

“Você diz que é branco?”

“Deus me livre!”

“Por que Deus me livre?”

“Desde de quando preta?! Isso é bullying!

“Ele é o que?”. Indagou a professora.

“Vermelho. Respondeu um colega.

“Moreno.” Falou outro.

“Eu sou sarará”. Colocou uma aluna.

“O que é um sarará?”

“Quase branco.”

“E por que você é quase branco e não é branco?”

Um aluno perguntou à professora como ela se classificava, ela disse não saber.

Um aluno respondeu que a docente é branca.

“Ela é amarela.” Rebateu outro.

Ela questionou o porquê de classificarem ela como branca.

“Porque é”. Respondeu a aluna.

“Por que você é sarará e eu sou branca?”

“Você é mais clara”

“Nada a ver’

“É sim!”

“A professora é mais escura!”

“Todo mundo aqui é negão”

“E você, Maria (nome fictício), como se classifica?”

“Ela é mulata”

Risos

“Ela é cabo verde.”

“É o que, menino?” Ela tem o cabelo liso, é cabo verde?”

“É negra com cabelo liso.”

“Você acha que é o que, sua etnia?”

“Ela é cabo verde.”

“Deixe ela falar!”

“Morena.”

Por que você acha que é morena?

“Minha mãe é morena.”

Outro já negou essa afirmação ao dizer que. *“Todo mundo aqui é negão. Tem o sangue negão, cabo verde, cabelo liso é cor preta”*.

Com a intenção de amenizar as situações de preconceito e discriminação, alguns negros constroem estratégias de defesa que vão desde as táticas de branqueamento até a aceitação de uma condição de inferioridade criada intencionalmente na sociedade brasileira.

Uma aluna externou que: *“Eu queria ser negona e ir para o Pelourinho e arranjar um gringo bem bonito.”*

É importante analisar a construção e a naturalização da inferiorização do negro no Brasil. Em nosso sistema de representações, o branco é dado como natural.

“Meu pai é branco e minha mãe é moreninha.”

“E você saiu dessa cor?”

“Agora eu nasci moreno.”

“Você nasceu amarela, você nasceu encardida.”

“De cabelo duro!”

A professora perguntou a uma colega que estava calada a respeito da sua cor.

Um aluno respondeu pela menina: *“Ela é negona. Negona da senzala do barro preto”*. Alguns risos na sala.

Outro gritou:

“Ela é carvão!”

“Isso é bullying, sacana!”

Várias “brincadeiras” e apelidos são associados ao negro e podem ser associados como formas de discriminação, embora, muitas vezes, suas práticas sejam mascaradas pela “inocência” ou sem a intenção de ofender.

Os alunos apresentaram a dificuldade em se afirmar como negros e utilizaram outros termos, como *sarará*, *moreno* para “fugir” consciente ou inconsciente de tal referência. É explícita a confusão a respeito do significado de ser negro.

É muito difícil perceber o racismo nas brincadeiras porque depende do contexto e da intenção de quem as profere. É importante ressaltar que certas frases e apelidos acabam se naturalizando a ponto causar estranheza quando alguém se diz ofendido. Algumas frases com sentido racista e são ditas e ouvidas com uma frequência preocupante. E podem gerar desentendimentos e brigas, mesmo quando não tem a intenção explícita de ofender ou magoar. As brigas não acontecem porque alguém é preto, mas quando alguém está brigando é uma maneira de ofender o outro, inclusive nos jogos. (SANTOS; LOURENÇO; ARAÚJO,[2008?] p.6)

A discussão sobre as representações perpassa por questionamentos a respeito de certas naturalizações, bem como estar atento para a história dos processos de produção dos significados, em que os diferentes discursos afirmam-se como verdades sobre o outro.

A aula de Português foi extremamente rica. Nela foi possível perceber o sentimento de pertencimento de alguns alunos. As falas que perpassaram os diálogos observados evidenciaram tanto o lugar de onde esses meninos são oriundos quanto o grupo étnico que muitos reconhecem pertencer.

As demonstrações preconceituosas estão presentes nas falas dos alunos o tempo todo, apesar de uns poucos se afirmarem como negros, a maioria se classificou como *moreno*. Tanto a cor quanto a religião ainda são vistas de forma depreciativa, justificativa, talvez, para eles buscarem outra designação para sua cor. As designações pejorativas ligadas à cor e ao cabelo podem estar associadas a uma imagem negativa da cultura negra perpetuada ao longo dos anos na sociedade racista brasileira. O modelo de cabelo ou padrão ideal, tão divulgado pelas propagandas, é o “liso”, de preferência, loiro.

O debate fora conduzido, porque a professora me perguntou qual era a temática da pesquisa e ela aproveitou um momento da aula e buscou saber dos alunos como eles se classificavam. Ressalte-se que esse momento foi gravado com a devida autorização da docente, preservando as falas dos alunos.

Quadro 4: Turmas do sétimo ano e disciplinas cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.

TURMAS	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
6ª A (MANHÃ)	-----	-----	-----
6ª B (MANHÃ)	-----	-----	-----
6ª C (TARDE)	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	EIXO TEMÁTICO
6ª D (TARDE)	PORTUGUÊS	EIXO TEMÁTICO	-----

Fonte: Pesquisa direta

Do sexto para o sétimo ano, existe uma redução do número de turmas, passando de cinco para quatro apenas, sendo duas pela manhã e duas à tarde. Como meu interesse era o turno vespertino, novamente só observei as turmas desse período.

A disciplina Eixo Temático, no sétimo ano, passa a abordar a Identidade Cultural e é ministrada pelo professor de Matemática que diz: “*Sem literatura, sem ementa, sem estrutura, a gente tem que se virá nos trinta. Coisas da Secretaria de Educação. É para encher linguiça. Sou Bombril: Mil e uma utilidades*”. O professor aplica uma atividade com reportagens da revista *Muito*, a saber: *A crença da Baianidade* que trazia uma entrevista com Carlos Moore; outra edição tratava de João Jorge do Olodum, ainda tinha um texto sobre Thiago Tavares, advogado, que fala dos perigos das redes sociais. Os alunos se empolgaram com as reportagens sobre João Jorge e o Olodum e a entrevista de Carlos Moore.

Observa-se uma tentativa de trabalhar com temas ligados à Bahia e a identidade baiana, todavia, a temática *Redes sócias* não está associada à primeira proposta e ficou solta dentro da iniciativa do professor.

Ele agenda a entrega do trabalho, que foi traçar um perfil do entrevistado e determinar o tema abordado em cada entrevista da referida revista, para o dia vinte de novembro. Uma aluna comentou que seria o dia da Consciência Negra e disse ser feriado. O professor corrige, “*o feriado é em São Paulo.*”

Destaca-se que alguns alunos chamavam a disciplina Eixo de “*Exú*” em alusão ao orixá do candomblé, mas esse ato é feito de forma pejorativa.

A fala do professor em relação à disciplina referida é bastante preocupante, pois ele não nega que não tem preparação devida para esse trabalho. Sabe-se que a formação é fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar. O docente deveria estar preparado para compreender a realidade social, política e cultural dos alunos.

As observações, realizadas nas duas turmas do oitavo ano, também ocorreram com o mesmo professor de Matemática, porém para essas turmas, ele atua na sua área de formação. A sétima “D” é caracterizada como a “*sala dos dançarinos*”, segundo o docente. Ao entrar na sala, ele mostra os alunos que cantam e dançam pagode. São os alunos “*pitorescos*”, comentou o professor. O “*pitoresco*” talvez seja pelo fato dos discentes serem mais interessados na música e dança ao invés da disciplina Matemática.

Quadro 5: Turmas do oitavo ano e disciplina cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.

TURMAS	DISCIPLINA
7ª A (MANHÃ)	-----
7ª B (MANHÃ)	-----
7ª C (TARDE)	MATEMÁTICA
7ª D (TARDE)	MATEMÁTICA

Fonte: Pesquisa direta

Durante a aula sobre *Juros Simples*, o professor falava sobre a conta de luz e procurou saber de um aluno onde ele morava. Outro comentou que a luz seria cortada. “*Depende do lugar em que você mora*”, disse o professor. O aluno indagado respondeu que reside na Federação, muitos riem. “*Federação é grande*”, fala o docente. “*Engenho Velho*”, respondeu o aluno. “*Aí é*”, falou o professor.

Em uma rápida situação, percebemos o quanto o bairro desse aluno é desconsiderado e a sua auto-estima, com certeza, também o é. Já há uma negação, a princípio, por parte dele do real lugar de sua residência, depois por parte do professor. Provavelmente, ele continuará negando seu bairro.

À tarde, somente uma turma de nono ano funciona no colégio, também é a única sala de aula com ar condicionado. Pude observar a aula de Inglês. Dos trinta e três alunos matriculados, vinte e sete frequentavam e apenas dezessete estavam presentes no segundo horário. Eles se tratavam como burros.

Quadro 6: Turma do nono ano e disciplinas cujas aulas foram objeto de observação no período de 08 de setembro a 20 de novembro no Colégio Estadual Mario Costa Neto.

TURMAS	DISCIPLINA	DISCIPLINA
8ª A (MANHÃ)	-----	-----
8ª B (MANHÃ)	-----	-----
8ª C (TARDE)	INGLÊS	EIXO TEMÁTICO

Fonte: Pesquisa direta

Na aula de Eixo, estavam presentes dezenove alunos. Perguntei a um aluno sobre o que representava a disciplinas. Ele afirmou ser “*Macumba, feitiçaria*”. O professor estava abordando sobre a África, Dialeto, Gírias e Religião: “*Macumba, não*”, manifestou um aluno.

O professor expõe que o candomblé fora trazido para o Brasil com os negros. “*Isso não presta*”, colocou um aluno. O professor disse que “*deve haver a diversidade cultural. O candomblé pensa no movimento dos outros e é...*”, “*É para entregar a alma para o demônio*”, coloca um aluno da turma. Observamos a imagem distorcida da religião de base africana. A aula prosseguiu:

“Você é macumbeiro”. Acusou um aluno.

“Eu não, macumbeiro não”. Defendeu-se o professor em meio a riso e uma falta de firmeza quanto ao seu posicionamento. Ele demonstrou estar despreparado para lidar com as diferenças que adentraram em sua aula de forma preconceituosa, reproduzindo, assim, os estereótipos relacionados ao negro e sua cultura.

Essa postura do docente contradiz o seu discurso feito a mim ao ser indagado o que ele, enquanto educador, atuante, estava fazendo para refletir sobre as desigualdades raciais e superação de estigmas que podem surgir em função dessas desigualdades? *“Trabalhar com conteúdos relacionados a cultura e temas étnico-raciais de forma que os alunos sejam incluídos de forma uniforme sem diferenças raciais.”*

A aula prosseguiu e um aluno colocou:

“Eu só tenho um Deus, não negócio de orixá. Outro indagou: “É, você tem quantos deuses? Eu só tenho um.”

O aluno disse que *“Oxum é demônio”*. Nesse momento, o professor tentou intervir estabelecendo uma comparação entre o candomblé e o catolicismo. *“É não. É considerado o senhor Jesus Cristo”*. O aluno ficou indignado com essa afirmação: *“Tá louco?! Não sei, não”*. Um, ao meu lado, colocou: *“Duas horas assistindo macumba.”* Novamente o professor riu. Ele demonstrava-se totalmente inseguro quanto às colocações feitas pelos estudantes e não conseguia rebater, com segurança, nenhuma delas, deixando que o preconceito quanto à cultura de base africana continuasse sendo perpetuado na sala e, automaticamente, fora dela.

Para tentar voltar ao assunto da discussão, ele mostrou uma cocada e fez uma referência à culinária de origem africana, mas um aluno externou: *“Não queira a cocada dele que é de macumba!”*. O docente tentou explicar: *“Esse é o motivo da nossa aula, cultura africana”*.

“Chega de macumba!”. Gritou o aluno.

Durante a aula, foi possível observar que falta ao professor preparação para trabalhar a temática. Falta também intimidade com autores que tratam das questões relacionadas ao tema que surgem dentro da escola, como é o caso de Onasayo (2008), que diz:

O preconceito racial se manifesta não apenas pelas expressões racistas entre alunos/as ou entre professores/as e os/as alunos/as, mas também pela omissão e pelo silêncio quando essas situações ocorrem ou, ainda, pelo mesmo silêncio e ocultamento da imagem dos/as afrodescendentes como imagem positiva e, em contrapartida, pela super-representação da imagem do/a branco/a. (ONASAYO, 2008, p.20)

Com base em uma visão eurocêntrica, observa-se a exclusão e o desprezo ao negro e suas manifestações culturais na aula analisada. Para o devido combate ao preconceito racial, é fundamental que os professores saibam e estejam preparados para lidar com as situações de diversidade, principalmente aquelas relacionadas aos segmentos mais marginalizados da sociedade brasileira que foram silenciados durante muito tempo.

Esse docente afirmou que nunca recebeu orientações da Secretaria de Educação ou de outras organizações para trabalhar com a diversidade étnico-racial em sala. Já a professora de História colocou que recebeu “*uma apostila e alguns informativos, mas nada que orientasse um trabalho.*”

Na mesma aula, o professor colocou algumas anotações no quadro e pediu aos alunos para construírem uma redação sobre a temática: *Cultura africana e o dia da consciência negra* que seria no dia seguinte. Ele deixou de realizar uma intervenção perante tantos atos discriminatórios presentes na sua aula, saltando para uma nova atividade.

Um aluno colocou: “*Não sei nada da cultura negra*”, outro perguntou:

“*Que cultura? Negra? Africana? Macumba?*”

Além do desrespeito com a cultura de base africana e com o professor em sala, os alunos presentes não demonstravam interesse pela disciplina, realizavam brincadeiras e estavam desmotivados, somente ao serem expostos a uma atividade que iria valer nota, o interesse parece ter surgido na aula.

Ao final da aula, o professor comenta que o próximo tema seria *Ciências e tecnologias*, “*temas de vestibulares*”, e iria abordar sobre os Meios de comunicação.

Confesso que fiquei sem entender a relação da aula observada com o que seria tratado na próxima e o interroguei se seriam os meios utilizados pelos povos africanos ou algo relacionado, tentando estabelecer alguma ligação com o tema da aula que ele acabara de ministrar. Rapidamente me disse que não. A discussão do tema da aula observada só fora por conta do vinte de novembro. Cada aula pode ter um tema independente do outro. Quando indagado sobre a criação da disciplina ele me disse:

“*Eixo foi uma matéria que foi criada pelo governo, podendo ser dada por qualquer pessoa*”. Ele mesmo dá aula de Ciências.

Procurei concentrar mais as observações nas aulas de Eixo, porque a proposta seria trabalhar com a temática Identidade cultural tanto no sétimo quanto no nono ano, tema que interessa a esta pesquisa.

A última etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário a alunos do sexto ao nono ano do colégio. As respostas dos alunos serão apresentadas por tabelas.

Tabela 1: Respostas dos alunos para a questão: Qual é a sua série e idade?

<i>Série</i>	<i>Idade</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	Total
6º Ano		1	2	6	1	0	0	0	0	10
7º Ano		0	0	1	2	0	1	1	0	5
8º Ano		0	0	2	2	0	0	0	0	4
9º Ano		0	0	0	1	1	2	4	1	9
Total		1	2	9	6	1	3	5	1	28

Fonte: Pesquisa direta, em novembro de 2012 no Colégio Mário Costa Neto.

Quando nos referimos aos estudantes do Ensino Fundamental II, pensamos em adolescentes de 11 a 14 anos de idade, porém essa regularidade referente à idade não acompanha a realidade dos alunos do colégio Mário Costa Neto, a exemplo dos sete discentes do sexto ano que estão “atrasados” em relação aos demais colegas de série.

O atraso escolar é um sério problema do sistema educacional, uma vez que significa falhas na formação dos alunos, representa um problema para a sociedade brasileira e o Estado, pois dificulta o desenvolvimento do país, além de ser uma situação que gera desperdícios de custos. O atraso pode ser explicado pela dificuldade de aprendizagem, que não pode deixar de ser relacionada à má formação educacional.

Tabela 2: Respostas dos alunos para a questão: Como você classificaria sua cor ou raça?

	<i>Branco</i>	<i>Preto</i>	<i>Amarelo</i>	<i>Pardo</i>	<i>Indígena</i>	<i>Outra</i>	Total
6º Ano	3	2	2	1	1	1	10
7º Ano	1	1	0	3	0	0	5
8º Ano	0	1	0	3	0	0	4
9º Ano	1	6	0	2	0	0	9
Total	5	10	2	9	1	1	28

Fonte: Pesquisa direta, em novembro de 2012 no Colégio Mário Costa Neto.

Nota-se que quanto mais novos, menos a percepção de pertencimento racial. Já com os mais velhos, destacam-se os alunos da oitava série, existe uma maior percepção e tendência a se assumirem como negros. Na maioria das unidades de ensino do país, assim como no colégio pesquisado:

O negro está majoritariamente representado no (a) servente, no (a) guarda, no (a) cozinheiro (a), posições que não desfrutam de um reconhecimento valorizado entre os estudantes. As funções de diretor (a), professor (a), palestrante, em sua maioria, não são ocupadas por negros (CAVALLEIRO, 2006 *apud* SANTOS, LOURENÇO e ARAÚJO, [2008?], p.5).

Muitos alunos negros não se assumem e não reconhecem seu grupo étnico por conta da invisibilidade nas posições de prestígio social e no desempenho de papéis vistos como subalternos. A representação do que é ser negro, no Brasil, faz com que muitos alunos não queiram assumir sua negritude, já que ser negro, para eles, é visto como uma ofensa.

Tabela 3: Respostas dos alunos para a questão: Alguma vez, na escola, já foi vítima de preconceito racial?

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	Total
6º Ano	0	10	10
7º Ano	1	4	5
8º Ano	0	4	4
9º Ano	1	8	9
Total	2	26	28

Fonte: Pesquisa direta, em novembro de 2012 no Colégio Mário Costa Neto.

Somente dois alunos afirmaram ter sofrido preconceito racial no colégio. Uma estudante do sétimo ano afirma: “*Sim. Às vezes, me apelidavam de várias coisas.*” Ela não especifica quais apelidos lhe davam.

Destaca-se a dúvida de um aluno do nono ano ao afirmar não ter certeza quanto a essa prática: “*Acho que não.*”

Apesar de um quantitativo muito grande 26 dos 28 entrevistados afirmarem não ter sofrido preconceito racial no colégio, em conversas durante a primeira etapa da pesquisa, alguns alunos que negaram ter sofrido preconceito racial, disseram que tanto presenciaram quanto foram vítimas de práticas preconceituosas. Ilustro essa situação com a fala de uma aluna do nono ano que, questionada sobre os trabalhos nas disciplinas envolvendo a cultura negro-brasileira e o preconceito, disse: “*Além de Artes, História aborda o assunto do preconceito. Já houve preconceito no colégio, agora não. Não vejo situações de preconceito, apesar de já ter sofrido no turno da manhã. Era apelidada por uma colega, só porque era branquinha e tinha cabelo liso.*”

Ela também disse que o colégio deveria realizar brincadeiras, palestras sobre o assunto, porque o preconceito racial não ocorre só na escola. “*Ano passado, uma professora falou sobre bullying e preconceito, mas o enfoque foi maior em novembro.*”

O não se achar vítima do preconceito pode estar associada à falta de percepção dos alunos quanto ao que é o preconceito racial, pois para muitos estudantes, essa prática, em brincadeiras ou rodas de “conversa”, é considerada como algo natural.

Tabela 4: Respostas dos alunos para a questão: Presenciou colegas sofrendo discriminação racial na instituição?

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	Total
6º Ano	4	6	10
7º Ano	4	1	5
8º Ano	4	0	4
9º Ano	7	2	9
Total	19	9	28

Fonte: Pesquisa direta, em novembro de 2012 no Colégio Mário Costa Neto.

Comparando os dados das tabelas 4 e 5, constata-se uma discrepância entre os alunos se reconhecerem como vítimas e perceberem o preconceito racial no outro. Os estudantes que foram testemunhas de atos preconceituosos, no colégio, alegaram que as principais razões estavam associadas às características físicas, principalmente àquelas relacionadas à cor.

Tabela 5: Respostas dos alunos para a questão: Recebeu, na instituição de ensino, alguma orientação sobre preconceito racial?

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	Total
6º Ano	7	3	10
7º Ano	5	0	5
8º Ano	4	0	4
9º Ano	7	2	9
Total	23	5	28

Fonte: Pesquisa direta, em novembro de 2012 no Colégio Mário Costa Neto.

Na primeira etapa da pesquisa, pode-se perceber que nem todos professores tratavam da temática envolvendo as relações étnico-raciais em suas aulas. Contudo, os alunos, em todos os anos, afirmam ter existido alguma discussão sobre o preconceito racial em suas salas. Eles destacaram principalmente as aulas de Eixo Temático que proporcionou tal prática.

Tabela 6: Respostas dos alunos para a questão: Realizou alguma atividade, no colégio, a respeito da cultura negro-brasileira?

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	Total
6º Ano	6	4	10
7º Ano	5	0	5
8º Ano	4	0	4
9º Ano	4	5	9
Total	19	9	28

Fonte: Pesquisa direta, em novembro de 2012 no Colégio Mário Costa Neto.

A última tabela complementa a anterior, pois os estudantes especificam os trabalhos realizados pelo colégio envolvendo a discussão da cultura negro-brasileira. As principais atividades destacadas foram a confecção de cartazes, questionário sobre discriminação racial, pesquisa a respeito da consciência negra, trabalho sobre os símbolos africanos realizado pela professora de Artes para o vinte de novembro e desenhos.

Destaco a fala de uma aluna do sétimo ano: *“De vez em quando, tem palestra e trabalhos sobre a cultura.”*

É fundamental que o tratamento dado à cultura negro-brasileira não fique restrito aos eventos comemorativos e, sim, que seja um trabalho contínuo, envolvendo todos da escola: professores, alunos, coordenadores, diretores e demais funcionários. Somente com essa participação e interesse, a aplicação da lei 10.639/03 tornar-se-á realmente efetiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dez anos de promulgação da Lei 10.639/03, esta pesquisa procurou investigar, a partir de observações no espaço escolar e de aplicação de questionário realizado com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, como no colégio Estadual Mário Costa Neto está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado às relações étnico-raciais e de que forma isto tem contribuído para uma educação que valorize a diversidade e combata o racismo.

A educação é a base para modificações socioeconômica e cultural de um povo, portanto, a função da escola perpassa, sobretudo, por colaborar na formação dos seus alunos para a constituição da verdadeira cidadania.

O ambiente escolar deve comprometer-se com a formação de valores, hábitos e comportamentos voltados para o respeito às diferenças e particularidades de cada um. Desta maneira, a educação, ministrada no sistema regular de ensino, não deve ser somente transmissora de conteúdos do currículo tradicional e excludente, e sim, necessita incentivar a formação de jovens cidadãos para o exercício pleno da cidadania. O espaço escolar é o lugar de troca de costumes, percepções de valores, como também de validação de preconceitos.

Apesar do Projeto Político Pedagógico do Colégio Mário Costa Neto incluir a temática das diferenças, pôde-se perceber que existe uma grande distância entre o que está no documento e a prática docente. O cenário visto em tal espaço educativo foi, infelizmente, o de alunos, professores e funcionários desmotivados. Consequentemente, as atividades, discussões sobre a história do negro, suas contribuições e participações na formação da sociedade brasileira, o papel do negro no país foram simplesmente esquecidos ou realizados apenas por alguns professores, como os que trabalhavam com a disciplina Eixo Temático e trouxeram para suas aulas atividades envolvendo a identidade cultural. Contudo, notou-se que tal prática não era um exercício contínuo e sistemático, o que comprova que algo está errado nesse processo educativo.

O colégio precisa voltar-se para uma reflexão profunda sobre essas temáticas, as quais devem fazer parte do processo pedagógico e, principalmente, é importante observar quais referências positivas ou negativas a respeito da cultura negra estão sendo transmitidas para o aluno.

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem defender a ideia de que a implementação que hoje se dá à lei 10.639/03 no colégio analisado, pode ser caracterizada com uma dissimulação ao combate do racismo, cujas consequências asseguram muito mais a afirmação do preconceito ao invés de seu embate, como é o intuito das Políticas Afirmativas.

Muitos alunos afirmaram, no questionário, não serem vítimas de preconceito racial, mas confirmam ter sido testemunhas dessa prática cometida com outros colegas no colégio. Também declararam que a discussão das relações étnico-raciais ainda é pouco frequente na instituição educacional. Contradições nas falas dos alunos quanto à existência de preconceito na escola foram percebidas. A existência de preconceito foi confirmada através das observações do que discutiam livremente nas salas de aulas ou nos horários livres. O preconceito antes negado, agora passou a existir de formas naturalizadas.

Compreender a razão da falta de percepção das situações de discriminação racial, assim como desvelar o mito de uma sociedade harmonicamente constituída devem ser enfoques dados à educação comprometida com uma formação que valorize a diversidade étnico-racial dos seus alunos.

Segundo as falas de alguns professores da instituição, poucas estratégias foram ou estão sendo criadas por parte da Secretaria Estadual de Educação no sentido de estabelecer uma discussão mais séria sobre a implementação da Lei 10.639/03. Assim como, ao mesmo tempo, destacaram a necessidade de criação efetiva de mecanismos para a formação dos professores para o trato das questões implícitas na lei.

A falta de formação acadêmica dos educadores dirigida ao combate do racismo e seus desdobramentos gera a ação pedagógica descontextualizada. Muitos não conseguem introduzir a temática das questões étnico-raciais nos planejamentos das disciplinas e muito menos na proposta pedagógica do colégio.

É certo também que alguns docentes do colégio Mário Costa Neto estão construindo estratégias (mesmo que individuais), recorrendo a cursos de extensão ou à literatura existente referente ao assunto.

É necessário um trabalho contínuo e cabe aos educadores a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

Sabe-se que, durante muito tempo, houve uma distorção ou ocultação da verdadeira participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil. Portanto, é fundamental questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento. Uma nova postura educativa proporciona destacar o negro como sujeito histórico, construir uma ação pedagógica de combate ao racismo e seus desdobramentos, o preconceito e a discriminação racial.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana são ações que visam a reparação, por meio da educação escolar, de anos de folclorização e apagamento da história e cultura africana e negro-brasileira nos currículos.

Nessa perspectiva, cabe às escolas, em particular ao colégio Mário Costa Neto, incluir verdadeiramente, no seu contexto de estudos, atividades que discutam constantemente as contribuições e participações dos negros na sociedade brasileira. É preciso ter clareza que o art. 26, acrescido à Lei nº 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos;

requer que sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, bem como as condições oferecidas para a aprendizagem.

A educação das relações étnico-raciais propõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, como também um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e respeitosa.

O ambiente escolar precisa posicionar-se politicamente -- e não só ideologicamente -- contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, possibilitar debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra que vive ao seu entorno, com representantes do movimento negro, com os grupos culturais de tradição negro-brasileira. Desta forma, as relações étnico-raciais, nesse contexto educativo, poderão ser reconfiguradas, proporcionando uma formação significativamente eficaz.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria José. **A mão-de-obra escrava em Salvador: 1808-1888**. Salvador: Corrupio, 1988.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiros, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 49, p. 51-54, 1984.

BACELAR, Jéferson. **ETNICIDADE. Ser negro em Salvador**: Ianamá; Programa de Estudos do Negro na Bahia (PENBA), 1989.106p.

BRASIL. Constituição (1988). Edição Atualizada em 1999. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. SEPPPIR. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.1, 10 jan.2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2008.

BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.2, n.1, Ribeirão Preto, jan.1994, p 83- 94.

CAVALLEIRO, Eliane. **O combate ao racismo e ao sexismo como eixo norteadores das políticas de educação.** [2011?]. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf
Acesso em: 01.set.2013

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

CEAFRO. **Grupo de Mulheres do Alto das Pombas comemora 30 anos.** 2012. Disponível em: <http://www.ceafro.ufba.br/web/index.php/noticias/exibir/79>. Acesso em 11.jun.2012)

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura.** 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In. ROMÃO, Jeruse (Org.). **A História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p

CUTTI. Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção consciência em debate-coordenada por Vera Lúcia Benedito)

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. Seminário na Faculdade de Educação. Teresina: UFPI, 1996. In: ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstaculizadores na implementação da lei 10.639/03 de História e cultura afrobrasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas**

públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR. Curitiba, 2008, 185 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

DA MATTA, Roberto. “A Fábula das Três raças” ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando; uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58-85

DAYRELL, Juarez. (org). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2001. Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-Seppir/PR-Brasília. Publicação editada para subsidiar o debate do Fórum da Sociedade Civil Ibero-americana do ano Afro XXI-Encontro Ibero Americano do Ano Internacional dos afrodescendentes, realizado de 16 a 19 de nov. de 2011, Salvador, Bahia, Brasil.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos** (2007). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 01.set.2013

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In: **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional, 1966, p.144-201.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Uma breve reflexão sobre a implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): a parceira SMEC e CEAfro.** Salvador, 2008, 180f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)-Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

FILHO, Aniceto Cirino da Silva. Para que Fenomenologia “da” Educação e “na” Pesquisa Educacional? **Revista Trilhas do Centro de Ciências Humanas e Educação**, v.8,nº17,jul. de 2006.

FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, nº 16. pág. 45-62. maio-ago, 2003.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GATTI, Bernardete A. **A construção metodológica da pesquisa em Educação.** Conferência: Programa de Pós-graduação em Educação-Uneb, Salvador-Bahia, 04/09/2008.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Pags. 13-41.

GODI, Antônio J. V. dos Santos. Maestros da vida. **Caderno cultural**, [A TARDE], Salvador:2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. Vários autores

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em 28. maio 2012

_____. Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, (A cor da cultura v.4), 2010. p. 20-25

_____. 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 nº 10.639/03** /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

_____. Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas**. [2011?]. Disponível em: http://br.boell.org/downloads/caminhos_convergentes_02_nilma.pdf

_____. Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. (2002) Disponível: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>

_____. Nilma Lino. Racismo e anti-racismo na educação. In: CAVALLEIRO. Eliane (Org). **Col. Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. ed. 9°. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HÙNGBÓNÒ, Charles. **Candomblé: O mundo dos orixás**. 2012. Disponível em: <http://ocandomble.wordpress.com/2012/05/03/perfil-done-runho/>). Acesso em: 11.jun.2012

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Censo demográfico 2010-Educação e deslocamento- resultado e amostras**-Rio de Janeiro, p.1-205, 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/censo_educacao_e_deslocamento.pdf. Acesso em: 23.abr.2013

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Os refluxos da formação: A questão étnico-racial, as políticas públicas e a equidade. In: **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010, 338 pgs.

KI-ZERBO, Joseph. **“Introdução Geral”**: História Geral da África. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.21-41.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola**: Um olhar reflexivo sobre a auto-estima. Salvador, 2008. 144 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa** vol.26 no.129 ,São Paulo, Sept./Dec.2006 .Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742006000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 24.mar.2013

MELO, Renata Rosa Oliveira de. **Formação integral e pós-modernidade: qual educação para qual sujeito?** UNIRIO, Rio de Janeiro, Jul.2008.

MENEZES, JACI. Educação e cor-de-pele na Bahia - O acesso à educação de negros e mestiços. In: **Bahia Análise e Dados, no. especial sobre o Negro**, SEI, SEPLANTEC, 1994 e “Liberdade, Igualdade, Pluralismo e Cidadania – O acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia”- Tese de doutoramento junto à Universidade Católica de Córdoba, Argentina, 1997, xerox.

MORIN, Edgar - **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUNANGA, Kabenguelê. África: trinta anos de processo de independência. **Revista USP**, n. 18, [1993], p.100-11.

_____. Kabenguelê. **Negritude – Usos e sentidos**. 2.ed. Editora Ática. Série Princípios, 1988, 88p.

_____. Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 1999.

_____. Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ,5 nov. 2003. Disponível em: <http://geraaufms.blogspot.com.br/2011/06/kabengele-munanga-uma-abordagem.html>. Acesso em:11.set.2013

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010, 338 pgs.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa- características usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, nº 03, 2º Sem. 1996

OLIVEIRA, Maria Anória de. Relações Étnico-Raciais na Educação e a Literatura Infanto-juvenil: nas veredas da Lei Federal 10.639/03 (?!). In: LINS, Juarez Nogueira e outros (Org.) **Linguagem e discussões Culturais**. João Pessoa: PB, Ed. Dos Organizadores, 2006, p. 283-303.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstaculizadores na implementação da lei 10.639/03 de História e cultura afrobrasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR.** Curitiba, 2008, 1856 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia.** São Paulo: Annablume, 1ª Ed. 2004, 272 p.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual Mário Costa Neto.** Salvador, 2005.

REGINALDO, Lucilene. “Vagas informações, fortes impressões: a África nos livros didáticos de História”. **Humanas**, n. 2, p. 99-121, 2002.

SAMPAIO, Jäder dos Reis. A pesquisa qualitativa entre a fenomenologia e o empirismo formal. **Revista de Administração**, São Paulo v.36, n.2, p.16-24, abr./jun. 2001.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. IN: MUNANGA. Kabengele, (Org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Ana Célia da Silva. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele, (Org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.204p.: il.

SANTOS, M. V.; LOURENÇO, B. A.; ARAÚJO, M. L. **A percepção de estudantes negros sobre relações étnico-raciais e práticas corporais: considerações iniciais a partir de grupos de discussão.** [2008?]. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/239.pdf>. Acesso em 31. ago.2013

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, A. V. A Lei Federal 10 639/03 e seus impactos na escola: mais uma lei que “não pegou”? In: SCHLESENER, A. H. (Org.). **Políticas e educação: perspectivas e desafios.** Curitiba: UTP, 2007. p.181-194.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Dos males da dádiva:sobre as ambigüidades no processo de abolição brasileira”.In: GOMES, Flávio dos Santos e CUNHA, Olívia Maria Gomes da. (org). **Quase cidadão:histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. FGV,2007, pp.23-54.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In. MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/ SECAD, 2005, p. 21-37.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou?** Disponível em: <<http://www.anpel.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 11.dez.2008.

SILVA, Carmem S.B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA JR., Celestino A. **Supervisão da educação: Do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1985.

SILVA, Kilma Maria Buonafina; FALCÃO, Andréa da Câmara Lima; MOURA, Dayse C. **Educação das Relações Étnico- Raciais: os desafios para a implementação da lei 10.639/03 na Rede Municipal do Recife**. 2008, p.1- 27. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/educacao%20das%20relacoes%20etnico-raciais%20os%20desafios%20para%20a%20implementacao%20da%20lei%2010.pdf. Acesso em: 25.mar.2013.

SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em 29.ago.2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. p.108.

SLENES, Robert. Malungu N´Goma Vem: África encoberta e descoberta no Brasil. In: **Cadernos do Museu de Escravatura**, Luanda, ano1, nº12, nov. 1995.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações Sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid. Ediciones Morata, Segunda Edición 1999.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987

TORRE, J. C. Apresentação: a motivação para a aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 7-10.

ZALUAR, Alba. “Introdução”. **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p 9-35.

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO SEXTO AO NONO ANO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

1-Qual o seu nome?

2- Qual a sua idade?

3- Qual a sua turma e série

4- Considerando as opções (segundo classificação do IBGE) abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

() Branco

() Preto

() Amarelo

() Pardo

() Indígena

() Outra. Qual? _____

5- Qual é o seu sexo?

() feminino

() masculino

6- Quantos alunos negros existem na sua sala?

7- Quantos alunos brancos existem na sua sala?

8- Alguma vez, na escola, já foi vítima de preconceito racial? Se a resposta for sim, diga como foi.

9- Você já teve orientações/reflexões, na escola, sobre o preconceito racial? . E na família?

10- Que trabalhos a escola tem feito sobre a cultura negro-brasileira?

11- Você acha que existe algum tipo de discriminação entre seus colegas? Quais?

() Acho que não existe discriminação entre os meus colegas.

() Sim, acho que existe discriminação entre os meus colegas por causa de:

() raça ou cor

() opção sexual

() gênero

() serem portadores de necessidades especiais

() características físicas

() outras _____

12- Você já sofreu alguma discriminação na escola?

() Não, nunca sofri discriminação na escola e nunca vi ninguém sofrer-la

() Não, nunca sofri discriminação na escola, mas já vi colegas sendo alvo de discriminação.

() Sim, já sofri discriminação na escola e já vi colegas sendo alvo de discriminação.

() Sim, já sofri discriminação na escola, mas nunca vi colegas sendo alvo de discriminação.

13- Como você se sentiu, ou como imagina que se sente uma pessoa que é discriminada?

14-Você considera relevantes as discussões sobre desigualdades raciais para sua formação? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A

ANEXO B

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque
Atos do Poder Legislativo
(DOU nº 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1)

ANEXO C

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004⁷

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

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

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

⁷ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11

Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

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

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

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

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

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

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO D

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
23001.000215/2002-96
CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004
Proc. 23001000215/2002-96

I – RELATÓRIO

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

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

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

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

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

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

Questões introdutórias

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

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

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

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas

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

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

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

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

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação das relações étnico-raciais

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

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

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

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

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

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

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da

marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

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

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

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola.

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

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

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

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

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

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

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade

que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos.

Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo.

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

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

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

Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

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

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

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

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

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

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

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

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

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

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

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

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

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

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

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

oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interajam e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

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

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

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

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de

materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.
- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

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

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

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

localidade; definindo medida urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

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

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

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

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

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

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

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

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, 10 de março de 2004.
Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente