



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOELSON ALVES ONOFRE

A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UMA
ESCOLA QUILOMBOLA

Salvador
2014

JOELSON ALVES ONOFRE

**A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UMA
ESCOLA QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham.
Co-orientadora: Profa. Dra. Rosângela Costa Araújo.

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Onofre, Joelson Alves.

A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola / Joelson Alves Onofre. – 2014.

171 f.

Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham.

Coorientadora: Profa. Dra. Rosângela Costa Araújo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Igualdade na educação. 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. 4. Negros – Educação. 5. Programas de ação afirmativa na educação. I. Burnham, Teresinha Fróes. II. Araújo, Rosângela Costa. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de educação. IV. Título.

CDD 379.260981 – 23. ed.

JOELSON ALVES ONOFRE

**A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UMA ESCOLA
QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Teresinha Fróes Burnham – Orientadora _____
Doutora em Filosofia pela University of Southampton, Inglaterra
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Rosângela Costa Araújo – Co-Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Denise Maria Botelho _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Aos meus pais **João Laurindo Onofre** e
Almira Martins Alves Onofre (*in memoriam*).

Ter convivido com vocês, no tempo necessário,
fez-me aprender lições de humildade, garra e determinação.

Compreendi que não é necessário muito conhecimento
quando um sábio coração está disposto a doar-se e a amar incondicionalmente.

A Marcelo dos Anjos Araújo, amigo de todas as horas.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma atitude nobre. É reconhecer as pessoas importantes que deixaram uma marca indelével em nossa vida. Por isso, agradeço:

A **Deus**, que sempre esteve ao meu lado nos momentos tristes e alegres, segurando a minha mão e cuidando de mim. Obrigado por dar-me forças para conseguir alcançar mais uma vitória.

À Professora **Teresinha Fróes Burnham**, pela competência na condução da orientação. Agradeço a paciência e o auxílio nos momentos mais delicados.

À Professora **Rosângela Costa Araújo**, por me ajudar na co-orientação, incentivando-me a avançar e ousar.

Aos amigos que conquistei na trajetória de dois anos de mestrado: **Keyla Rabêlo, Tatyane Brito, Anderson Rios, Handherson Damasceno**. Vocês tem um lugar em meu coração. Valeu!

Aos Grupos de Pesquisas **Caos e Redpect**, pelos momentos de convivência e de rico aprendizado. As orientações coletivas e a partilha de conhecimento foram significativas para meu crescimento acadêmico.

Aos amigos e professores da **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB** – campus de Jequié, pela acolhida durante minha estada na Instituição. Com vocês aprendi muito e levo comigo a amizade verdadeira.

Às professoras da equipe gestora da **Escola quilombola** pesquisada que participaram efetivamente, contribuindo para a realização desse estudo. Sem a disponibilidade de vocês, certamente nada disso teria sido possível. Muito obrigado!

À banca de qualificação, nas pessoas das professoras **Teresinha Fróes Burnham, Ana Cláudia Pacheco, Rosângela Costa Araújo (Janja)**, pelas contribuições imprescindíveis ao projeto de pesquisa. A partir das importantes indicações, ele foi melhorado e amadurecido.

Aos **amigos** de Jequié, Itabuna, Feira de Santana e Salvador.

À **Anunciação Silva** pela acolhida em Salvador, compartilhando comigo das angústias do mestrado.

Aos meus irmãos, **Genivaldo, Neilton, João, Jocelma e Luiz**. Vocês representam a alegria em família.

Aos sobrinhos **Ludimila, Filipe, Ian, Iuri, Lincoln, João Antônio, Pedro Henrique e Guilherme**.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha vida e história.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,

Por sua origem ou ainda por sua religião.

Para odiar, as pessoas precisam aprender a odiar.

Se podem aprender a odiar,

Podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola.** 171 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

A Lei 10.639/03, sancionada em 2013, completou dez anos e determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino das redes pública e particular de todo o país. Em 2004 o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resultado de lutas históricas dos movimentos sociais negros, a lei se constitui em uma importante política de reparação, reconhecimento e valorização do legado africano e afro-brasileiro na educação. Em face disso, a presente dissertação de mestrado teve como objetivo investigar os desdobramentos da Lei 10.639/03 em uma unidade escolar quilombola localizada no sudoeste da Bahia. Para tanto, a pesquisa empírica foi desenvolvida priorizando um grupo de três professoras da equipe gestora da referida instituição, a saber: diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. O aporte teórico fundamenta-se em extensa revisão de literatura de autores que discutem a temática. Na realização do estudo, optamos pela abordagem qualitativa com foco em pesquisa bibliográfica e documental. Escolhemos o método do Estudo de Caso e a Análise de Conteúdo como norteadores na interpretação das informações obtidas no campo. A observação, as entrevistas e a análise documental foram os procedimentos utilizados na coleta das informações. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que, a despeito de a escola investigada implementar a lei no currículo e nas práticas cotidianas, muito há de ser feito. Para que mudanças possam ser efetivadas faz-se necessário uma gestão atuante, democrática e participativa. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novas e instigantes questões sobre a lei e sua implementação nas unidades escolares, assim como possibilitar reflexões acerca de uma educação antirracista que vislumbra a diferença como elemento enriquecedor e de unidade entre os indivíduos e suas histórias.

Palavras-chave: Educação antirracista. Gestão escolar. Lei 10.639/03.

ONOFRE, Joelson Alves. **Law 10.639/03 and its consequences in a maroon school**. 171 f. 2014. Thesis (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

Law 10.639/03, enacted in 2013, completed ten years and determines the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in educational establishments of public and private networks across the country. In 2004, the National Board of Education approves the CNE/CP 03/2004 Decree and the CNE/CP 01/2004 Resolution establishing and regulating the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and for the teaching of African-Brazilian and African History and Culture. Result of historic struggles of the black social movements, the law constitutes a major repair, recognition and appreciation policy of the African and African-Brazilian heritage in education. In front of this, this master's thesis aimed to investigate the developments of Law 10.639/03 in a *quilombola* school located in southwestern Bahia. Therefore, empirical research was conducted prioritizing a group of three teachers of the institution's management staff, namely: director, deputy director and educational coordinator. The theoretical approach is based on extensive literature review of authors who discuss the topic. In conducting the study, we opted for a qualitative approach focusing on bibliographical and documentary research. We chose the method of Case Study and Content Analysis as guides in interpreting the obtained field information. Observation, interviews and document analysis were the procedures used in the data collection. The results of this research demonstrate that, despite that the surveyed school implements the law in its curriculum and daily practices, much remains to be done. To make changes effective, it is necessary to conduct an active, democratic and participatory management. We hope that this research will contribute to new and exciting questions about the law and its implementation at schools, as well as enable reflections about an anti-racist education that sees the difference as enriching and unifying element between individuals and their histories.

Keywords: Antiracist education. School management. Law 10.639/03.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
AC	Análise de conteúdo
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Estudo de Caso
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NEN	Núcleo de Estudos Negros (SC)
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnico-Raciais – UESB
PB	Pesquisa Bibliográfica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Pesquisa Documental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TAIG	Termo de Autorização de uso de Imagens e Gravações
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UHC	União dos Homens de Cor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	23
1.1 HISTÓRIA DO NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	23
1.2 O MOVIMENTO NEGRO	36
1.3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	45
2 TEORIAS RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE DOS TERMOS RAÇA, RACISMO, PRECONCEITO RACIAL	52
2.1 TEORIAS RACIAIS NO BRASIL	52
2.1.1 O conceito de raça	55
2.1.2 A mestiçagem e o ideal de branqueamento	59
2.2 RACISMO	68
2.3 PRECONCEITO RACIAL	79
3 A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	87
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	87
3.2 A LEI 10.639/03 COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	95
3.3 A LEI 10.639/03 E A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA	99
4 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	108
4.1 O CAMINHAR METODOLÓGICO	108
4.2 O LÓCUS DA PESQUISA – A ESCOLA QUILOMBOLA.....	118
4.3 O QUILOMBO URBANO	122
4.4 AS PARCEIRAS DA PESQUISA	125
4.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	126
5 A LEI 10.639/03 E A ESCOLA QUILOMBOLA: ANALISANDO AS INFORMAÇÕES.....	128
5.1 A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA	130
5.2 SIGNIFICADO DA ESCOLA QUILOMBOLA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR	132
5.3 MUDANÇAS PERCEBIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES, ALUNOS E FAMILIARES.....	137
5.4 DESDOBRAMENTOS DA LEI 10.639/03 E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ESCOLA.....	142
5.5 A GESTÃO E OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	168
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E GRAVAÇÕES.....	169

.....	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	170

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA e se insere no campo da Educação para as Relações Etnicorraciais, na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação e objetivou investigar os desdobramentos da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola¹ no sudoeste da Bahia.

Para a realização de tal estudo pesquisou-se sobre as concepções da equipe gestora da referida unidade escolar. A investigação permitiu uma discussão aprofundada concernente à gestão, no que se refere ao conhecimento e implementação da lei, bem como as ações desenvolvidas visando sua materialização.

Optamos por começar introduzindo o tema, discorrendo sucintamente sobre a trajetória acadêmica do pesquisador a fim de situar o leitor a respeito das decisões e encaminhamentos investigativos assumidos pelo estudioso.

A experiência com a academia começou quando, em 2001, fui morar na cidade de Itabuna. Lá, prestei vestibular para Filosofia na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. No segundo semestre do mesmo ano comecei o curso de licenciatura em filosofia. Os debates acadêmicos favoreceram um amadurecimento intelectual e novas leituras da realidade. Novos conceitos e horizontes foram sendo vislumbrados com a possibilidade de seguir uma carreira acadêmica sólida e atuante.

Com a conclusão da graduação, comecei a atuar no ensino médio e fundamental. A primeira experiência em sala de aula se deu nos últimos semestres na época do estágio supervisionado. Comecei em turmas do ensino médio, na cidade de Itabuna, como requisito da disciplina de estágio curricular. Lecionei filosofia e a partir de então me deparei com as questões mais próximas da realidade da educação pública.

Concluído o estágio, cumpri todos os pré-requisitos exigidos pelo curso e em 2006 formei-me em Filosofia. Durante a graduação, também tive a oportunidade de estagiar por três anos no projeto de extensão da UESC intitulado Aprendendo e Informando sobre a Síndrome

¹ Por questões éticas, neste estudo, as menções à escola investigada objetivam preservar a identidade da instituição, bem como dos participantes da pesquisa.

de Down. Nesse projeto atuei como estagiário de extensão e secretário, participando de congressos, jornadas, simpósios e organizando eventos na área de educação inclusiva. Fora uma experiência maravilhosa que despertou o interesse pelos temas da educação. Logo após o curso de graduação, me inscrevi no curso de Especialização em Educação e Relações Etnicorraciais pela mesma Universidade, passando por todas as etapas e concluindo-o com êxito, defendendo o TCC intitulado: “Preconceito racial: concepções das empregadas domésticas: uma intersecção com o currículo escolar”.

De 2009 a 2013 lecionei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB onde participei de diversas atividades na instituição: colaborador em projetos de pesquisa, tutor voluntário em projeto de extensão tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas, colaborador no conselho editorial da Revista Saberes em Perspectiva do Departamento de Ciências Humanas e Letras.

Dos projetos da Instituição identifiquei-me com o ODEERE (Órgão de Educação e Relações Étnicas) coordenado, à época, pela professora Marise de Santana. O ODEERE é um órgão que discute e implementa ações voltadas para a educação e relações etnicorraciais na educação. Formado por professores pesquisadores tornou-se referência no sudoeste da Bahia no que se refere à discussão da Lei 10.639/03 e na organização das semanas da consciência negra reunindo pesquisadores para a socialização e divulgação dos estudos e pesquisas na área.

Os questionamentos que foram surgindo, relacionados ao tema em questão, se apresentaram quando cursei a Especialização em Educação e Relações Etnicorraciais, oferecida pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 2008. Nas discussões teóricas inquietava-me o fato de as escolas não terem implementado efetivamente a Lei anteriormente citada, assim como os gestores que careciam de um maior aprofundamento sobre o assunto. Participando dos Fóruns Pró-Lei² cujo objetivo era a realização de Seminários temáticos nas cidades circunvizinhas para discussão sobre a implementação da Lei, percebi na maioria dos relatos de gestores e professores uma insegurança e despreparo no que tange ao conteúdo da lei.

Nos seminários realizados constatava-se que gestores e professores não debatiam

² Os Fóruns Pró-Lei faziam parte da programação de atividades de final de curso *Lato Sensu* e eram planejados pelos docentes e discentes, com objetivo de discutir, nos municípios, o conteúdo da Lei 10.639/03.

questões relacionadas ao currículo e à educação para as relações etnicorraciais, não as consideravam fundamentais para se repensar a prática pedagógica. Nesse sentido, o conteúdo da Lei 10.639/03, bem como o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram os fios condutores para a compreensão da importância da Lei e sua efetivação na sala de aula por parte dos gestores e docentes que participavam das referidas oficinas.

Desta forma, a necessidade de uma análise mais detalhada e efetiva no que se refere a tal temática, exigia dos gestores e docentes uma atitude antirracista, livre de todo e qualquer tipo de preconceito relacionado à história da África e cultura Afro-Brasileira. Entretanto, a preocupação maior era saber justamente como os gestores construíam e produziam saberes sobre a Lei e como, na prática, as Diretrizes estavam sendo materializadas na escola. Ora, o estudo da Lei 10.639/03, articulado com as discussões sobre os desafios da gestão escolar abre perspectivas positivas de análise conceitual e de políticas de formação de professores, haja vista que temos, na formação inicial e continuada, nos deparado com a predominância de um saber teórico homogeneizador, eurocêntrico e engessado.

A aproximação com a temática das relações etnicorraciais possibilitou-me adentrar neste universo de pesquisa a fim de discutir a dimensão da gestão e a formação docente para a diversidade cultural, especialmente para a cultura negra. A experiência como docente no ensino superior, mesmo que de maneira rápida, garantiu-me a certeza de que a formação de professores carece de uma atenção maior no que tange ao ensino da cultura afro-brasileira.

Esse pensamento levou-me a encarar os estudos de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação, com o intuito de levar adiante as inquietações iniciais, amadurecendo-as e articulando-as com a teoria. Assim, considero imprescindível uma reflexão sobre a gestão escolar e seu papel na construção de uma escola que reflete e vivencia a cultura africana e afro-brasileira.

A presente pesquisa justifica-se por apresentar e problematizar a temática da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar, destacando as concepções da gestão sobre este marco legal e sua implementação na escola quilombola ora pesquisada. Sendo assim, se investigou os saberes da equipe gestora a partir da relação de conhecimento que esta tem com a Lei 10.639/03 e as Diretrizes.

O que motivou a escolha das professoras membros do corpo gestor se deu em função

do trabalho que este desenvolve. Reconhecido como escola quilombola, o colégio tem a maioria do alunado autodeclarada negra. Acreditamos ser a escola supracitada um campo empírico apropriado para a pesquisa à qual está relacionada diretamente com a temática da educação para as relações etnicorraciais.

A relevância da pesquisa reside no fato de oportunizar reflexões acerca das práticas pedagógicas de gestores e docentes, auxiliando-os no acolhimento das diferenças e aceitação da diversidade como fruto e riqueza da natureza humana. O quadro teórico e conceitual pauta-se numa perspectiva dialógica, comprometida com uma educação que valorize a cultura africana, identificando nos sujeitos ativos do processo de aprendizagem as múltiplas possibilidades de construção e de adequação de uma gestão que contemple a demanda das culturas subalternizadas, em especial a cultura afro-brasileira, ainda pouco discutida nos espaços escolares.

Sendo assim, entende-se a Lei 10.639/03 como elemento fulcral e norteador da prática gestora para o trato com a questão da história da África e cultura Afro-Brasileira, assim como para a elaboração de políticas públicas de formação de professores que priorizem os saberes docentes e sua correspondência com o fazer pedagógico em sala de aula.

É inegável que o reconhecimento do governo brasileiro das mazelas e problemas relacionados à delicada situação do racismo e da discriminação racial na educação, existentes na sociedade, tem contribuído significativamente para combatê-los. Essas iniciativas apontam para a formulação de políticas públicas e dispositivos legais oriundos das reivindicações dos movimentos sociais negros contemporâneos.

Lima e Trindade (2009) salientam que, com a crescente inserção de pesquisadores negros/as no âmbito acadêmico, bem como a ampliação das ações afirmativas e os estudos sobre as relações etnicorracias no âmbito da educação básica e superior, assim como o investimento na formação dos professores para a educação das relações étnicas, temos tido um avanço considerável.

Essas conquistas apontam para o reconhecimento de uma perspectiva que priorize a presença das africanidades no espaço escolar, de respeito e valorização das matrizes africanas como elemento de riqueza cultural e simbólica, de discussão de uma proposta teórica e metodológica direcionada ao enriquecimento de uma cadeia argumentativa que possa detectar, através dos inúmeros discursos, a problematização das experiências educacionais com vistas a

iniciativas e propostas antirracistas.

Costa (2012) evidencia que os problemas existentes na educação básica, especificamente no ensino médio, têm a ver com a qualidade da educação ofertada pelo poder público às camadas das populações que dependem dessa educação e, portanto, uma análise sobre a inclusão de temas sobre história e cultura afro-brasileira e africana não obterá êxito se investimentos não forem feitos no âmbito da formação de professores.

Em pesquisa realizada com professores de língua portuguesa, a autora destaca a falta de compreensão, por parte dos docentes, do real significado de uma política pública. Sem esse entendimento, a formação docente fica comprometida e se traduz muitas vezes em uma formação incipiente. Esses indícios apontam para uma reflexão que demanda compromisso político com a educação e especialmente com temas tão caros, tais como as relações etnicorraciais no espaço escolar.

A escola torna-se, assim, um terreno propício para se debater a história da África e cultura africana, pois atores envolvidos no cotidiano escolar, no caso os gestores, estão imersos em contextos que, se forem problematizados de maneira efetiva, produzirão meios de se discutir as discriminações e preconceitos que ora possam surgir no interior das salas de aula. Encarar positivamente os conflitos existentes nas relações que são estreitadas e negociadas entre os sujeitos é de fundamental importância para o docente que lida com as múltiplas identidades e culturas na sala de aula.

É importante destacar que a problemática da educação antirracista no âmbito da educação não é assunto de interesse apenas da população negra, mas trata-se de uma questão a ser discutida e encarada por toda a sociedade. Pretende-se destacar, com essa proposição, o quanto se torna imprescindível discutir o espaço escolar como propiciador de novas e complexas relações que vão surgindo entre gestores, professores, alunos e comunidade escolar. Nesse sentido, o que se coloca como desafiador no âmbito da gestão, especificamente para este estudo, é saber como são mobilizados os saberes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, muitas iniciativas foram se consolidando, dando espaço para discussões fundamentais sobre a educação e relações raciais, educação multicultural, diversidade, currículo e formação de professores. Pode-se pensar nessas discussões como norteadoras e indispensáveis no que concerne à formação continuada de

professores que até então não se sentiam preparados para trabalhar com as questões do ensino da história da África na sala de aula.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD³) publica a Coleção Educação para Todos cujo objetivo é problematizar e trazer ao cenário da educação brasileira temas tão caros à formação de docentes nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior.

Na esteira desse importante avanço concernente às políticas de formação continuada de professores para a educação e relações etnicorraciais, não podemos ignorar que a sociedade brasileira tem se modificado significativamente no que diz respeito ao quesito autodeclaração. Mesmo com uma maioria declarada preta ou parda, as desigualdades continuam persistindo.

Segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE⁴) a população brasileira teve sua estrutura modificada nos últimos dez anos em relação aos termos cor ou raça. Houve uma menor proporção de pessoas que se declararam brancas e uma maior que se declararam pretas ou pardas, passando de 44,7% da população, em 2000, para 50,7% em 2010. A essa modificação pode-se atribuir uma resignificação da identidade afrodescendente. Mesmo com uma porcentagem maior de declarantes pretos e pardos a situação de desigualdade em relação aos grupos raciais é notória em se tratando dos indicadores educacionais (IBGE, 2010, p. 69-70).

No que tange à proporção de pessoas que frequentavam escola, as maiores diferenças foram observadas 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 pardos⁵. Os dados mostram a evidente existência de uma desigualdade sem limites, em que os brancos são sempre favorecidos e privilegiados. Em contrapartida, a pesquisa demonstra uma expressiva

³ Há algum tempo, o ministério promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (Seesp) e introduziu os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), perante o Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011. A designada Secadi surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual se “acrescentou” o eixo da inclusão (BRASIL, 2011a). (BEZERRA, 2013, p. 946).

⁴ IBGE – Censo Demográfico 2010.

⁵ Texto retirado na íntegra do Censo Demográfico 2010 (IBGE), p. 70. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em 20 jan. 2014.

desigualdade presente quando a questão é comparar, em termos estatísticos, os negros em relação aos brancos.

Constata-se que esses dados não mascaram a realidade, apenas confirmam o que há de mais concreto: a invisibilidade dos negros em uma sociedade eurocêntrica e racista. As desigualdades presentes nos dados da pesquisa supracitada são fruto de uma ideologia racista que alimenta todo tipo de preconceito, nutrindo no imaginário social as imagens negativas de que o negro é inferior, escravo, pouco sociável, incapaz. Essas imagens que projetamos dos negros traduzem o que já está introjetado em cada um de nós.

Sabemos das dificuldades da implementação da referida Lei em muitas escolas, mas a despeito das tímidas iniciativas, tivemos uma significativa inserção de jovens negros no ensino superior, investimento em cursos *Lato Sensu* em História e Cultura Afro-brasileira, publicações referentes à temática da educação e relações etnicorraciais por parte do governo federal através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A demanda crescente por aprofundamento sobre as questões de África desencadeou a realização de diversos eventos científicos e de formação de professores sobre a lei 10.639/03, que em todo o país, tiveram a contribuição de movimentos sociais negros, professores, universidades, pesquisadores. Oportunamente, os resultados dos estudos apresentados em tais eventos foram sendo conhecidos, refletidos, estudados e utilizados nos vários cursos de formação de professores que objetivavam discutir a importância do negro na constituição da sociedade brasileira e com isso possibilitar que tais debates pudessem de alguma forma minimizar preconceitos, discriminações em relação aos africanos e afro-brasileiros.

É neste contexto que se situa a problemática deste estudo. Diante dos desafios postos à gestão frente às questões etnicorraciais, faz-se necessário investigar como esta constrói os saberes e como efetivam na prática o ensino da história e cultura afro-brasileira, considerando o que determina a lei 10.639/03 e propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Como bem destaca Candau (2008, p. 13) “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Assim, não podemos ingenuamente pensar em experiências pedagógicas descontextualizadas dos complexos enredos culturais que se apresentam na sociedade. Não se concebe uma prática pedagógica ‘desculturizada’, pois

existe uma “relação intrínseca entre educação e cultura(s)”. Educação e cultura possuem uma íntima articulação, não podendo ser pensadas em separado. Uma prática pedagógica será potencialmente enriquecida à medida que considerar em sua essência a presença da cultura dos sujeitos a que ela se destina.

No percurso reflexivo acerca da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola, levantamos a seguinte questão problema: **Quais os desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 em uma unidade escolar quilombola?**

O estudo teve como objetivo geral: Investigar os desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola e como específicos: a) investigar os saberes da equipe gestora em relação à Lei; b) analisar os desdobramentos da Lei na unidade escolar e c) identificar dilemas e desafios da gestão no trato com a Lei.

Estudar a lei e seu impacto na escola é de suma importância para a educação. A presente pesquisa pretende assinalar como contribuição à área de educação reflexões sobre as interfaces entre a referida lei e a gestão escolar possibilitando que imersos em seus contextos educacionais, os sujeitos sejam desafiados a repensar suas práticas. Poderá haver, neste estudo, a existência de uma diversidade de conhecimentos oriundos das experiências de gestão e que são relevantes para assinalar a importância de se trabalhar com a lei 10.639/03.

Para o aprofundamento das questões postas nos reportamos a teóricos como Bento (2003), Botelho (2013), Cavalleiro (2005, 2011), Cruz (2005), Gomes (2003, 2005, 2007, 2008, 2011), Guimarães (2008, 2009, 2012), Müller (2006, 2009), Munanga e Gomes (2006), Munanga (2003, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010), Pereira (2010, 2011, 2013), Santos (2009), Silva (2005, 2010), Schwarcz (1993, 2007), entre outros.

Para melhor organização desta dissertação, dividimos nosso trabalho em uma introdução e cinco capítulos, nos quais apresentamos a fundamentação teórica, o itinerário metodológico e os resultados da pesquisa.

No **capítulo I** discorremos acerca do negro na educação brasileira, historicizando o surgimento do Movimento Negro e sua atuação nas reivindicações por educação da população negra, assim como abordamos as políticas de ações afirmativas. O **capítulo II** trata das teorias raciais no Brasil e reflete sobre os conceitos de raça, racismo e preconceito racial, atualizando o debate para uma melhor compreensão desses termos na educação. O **capítulo III** discute a lei 10.639/03 e o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana na educação,

especificando este campo como norteador das ações de gestores e docentes.

O capítulo IV traz a metodologia da pesquisa, bem como explicita o universo do estudo, as participantes, os instrumentos de análise das informações e contextualiza o campo empírico. **O último capítulo** apresenta a discussão dos resultados do estudo baseados nas análises das entrevistas com as participantes da pesquisa. E por fim, fechamos o nosso trabalho com as considerações finais, destacando os resultados e inferindo reflexões sobre seu caráter parcial, já que o estudo realizado não se mostra como definitivo e sim provocador para outras investigações na área de estudo.

1 O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Neste capítulo delineamos uma discussão a respeito do negro na sociedade brasileira, considerando os aspectos históricos. Na primeira seção, expõe-se teoricamente acerca da formação do Brasil, passando pelo entendimento do que seja o continente africano, a história do negro na educação, bem como os pressupostos que balizam uma análise dos condicionantes que perpetuam a invisibilidade do papel do negro na sociedade. A seção seguinte discute e historiciza o surgimento do Movimento Negro (MN), dada a sua importância na agenda de reivindicações da população negra, com destaque para a educação, e por fim reflete-se sobre as políticas de ações afirmativas como processo de reparação e de resgate da dignidade do povo negro. Propõe-se problematizar elementos conceituais e discursivos a fim de desmistificar questões relacionadas à educação do negro na sociedade.

1.1 HISTÓRIA DO NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Discorrer acerca da história do negro na educação brasileira requer que tracemos um panorama a respeito da formação do Brasil a fim de destacar elementos fundamentais para compreendermos o processo de dominação dos portugueses em relação aos índios e, posteriormente, a escravidão dos negros.

No imaginário social coletivo ainda persiste a ideia de que o país fora descoberto pelos portugueses, grandes aventureiros e desbravadores de terras. Mesmo as terras brasileiras possuindo seus donos, os portugueses anunciaram seu descobrimento, tomaram posse e estenderam seus domínios para além da Europa. Ao se depararem com os índios, consideravam que estes eram atrasados, sem alma, sem cultura, diferentes na maneira de vestir e se comportar.

Quando reconheceram a natureza humana dos índios, outro problema se colocava: eram diferentes dos europeus. Essas diferenças confirmavam a inferioridade dos índios em relação aos portugueses. Contudo, mesmo com as diferenças e sabendo que não seria possível mudar as características dos indígenas, foram submetidos ao processo de aculturação, ou seja, apresentaram-lhes a cultura ocidental com o objetivo de transformá-los em índios de “alma branca” (MUNANGA; GOMES, 2006).

O objetivo dos portugueses era justamente aplicar um conjunto de procedimentos que deveria ser seguido pelos indígenas no que tange à maneira de se comportar, em quem acreditar, as leis que deveriam seguir, as línguas que tinham que aprender, enfim, boas intenções e discursos com apenas uma finalidade: a dominação.

A dominação política foi realizada pela ocupação do território pelos estrangeiros portugueses. Faziam incursões em terras indígenas, instalando capitanias (pequenas províncias) e outras formas de ocupação comuns na época às regiões invadidas. Os bandeirantes, considerados como heróis civilizadores, foram responsáveis pela invasão de terras e pelas atrocidades feitas aos povos indígenas (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 15).

A intenção dos portugueses era assegurar a exploração econômica, no entanto, faltava a mão de obra gratuita. Como não existia quantidade de pessoas suficientes em Portugal, foram buscar junto às terras recém-descobertas. Para conseguir tal propósito, recorreram a um procedimento conhecido como escravidão⁶. Nele, destituía os povos indígenas de todos os seus direitos, transformando-os em força animal de trabalho.

A história da colonização do Brasil dá conta da não existência de mão de obra para realização de trabalhos manuais. Segundo Marconi e Presotto (2001, p. 271), “A escravidão do indígena já era praticada, sem, entretanto obtenção de resultados satisfatórios, pois os nativos não entendiam o trabalho sistemático dos brancos [...]”. Os portugueses, entretanto, buscaram utilizar a força produtiva dos indígenas nas lavouras. Sem muito sucesso, devido a interferências dos religiosos que os defenderam e logo atentaram para a necessidade de catequizá-los, mudaram de tática e também foram em busca de mão de obra escrava, assim como os outros europeus.

Os povos indígenas resistiram ao processo de escravidão e as consequências foram notáveis: extermínio em massa e a busca por africanos. “Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 16).

Destarte, conhecer a história do Brasil é fundamental para compreendermos nossa identidade, nossa cultura e as contribuições dos povos que aqui construíram e constroem

⁶ Compreendemos escravidão como uma prática social em que o ser humano escravizado torna-se propriedade de outro ser humano, seu senhor. No dizer de Munanga (2009) o conceito de escravo não tem encontrado consenso entre estudiosos, além de ser um assunto carregado de emoção e afetividade. O tráfico negreiro, uma das maiores tragédias da humanidade, sequestrou do continente africano milhares de homens e mulheres que foram deportados para a Ásia, América e Europa.

história. Assim como os indígenas foram escravizados e diminuídos pelos europeus, num processo de dominação que culminou na dizimação de milhares deles, com a história da escravidão dos negros não foi diferente. A partir dessa ótica, a proposta é problematizar questões prementes que subsidiam na compreensão e conhecimento acerca os negros, suas lutas e conquistas.

Quando nos referimos à África de qual África estamos falando? Por séculos, a visão sobre o continente esteve permeada de estereótipos e preconceitos relacionados aos povos africanos. O pensamento hegemônico ocidental tratou de ocultar a história da África, atribuindo adjetivos relacionados ao atraso, ao exótico, ao que é selvagem e sem cultura. Uma história relegada e destinada ao desconhecimento.

A cientista política Leila Hernandez em seu livro *África na sala de aula* destaca a visão imperial do continente e a invenção deste. Nas palavras da autora,

É recorrente nos compêndios que apresentam a ideia de uma história da civilização ocidental o equívoco no tratamento do referencial que diz respeito ao continente africano e às suas gentes. Estes se apresentam ligados à construção de um conhecimento, cuja gênese remonta ao século XVI, quando surge o racionalismo como método que se desenvolve e se consolida mais tarde, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, passando a dominar o pensamento ocidental. (HERNANDEZ, 2005, p. 17)

O racionalismo recheado do princípio da modernidade fundamenta o colonialismo e persiste até os nossos dias, quando dissemina nas diversas áreas do conhecimento, especialmente nas ciências humanas, os equívocos relacionados à história do continente africano. Corroborando com Hernandez (2005), Munanga e Gomes (2006, p. 32) reiteram que as imagens veiculadas sobre a África raramente mostram os vestígios de um palácio real ou uma cidade moderna africana, “[...] mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras ‘tribais’, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids, etc.”

Na esteira desse mesmo pensamento, Anjos (2005) considera relevante lembrar que o continente africano fora marcado por explorações seculares, opressões e tráfico de escravos. A imagem distorcida que se tem da África impossibilita que questões específicas relacionadas aos países desse continente sejam encaradas a partir de outra leitura, sobretudo em se tratando do viés político e econômico. Nessa mesma perspectiva, complementando o que Anjos (2005) afirma, Cunha (2005, p. 224) advoga que o continente é encarado quase como que “um ‘país’,

[...] ficando ausente de um estudo específico, tal como ocorre nos conteúdos de História Geral [...]”.

Uma postura discriminatória e totalmente desprovida de uma análise mais apropriada a respeito da África só confirma a incapacidade que temos de reconhecer o continente como berço da humanidade. No âmbito do ensino da história da África, vale ressaltar a pertinente fala de Carlos Moore Wedderburn (2005, p. 139):

O ensino da história da África apresenta, pois, múltiplos problemas específicos de interpretação com os quais o pesquisador nunca defrontará ao percorrer a história dos outros povos do planeta; povos cuja inteligência, dinamismo, capacidade de empreender, aprender e de adaptar-se às condições e aos meios diversos jamais foram questionadas.

O autor chama à reflexão o fato de outros povos não serem questionados sobre a origem de suas “civilizações”, como por exemplo, os semitas (Oriente Médio), leocodermes (Europa), sino-nipônico-mongóis (Ásia setentrional) ou os mongoloides indígenas (Américas). Acredita-se piamente que tais povos foram responsáveis por descobertas nas áreas da ciência, arquitetura, filosofia, religião, política, etc. Tal crença reforça os mitos relacionados à África e oculta a verdadeira contribuição dos povos africanos.

Dessa leitura enviesada decorre o que Hernandez (2005) chama de “olhar imperial” que se deteve na tentativa de mostrar que havia apenas um conhecimento e que este era o responsável por assegurar uma única forma de ver o mundo e compreendê-lo: a ótica do colonizador, do dominador. A autora afirma que os escritos acerca do continente, especificamente nas últimas décadas do século XIX e meados do século XX, apresentam preconceitos, equívocos, pré-noções que têm referendado o próprio desconhecimento sobre os africanos. E mais, os estudos sobre o mundo não ocidental foram, antes de tudo, “[...] instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos direto para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico” (HERNANDEZ, 2005, p. 18).

Em relação à História e o processo de ocultação de tudo o que se refere à África, temos aquilo que é conhecido (história ocidental, com toda a sua filosofia de racionalidade, organização política e modelo de inteligência) e o desconhecido (história da África, que não representava modelo de progresso e nem civilização). No campo ideológico, essa diferença perdurou por séculos, inviabilizando novas leituras e proposições que reverberassem a respeito da África.

Teria havido em tempos remotos, no entender de Hernandez (2005) e conforme o discurso instituído, uma cisão entre duas Áfricas: a branca, mais próxima dos ocidentais e a negra, que era ignorada e separada pelo deserto do Saara. As afirmações dessas características integraram, na segunda metade do século XVIII e na primeira do século XIX, um discurso que operacionalizou o surgimento de sistemas classificatórios que se estenderam ao homem, demonstrando categoricamente as diferenças entre selvagem, americano, europeu, asiático, e africano.

Hernandez (2005) afirma que tais sistemas, a princípio, tratavam do reino animal, mas depois foram utilizados para classificar o homem, sendo um balizador do discurso político-ideológico europeu usado para justificar o tráfico de escravos, os genocídios na África do Sul, a violência contra as revoltas de escravos nas Américas. Segundo a autora, o livro que se tornou um marco para o estabelecimento desses sistemas classificatórios foi o *Systema naturae*, de Charles Linné⁷.

A contribuição do filósofo Hegel⁸ para a perpetuação desse pensamento se destacou no campo político e ideológico para justificar as várias atrocidades contra os africanos. Como bem destaca Hernandez (2005, p. 19), ele foi “porta-voz do pensamento hegemônico de fins do século XVIII e todo o século XIX” bem como a legitimação de uma concepção de África desconhecida. Considerava que os africanos não tinham autonomia e, portanto, eram incapazes de construir a própria história.

Sobre Hegel, Munanga (2009, p. 21) diz que o mesmo “dividia o mundo em povos históricos e não históricos”. Os responsáveis pelo progresso humano correspondem aos históricos e os não históricos correspondem àqueles que, devido à passividade, não contribuíam para o desenvolvimento da humanidade. Por se tratar de um povo diferente deveria ser considerado inferior e, portanto, sem História, sem passado, sem nação, sem Estado (HERNANDEZ, 2005).

Repensar o continente africano pressupõe um distanciamento de todos esses estereótipos associados aos negros. Com o avanço dos estudos de África, especificamente em

⁷ No livro de Linné, de 1778, o africano era classificado como negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos; pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente. Unta-se com gordura. Governado pelo capricho (HERNANDEZ, 2005, p. 19). Consideramos relevante destacar tal fato para compreendermos como o africano era visto. Lamentavelmente, esses adjetivos pejorativos ainda persistem no Brasil.

⁸ Na obra *Filosofia da História Universal*, Friedrich Hegel (1770-1831) faz a distinção entre povos com história e povos sem história.

meados do século XX, a historiografia e a antropologia sobre o continente foram reconhecidas, abrindo espaço a novas interpretações, possibilitando que os preconceitos pudessem ser questionados. Esses estudos avançados têm permitido, segundo Miller (2011, p. 20), nos “movermos para além do entendimento do que os africanos podem ter criado, compreendendo como e porque eles o criaram e, nessas bases, conferindo maior complexidade e confiabilidade ao estudo sobre as experiências dos escravizados”.

Consideramos pertinente a reflexão empreendida até aqui concernente ao continente africano na tentativa de dialogar com os fatos históricos encobertos e desmistificar as visões equivocadas sobre os negros. Nesse intuito, pretendemos partir do conceito de escravidão a fim de adentrar especificamente na discussão acerca do negro e a educação.

Para compreendermos o que significa escravidão faz-se necessário entender de qual escravidão estamos falando e como esse conceito foi assimilado. Munanga e Gomes (2006) nos ajudam nessa tarefa propondo uma leitura atenta da diferença entre a escravidão no continente africano e a escravidão no Brasil. Segundo os autores, a palavra escravidão não foi inventada a partir da “deportação dos escravos para outros continentes” e sim que se trata de uma “prática antiga” na história da humanidade (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 24). Algumas versões da história dão conta de que o tráfico e a escravidão já existiam nas sociedades africanas.

A distinção em relação à concepção de escravo que se tem tanto na África quanto no Brasil é complexa, considerando os contextos particulares de cada país e/ou cultura. No caso da realidade africana, os mesmos autores salientam que esse conceito seria aplicado “a categorias distintas que nada têm ou pouco têm a ver com o conceito de escravo, tal como se deu na realidade escravista do Brasil colonial e das Américas de modo geral” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 25).

Nos séculos XVIII e XIX prevaleciam ideias distorcidas e preconcebidas sobre as sociedades africanas, defendidas e disseminadas principalmente pelos europeus que acreditavam ser as sociedades africanas, sociedades não civilizadas e sem História. Isso devido ao fato de que essas sociedades não apresentavam as mesmas instituições políticas, padrões de comportamentos e visões de mundo semelhantes às da Europa (MATTOS, 2007).

A história da educação do negro no Brasil tem se configurado em um processo de silenciamento⁹ e esquecimento do importante papel dos negros na constituição da sociedade brasileira, bem como a crença numa suposta democracia racial¹⁰. Tal realidade se impõe e corrobora a enorme dívida que o país tem com a população negra. Neste cenário, os negros são os personagens com menor destaque no processo de aquisição de conhecimento e, consequentemente, considerados “sem história”, participantes de uma massa inferior, marginalizada e sem perspectiva de futuro.

Contextualizando historicamente, em fins do século XIX, no Brasil, uma importante Lei fora promulgada, a Lei do Ventre Livre¹¹ (1871) que beneficiava os filhos das escravas que nasciam a partir daquela data e não mais estariam sujeitos ao regime de escravidão. Começa a haver uma diferenciação entre os “nascidos livres” e os “libertos”, aqueles que compraram sua alforria ou foram libertados pela Lei Áurea de 13 de maio de 1888. A Lei do Ventre Livre foi um importante passo para que a escravidão, após 17 anos, fosse legalmente abolida. As crianças contempladas pela Lei e as que nasceram pós-abolição não usufruíram de políticas de governo que as beneficiassem. Segundo Lins (2009), a falta de iniciativas que assegurassem a escolarização dos negros contribuiu sobremaneira para a perpetuação do discurso racista de “culpabilização” dos negros, atribuindo a estes a responsabilidade pelo fracasso e desvantagem de sua raça.

A sociedade, na época do Império, exercia sua autoridade com base nos princípios de propriedade e não nos princípios universalistas, sendo que o senhor detinha o poder privado e, portanto, considerava o negro como “coisa” e não como gente. Os negros africanos trazidos para o Brasil eram tidos como mercadoria. Assim, com o fim do tráfico de escravos (1850) e estabelecida a abolição (1888), os acordos trabalhistas receberam uma nova configuração, a

⁹ Esse silenciamento é resultante da invisibilidade que a história da educação dos negros vem tendo na disciplina de História da Educação Brasileira, nos cursos de graduação. A carência de pesquisas na área impossibilita que conteúdos relacionados à temática sejam incorporados na disciplina supracitada (CRUZ, 2005; GARCIA, 2007).

¹⁰ A obra clássica de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, ao descrever a formação do Brasil no período colonial, afirma que o povo brasileiro se originou a partir da junção das três raças: índios, negros e brancos. Nessa perspectiva, a marca da miscigenação perpetuou-se, disseminando o mito da democracia racial, que consiste na crença de um paraíso racial originado pela junção das três raças. Sobre o mito da democracia racial, ver a crítica bem fundamentada que Munanga (2008) faz em relação à obra *O Povo Brasileiro* de Darcy Ribeiro (1995).

¹¹ A Lei do Ventre Livre determinava que os filhos de mulheres escravas nasceriam livres, mas permaneceriam sob custódia do dono até completarem 21 anos. No dia 28 de setembro comemora-se o Dia da Lei do Ventre Livre. Esta data é muito importante para o contexto histórico e social do Brasil, afinal, garantiu a liberdade dos filhos das mulheres negras que nasceram a partir de 1871. A medida foi um dos primeiros passos dados no país para que acontecesse a abolição dos escravos, com a assinatura da Lei Áurea no país em 1888. Texto extraído do Portal Gedelés Instituto da Mulher Negra. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/esquecer-jamais/179-esquecer-jamais/15719-28-de-setembro-dia-da-lei-do-ventre-livre>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

relação entre ex-escravos e senhores começou a vigorar, gerando algumas diferenciações nas relações escravistas (GARCIA, 2007).

Os senhores tentaram a todo custo alimentar nos ex-escravizados relações de amizade, fidelidade e solidariedade. Com isso poderiam garantir a permanência destes nas terras e certamente assegurar condições semelhantes ao trabalho escravo. Essas relações eram complexas e a disputa entre senhores, escravos e libertos, por direitos e privilégios, tinha um motivo: com direitos não haveria escravos (GARCIA, 2007). Segundo Couceiro e Araújo (2002, 2003) são os (as) escravizados (as) e os recém-libertos (as) que, por uma questão de sobrevivência, criam negociações com os antigos senhores.

Mesmo com a abolição da escravatura, os negros estiveram sujeitos à opressão e a discriminação racial. A herança de um passado escravista perseguiu a vida e a trajetória histórica dos negros, transformando-os em objetos.

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afrobrasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria (SANTOS, 2005, p. 21).

O processo de dominação de uma cultura sobre outra traz em seu cerne a impossibilidade de se conhecer significativamente a verdadeira trajetória educacional dos negros, haja vista que um povo sem história é um povo sem identidade. Considerando uma investigação teórica mais detalhada vemos que “não são os povos que não tem história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação”. (CRUZ, 2005, p. 23).

Cruz (2005) assevera que na formação do educador, a história da educação brasileira conquistou espaço no currículo há cerca de 43 anos, tornando-se uma disciplina específica. Embora a autora destaque que a bibliografia na área apresente uma inexistência de experiências escolares dos negros anterior aos anos de 1960, como então explicar que nos primeiros anos da República os negros intervieram por meio de organizações negras, criação de escolas, imprensa negra? Visto desta maneira, tem-se a impressão de que uma análise mais crítica, considerando as narrativas históricas sobre a escolarização dos negros, desemboca num esquecimento injustificado.

Os estudos no campo da história da educação têm se privado de, oportunamente, traçar um panorama dos avanços e limitações no que se refere à contribuição dos negros para a

educação brasileira. Esse déficit é bastante acentuado quando se presencia uma perpetuação, no ambiente escolar e na sociedade, da reprodução do tratamento desigual direcionado aos negros.

Para manter viva a memória de um povo, o registro dos fatos e acontecimentos é imprescindível para preservar o que há de mais significativo em sua constituição. Portanto, a conservação das fontes ao longo do tempo assegura que determinado grupo possui uma história, suas narrativas e trajetórias não ficaram perdidas no tempo.

Estudos e pesquisas concernentes às relações raciais nas escolas brasileiras têm ocorrido desde o final da década de 70, quando se constatou uma significativa presença de alunos negros nas universidades públicas brasileiras. Em 1978, já se articula em São Carlos (SP) o primeiro grupo de negros com objetivo de usar o ambiente acadêmico para desenvolver estudos que contemplem a temática Negro e Educação (CRUZ, 2005).

A introdução da temática no meio acadêmico-científico não foi fácil. Houve a necessidade de que os afro-brasileiros fossem desenvolvendo estudos, publicando pesquisas, escrevendo sobre o assunto até que no ano de 1998 o reconhecimento oficial no campo científico possibilitou a realização de pesquisas contemplando o tema Negro e Educação.

Mesmo considerando tardio tal feito, concordamos que ele foi fundamental para se refletir e debater a questão na academia, provocando uma nova e emergente leitura acerca da história do negro na educação. No mesmo ano, a ANPED, Ação Educativa e Fundação Ford, organizam o primeiro concurso de dotação de pesquisa sobre a temática. Cruz (2005) reconhece que, apesar de todo esse esforço, ainda existem limitações referentes ao desenvolvimento de estudos a respeito da temática, haja vista a inexistência de linhas de pesquisa específicas nos cursos de pós-graduação¹² e a carência de orientadores que discutam e se interessem pelo assunto.

Cruz (2005) constata uma ausência de abordagens históricas concernentes à educação dos negros. No campo educacional, essa realidade torna-se indispensável ser repensada considerando a invisibilidade à qual o povo negro esteve e ainda está submetido. Problematicar a invisibilidade e as ausências torna-se um imperativo.

¹² No Brasil, alguns Programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado possuem linhas de pesquisa que discutem a educação do negro, relações etnicorraciais, diáspora, etc, a exemplo do Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais (CEFET/RJ), o Programa de Pós-graduação em História da África, da diáspora e dos povos indígenas (UFRB) e o Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós Afro UFBA), para citar alguns.

Na historiografia, pouco destaque é dada à importância do negro na educação. Algumas questões nos impelem a pensar de maneira mais crítica acerca do efetivo papel que os negros desempenharam. De que maneira os negros contribuíram? Por que as práticas educativas exercidas pelos negros tiveram tratamento diferente em relação aos brancos? Tais questões demonstram que a historiografia não tem facilitado a compreensão sobre a trajetória dos negros. Ao contrário da elite branca brasileira, os negros não tiveram uma recepção adequada de suas práticas educativas, e quando tiveram, estiveram impregnadas por uma visão eurocêntrica (GARCIA, 2007).

Convém lembrar que a trajetória dos negros não fora construída apenas com base na subserviência e submissão. A história do povo negro, escrita com sangue e suor, demonstra a efetiva participação desses sujeitos na construção do país, sujeitos estes com autonomia para escolher, desejar, opinar. Como bem destaca Miller (2011, p. 22), “A vulnerabilidade das pessoas encurraladas na escravidão não pode ser equiparada com passividade, ou mesmo vitimização, tampouco como estratégia estreita de sobrevivência”. A desvalorização dos negros, enquanto sujeitos históricos tem perpetuado, sobremaneira, no imaginário social a imagem do negro associado a “afazeres” domésticos, trabalho braçal e escravidão.

Garcia (2007, p. 19) chama a atenção para a maneira como a trajetória das populações negras tem aparecido na História do Brasil. Uma história contada de modo fragmentado e deturpado, não contemplando as complexas relações estabelecidas entre brancos e negros, do período escravagista até a atualidade.

Segundo a autora, o estudo sobre o negro na educação brasileira “exige um grande esforço para acompanhar as relações imbricadas que envolvem as populações autodeclaradas brancas e negras. São relações de poder de um grupo tentando violentamente se sobrepor ao outro, e esse outro reagindo e construindo sua própria história.”.

O Brasil foi o último país a abolir formalmente a escravidão. Concentra o segundo maior contingente de população negra no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. Quase metade da população brasileira (46%) possui ascendência africana num universo de aproximadamente 80 milhões¹³ de brasileiros (PNPIR¹⁴/SEPPIR¹⁵, 2003). Conforme dados do

¹³ Conforme Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000).

¹⁴ Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, instituída pelo **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**, tem como objetivo geral a “Redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento

Censo Demográfico de 2010 (IBGE), 97 milhões de indivíduos se autodeclararam pretos e pardos, ou seja, 50,7% de residentes. Entretanto, com o aumento de pessoas que se autodeclararam pardas e pretas ainda assim as disparidades relacionadas a negros¹⁶ e brancos perduram.

A divulgação dos resultados do Censo Demográfico possibilita que o Estado brasileiro crie políticas públicas voltadas para o reconhecimento das populações negras e resgate de sua participação na construção do país. O passado de escravidão deixou um legado de desigualdade, feriu a dignidade humana dos negros e, aliado à omissão do Estado, produziu discriminações e preconceitos raciais que marcaram e ainda marcam, como cicatrizes, o corpo e a alma do negro.

Todos os indicadores sociais atestam que recaem sobre a parcela negra dos brasileiros inúmeras mazelas sociais e toda sorte de violência e violação de direitos. As desigualdades e discriminações de natureza racial são evidentes no cotidiano e comprovadas por variadas estatísticas (PNPIR, 2003, p. 3).

Como no Brasil não temos registros de segregação racial, os elementos raça e cor dos indivíduos foram tomados como pressupostos no que concerne à distribuição de direitos e oportunidades. O racismo associado à pobreza e a marginalidade reverberou em uma sociedade que determina quem pode ascender socialmente e ter acesso a bens e serviços. A dívida histórica do Estado e da sociedade com os negros, na perpetuação do racismo e da discriminação, só contribuiu para aprofundar as desigualdades e dificultar o enfrentamento de tais questões.

Pinto (1993) no artigo sobre o “Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade” apresenta alguns pontos relevantes concernentes a essa questão citando os estudos de Rosenberg (1987) e Moro (1993), que discutem a educação do negro na sociedade, bem como as diferenças nos desempenhos escolares de negros e brancos. A autora já apontava na

das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm> e <<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pnpir.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

¹⁵ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Criada pela **Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003**, convertida na **Lei 10.678**, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Extraído na íntegra do site da SEPPIR, link O que é. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre>>. Acesso em 15 nov. 2013.

¹⁶ A utilização do termo “negro” justifica-se pelo caráter histórico. Consideramos “negros” os pretos e pardos segundo as classificações das categorias de cor e raça do IBGE, 2010.

década de 1990 que, estatisticamente, alguns estudos vêm demonstrando que os negros obtêm os piores resultados nos indicadores educacionais, ao contrário dos brancos que se destacam nesse quesito.

A população negra apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca. Proporcionalmente, maior número de crianças negras em idade escolar está fora da escola; maior número de escolares negros se evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às contínuas repetências (PINTO, 1993, p. 26).

Nessa perspectiva, a autora pondera que alguns pesquisadores consideram a hipótese de que o sistema escolar é excludente, deixando à margem a população negra, estereotipando-a como pobre e, portanto, merecedora de uma escola carente.

Tratar-se-ia de um mecanismo segregacionista, pois as famílias negras encaminhariam seus filhos para essas escolas a fim de não vê-los sofrer qualquer tipo de trauma. Espaços frequentados pelo mesmo grupo social negro seria a garantia de identificação e menos discriminação (ROSEMBERG, 1987, apud PINTO, 1993, p. 26).

As representações que a sociedade constrói em relação ao negro nunca foram favoráveis às políticas de inclusão e reconhecimento do potencial do negro. Este esteve condenado ao fracasso escolar e excluído do acesso a bens e serviços essenciais tais como: saúde, educação, lazer, moradia.

Uma trajetória escolar de péssima qualidade associada à imagem que a sociedade elabora sobre o negro tem levado estudiosos como Moro (1993 apud PINTO, 1993) a considerar que os poucos negros que chegam ao 3º grau estão propensos a escolher carreiras de menor prestígio social.

Um estudo sobre o negro no mercado de trabalho realizado pelo Dieese¹⁷ (2011-2012) em sete regiões metropolitanas (Belo Horizonte, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e Distrito Federal) traz resultados que corroboram as assertivas anteriores. Nas categorias escolaridade e rendimentos os negros estão em considerável desvantagem. São menos escolarizados e têm menos oportunidades no mercado de trabalho.

Com muita frequência, tenta-se naturalizar a desigualdade de oportunidades e a desvalorização do trabalho que penalizam o povo negro com argumentações que atribuem à defasagem escolar uma pretensa

¹⁷ DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **O negro no Trabalho**. n. 01, São Paulo, nov. 2013.

desqualificação desses trabalhadores. Esta interpretação, entretanto, parte de uma realidade para estabelecer relações não necessariamente adequadas e, por isso, chega a conclusões simplórias (DIEESE, 2013, p. 8-9).

As conclusões do Dieese reforçam que 27,3% dos afro-brasileiros ocupados não haviam concluído o ensino fundamental e apenas 11,8% contavam com o diploma de ensino superior. Entre os não negros esses percentuais eram de 17,8% e 23,4% respectivamente. Essa discrepância existente só confirma a diferença nítida no processo de escolarização entre os grupos de cor. Os negros sofrem com a retenção no ensino fundamental e com a dificuldade de acesso ao ensino superior.

É mister compreender que a situação educacional do negro é um fenômeno complexo e elencar as variáveis renda, região e local de residência como indicadores de uma péssima educação adquirida pelos negros não nos fornece um panorama fidedigno da realidade. Estudiosos das relações etnicorraciais¹⁸ têm denunciado há décadas, por meio das conclusões de estudos e pesquisas, ocorrências de racismo e discriminação no ambiente escolar. Este ambiente tem se tornado cada vez mais hostil, frio e indiferente para com os problemas enfrentados pelas crianças negras (PINTO, 1993).

Cavalleiro (2011, p. 10) em uma pesquisa desenvolvida na educação infantil, na cidade de São Paulo, constatou, por meio de observação e entrevistas com docentes e alunos, a presença de racismo, preconceito e discriminação no cotidiano da sala de aula. Segundo a autora, sua experiência mostrou “que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais”.

É no ambiente da sala de aula que encontramos de maneira muito particular a existência de preconceitos de ordem racial. Os sujeitos atingidos por tamanha crueldade são crianças e jovens que, por estarem frequentando um espaço denominado pela sociedade como de “brancos”, não se sentem nele representados. A escola que deveria ser o espaço para o exercício da aprendizagem sobre o convívio com o diferente, perpetua todo tipo de discriminação (PINTO, 1993; CAVALLEIRO, 2011; GOMES, 2006, 2008).

¹⁸ Neste trabalho, optamos por utilizar a grafia “eticorraciais”, de acordo com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Em alguns momentos no texto a grafia Étnico-Raciais permanece preservando a forma como está escrita nos documentos legais e/ou citações utilizadas no trabalho.

Segundo Pinto (1993, p. 27),

Alunos e professores reconhecem a existência de discriminações contra o aluno negro por parte da sociedade e da escola, ainda que muitas vezes as expliquem em função da sua situação socioeconômica e mesmo da sua atitude, e, o que é mais intrigante, explicações em que se percebe muitas vezes uma tendência em culpabilizá-lo pela sua sorte.

No espaço escolar, temas de fundamental importância para a compreensão da contribuição dos negros na educação estão continuamente sendo suprimidos e negados de maneira que a narrativa histórica sobre a educação dos negros e indígenas fica seriamente comprometida, como destaca Cruz (2005, p. 22).

[...] 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.

Foi a respeito desse processo de negação e silenciamento que o Movimento Negro (MN) se debruçou para elaborar uma agenda de reivindicações que culminou em diversas conquistas para a população negra, a exemplo da Lei 10.639/03. Na seção seguinte, discorreremos sobre o papel e importância desse significativo movimento para a sociedade brasileira.

1.2 O MOVIMENTO NEGRO

A história da educação brasileira, durante séculos, pautou-se por um olhar eurocêntrico¹⁹. Os grupos minoritários sempre estiveram à margem, excluídos de qualquer política educacional que favorecesse sua inserção na sociedade. Como dissemos

¹⁹ O olhar eurocêntrico está intimamente relacionado com o conceito de Etnocentrismo, que na visão de Everardo Rocha (2006, p. 7) define-se como uma “visão do mundo com a qual tomamos nosso próprio grupo como centro de tudo, e os demais grupos são pensados e sentidos pelos **nossos valores**, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a **diferença**; no plano afetivo, como sentimentos de **estranheza, medo, hostilidade**, etc”. (grifos nossos). Corroborando com o pensamento de Rocha (2006), Cunha Junior (2013, p. 45) complementa que o etnocentrismo é um dos “problemas que afeta o pensamento ocidental e implica na descaracterização dos povos e de suas identidades culturais em nome de uma suposta universalidade do conhecimento e da educação”.

anteriormente, a situação do negro na pós-abolição não foi das melhores, haja vista que mesmo amparados pela lei, foram lançados à própria sorte, tendo que lutar para sobreviver.

É sabido que a resistência dos negros à escravidão e aos desmandos dos governos não esteve associada a uma postura de passividade diante dos acontecimentos. Desmistificar a visão que se tem do negro obediente, solícito, é fundamental para compreender o cenário onde as lutas foram travadas, organizações foram criadas e vozes ouvidas. Faz-se necessário discutir a atuação do movimento negro no contexto pretérito para se compreender o movimento na atual conjuntura.

Na tarefa de historicizar a trajetória do MN no Brasil republicano, assim como no século XX, tem-se como aporte teórico as contribuições de Guimarães (2012), Mattos (2007), Gomes (2011a), Munanga e Gomes (2006), Garcia (2007), Pereira (2010, 2011, 2013), Santos, S. (2005), Santos, D. (2009) entre outros. Os pesquisadores supracitados contextualizam o surgimento do MN, bem como apontam a grande contribuição deste para a população negra no Brasil.

Ao dissertarmos acerca do MN nosso objetivo não é fazê-lo exaustivamente, pois não se pretende esgotar a discussão e sim destacar pontos relevantes que auxiliam no entendimento dos rumos do movimento. Sendo assim, pretende-se partir do seu significado de modo a ampliar uma perspectiva que considere o MN como resultado do que podemos denominar de luta histórica.

Nas palavras de Pereira (2010, p. 153), o movimento negro “é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial”. O compromisso político do MN perpassa por sua formação, que na visão do autor é complexa. Os grupos, entidades e organizações, constituídas por pessoas que lutam contra o racismo são o fundamento do movimento. A preocupação com questões que afetam diretamente a população negra esteve respaldada em estratégias de atuação nos campos da política, cultura, educação, saúde.

No Brasil, desde o período da escravidão já havia uma diversidade de movimentos sociais negros. Eles foram se intensificando com a abolição da escravatura em 1888. Os fatores que possibilitaram o desenvolvimento desses movimentos foram: o crescimento da população, a urbanização e o capitalismo. A existência dos movimentos negros deveu-se à necessidade da elaboração de um pensamento negro em educação (CUNHA JUNIOR, 2013). Esses grupos elaboraram uma pauta de objetivos a serem alcançados, considerando sua

complexidade. Um dos objetivos, segundo Cunha Junior foi a superação da hegemonia cultural “eurocêntrica e brancocêntrica brasileira” (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 45). Essa superação seria efetivamente possível à medida que a perspectiva eurocêntrica fosse perdendo espaço.

Segundo Pereira (2010), após a abolição, alguns jornais dedicados à população negra começavam a circular no Brasil, a exemplo do *Treze de Maio*, do Rio de Janeiro (1888) e o *Exemplo*, de Porto Alegre (1892). O autor faz uma retrospectiva da história do movimento negro organizado nas décadas de 1920 e 1930 e aponta a existência, em 1910, de jornais que circulavam na cidade de São Paulo. A partir de 1920 começaram a publicar denúncias de discriminação racial. Em 1931, no seio da chamada “imprensa negra”, a Frente Negra Brasileira (FNB) é fundada por Henrique Cunha e José Correia Leite. (MATTOS, 2007).

A FNB era uma “organização étnica” que primava pelos valores comunitários e tinha como princípios de identificação a cor e a raça e não a cultura e tradições. (GUIMARÃES, 2012). Para Pereira (2010, p. 154) ela foi “a mais importante organização negra do século XX, e chegou a reunir cerca de 40 mil associados em diferentes estados”.

Com a presença marcante em vários estados da Federação, a FNB chegou a se transformar em um partido político, mas no Governo Getúlio Vargas, com a implantação do Estado Novo, cujas características principais eram o anticomunismo, nacionalismo, centralização do poder, a FNB fora extinta (GUIMARÃES, 2012; PEREIRA, 2010, 2011; MATTOS, 2007). No campo político, embora tendo algumas dissidências socialistas, a FNB era majoritariamente de direita, de corte fascista. Segundo Pereira (2010) existiram organizações que discordavam dos rumos da FNB, tais como a Frente Negra Socialista e o Clube Negro de Cultura Social, ambos de 1932 (PEREIRA, 2010; MATTOS, 2007). Mesmo sendo uma importante organização, inegavelmente, serviu de referencial de luta contra o racismo.

O surgimento da FNB, em 1930, se deu num contexto complexo e, somando-se a isso, algumas críticas direcionadas a sua real função foram brotando de modo que cada uma tinha uma interpretação acerca do papel que a Frente desempenhava na época. Munanga e Gomes (2006) assinalam que há uma ideia sobre a FNB que a vê como uma organização de direita e conservadora. As críticas se referem a pouca atenção que esta dava às questões sociais e de comportamento dos brancos, atendo-se apenas ao quesito cor e ao fato de que a FNB mantinha uma admiração pelo fascismo europeu e também desprezava a democracia liberal.

As experiências políticas da FNB foram importantes para que as conquistas posteriores pudessem ser implementadas. Munanga e Gomes (2006) afirmam ser a FNB uma entidade representativa dos anseios e desejos da população negra na década de 1930. Uma atuação ímpar que certamente foi ao encontro das reais necessidades dos negros. A respeito da representatividade da FNB, Mattos (2007), reforçando o pensamento de Munanga e Gomes (2006) e Gomes (2011a), assinala algumas conquistas alcançadas pela FNB, como os serviços jurídicos, cursos de alfabetização para adultos, a criação de uma escola, uma clínica médica e odontológica e uma cooperativa de crédito. Percebe-se que a Frente desenvolveu inúmeras atividades voltadas para a população negra que foram fundamentais no que tange à garantia de bens e serviços.

A imprensa brasileira, no período pós-abolição sanava qualquer possibilidade de divulgação em seus jornais, das atividades que eram realizadas pelas associações, clubes, comunidades negras. As notícias e manchetes eram sempre carregadas de preconceitos, mostrando o negro de maneira depreciativa. Devido a essa realidade, os negros criaram seu próprio meio de comunicação em resposta à maneira negativa com a qual eram tratados na imprensa tradicional. Desde o final do século XIX, vários jornais foram criados: *A Pátria* (1889), *O Menelick* (1915), *O Alfinete* (1918), *O Kosmos* (1922), *Tribuna Negra* (1928), *Progresso* (1928) e *O Clarim da Alvorada* (1928).

Pereira (2010, p. 155) destaca que ao longo do século XX são identificadas três fases distintas do movimento negro apontadas por alguns autores: a primeira, o Golpe do Estado novo, no início do século; a segunda que vai do processo de redemocratização em 1940 até o Golpe Militar de 1964; e a terceira em 1970, quando surge o movimento negro contemporâneo.

No entendimento do autor, a primeira fase refere-se ao período de consolidação da FNB, seu fortalecimento político em esfera nacional, tendo como características a inclusão do negro na sociedade e a existência de um nacionalismo declarado. Na segunda fase destacam-se as organizações Teatro Experimental do Negro (TEN) e a União dos Homens de Cor (UHC). O TEN, criado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento, e a UHC em 1943, em Porto Alegre. Ambas ainda preservavam a inclusão do negro na sociedade como principal característica.

Pereira (2010) pondera que tanto a UHC como o TEN tinham sentido diferente da FNB. Esta última possuía um caráter fortemente político, ao contrário das duas anteriores que

se preocupavam com a afirmação da dignidade, igualdade e reconhecimento social dos negros. No período que compreende 1945 a 1946 o TEN realiza três grandes eventos: a I e II Convenção Nacional do Negro e o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950 (PEREIRA, 2010).

Alguns autores evidenciam que os objetivos do TEN eram: ser uma “companhia de produção teatral” que assumiu outras “funções culturais e políticas” (PEREIRA, 2010, p. 156); combater a “exclusão dos negros no teatro” (MATTOS, 2007, p. 190); abrir as “portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negros” (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 121); combater o “racismo” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 148); valorização social do negro no Brasil (GOMES, 2011a, p. 140); “agência de formação profissional, clínica pública de psicodrama para a população negra e movimento de recuperação da imagem e da autoestima dos negros brasileiros” (GUIMARÃES, 2012, p. 89).

Para além dos objetivos supracitados, comungamos de outro tão bem enfatizado por Munanga e Gomes (2006) quando se referem ao TEN: o fato do Teatro ser um polo de cultura e de libertação do povo negro, portanto uma frente de luta. O objetivo principal estava embasado nessa linha e não somente em ser um espaço para os negros representarem papéis. O TEN desejava que a cultura e herança negras fossem reconhecidas a partir do olhar do próprio negro, distanciando-se do olhar ocidental e eurocêntrico.

Por fim, a terceira fase do movimento negro está relacionada ao surgimento do Movimento Negro Unificado²⁰ (MNU) na década de 1970, precisamente em 1978. Sua criação é considerada um marco na consolidação do movimento negro contemporâneo (PEREIRA, 2010, 2011). As reivindicações da FNB e de organizações como TEN, se estenderam décadas mais tarde, porém com acréscimos e especificidades dado o tempo histórico e a conjuntura da época.

Dyane Brito Reis Santos (2009, p. 43) em sua tese de doutorado *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*, corrobora as informações de Pereira (2011) acrescentando que “[...] os movimentos sociais negros voltam a se rebelar contra as injustiças e opressões sócio-raciais e muitas entidades aderem ao movimento nacional por liberdade, igualdade, justiça e cidadania [...]”. Devido a

²⁰ Para uma leitura aprofundada sobre a constituição do Movimento Negro, indicamos a leitura do livro *Mundo Negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo* de Amílcar Araujo Pereira (2013). O referido livro é fruto da tese de doutorado do autor, defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2010.

este panorama, numa reunião de junho, é fundado em São Paulo, em 1978, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). No mesmo mês, a palavra “negro” foi introduzida, passando a figurar como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Em 1979, a organização passou a ser denominada como Movimento Negro Unificado – MNU (SANTOS, 2009; PEREIRA, 2013).

Além das características mencionadas anteriormente na agenda da FNB e do TEN, como inclusão do negro na sociedade e o combate ao racismo, o movimento negro deste período irá comprometer-se politicamente com esses temas, mas diferentemente dos anteriores, fará oposição ao chamado “mito da democracia racial”, denunciado por Florestan Fernandes (2008), e a construção de identidades político-culturais negras. A denúncia do “mito” está presente em todos os documentos do MNU que pedem por uma democracia racial concreta, verdadeira (PEREIRA, 2011, 2013).

É importante salientar que o MNU surge em meio à conturbada época pós-ditadura militar no Brasil, quando no final da década de 1970, com as pressões pelo término da ditadura o mesmo se destaca e se reorganiza. Tal postura fez-se necessário, haja vista que o momento era delicado, onde se tinha um governo ditatorial, os direitos das pessoas eram cerceados e as organizações perseguidas. Para Gomes (2011a, p. 141),

No Brasil, toda a movimentação histórica, pós-abolição, foi pressionada pela ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse contexto, as fortes marcas da repressão, com as perseguições às formas organizativas e cassação de direitos políticos, levaram a sair da cena pública não só a luta formal contra a discriminação racial, como também, as demandas dos outros movimentos sociais [...].

Essa realidade imposta exige do movimento uma atuação efetiva, retomando reivindicações que apontavam a educação como prioridade, assim como o reconhecimento da história do negro no país. Nessa perspectiva, Guimarães (2012) afirma que o MNU tinha um perfil revolucionário e contestador no campo político e ideologicamente se destacava por assumir um racismo radical. O autor pondera as influências importantes que o movimento recebera e que ajudaram em seu processo de consolidação, tais como: a crítica de estudiosos renomados como Florestan Fernandes à ordem racial escravocrata e à herança ideológica de uma elite burguesa que preservava e disseminava o mito da democracia racial; a luta por direitos civis e de um nacionalismo negro nos EUA, encabeçada pelo movimento negro americano; a libertação dos povos da África Meridional (Moçambique, Angola, Rodésia, África do Sul).

Somam-se a essas influências outras tantas que na década de 1970 reforçaram substancialmente a atuação política do MNU, a saber: o movimento das mulheres negras na esfera internacional, o novo sindicalismo brasileiro, e os movimentos sociais urbanos. Essas influências foram imprescindíveis, pois com elas têm-se perspectivas de avanço no que concerne ao papel do MNU no campo da militância, da separação das lideranças sindicais dos partidos políticos e da mobilização da sociedade durante toda a década de 1980.

Gonçalves e Silva (2000) examinam as questões educacionais referentes à população negra que estiveram em pauta após a criação do MNU em 1978. Os pesquisadores intentam discutir como a temática da educação era vista nos debates públicos. Para isso, pontuam a importância desta para o movimento negro pós-78. É sabido, segundo os autores, que inúmeros eventos, congressos e atividades foram realizados em diversos estados brasileiros, entretanto, nosso objetivo não é explicitar exaustivamente esses momentos, mas destacar alguns que consideramos relevantes.

Os autores evidenciam que a partir do movimento negro, novas organizações foram surgindo e bem mais preparadas para lidar com o tema da educação. Essa constatação pauta-se no elevado número de militantes que se qualificavam no ensino médio e superior. Outro destaque é dado à academia, que estreitou a comunicação entre pesquisadores e estudiosos do assunto. Na atualidade, o diálogo entre universidade e militantes tem possibilitado a produção e publicação de pesquisas²¹ que discorrem acerca dos mais variados temas: políticas afirmativas, relações raciais e educação, Lei 10.639/03, currículo e relações étnicas, movimento negro, mulher negra, formação de professores, ensino de história da África, racismo, preconceito, identidade negra, corpo negro, para citarmos alguns. Programas de pós-graduação em educação, antropologia, sociologia e história em diversas universidades brasileiras têm disponibilizado em seus acervos digitais pesquisas atualizadas que nos auxiliam na discussão sobre a educação do negro.

²¹ Fizemos um levantamento, cuja finalidade foi encontrar estudos de pós-graduação sobre as temáticas citadas. Das publicações, compreendendo o período de 2004 a 2013, foram encontradas 39 dissertações e 01 tese que tratam de temas de interesse do movimento negro na atual conjuntura e também de educadores, gestores, militantes, pesquisadores e comunidade. Lembramos que essa busca objetivou apenas informar a respeito do que vem sendo produzido no âmbito acadêmico, sem a pretensão de realizar um levantamento extenso e exaustivo. Eis as produções: Algarve (2004), Silva (2005), Rocha (2006), Santos & Santos (2007), Moreira (2008), Cruz, A.C. (2008), Ignácio (2008), Figueiredo (2008), Rosa (2009), Pereira (2009), Oliveira (2009), Santos (2009), Lopes (2010), Cruz (2010), Rodrigues (2010), Dorneles (2010), Nunes (2010), Marques (2010), Gonçalves (2010), Cruz, L. P. (2010), Ávila (2010), Souza (2011), Mendonça (2011), Soares (2011), Gonçalves (2011), Silva (2011), Oliveira (2011), Santos (2011), Silva (2012a), Silva (2012b), Teixeira (2012), Gonçalves (2013), Sampaio (2013), Silva, G. O. (2013), Moreira (2013), Arruda (2013), Silva, N. J. (2013). A referência completa de cada trabalho encontra-se na lista de Referências Bibliográficas no final desta dissertação.

As produções científicas sobre o negro e a educação têm se intensificado, contribuindo para o combate ao racismo e favorecendo que outras leituras possíveis sejam assimiladas no que concerne à história do negro na sociedade brasileira. O questionamento que Gonçalves e Silva (2000, p. 150) levantam é sobre como os movimentos negros lidavam com a situação de abandono e da exclusão educacional. Citam o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 04 de novembro de 1978. Neste documento, segundo os autores, os militantes declaram a luta contra o racismo e instauram o dia da Consciência Negra²². Entre 1978 e 1988 orientações sobre ações de combate ao preconceito nos ambientes escolares começaram a ser percebidas com a realização de encontros que tinham tal objetivo.

Outros encontros se seguiram e foram fundamentais na consolidação, podemos assim dizer, de um pensamento sobre a educação do negro. A seguir, elencamos alguns que foram citados por Gonçalves e Silva (2000). Em 1982, acontece a Conferência Brasileira de Educação, CBE, realizada em Belo Horizonte, a qual reuniu diversos pesquisadores e docentes de programas de pós-graduação em Educação. Neste mesmo encontro fora realizada uma mesa redonda que discutiu a discriminação nos sistemas de ensino. Nesse mesmo ano, ressalta-se a importância acadêmica de tal evento e se vislumbra novos estudos que contemplam a temática do preconceito racial na escola. Em 1983 e 1984 vários eventos foram realizados pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, com a finalidade de registrar experiências comunitárias exitosas que estivessem direcionadas à educação da comunidade negra.

Entre 1984 e 1985, a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, de Porto Alegre, organizou dois grandes eventos: I e II Encontros Nacionais sobre a realidade do negro na educação e contou com o apoio de agentes da Pastoral do Negro e Grupo de Negros do Partido Democrático Trabalhista do RS. Os eventos nacionais permitiram o debate e o repensar as práticas pedagógicas das instituições, bem como ajudou no aumento da autoestima da população negra gaúcha. Em 1986, a Fundação Carlos Chagas realizou o evento Raça Negra e Educação, no qual fez um levantamento da produção teórica na área. Importante destacar desse encontro a participação de pesquisadores, professores, militantes, líderes

²² A evocação do primeiro 20 de novembro como dia da Consciência Negra ocorreu em 1971 como promoção do professor e poeta Oliveira Silveira no grupo Palmares, em Porto Alegre (RS) (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 150).

comunitários e gestores. As experiências relatadas não nasciam tão somente no ambiente acadêmico, mas sim das ações educativas comunitárias (GONÇALVES e SILVA, 2000).

O racismo no livro didático também foi alvo de discussão, quando em 1987 entidades negras pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a fim de adotar medidas eficazes de combate. Por intermédio da FAE, a Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) convidou entidades das organizações negras, bem como técnicos das Secretarias de Educação para a discussão sobre o racismo nos livros didáticos. Esse tema tem como referência pioneira a pesquisadora baiana Ana Célia da Silva (UNEB) quando apresentou, em 1988, para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia, dissertação intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau, nível 1”.

Por fim, os autores supracitados ressaltam que durante toda a década de 1980 o movimento negro esteve envolvido com as questões da democratização do ensino. Esse período pode ser dividido em duas fases: na primeira, há uma mobilização das organizações para denunciar o racismo e a ideologia dominante nas escolas, especialmente no que se refere ao currículo, formação de professores e livro didático; na segunda, as entidades substituem as denúncias por ações concretas. O início da década de 1990 foi marcado por essa postura e conta com as relevantes publicações do Núcleo de Estudos Negros, NEN, com financiamento da Fundação Ford, com destaque para a coleção Pensamento Negro e Educação (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Pode-se perceber que as ações do Movimento Negro no pós-1978, compreendendo até a década de 1990, foram importantes para o debate sobre questões que estavam afetando diretamente a população negra, considerando, é claro, as especificidades da época histórica em que se estava vivendo. Vale salientar que o registro dos eventos, encontros e congressos realizados pelo movimento negro, tão bem historicizado por Gonçalves e Silva (2000) nos ajuda a compreender um pouco da trajetória do movimento negro contemporâneo e sinaliza para sua continuidade a partir dos anos posteriores.

Todos esses acontecimentos foram urgentes e necessários para salvaguardar a memória e história do movimento, trazendo à tona questões pertinentes a respeito da educação do negro. A mobilização das entidades e organizações permitiu conhecer as diversas ações que o movimento realizava por todo o país.

É nesta perspectiva de cobranças, de luta, que Gomes (2011a, p. 134) define o movimento negro brasileiro, como um “sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. Para a autora, essa influência viabilizou a mobilização de vários setores do governo, bem como universidades, de modo que todos estivessem envolvidos no processo de implementação de políticas públicas voltadas para a população negra.

Na próxima seção explicitaremos sobre as ações afirmativas (AA), tidas como resultado de vários anos de luta do movimento negro, que se reverteu em ganhos reais no campo da educação, principalmente do acesso de jovens negros ao ensino superior.

1.3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Um grande avanço na área de educação se deu no início do século XXI com as chamadas políticas de ações afirmativas. Como vimos anteriormente, o século XX esteve marcado pela atuação contundente do movimento negro e as reivindicações por uma educação equânime para a população negra. Para compreendermos essas políticas, discutiremos no plano conceitual, dialogando com alguns autores acerca dos impactos dessas políticas na educação.

Segundo Gomes (2011a, p. 147), o movimento negro “faz parte de uma herança ancestral de luta e resistência que ganha mais força na sua demanda pela educação a partir do século XX”. A luta do movimento negro se intensifica quando este se empenha e se organiza em torno das políticas de ações afirmativas no início do século XXI. Analisando o histórico de lutas do movimento negro nas décadas de 1960 e 1970, sabe-se que desde esse período que o MN vem pressionando o Estado e cobrando a efetivação das políticas de ações afirmativas. Todavia, mesmo com as discussões a respeito do tema e as articulações do movimento, o governo brasileiro ainda de mostra incapaz de aceitar que existe racismo no país.

O quadro de desigualdade entre negros e brancos no Brasil se avoluma e mesmo com uma porcentagem maior de pessoas que se autodeclaram pretos e pardos (segundo dados do

IBGE²³) e com uma maior inserção de negros no ensino superior e no mundo do trabalho as taxas de desigualdades ainda são altas e refletem o abismo dessa diferença. Sobre essa realidade, Vieira (2003, p. 86) destaca:

Diante de um quadro que evidencia a desigualdade racial, e ao mesmo tempo a reproduz, adquire-se a certeza de que devem ser tomadas medidas voltadas para sua reversão. Essas medidas, chamadas ações afirmativas, cada vez mais aparecem no debate político e intelectual brasileiro como formas privilegiadas para a promoção da população negra.

As ações afirmativas devem ser compreendidas como estratégias de combate às desigualdades raciais no Brasil. Sua legitimidade pressupõe o entendimento do significado das demandas relacionadas à população negra. A autora enfatiza que os argumentos em favor das ações afirmativas as levam em consideração como “[...] uma tentativa de compensar a população negra pela discriminação sofrida ou pela alocação dos patamares mais baixos, no que se refere aos índices sociais, como educação, distribuição salarial e habitação” (VIEIRA, 2003, p. 88).

Pensar as ações afirmativas como um conjunto de ações voltadas para a população negra pressupõe entendê-las como medidas de reparação em que ações compensatórias sejam efetivamente concretizadas. Para Reis (2007, p. 50) “No Brasil, o termo *ação afirmativa* ainda é muito recente e desconhecido para grande parte dos brasileiros, tanto em termos de concepção quanto em suas múltiplas formas de implementação”. A pesquisadora aponta a *cegueira racial* como um impedimento à discussão das relações raciais e também da efetiva execução de políticas públicas com foco na raça.

Autores como Garcia (2007), Silvério (2007) Gomes (2003, 2011a), Guimarães (2009), Dyane Santos (2009), Vieira (2003), em suas definições de ações afirmativas trazem à tona algumas proposições relativas ao papel dessas ações como medidas emergenciais. Os estudiosos apresentam objetivos que são comuns quando se referem às ações afirmativas como: igualdade de oportunidades, medidas distributivas e assistenciais, correção de distorções de tratamento excludente, combate às discriminações, medidas compensatórias etc.

O debate que é travado no Brasil parece restringir-se ao movimento negro, militantes e universidades. Guimarães (2009) considera incipiente a discussão no país, salientando que a ampliação desta tem ocorrido também por iniciativa do governo federal.

²³ Os percentuais foram demonstrados na introdução desta dissertação.

Os diversos pensamentos sobre as ações afirmativas vão de encontro às várias interpretações que se diferem, contribuindo para um emaranhado de argumentos contra e a favor. Isso se dá devido ao fato de o Brasil adotar o modelo de ações afirmativas dos Estados Unidos. Segundo Medeiros (2007, p. 123)

No Brasil, embora a expressão ‘ação afirmativa’ seja quase que invariavelmente associada à experiência norte-americana, vista como algo que se aplica exclusivamente aos negros e reduzida à política de cotas, a idéia de dispensar um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos em função da discriminação de que são vítimas já está presente na legislação brasileira há muito tempo.

Entendemos que o debate acerca das ações afirmativas deva ser assumido por todos os atores sociais, indistintamente, atentando para o reconhecimento da diversidade, encarando os problemas relacionados aos grupos excluídos como problemas de todos os segmentos da sociedade.

Um programa de ações afirmativas exige, pois, que se reconheça a diversidade étnico-racial da população brasileira; que se restabeleçam relações entre negros, brancos, índios, asiáticos em novos moldes; que se corrijam distorções de tratamento excludente dados aos negros; que se encarem os sofrimentos a que têm sido submetidos, não como um problema unicamente deles, mas de toda sociedade brasileira (SILVÉRIO, 2007, p. 147).

Na definição da Associação Americana de Psicologia

[...] as ações afirmativas referem-se a esforços orientados e voluntários empreendidos pelo governo federal, estados, pelos poderes locais, empregadores privados e escolas para combater discriminações e promover oportunidades iguais na educação e no mercado de trabalho para todos (APA, 1996, p. 2 apud SILVÉRIO, 2007, p. 144).

As discussões sobre a finalidade das ações afirmativas que são travadas por muitos defensores de uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora enveredam para uma ótica simplista na medida em que não reconhecem o passado de opressão e de desigualdades a que os negros estiveram submetidos. A respeito da finalidade destas, Vieira (2003, p. 86) afirma,

Não se trata apenas de nivelar negros e brancos para que possam empreender uma justa competição. Apesar de considerar a existência de um vácuo entre a capacidade de disputa entre os dois grupos, compreende-se que as diferenças socioeconômicas entre ambos são geradas não somente

pela falta de habilidades competitivas, mas também pela adoção de padrões seletivos desiguais, baseados em critérios racistas, [...].

Nossa intenção não é expor em pormenores os argumentos contrários ou a favor das ações afirmativas. Assumimos uma postura positiva no que concerne a essas ações e nelas acreditamos. Sua implantação e condução já têm atingido resultados positivos, principalmente quando percebemos os avanços relacionados ao acesso da juventude negra à educação, especialmente no ensino superior²⁴.

Antonio Sérgio Guimarães ressalta que no Brasil as ações afirmativas tomam três dimensões a partir dos argumentos contrários que são colocados. Primeiro, para alguns, elas são o reconhecimento das diferenças étnicas e raciais no Brasil, contrariando a crença de que somos um só povo e uma só raça. Segundo, há os que veem nas discriminações positivas uma reprovação do princípio do mérito e terceira e última dimensão os que acreditam não haver possibilidade de tais ações afirmativas serem implementadas no Brasil (GUIMARÃES, 2009, p. 182).

Com efeito, os questionamentos que são apresentados contra a política de ações afirmativas estão direcionados ao seu campo conceitual, espaço onde as ideologias, crenças e verdades de defensores e opositores encontram terreno fértil para se desenvolver. Sabemos que qualquer programa e/ou política governamental está sujeito a erros, mas a natureza das ações, bem como sua aplicabilidade, precisam ser conhecidas e avaliadas, de modo que se logre êxito na execução das políticas públicas de ações afirmativas. Quando as definições divergem, os entraves surgem, conforme aponta Vieira (2003, p. 94)

[...] um dos entraves mais evidentes no debate sobre a ação afirmativa está na dificuldade de operacionalizar com seus principais conceitos e compreender plenamente seu modo de funcionamento, o que, em um limite, alimenta o debate entre seus defensores e seus críticos e, por fim, informa negativamente a opinião pública, dificultando uma mobilização social plena. Assim, a inevitabilidade das ações afirmativas no Brasil depende igualmente da ampla compreensão de seus mecanismos e conceitos orientadores, de

²⁴ Alguns estudos têm se dedicado a avaliar os impactos das ações afirmativas no ensino superior e a política de permanência de estudantes negros nas instituições, a exemplo da tese de doutorado “**Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**”, de Dyane Brito Reis Santos (UFBA, 2009). Outras pesquisas se empenharam em avaliar programas bem sucedidos nas IES das regiões brasileiras. Desses estudos, destacamos as publicações “**Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**” e “**Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**”, ambas da Coleção Educação para Todos (MEC/SECAD, 2007), volumes 30 e 05 respectivamente.

forma a retirá-la do campo de disputas políticas e, ao mesmo tempo, instrumentalizar as reivindicações sociais.

É louvável, mesmo que tardia, a proposta do governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), da implementação de um conjunto de medidas objetivando corrigir as injustiças cometidas contra os grupos minoritários que estiveram excluídos do processo de inclusão educacional e social. O compromisso do Estado alinha-se às reivindicações do movimento negro no âmbito das políticas de ações afirmativas, inaugurando uma nova era de direitos, oportunidades, acesso e inclusão, tão bem explicitados na definição trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

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, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil (BRASIL. MEC, 2004, p. 12).

No tocante ao caráter corretivo e emergencial que as ações afirmativas possuem, bem como a constatação das desigualdades atribuídas aos grupos discriminados, Gomes (2003, p. 222) assim as define,

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório.

Dyane Reis Santos (2009) reafirmando a posição de Gomes (2003) diz que as ações afirmativas são:

[...] medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais (SANTOS, 2009, p. 54).

Nosso objetivo, ao trazer as definições e compreensões sobre o significado das ações afirmativas na visão de alguns estudiosos, não é adentrar numa discussão aprofundada do tema, mas sim apontar pistas que possam direcionar para um melhor entendimento acerca da finalidade das ações afirmativas, porque foram criadas, qual seu impacto na sociedade. É sabido que no Brasil, a luta por igualdade de oportunidades é histórica e nem sempre foi bem

compreendida e/ou aceita, porém, por detrás dessa história existiram e existem atores sociais que não se intimidaram e foram abrindo caminhos para novas conquistas.

É relevante a fala de Gomes (2011a, p. 151) quando afirma que

a luta por ações afirmativas enquanto políticas de correção das desigualdades vem se configurando como uma demanda importante do Movimento Negro brasileiro ocupando, hoje, um lugar de destaque na mídia, na arena política e nas universidades.

Dessa mesma maneira, Munanga e Gomes (2006, p. 186) dizem que as ações afirmativas são políticas de combate ao racismo e à discriminação racial, que se constituem “mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade”.

Podemos dizer que nas falas dos autores anteriormente citados são recorrentes os termos: oportunidades, desigualdades, discriminação, racismo, luta, correção, igualdade. O debate sobre as ações afirmativas é recente e tem gerado muitas opiniões divergentes acerca da sua finalidade. Entre defensores e opositores, a questão que nos interessa explicar é justamente seu efeito positivo na sociedade.

Sabemos que para alcançar eficácia em seus propósitos, as ações afirmativas precisam ser testadas ao longo do tempo e avaliadas a fim de extrair delas os resultados de sua implantação, considerando “a comprovada mudança no quadro de discriminação que as originou” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186). Nesse sentido, assevera Vieira (2003, p. 87) que

a implantação de políticas de ação afirmativa deve ser acompanhada por uma ampla discussão sobre seus principais conceitos e mecanismos, pois, apesar de constituir-se como uma das mais importantes estratégias para o combate à desigualdade racial da segunda metade do século 20 [...] tem associado ao seu significado várias idéias como diversidade, discriminação, multiculturalismo e, sobretudo, uma outra utilização muito corrente é a simplificação das ações afirmativas como ‘política de cotas’.

Os debates favoráveis às políticas de ações afirmativas no meio acadêmico têm servido para desmistificar os argumentos que se colocam contrários às medidas de reparação por acreditarem que as ações voltadas para a população negra seriam uma forma de privilégio e, portanto, se estaria reforçando o racismo no país. Acreditamos que um sadio debate se faz necessário nas esferas política e educacional, pois com ele se tem clareza histórica das injustiças cometidas contra os negros.

As ações afirmativas trazem para o cerne do debate político e educacional a indagação sobre a forma como historicamente o direito à vivência da diversidade, com dignidade, e a efetivação da igualdade social e racial articulada à equidade e à justiça social vêm sendo construídos (GOMES, 2011a, p. 152).

Insistimos na ideia de que as ações afirmativas precisam ser compreendidas dentro de um contexto mais amplo, qual seja: o da possibilidade de compensação e reparação das desigualdades que são fruto de uma herança secular de escravidão e injustiças. Pensamos também que as ações podem e devem ser estabelecidas nas áreas da educação, saúde, mercado de trabalho, ou seja, nas áreas onde ainda se presencia muito fortemente casos de exclusão e discriminação.

A reflexão acerca a história da educação dos negros pressupõe um amplo conhecimento sobre a participação dos negros na formação da sociedade brasileira. Historicizar o percurso do movimento negro na luta por mais oportunidades para a população negra, dando destaque para a bandeira da educação fora de suma importância na compreensão das conquistas alcançadas por este movimento. As ações afirmativas como políticas efetivas de reparação são também fruto das reivindicações dos movimentos sociais negros.

No próximo capítulo propomos uma reflexão a respeito das teorias raciais, objetivando analisar como as mesmas afetam o imaginário social, prejudicando o entendimento das relações raciais no Brasil. Discutem-se também os conceitos de raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial, fazendo uma distinção entre esses termos. Acreditamos ser importante tal feito, pois é por meio dessa compreensão que entenderemos o impacto das interpretações das teorias raciais na educação e, conseqüentemente, na história da educação do negro.

2 TEORIAS RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE DOS TERMOS RAÇA, RACISMO, PRECONCEITO RACIAL

No capítulo anterior falamos sobre a história do negro na educação brasileira, o papel do movimento negro e as políticas de ações afirmativas. No presente capítulo discute-se e analisam-se as teorias raciais no Brasil no século XIX, tendo como pressuposto analítico os conceitos de raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial. A escolha pela reflexão conceitual das categorias mencionadas tem um caráter didático e ao mesmo tempo crítico.

Faz-se necessário estabelecer um diálogo com o conhecimento sobre as teorias raciais no século XIX, bem como com as definições dos termos acima citados de modo a refletir acerca dos efeitos nefastos que poderão advir a partir de uma incorreta compreensão dessas palavras no cotidiano da sala de aula e nas relações interpessoais. A fim de adentrarmos posteriormente na discussão sobre o conteúdo e finalidade da Lei 10.639/03, assim como sua efetivação na escola que fora objeto de estudo de nossa pesquisa, consideramos fundamental, primeiramente, precisar teoricamente nossas reflexões para assim dialogar com o campo empírico.

Escolhemos os termos listados acima pretendendo trazer ao debate suas referidas noções, estreitando um diálogo entre a Lei Federal 10.639/03, e o corpo gestor da escola, contemplando a questão da formação de professores para o trato com a Lei. Nesse sentido, é de suma importância que esses conceitos sejam (re) pensados e (re) elaborados, de modo a colaborar no entendimento da complexa relação imbricada na discussão sobre estereótipos, tabus e paradigmas relacionados às matrizes africanas.

2.1 TEORIAS RACIAIS NO BRASIL

As teorias raciais no século XIX se propuseram a disseminar a noção de raça baseada na classificação e hierarquização dos sujeitos considerando raças superiores e inferiores. Foi neste mesmo século que as teorias de pensamento como positivismo²⁵, darwinismo

²⁵ Este termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia. Foi adotado por Augusto Comte para a filosofia e, graças a ele, passou a designar uma corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do positivismo é a romantização da ciência, sua devoção

social ²⁶ e evolucionismo ²⁷, até então desconhecidas, foram introduzidas no Brasil (SCHWARCZ, 1993).

O tema da diferença entre os homens torna-se constante no século XVIII. A partir das experiências dos navegadores, a exploração de terras desconhecidas permitia que novas concepções sobre o ser humano fossem formadas a partir da observação dos hábitos, costumes, bem como sobre a natureza desses “novos homens” (SCHWARCZ, 1993, p. 58).

Dyane Santos (2009) discorrendo acerca do negro como objeto da ciência destaca que no início do século XVIII duas linhas de pensamento se destacavam: a primeira, herdeira da Revolução Francesa, tornava natural a natureza humana e a segunda pensava a diferença ainda timidamente. Posteriormente, no século XIX as ideias sobre as diferenças são analisadas de forma mais contundente, estabelecendo relações entre caracteres genéticos, aptidões intelectuais e inclinações morais.

É nesse período que a discussão a respeito da igualdade toma corpo e traz consigo o debate sobre a origem da humanidade. É no século XVIII que “os povos selvagens passam a ser entendidos e caracterizados como primitivos” (CLASTRES, 1983 apud SCHWARCZ, 1993, p. 58). Esses primitivos fazem parte do gênero humano primeiro e passam a ser objetos de análise sob uma única percepção que reduzia a humanidade a uma única espécie, uma única evolução e uma única “perfectibilidade” (SCHWARCZ, 1993, p. 58).

Do embate teórico sobre a origem da humanidade surgem duas grandes vertentes: a *monogenista*, que acreditava ser a humanidade una, na visão advinda dos pensadores que alinhavam seus pensamentos com as escrituras bíblicas. Tal vertente dominou até meados do

como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível (ABBAGNANO, 2007, p. 909).

²⁶ Em sentido lato, o conjunto das doutrinas do século XIX (de direita ou de esquerda) que procuraram aplicar a teoria darwiniana da evolução (ou alguns de seus aspectos) ao campo ético-político. Em sentido restrito (e significativo), o conjunto das teorias que, partindo dos conceitos biológicos de “luta pela existência” e de “sobrevivência do mais apto”, tentaram dar um (suposto) fundamento “científico” às desigualdades sociais (e raciais). Algumas teses desse tipo de D. social foram retomadas, de formas mais ou menos explícitas, pela chamada “sociobiologia” (ABBAGNANO, 2007, p. 267).

²⁷ Por esse termo não se deve entender a teoria geral da evolução, como quadro fundamental das pesquisas biológicas, mas como o conjunto de doutrinas filosóficas que vêem na evolução a característica fundamental de todos tipos ou formas de realidade e, por isso, o princípio adequado para explicar a realidade em seu conjunto. Em outros termos, o evolucionismo é uma doutrina metafísica que se refere à realidade como um todo, e sua tese, embora se valha das hipóteses e dos resultados da teoria biológica da evolução, vai muito além de tudo o que qualquer possível teoria científica possa legitimamente atestar (ABBAGNANO, 2007, p. 462).

século XIX e preocupava-se em pensar a origem do ser humano. Nesse sentido, o ser humano seria visto como originário de uma fonte comum.

Contrária a esse pensamento, em meados do século XIX surge a vertente *poligenista* como alternativa plausível. A concepção poligenista, pautada numa sofisticação das ciências biológicas permitiria “o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais” (SCHWARCZ, 1993, p. 64-65).

Simultaneamente a essas duas vertentes, nascem a frenologia e a antropometria. Ambas interpretavam a capacidade humana, considerando o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos. Somando-se a elas, surge a nova craniologia técnica, desenvolvida pelo antropólogo suíço Andrés Ratzius, cujos estudos sobre a medição encefálica facilitaram a análise quantitativa das variedades do cérebro humano (SCHWARCZ, 1993).

Na visão de Dyane Santos,

É importante ressaltar que esse modelo determinista toma corpo no século XIX e vai se deter na observação da *natureza biológica do comportamento criminoso*, construindo aí a chamada antropologia criminal, centrada na ideia de criminalidade enquanto fenômeno físico e hereditário. O maior expoente desta doutrina foi Cesare Lombroso, italiano que muito influenciou o pensamento brasileiro da época, e que entendia o crime a partir da análise do indivíduo, de seu tipo físico e da raça a qual pertencia (SANTOS, 2009, p. 28, grifos da autora).

A fala de Dyane reforça o entendimento de que ao longo da evolução das ciências o interesse era nas características individuais dos sujeitos. Nesse caso, temos uma leitura que coaduna com a reflexão sobre essas diferenças, que para os negros produziu efeitos negativos, atribuindo-lhes qualidades inferiores.

Segundo Schwarcz (1993, p. 66) “este debate que opõe monogenistas e poligenistas pode ser acompanhado, por outro lado, na delimitação de disciplinas afins”. Os estudos antropológicos ligados às ciências físicas e biológicas, numa vertente poligenista e as análises etnológicas ligados à vertente monogenista. Como destaca a autora, a antropologia ocupava-se na análise biológica do comportamento humano e a etnologia mantinha-se fiel à linha de pensamento humanista.

É em 1859 que o debate entre as duas vertentes mencionadas anteriormente se ameniza com a publicação da famosa obra do naturalista Charles Darwin, *A origem das*

espécies. A teoria darwiniana passou a vigorar como um paradigma na época e influenciou os debates sobre a natureza da raça humana. Schwarcz (1993) advoga que os monogenistas, adeptos da teoria de uma humanidade una continuaram hierarquizando raças e povos nos níveis morais e mentais e os poligenistas afirmavam que as espécies humanas haviam se separado há bastante tempo para conseguirem aptidões e heranças diversas.

As ideias de Darwin se tornaram, aos poucos, obrigatórias e influenciaram os debates teóricos da época. Nas palavras de Hofstadter (1975 apud SCHWARCZ, 1993, p. 72):

se muitos descobrimentos científicos afetaram profundamente maneiras de viver, nenhum teve tal impacto em formas de pensar e crer... O darwinismo forneceu uma nova relação com a natureza e, aplicado a várias disciplinas sociais – antropologia, sociologia, história, teoria política e economia –, formou uma geração social-darwinista.

Mais adiante, retomaremos essa discussão acrescentando a ela as concepções do movimento eugenista e a miscigenação da raça, teorias que estiveram preocupadas em branquear a população brasileira. Antes, discorreremos sobre a noção de raça para entendermos o quão importante se faz discuti-la no âmbito das teorias raciais.

2.1.1 O conceito de raça

Para situarmos melhor a noção de raça e racismo, dialogamos teoricamente com os estudiosos Kabengele Munanga (2004, 2008), Guimarães (2009) e Schwarcz (1993) apropriando-nos desses conceitos para uma maior compreensão das influências posteriores dessas abordagens na educação.

Começemos pela definição de raça, apresentada por Munanga (2004, p. 17):

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi nesse sentido que o naturalista sueco Carl Von Linné, conhecido em português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada. (grifos do autor).

Explicitada a definição do termo raça, salientamos que neste trabalho optamos por assumir tal categoria de análise com o objetivo de trazer à baila uma questão emergencial, discutir “raça” com o sentido social, político e de identidade. É sabido através dos estudos avançados, principalmente no campo da genética e da biologia, que as raças humanas não

existem cientificamente (GUIMARÃES, 2008). Na história das teorias raciais esse conceito foi utilizado para demonstrar a superioridade de uma raça sobre outra.

Como bem destaca Schwarcz (2007, p. 12) o conceito raça sempre foi assunto importante em nosso meio, seja por motivo de exaltação, seja por sinal de descrédito. Essa questão esteve vinculada à ideia de identidade nacional, pois a partir do século XIX o país era definido em sua particularidade como constituído pelo branco e indígena na imagem que se tinha no Segundo Reinado. Do século XIX para o XX tem-se uma concepção de branqueamento do país e nos anos 1930 uma nação mestiça, resultado do cruzamento das raças.

Assim como os autores, compreendemos que o termo tem uma conotação política e ideológica e não mais biológica. Política porque acreditamos na sua estreita ligação com a noção de identidade, necessitando ser lembrada como tal a fim de se reafirmar a história de sua origem; ideológica porque no âmbito da militância adquire uma importância singular para os movimentos negros na atualidade. Outrossim, alguns estudiosos das relações raciais preferem não utilizar o termo raça e sim *etnia*²⁸, considerando que por não haver raças humanas seu uso é desnecessário.

Os antirracistas, em contrapartida, usam o termo na intenção de reforçar e confirmar a identidade negra lembrando sempre a forma como as teorias racistas se permitiram interpretar o termo raça e dessa maneira manipulá-lo a favor de seus interesses. Não se trata aqui de reforçar, à medida que se utiliza de forma recorrente o termo, o racismo na sociedade. Apenas reflete-se sobre o poder conceitual e ideológico por detrás da palavra raça.

Nesse sentido, convém retomar as explicações de Munanga (2004) a respeito do conceito. Na Idade Média, o termo significava descendência, linhagem, pessoas que têm um ancestral comum. Nos séculos XVI-XVII o conceito passa a ter o sentido entre classes sociais da França. A nobreza se utilizava deste para se diferenciar dos gauleses, identificados como plebe. Essa diferenciação possibilitou que o termo fosse utilizado como legitimador de uma suposta superioridade, atribuindo poder às relações entre nobreza e plebe.

²⁸ No campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo *etnia* para se referir aos negros e negras, entre outros grupos sociais, discordando do uso do termo *raça*. Ao usarem o termo *etnia*, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos *raça* ficamos presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética (GOMES, 2005, p. 49-50). Lideranças do movimento negro preferem utilizar o conceito de *etnia*, mas não desprezam o uso do termo *raça* no sentido sociológico. Embora haja discordâncias, o termo está carregado de significado político para a população negra.

No século XVIII, a igreja é questionada pelos filósofos das luzes, que não mais concordam com seu domínio teológico e começam a contestar o monopólio do conhecimento que a instituição até então tinha nas mãos. Por não aceitarem uma explicação linear e cíclica da humanidade, reacendem o debate e recolocam a questão de quem eram os outros recém-descobertos. O grande equívoco relacionado à maneira como esse termo foi compreendido está justamente na utilização inapropriada de seu significado, o que acabou causando a disseminação de uma hierarquização de raças e com isso a consolidação do racismo (MUNANGA, 2004).

Com o advento dessa hierarquização, materializada pelas contribuições dos filósofos iluministas, temos no século XVIII a cor da pele como “critério fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças” (p. 19). Assim sendo, a espécie humana passa a ser dividida por raças: branca, negra e amarela. Concordamos com Munanga quando se refere a essa divisão como uma herança que até hoje está presente em nosso “imaginário coletivo”, imortalizando as desigualdades e as discriminações em relação aos negros.

Outros elementos foram se juntando ao da cor a fim de classificar as raças com base em critérios morfológicos. No século XIX, a antropologia criminal, como dissemos anteriormente, cumpre o papel de analisar tais critérios considerando o tamanho do crânio, formato de nariz, lábios, queixo, objetivando estabelecer uma classificação, bem como o aperfeiçoamento da raça. Mesmo com as observações entre os crânios dos brancos “nórdicos” e os negros e amarelos, a descoberta de Franz Boas nos Estados Unidos, observando os crânios dos filhos dos imigrantes brancos, em 1912, apontava para o desenvolvimento do crânio braquicéfalo, ou seja, tinha uma tendência em alongar-se (MUNANGA, 2004).

No século XX, as descobertas da genética humana possibilitaram compreender, através da análise química do sangue, o uso de critérios para se determinar a divisão da humanidade em raças estanques. Percebeu-se que algumas doenças hereditárias incidiam mais em algumas raças do que em outras e as comparações entre esses critérios nem sempre estavam corretas.

O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça pode, embora com menos incidência, ser encontrado em outra raça (MUNANGA, 2004, p. 20).

Com essas constatações, os estudiosos concluíram que raça não é uma realidade biológica e sim um conceito e, portanto, não deve ser considerado cientificamente, pois trata-se de um termo inoperante para explicar a diversidade humana. Resumindo: as raças não existem nas esferas biológica e científica (MUNANGA, 2004).

Devido à hierarquização e à atribuição de valor às raças, já percebido nos estudos dos naturalistas dos séculos XVIII e XIX, à raça branca são conferidos os melhores atributos como, por exemplo: inteligência, beleza, honestidade, criatividade. À raça negra estão relacionados os atributos de menos inteligência, menos beleza, sujeita à dominação e, conseqüentemente à escravidão.

Concordamos com a posição de Guimarães quando salienta a importância da utilização do conceito de raça em sentido sociológico e político, pois demarca no campo das ideias a historicidade do termo que esteve associado à dominação e subordinação.

Minha opinião, todavia, é que se torna muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for à ‘raça’, a que atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela ideia de ‘raça’? Atribuindo-as uma realidade subjacente que não é articulada verbalmente, ou a formas mais gerais e abstratas de justificar estruturas de dominação? (GUIMARÃES, 2009, p. 27).

Posto isto, acreditamos ser imprescindível que se retome a discussão sobre raça de modo a problematizá-la e compreendê-la como elemento importante nas relações raciais no Brasil. Essa tarefa parece-nos transpor de um campo essencialmente ideológico para um político, pois as reflexões a respeito das relações raciais perpassam por um resgate histórico da trajetória dos negros.

Retomando as considerações de Munanga (2004), a raciologia, teoria pseudocientífica acerca da classificação da humanidade por raças, reforçou a hierarquização e ganhou muito espaço no início do século XX. Para o autor, “[...] a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana” (MUNANGAS, 2004, p. 22).

O conceito de raça como entendemos hoje nada tem de biológico. Está impregnado de ideologia que legitima a dominação e a discriminação. O discurso da existência das raças, que no passado serviu para hierarquizar e separar os povos, classificando-os em superiores e inferiores não mais se sustenta. No imaginário coletivo ele continua vivo, responsável pela

propagação do racismo na sociedade. É o que Munanga (2004) chama de “raças fictícias” ou “raças sociais”, presentes no imaginário e representações coletivos.

Conforme Cunha Jr. (2013, p. 47)

A raça é enfocada como uma criação do imaginário científico dos séculos 18 e 19, como um produto de teorias científicas que assessoram os processos de dominação eurocêntricos, produzindo uma desqualificação natural desse para o mundo da racionalidade e da produção de racionalidade científica.

O termo raça, quando é utilizado pelo movimento negro, refere-se ao pertencimento dos grupos populacionais assim identificados na sociedade. Aqui não se pensa em diferenças biológicas, com escalas hierárquicas, como fez a ideologia do racismo. A ciência, especificamente a genética, já provou que não existem diferenças biológicas significativas entre os grupos humanos.

Explicitado o conceito de raça, discorreremos a seguir sobre a ideologia do branqueamento, materializada pelo conceito de mestiçagem e seus efeitos. Pretende-se debater a respeito das teorias raciais no Brasil a partir desses elementos discursivos.

2.1.2 A mestiçagem e o ideal de branqueamento

Tomamos como aporte teórico para a discussão de mestiçagem e ideal de branqueamento a obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* de Kabengele Munanga (2008) bem como outros autores que discutem e nos dão um panorama sobre o conceito e a história da mestiçagem, suas ambiguidades, bem como a mestiçagem no pensamento brasileiro.

Começamos por afirmar, concordando com o autor, de que a elite brasileira elaborou uma ideologia racista a partir do fim do século XIX e meados do século XX. Essa ideologia esteve caracterizada pelo ideário do branqueamento, dificultando o processo de identidade do povo negro. Podemos dizer que os resultados dessa ideologia são catastróficos no âmbito da educação, especificamente, haja vista que é o campo de nossa investigação, mas não somente nesta área, assim como para outros campos.

Faz-se necessário debater sobre a mestiçagem como um dos legados da ideologia do branqueamento que contém um caráter simbólico e político. Entretanto, para lograr êxito, urge

compreender a tese defendida pelo autor de que a formação da identidade nacional recorreu a métodos “eugenistas”²⁹, visando o branqueamento da sociedade (MUNANGA, 2008).

Para melhor entendermos o mecanismo das relações raciais, é de grande ajuda a análise do ideal de branqueamento. Ela não somente nos permite antever uma complexa realidade racial que confirma o racismo como causa essencial das disparidades entre brancos e negros, como também nos revela, acima de tudo, o singular modelo das relações raciais no Brasil. O ideal de branqueamento introjetado no imaginário da sociedade prejudica e ao mesmo tempo afirma a suposta superioridade do branco, visto que desde Gilberto Freyre temos uma sustentação do discurso da miscigenação como fator maior da sociedade brasileira e processo ininterrupto através do qual se realiza a “democracia racial”.

A ideologia do branqueamento parece ganhar força impressionante. A sociedade apresenta o modelo ideal de inteligência, garra, beleza, capacidade, riqueza, honestidade, baseado no homem branco e suas qualidades. Ou seja, ser branco no Brasil é galgar o sucesso, e se você é rico o caminho torna-se muito mais promissor. Esse ideário negativo por indiferenciação racial do negro é acompanhado de uma segunda negação, do tipo cultural. Não basta o negro sofrer qualquer preconceito, agora sua própria história e identidade são colocadas em questão. Negar a contribuição que os negros deram para a construção do país é suprimir nossa identidade enquanto povo, enquanto nação.

Sobre essa negação racial e desvalorização histórica e cultural, D’Adesky (2001, p. 70) diz que,

o negro não somente é negado em sua raça, mas também em sua história, em sua língua, em sua arte etc. Essa segunda negação minimiza e desvaloriza o negro na dignidade de suas heranças histórica e cultural. De tal operação de desvalorização derivam a discriminação e a dominação cultural. O racismo apresenta-se, então como a configuração de superioridades intelectuais e civilizatórios do Ocidente em relação às culturas de origem africana ou indígena. E mesmo quando é reconhecida a contribuição dessas culturas à matriz nacional brasileira, a cultura ocidental coloca-se, automaticamente, como a melhor.

²⁹ O termo ‘eugenia’ – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1833 pelo cientista britânico Francis Galton. Galton, na época conhecido por seu trabalho como naturalista e como geógrafo especializado em estatística, escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido *A origem das espécies*. Em 1869 era publicado *Hereditary genius*, até hoje considerado o texto fundador da eugenia. Nesse livro, Galton buscava provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana era função da hereditariedade e não da educação [...] (SCHWARCZ, 1993, p. 79). A meta da eugenia era intervir na reprodução das populações. O saber sobre as raças tinha sua dimensão política. Tratava-se de um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática do darwinismo social (p. 78).

Para Carlos Hasenbalg (1988), essa situação determina uma extrema disparidade entre brancos e não brancos na distribuição de renda e nos gastos de consumo. Tais desigualdades, acrescenta ele, não podem ser explicadas simplesmente por antagonismos de classe ou estratificação social, com o que se tende a minimizar o preconceito racial como fator secundário e postular que este último não passa da consequência de distorções socioeconômicas. Segundo Hasenbalg, essas desigualdades surgem não apenas nas disparidades hierárquicas segundo a qualificação, mas principalmente de disparidades de natureza racial que mantêm uma estrutura privilegiada para os brancos e perpetuam o lugar da população negra em posições subalternas. Negros e mulatos são alvos de discriminação não apenas no mercado de trabalho, mas também na escola.

Essas desvantagens contribuem para a perpetuação do preconceito e reforça de forma cumulativa os fatores de disparidades entre brancos e não brancos. O que difere o racismo no Brasil do existente nos Estados Unidos é que aqui o racismo existe, é latente, porém camuflado e nos EUA é declarado. De certa maneira, a forma mais cruel de racismo é praticada todos os dias e em diversas situações, mas ainda insistimos em afirmar que no Brasil não há racismo porque vivemos numa “democracia racial”, como muitos fazem crer.

A despeito do fracasso que foi a tentativa de branquear a população através da mestiçagem, o ideário do branqueamento permanece no imaginário coletivo e serviu para legitimar a superioridade dos brancos sobre os negros. Bento (2003a, p. 25) enfatiza que “No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um *problema do negro* que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (grifo nosso). Essa mentalidade ganhou espaço a partir das teorias raciais desenvolvidas no Brasil. Voltemos ao nosso ponto!

Para Munanga (2008, p. 17),

a mestiçagem, do ponto de vista populacionista, é um fenômeno universal ao qual as populações ou conjuntos de populações só escapam por períodos limitados. É concebida como uma troca ou fluxo e genes de intensidade e duração variáveis entre populações mais ou menos contrastadas biologicamente.

Neste quesito, o autor considera importante distinguir a concepção populista de mestiçagem de uma concepção raciologista, visto que a primeira perspectiva não apresenta muitas implicações ideológicas como a perspectiva raciologista. O raciologista se interessa exclusivamente pela mestiçagem entre as “grandes raças” definidas *a priori*. (p. 17).

Da forma como refletimos a mestiçagem e seus efeitos no processo de identidade do povo negro podemos dizer que essa maneira de pensar está impregnada de ideologia, em que as identidades são construídas a partir de categorias cognitivas herdadas da história da colonização. É pertinente a observação do autor quando enfoca sobre a mestiçagem “saturada de ideologia”, ou seja, as pessoas fazem juízo de outras a partir de ideias pré-concebidas, reforçando a manutenção do pensamento racial relativo aos povos.

Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Munanga referentes à mestiçagem como uma noção que se identifica mais com o senso comum do que com o caráter biológico. Ora, a visão raciologista é impregnada de uma combinação entre mestiçagem e determinismo biológico, por isso temos uma ampliação do seu campo conceitual. As reflexões relativas à mestiçagem que Munanga propõe vão de encontro a uma visão totalmente crítica e bem argumentada, onde se percebe uma análise profunda dos efeitos da noção de mestiçagem na teoria racial brasileira.

Convém, a nosso ver, definir a mestiçagem e pensá-la numa perspectiva política, ideológica e psicológica. Desse modo, não deixamos de destacar o aspecto científico e biológico, mas a ênfase maior deverá ser no que se refere ao plano das ideias. É nele que o racismo se materializa e sutilmente age, minando as relações entre negros e brancos na sociedade.

Um passeio pela história nos permite saber que a mestiçagem acontecia entre povos e civilizações. No Egito Antigo, com a invasão dos povos asiáticos (sírios, fenícios, persas) e greco-romanos, o cruzamento entre invasores e população era uma realidade. Cleópatra, Ramsés II, por exemplo, tinham traços negróides. Na Grécia Clássica, a mestiçagem acontecia entre os membros das classes dirigentes vencidas e vencedoras e buscavam uma fusão entre os membros da classe dominante. Em Roma, a mestiçagem mantinha uma relação com critérios fundamentados no *status* e não em critérios raciais (MUNANGA, 2008).

Em relação à ideologia da mestiçagem, a teoria racial de Adolf Hitler³⁰ foi um exemplo de como a ideia de raça pura levou à dizimação de milhares de judeus e à esterilização de todos os mestiços nascidos da relação entre negros e brancos na Alemanha.

³⁰ As teorias de Adolf Hitler, formuladas no livro *Mein Kampf* desde 1922 e difundidas largamente na Alemanha e na França a partir de 1933, além de decretar uma hierarquia das raças humanas, condenam a mestiçagem das raças como degenerescência e vergonha racial. A mestiçagem racial, assim, foi considerada pela ideologia

As ideias sobre mestiçagem oriundas do mundo ocidental, especialmente dos europeus e americanos influenciaram significativamente a elite brasileira em meados do século XIX. Neste mesmo período, buscam-se nas teorias científicas explicações para entender a situação racial no país. Uma caracterização desse pensamento brasileiro sobre a mestiçagem faz-se necessário e Munanga (2008) aponta para uma análise crítica, propondo uma síntese do pensamento dos intelectuais que mais se destacaram nessa época.

Ora, cabe-nos perguntar: quais os impactos dessas teorias no processo de formação da nação brasileira? Quais os efeitos que as ideologias tiveram, posteriormente, na trajetória da população negra, especificamente na educação? Como discutir as manifestações do racismo, bem como sua materialização? Levantar tais questões nos parece relevante.

Havia uma preocupação por parte da elite brasileira, baseada nas teorias racistas, de não permitir a influência do negro na formação da identidade brasileira, pois os mesmos eram tidos como sinônimo de atraso. Evidentemente que isso prejudicaria sobremaneira o projeto de nação, de formação da identidade única. Munanga (2008) cita alguns expressivos intelectuais da primeira República: Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Gilberto Freyre. Apresentamos a seguir as principais teses defendidas por cada um deles em relação ao ideal de branqueamento e a mestiçagem.

Os intelectuais tinham como objetivo o interesse na formulação de “uma teoria do tipo étnico brasileiro, de definir o brasileiro enquanto povo e o Brasil como nação” (MUNANGA, 2008, p. 49). O pensamento de Sílvio Romero se pautava na ideia do cruzamento das três raças (branca, negra e índia), e se essas raças tão distintas poderiam fornecer ao país uma “feição própria, original” (p. 49). Romero acreditava que da mestiçagem nasceria um novo povo brasileiro, e essa mestiçagem acompanharia a ideia de homogeneizar a sociedade brasileira, desaparecendo assim o elemento negro.

Para Bento (2003a, p. 47),

Primeiramente, o problema do branqueamento, abordado nas últimas quatro ou cinco décadas como um problema exclusivo do negro, nasce do medo da elite branca do final do século XIX e início do século, cujo objetivo é extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro.

Nina Rodrigues discordava de Romero acerca da formação da nação com base na fusão das três raças. Diferentemente de Romero, que acreditava na existência de raças superiores e inferiores, Nina Rodrigues

tinha uma concepção negativa dessa mistura e uma visão pessimista em relação ao destino da Nação. Ciente do processo de transição na qual passava a Nação brasileira após a Abolição da Escravatura, intrigava-lhe o contato (íntimo) crescente entre negros e brancos (PACHECO, 2008, p. 57).

Nina acreditava não ser possível que os mestiços pudessem, mais cedo ou mais tarde, branquear o país, pois na leitura de Munanga (2008, p. 53) ele via o negro como “um dos fatores da nossa inferioridade como povo [...]”. Como dissemos anteriormente, esses intelectuais foram fortemente influenciados pela ideologia do branqueamento. Antonio Sérgio Guimarães pondera que o núcleo desse racismo era “a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado” (GUIMARÃES, 2009, p. 53).

Para Nina Rodrigues, a raça era um componente da constituição do povo e do Brasil. Rodrigues confiava na degenerescência do mestiço, por isso fundamentou suas ideias nas teorias racistas de cunho evolucionista, tendo Darwin como inspiração, na concepção de raças superiores e inferiores (COELHO, 2006).

Outro personagem que se destaca no pensamento brasileiro sobre a mestiçagem é Oliveira Viana, cujo papel foi, segundo Munanga (2008, p. 62), o de sistematizar e enfatizar “um complexo de ideias racistas que teriam sido superadas pelos progressos alcançados na antropologia de sua época”. Para Munanga, Viana acreditava

na existência do mulato inferior e superior. O primeiro, resultado do cruzamento do branco com o negro do tipo inferior, é um mulato incapaz de ascensão, degradado nas camadas mais baixas da sociedade. O segundo, produto do cruzamento entre branco e negro do tipo superior, é ariano pelo caráter e pela inteligência ou, pelo menos é suscetível de arianização, outro modo de colaborar com os brancos na organização e civilização do País (MUNANGA, 2008, p. 64).

Segundo Pacheco (2008, p. 57), “A hipótese de Oliveira consistia que a população negra e indígena tendia ao desaparecimento, pois no processo do *melting-pot* permaneceriam a etnia mais forte, mais propícia à fecundação (a europeia)”. Podemos dizer que a ideologia do branqueamento tinha como pressuposto apropriar-se do processo de mestiçagem para garantir um país branco, abrindo caminhos para que os negros fossem assimilando tal ideologia e não se vissem ou se percebessem como negros.

Temos aqui uma questão ideológica séria. Os negros seriam “um problema” para a constituição do país. O ideal de branqueamento, para Oliveira Viana seria a solução para o futuro étnico do país. Nesse sentido, o que aceleraria o branqueamento da população brasileira seria a imigração europeia (COELHO, 2006).

O branqueamento poderia ser entendido, num primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços em relação ao crescimento dos grupos negros e brancos na composição racial da população brasileira. [...] não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca [...] para que o negro negasse a si mesmo no seu corpo e na sua mente [...] (CARONE, 2003, p. 13).

Na discussão quanto à identidade nacional, destaca-se outro pensador brasileiro, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre que reflete na década de 1930 sobre a temática racial e a transforma como elemento essencial para se compreender a realidade brasileira. Freyre desloca, segundo Munanga (2008), a discussão do conceito de raça para o de cultura. Sua obra mais famosa *Casa Grande & Senzala* é vista como obra-prima e segundo historiadores e estudiosos Freyre foi o grande divulgador do mito da democracia racial.

Essas afirmações corroboram a situação de racismo que o Brasil vivencia, perpetuando o ideário da democracia racial, fruto dos estudos que Gilberto Freyre divulgou em sua obra, onde fortalecia a existência da miscigenação como resultado para resolver a questão do negro na sociedade. A suposta convivência pacífica no Brasil entre negros e brancos, tão defendida por Freyre, prospera fortemente na sociedade brasileira.

Cabe destacar a fala de Eliane Cavalleiro sobre o papel que a ideologia da democracia racial desempenha na vida dos negros, como ela, de fato, mascara uma realidade pautada na ideia de uma convivência racial harmoniosa no Brasil. Os efeitos dessa crença são devastadores, pois se alastram no campo das subjetividades e das representações, viabilizando a permanência até os dias atuais dos preconceitos relacionados à população negra.

A ideologia da ‘democracia racial’ aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões [...] pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros [...] representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2011, p. 28-29).

Urge desmistificar e desconstruir conceitos errôneos em relação ao povo negro. Esses conceitos perpetuam as práticas racistas. No entanto, acreditamos que, através de uma educação antirracista e de políticas de ações afirmativas, certamente crescerá uma consciência a respeito dos efeitos negativos que o racismo produz na sociedade, bem como nas relações do cotidiano.

No dizer de Munanga (2008, p. 76), “a grande contribuição de Freyre é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira: influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo”. Ao contrário dos outros intelectuais que consideravam a mestiçagem um dano irreparável ao país, Gilberto Freyre acreditava que ela seria uma vantagem. Talvez por isso que o mito da democracia tenha ganhado força a partir de sua obra. Munanga diz:

Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma mestiçagem no campo cultural (MUNANGA, 2008, p. 76).

Freyre inaugura uma concepção de país harmonioso, onde as raças e culturas convivem pacificamente. Inventar-se um paraíso racial, somado a uma ideia de que no Brasil o racismo, preconceitos e discriminações não existem. Os resultados dessa mentalidade, muito presente no imaginário coletivo faz com que os grupos marginalizados, especialmente os negros, não tenham consciência de sua real situação e devido a isso as elites acabam disseminando o racismo.

A negação dos preconceitos e das discriminações bem como a ausência de conflitos raciais contribui para consolidação da crença no mito da democracia racial. Com a suavização de conflitos, Freyre “fornece à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais” (BENTO, 2003a, p. 48). A falta de conflitos legitima a incapacidade dos negros, pois, para o sociólogo, eles seriam responsáveis pelo próprio fracasso.

Contrapondo Gilberto Freyre, Florestan Fernandes em seu livro *O negro no Mundo dos Brancos* postula sobre a democracia racial como uma herança do tempo colonial. Sendo assim, tal democracia seria uma forma de assegurar que o mulato não ascendesse socialmente, pois estaria bem integrado às famílias coloniais.

A ideia de que existiria uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo, ela constituiu uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das ‘grandes famílias’ – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do mulato (FERNANDES, 2007, p. 43).

Florestan, referindo-se à mestiçagem, destaca que o objetivo não era a ascensão social do mestiço e sim a legitimação da classe dominante que, no poder, perpetuaria o regime escravista.

[...] à miscigenação corresponderam mecanismos mais ou menos eficazes de absorção do mestiço. O essencial, no funcionamento desses mecanismos, não era nem a ascensão social de certa porção de negros e de mulatos nem a igualdade racial. Mas, ao contrário, a hegemonia da ‘raça dominante’ – ou seja, a eficácia das técnicas de dominação racial que mantinham o equilíbrio das relações raciais e asseguravam a continuidade da ordem escravista (FERNANDES, 2007, p. 44).

Fernandes advoga que o mito da democracia racial não se deu de uma hora para a outra. Uma suposta igualdade presente nas relações entre senhores e escravos era alimentada pela sociedade escravista da época. Sobre o mito, Fernandes postula:

Ele germinou longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo ‘muito pouco fel’ e sendo, doce e cristãmente humano. Todavia, tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata senhorial. A própria legitimação da ordem social, que aquela sociedade pressupunha, repelia a ideia de uma ‘democracia racial’ (FERNANDES, 2008, p. 309).

Discorrendo a respeito do mito, é pertinente a observação que Munanga (2004) faz no que tange ao atraso no debate nacional acerca das políticas de ações afirmativas no Brasil, bem como sobre o multiculturalismo na educação. Ambos foram suprimidos durante muito tempo devido à manutenção do ideário da democracia racial.

Posto isto, as reflexões anteriores nos conduziram à discussão concernente a mestiçagem e o ideal de branqueamento que os intelectuais e a elite pensante da época forjaram com o objetivo de branquear a população e eliminar o elemento negro. Vimos que as teorias raciais, bem como o pensamento brasileiro relativo à identidade nacional, raça e mestiçagem colaboraram significativamente para a materialização do racismo e disseminação das desigualdades. Tal realidade tem surtido efeito na área da educação, especialmente quando se trata do ensino de História da África e cultura afro-brasileira.

No próximo tópico explanaremos sobre o racismo e suas consequências. Acreditamos ser imprescindível o conhecimento teórico, principalmente em relação à gestão escolar e a

formação de professores, objeto de nossa pesquisa. Explicitar a respeito das manifestações das desigualdades, traduzidas em preconceitos e discriminações, torna-se de suma importância para se repensar as práticas pedagógicas e de gestão multiculturalmente orientadas no espaço escolar.

2.2 RACISMO

O primeiro passo para uma discussão sobre o racismo é admitir sua existência. No Brasil, proliferou-se a ideia de uma democracia racial, denunciada por autores renomados como Florestan Fernandes, Roberto Da Matta, assim como líderes dos movimentos sociais negros que na atualidade ainda lutam de modo a propor uma releitura sempre atual da propalada ideologia da “democracia racial”, disseminada pelo sociólogo Gilberto Freyre.

Vimos anteriormente que as teorias raciais se expandiram em meados do século XIX a partir das interpretações do conceito de raça, oriundas das ideias evolucionistas de Charles Darwin. Muitos intelectuais contribuíram no sentido de disseminar essas ideias no Brasil. Silva (2001, p. 76) preconiza:

No caso brasileiro, o enraizamento das ideias racistas deu-se pelas teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores que buscaram comprovar a suposta inferioridade da população negra e os malefícios da predominância de negros/as no país, durante fins do século XIX e primeiras décadas do século XX.

O racismo constitui-se em um problema social que foi sendo alimentado e sustentado ao longo de décadas. A crença na superioridade de alguns grupos sobre outros desencadeou uma rede de desigualdades que até hoje se perpetua injustificadamente. O conceito de racismo é complexo e, portanto, não se sabe precisar uma definição do termo. Munanga (2004) aponta que se trata de um objeto de muitas interpretações e leituras. Muitas foram as definições atribuídas ao racismo, nem sempre encontrando consenso.

A definição de racismo apresentada por Munanga demonstra que nas interpretações a respeito do conceito, este mantém uma estreita relação com o termo raça. Com base nessa relação, o autor define-o como

uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características

psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 2004, p. 24).

Na prática, o racismo é tido como um comportamento, uma ação. Quem comete racismo pratica-o por ter aversão a pessoas que pertencem a grupos raciais diferentes. Para o racista os traços físicos, os sinais observáveis tais como: cor da pele, tamanho do nariz, tipo de cabelo, formato dos olhos causam aversão (MUNANGA; GOMES, 2006).

Silva (2001) aponta três níveis de racismo: o individual, o institucional e o cultural. No primeiro caso, o racismo se revela quando um membro de um grupo se julga superior a de outro grupo simplesmente por ele ser diferente. Na forma institucionalizada, as práticas sistemáticas e discriminatórias se revelam nas práticas institucionais (Estado, organizações, igrejas, escola – com apoio indireto) quando limitam a participação de negros em determinados setores. Por fim, o racismo no nível cultural pressupõe o entendimento de que grupos são superiores a outros no que concerne à cultura e sua herança.

A mídia também exerce um papel de disseminadora de preconceitos quando retrata a figura do negro de forma estereotipada, não dando o devido valor à história do negro e sua contribuição para a sociedade brasileira. Além desses níveis, Munanga e Gomes (2006) citam o livro didático como divulgador do racismo à medida que retrata o negro sempre como escravizado, coitadinho. Imagens deturpadas, histórias estereotipadas que os meios de comunicação falado e escrito divulgam.

Desse modo, pode-se dizer que

na forma individual o racismo manifesta-se por meio dos atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos (GOMES, 2005, p. 52).

As teorias que justificam o racismo não caíram do céu. A primeira origem do racismo remonta ao mítico e ao histórico. Munanga (2004) lembra-nos que as mesmas surgiram desde os relatos bíblicos do mito de Noé sobre a classificação da diversidade humana. O livro do Gênesis relata que os três filhos de Noé eram ancestrais das três raças (branca, amarela e negra). Depois de conduzir a arca por muito tempo e encontrar um oásis para descansar, Noé estende uma tenda para descansar com os três filhos Jafé, Sem e Cam. Após beber algumas taças de vinho, Noé deita-se numa posição indecente. Cam ao ver o pai deitado naquela posição tece um comentário desrespeitoso. Então, Noé ao saber, amaldiçoa Cam dizendo que seus filhos serão os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos.

A segunda origem do racismo remonta ao modernismo ocidental, com a classificação científica derivada da observação dos caracteres físicos como cor da pele, traços morfológicos. Essa classificação serviu para separar e legitimar uma hierarquia das raças (MUNANGA, 2004). Munanga assevera que o racismo acontece quando o biológico se sobrepõe como justificativa para os comportamentos. Graças ao avanço das ciências biológicas na década de 1970, a vertente biológica não mais se sustenta e a existência das raças deixa de ser um imperativo.

Concordamos com o autor quando afirma ser difícil aniquilar de nosso imaginário coletivo as raças “invisíveis”. Elas são responsáveis pela perpetuação do racismo. Na atualidade, mesmo substituindo o termo raça por etnia, os preconceitos ainda imperam, visto que se alimentam de pensamentos e representações que fazemos das pessoas e grupos.

Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um léxico mais aceitável que a raça (MUNANGA, 2004, p. 27).

Devido às diversas representações construídas a respeito dos indivíduos, foram surgindo concepções que garantiam privilégios a alguns e a outros eram negados direitos fundamentais. Ou seja, o “branco” afirmava-se portador de características diferentes e superiores a outros grupos, achando-se moral, intelectual e culturalmente privilegiado.

A prática do racismo é subjacente a um processo ideológico que escamoteia o poder de reflexão pelo fato de estar internalizado no imaginário coletivo de tal forma que impede as pessoas de (re) avaliarem seus papéis na sociedade. Tal realidade desemboca numa suposta “naturalização”, isto é, as desigualdades, os preconceitos, as discriminações são concebidos como processos naturais, existem porque tinham que existir. Essa forma de encarar as relações sociais de maneira “natural” deriva da ideologia que mascara a realidade e massifica o conhecimento da realidade social, alienando-nos.

Sobre a análise do nosso verdadeiro papel na sociedade, do nosso lugar, da repetição das atividades que desempenhamos, somos levados a considerar todo esse processo como natural. Natural também é a forma como se encaram as relações sociais, deixando que os instrumentos ideológicos e alienantes se apoderem da nossa percepção. Assim, podemos julgar que: os negros foram feitos para serem escravos, o Brasil não é um país racista,

vivemos numa democracia racial, as mulheres foram feitas para a maternidade e o trabalho doméstico, os brancos são seres superiores etc.

A elite dominante, em sua maioria, composta por intelectuais, sistematizou conceitos e noções, sendo responsável pela perpetuação dessas representações no âmbito do imaginário coletivo. É no campo das ideias que o racismo se sustenta. Portanto, podemos compreender que a ideologia se constitui como uma ferramenta de controle a serviço dos que detêm o poder.

Com a compreensão do universo da ideologia, pode-se inferir com mais propriedade sobre a complexa realidade do racismo e seus derivados. Afirmamos ser o racismo uma ideologia, um conjunto de ideias que se sustenta ao longo da história a respeito de certos grupos (negros, índios), fundamentado num repertório que julga as potencialidades intelectuais, comportamento moral e outras características determinadas pelas características morfológicas de uma pessoa.

Segundo Munanga (2010, p. 193)

O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variante biológica. Ou seja, o racismo, o século XXI, se reconstrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural.

O racismo nasce como processo ideológico, constituindo-se como fenômeno complexo e, assim como a ideologia, privilegia a aparência das coisas. A ideologia encobre e dificulta o conhecimento da realidade social, não nos deixando vê-la como é, e o racismo privilegia uma escala de hierarquização entre os grupos (raças) de modo que os brancos seriam superiores aos negros.

A ideologia do racismo data do século XVIII, era do Iluminismo, quando o primado da razão elegeu o homem europeu e branco como o topo da escala de desenvolvimento humano. Nosso imaginário social até hoje é permeado de ideias pré-concebidas, dificultando o entendimento das complexas e tensas relações raciais.

O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, aí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora por meio de uma única receita de combate (MUNANGA, 2010, p. 171).

As ideias racistas fornecem elementos que corroboram a noção de que uma pessoa, por possuir características tais como: cor da pele, cor do cabelo, formato do nariz etc, diferentes das dos brancos, possivelmente deva ser bandido, violento, preguiçoso etc. Essas afirmações explicitam por si só os preconceitos em relação aos negros. Nessa perspectiva, Gomes (2005) preconiza a respeito do olhar cuidadoso que devemos ter em relação à temática das relações raciais, haja vista a complexidade do termo.

Para entender as relações racistas existentes em qualquer ambiente, seja ele de trabalho, educacional, familiar, faz-se necessário uma retrospectiva histórica do racismo, para buscar no passado algumas respostas que auxiliam na interpretação de sua existência. Sant'ana (2005) apresenta alguns dados interessantes a partir de um itinerário histórico do racismo, partindo da Grécia antiga, onde se entendia que todos aqueles que não pertencessem à sua raça eram classificados como bárbaros. A ideia que ainda prevalece no imaginário popular é a de que os negros nasceram fortes, resistentes, prontos para o trabalho forçado e, em contrapartida, o branco (europeu) nasceu para as ciências, os estudos. Essa assertiva era defendida pelo filósofo Aristóteles, como se pode notar na seguinte citação:

uma parte dos homens nasceu forte e resistente, destinada expressamente pela natureza para o trabalho duro e forçado. A outra parte – os senhores, nasceu fisicamente débil; contudo, possuidores de dotes artísticos, capacitada, assim, para fazer grandes progressos nas ciências filosóficas e outras (GRIGULEVICH, 1983, p. 105, apud SANT'ANA, 2005, p. 43).

Essa hipótese utilizada no século XV com certeza atuou de forma preponderante para justificar a escravidão dos negros. Para Sant'ana (2005, p. 42), “o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados”.

O século XV foi o ponto de partida da discriminação racial, tendo os negros como principal alvo. Sabe-se o quanto os colonizadores racistas se esforçaram para destruir as culturas consideradas inferiores, inclusive as dos negros. Da mesma forma que no século XV a ignorância em relação à história do povo negro era evidente. Atualmente se presencia uma ignorância persistente que menospreza as raízes da cultura negra, sua história e identidade.

Munanga (2012, p. 24) afirma esse esquecimento ignorante e intencional salientando a forma como o negro era visto a partir do olhar do dominador:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração

predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica.

Poder-se-ia dizer que o racismo é um conjunto de ideias pré-concebidas, onde são valorizadas as diferenças biológicas entre os seres humanos. Alguns acreditam serem superiores a outros a partir da matriz racial. Tais ideias são provenientes na noção de raça ainda muito presente na mentalidade das pessoas para se referirem a raças superiores e inferiores. Revisitando o conceito de raça, Antonio Sérgio Guimarães afirma:

Raça é um conceito relativamente recente. Antes de adquirir qualquer conotação biológica, 'raça' significou, por muito tempo, 'um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum' (BANTON, 1994, p. 264). Teorias biológicas sobre as 'raças' são ainda mais recentes. Banton (1994) nos ensina que 'raça' passou a significar 'subdivisões da espécie humana distintas apenas porque seus membros estão isolados dos outros indivíduos pertencentes à mesma espécie' (GUIMARÃES, 2009, p. 23).

O surgimento do racismo entre os seres humanos foi se consolidando aos poucos. As ideologias são perpetuadas de geração em geração. O racismo, por ser um fenômeno ideológico, se consolida através de preconceitos, discriminações e estereótipos. Uma das grandes responsáveis pela disseminação do debate a respeito da superioridade de uma raça sobre a outra, lançando as fortes bases do racismo moderno na Idade Média foi a Igreja Católica, detentora do poder espiritual e doutrinário.

Santos (1990, p. 12) conceitua o racismo como

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 de, 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.

A citação acima nos faz perceber que o racismo ainda persiste na sociedade. O fato de uma pessoa possuir características diferentes não a exclui do acesso a bens culturais. Mais que isso, não dá o direito a determinados grupos de exercer dominação sobre ela.

As diferenças fenotípicas parecem determinar a separação entre grupos, considerando, é claro, a insistência dicotômica entre os termos superior e inferior. Observa-se claramente essa prática quando o racismo manifesta-se impiedosamente através das discriminações raciais materializadas cotidianamente. Existe uma crença nacional que propaga a existência de

uma democracia racial, sendo que, no Brasil, não se vive em um paraíso racial, como muitos insistem em acreditar.

Diante disso, nos parece improvável tentar eliminar o racismo de uma vez por todas, até porque ele existe e é alimentado da forma mais sutil possível. Desconsiderar essa problemática não é o caminho mais profícuo. Enfrentar o problema certamente é a forma mais coerente, através de propostas educativas e argumentos convincentes do que camuflar uma realidade que cada vez mais se mostra insensível e promotora de práticas discriminatórias.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental no desvelamento dos mecanismos discriminatórios que persistem na sociedade. Os velhos paradigmas referentes às relações raciais, baseados no racismo biológico, já não se sustentam. Não somente a escola é responsável por fomentar o debate acerca do racismo, mas a família também, mantendo um diálogo aberto e sincero sobre os efeitos do racismo para a humanidade. Atualmente, os debates indicam uma considerável discussão a respeito do racismo.

Para Lopes (2005, p. 188),

as pessoas não herdam geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercer a discriminação, antes os desenvolve, com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações.

Todos nós, de alguma maneira, fomos vítimas de algum tipo de preconceito ou presenciamos ações desse tipo serem perpetradas por outras pessoas. Banalizamos tanto a dimensão humana, em especial a diversidade, a diferença, que consideramos “natural”, as desigualdades, os preconceitos e os estigmas.

Bento (2003b, p. 147) afirma, em relação à perpetuação do racismo e sua prática que:

grande parte das manifestações racistas cotidianas são clandestinas e mal dimensionadas. Os legados cumulativos da discriminação, privilégios para uns, déficits para outros, bem como as desigualdades raciais que saltam aos olhos, são explicados e, o que é pior, frequentemente ‘aceitas’, através de chavões que nenhuma lógica sustentaria, mas que possibilitam o não enfrentamento dos conflitos e a manutenção do sistema de privilégios.

Considerar “comum” tais manifestações racistas é infinitamente nocivo ao processo de desconstrução dos preconceitos ao qual a sociedade e cada pessoa precisa submeter-se. Somos também coniventes com algumas atitudes racistas que norteiam posicionamentos ideológicos dominantes e extremamente desumanos.

Corroboramos com as palavras de Gomes (2005, p. 49) no que diz respeito à compreensão do conceito de raças. A autora afirma ser o conceito construções “sociais, políticas e culturais, produzidas nas relações de poder”. Através de atos impensados ou até mesmo premeditados, seres humanos cometem contra outro ser humano as mais terríveis atrocidades. A “diferença” parece-nos ameaçador na modernidade. Conviver com essa nova realidade nos incomoda. O outro se tornou maléfico, como algo a ser extirpado, sem chance de defesa.

Na educação, o discurso é sutil e perigoso. As imagens dos negros nos livros didáticos estão associadas a situações vexatórias, humilhantes, deturpadas e estereotipadas. Para Ana Célia da Silva (2005, p. 23) o livro didático “omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores”.

As pesquisas recentes vêm denunciando esse tipo de “atraso histórico”, divulgando os casos de preconceitos existentes no material didático bem como analisando os efeitos dessas imagens estereotipadas na construção da autoestima, especialmente dos estudantes negros e das estudantes negras. Esse tipo de abordagem presta um desserviço à educação e à construção de valores e princípios igualitários, de equidade e alteridade. Os professores precisam analisar criticamente os conteúdos dos livros didáticos a fim de não legitimar uma visão deturpada do negro.

Ana Célia da Silva (2005, p. 21) pondera que:

no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero para registrar sua existência.

Essa representação evidenciada pela autora prevalece fortemente nos livros didáticos distribuídos para as escolas públicas brasileiras e se constituem, ainda nos dias atuais, em um material de apoio pedagógico para o professor em sala de aula (SILVA, 2005).

Uma das manifestações mais sutis do racismo, que consideramos perigosa, pois acaba viabilizando a proliferação de práticas discriminatórias, é o racismo não verbal. Como o objetivo deste estudo é analisar os desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola, bem como sua receptividade junto à gestão, corpo docente e discente,

vale salientar a importância de se discutir a respeito das representações³¹ que essa escola constrói sobre a cultura negra e seu legado. O racismo não declarado também se manifesta no espaço escolar, onde as relações são estabelecidas entre professores e alunos. Sutilmente, por meio de gestos, palavras e ações ele se manifesta e se perpetua.

Alguns docentes manifestam atitudes discriminatórias e as transmite através de posturas e ações, especialmente por meio da comunicação não verbal ou de linguagens informais como: olhares, gestos, toques, silêncio, expressões faciais. No espaço escolar essas práticas ainda estão fortemente presentes. Portanto, podemos dizer que as desigualdades raciais são alimentadas e reproduzidas cotidianamente, “justificadas” pelo imaginário racista de inferioridade dos negros e superioridade dos brancos. E a escola é o espaço onde se estabelecem importantes relações sociais e interpessoais. Esse ambiente torna-se um meio próprio em que ideias racistas (ou não) são reproduzidas e transmitidas.

O racismo manifesta-se por meio de gestos, atitudes, palavras, mesmo que não percebamos. Caracteriza-se tão somente como uma ideologia sutil e perigosa que se apodera de nossas mais puras intenções. Conforme Gomes (2005, p. 52), “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial bastante observável, por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”.

Segundo a autora, o racista elabora um pensamento completamente voltado para a superioridade de uma raça sobre a outra. Esse conjunto de ideias e imagens que o racismo reproduz faz com que alguns grupos humanos acreditem na existência de raças superiores e inferiores. Nessa perspectiva, “o racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52).

Boxill (2005, p. 241) analisando a periculosidade do conceito de raça e, consequentemente, o poder próprio que a mesma adquire, afirma ser fundamental atentar para a utilização do conceito, visto que ele exerce um poder destruidor quando mal compreendido. Segundo o autor, “não é que as pessoas perversas tendem a usar mal a ideia de raça. É que a ideia de raça tende a tornar as pessoas perversas. Esse é seu poder”.

³¹ Representações, nesse sentido, configuram-se como as ideias que os professores têm a respeito da influência que o racismo, o preconceito e a discriminação exercem na cena escolar e na vida dos sujeitos. Segundo Moscovici (1961, p. 41), a representação social é um “corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social”.

Portanto, ao assimilarmos a ideia de raça no sentido biológico-genético, como dito anteriormente, somos tentados a fortalecer ainda mais a crença na existência de raças superiores e inferiores com base em características fenotípicas dos grupos humanos e atribuir às raças superiores características diferenciadas dos outros grupos, a saber: capacidade, beleza etc.

Cavalleiro (2011, p. 22) aponta que o racismo no Brasil “pode ser identificado quando se realiza uma leitura comparativa, quantitativa e qualitativa, das desigualdades sociais e das consequências na vida das populações negra e branca”. Mesmo comparando as duas populações vê-se que as desigualdades são enormes e a população negra perde quando se trata de distribuição justa de renda, de bens e serviços, de educação, lazer, saúde, moradia etc.

A ênfase sobre o racismo no Brasil se dá de uma forma contraditória e muito diferente de outros contextos. Verifica-se que o povo brasileiro ainda insiste em afirmar que a realidade do racismo não existe no país. Tal posicionamento se constitui num discurso insustentável, pois as pesquisas, conversas cotidianas e histórias de vida demonstram o outro lado da questão, ou seja, a sociedade, o governo e a escola ainda negam a existência do racismo, esquecendo-se de que esse conjunto doutrinário negativo a respeito de outros grupos, etnias, acaba por propagar e invadir “as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181).

Segundo Lopes (2004, p. 557), o racismo configura-se como uma doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, sobre outros. Para o autor, o termo passou a designar as “ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade”.

O discurso acerca do racismo como visto anteriormente não se sustenta devido às novas pesquisas que apontam ser infundada a crença na superioridade de determinados grupos sobre outros. Hoje, com os novos estudos e pesquisas, principalmente no campo das Ciências Sociais, bem como em outras áreas do conhecimento, não se admite afirmar que o ser humano é apenas herança genética. Ele é mais resultado do ambiente cultural, em que vive, onde estabelece relações e (re) desenha novas configurações, do que simplesmente um produto meramente genético.

Apesar da tentativa de naturalização do racismo, verifica-se a proliferação de atitudes racistas que minimizam os negros e os transformam em seres sem humanidade. Sobre esse

racismo disfarçado, mas tão presente no cotidiano das pessoas, Silva (2001, p. 76) afirma que essa forma peculiar de se dirigir aos negros no sentido depreciativo configura-se como uma maneira muito evidente de menosprezar e negar a dignidade dos negros. A autora salienta que

nos dias atuais o racismo tem se manifestado de maneira muito evidente, quando se tenta negar a humanidade das pessoas negras, comparando-as por meio de seus atributos físicos a coisas, doenças e animais. Essas comparações são naturalizadas na cultura brasileira, ou seja, de tanto inferiorizar as pessoas negras com ‘apelidos’, ‘piadinhas’ e gracejos, seguidos de ‘tapinhas’ nas costas e comentários sobre os/as amigos/as negros/as que até frequentam a casa de pessoas brancas, bem como as trabalhadoras domésticas negras, ‘tratadas como filhas’, todo o mundo passa a achar que isso é engraçado, louvável e quem se indigna é ‘neurótico/a’.

Quando falamos em racismo, nos referimos a uma expressão mais ampla e ao mesmo tempo complexa, que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial/étnico. A situação da população negra continua sem apresentar mudanças significativas. O que vislumbramos é um quadro de condição social inaceitável em função do racismo que prevalece contra esse grupo humano (CAVALLEIRO, 2005).

Rosemberg (1998, p. 73), discorrendo acerca do processo de classificação racial, aponta a concepção dessa classificação surgida na América Latina e Brasil e a estabelecida nos Estados Unidos:

na América Latina no geral, e no Brasil em particular, desenvolveu-se uma prática de classificação racial que se apoia em características fenotípicas e socioeconômicas da pessoa (classifica-se a cor), diferentemente da norte-americana que se baseia na ‘regra da hipodescendência’, isto é, a partir da descendência. No Brasil, a classificação é de cor, não é dicotômica (branco versus negro) e fluída, não sendo determinada exclusivamente pela origem, havendo, assim, a possibilidade de passagem da ‘linha de cor’ em decorrência da combinação fenotípica e do status do indivíduo. Isso se traduz pelo ditado: ‘o dinheiro embranquece’.

Como o argumento da divisão dos grupos humanos por raça fundamentado no biológico não mais se sustenta, resta a preocupação em desconstruir alguns elementos fortemente presentes no imaginário social que insistem em disseminar equívocos e argumentos infundáveis. Um desses elementos, derivado do racismo, o preconceito racial, será discutido no tópico seguinte.

2.3 PRECONCEITO RACIAL

Ao se discutir o preconceito, analisa-se teoricamente um tipo de preconceito, dentre tantos outros, que consideramos importante, porém, para o nosso foco de estudo, priorizamos o preconceito racial, já que nosso objetivo é dialogar com alguns teóricos, buscando entender como se dá sua representação.

Para explicitar a discussão teórica proposta, parte-se da distinção entre dois termos que, aparentemente, parecem ter o mesmo significado, mas possuem uma diferenciação considerável: racismo e preconceito racial. Como já conceituamos anteriormente o termo racismo, baseado nas definições de vários autores, nos ocuparemos do preconceito racial e sua representação.

Uma definição bastante interessante que Munanga e Gomes (2006, p. 181) apresentam para explicar o preconceito é a que se baseia no conceito de opinião formada antecipadamente sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Segundo os autores, o preconceito “inclui a relação entre as pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”.

Com essa definição, percebe-se uma enorme dificuldade de as pessoas avaliarem suas próprias atitudes e concepções. A pessoa preconceituosa simplesmente fecha-se em determinada opinião sem assumir uma posição de reflexão em relação aos fatos e acontecimentos que observa. Não se abre a um conhecimento mais aprofundado e, portanto, deixa de (re) avaliar suas posições, caindo num dogmatismo sectário que a impede de enxergar além das meras aparências.

Ana Paula Gomes (2006) apresenta uma importante diferenciação entre racismo e preconceito. Para a autora, o preconceito é toda “ideia preconcebida, ou seja, que concluímos a respeito de algo ou de alguém, antes de conhecê-lo”. O preconceito racial são “as prenoções que levam alguém a supor que tal ou qual pessoa tem determinada característica comportamental por conta de uma característica racial ou um traço que indique um pertencimento a determinado grupo populacional” (p.126).

Corroborando essa assertiva, temos o racismo como fonte principal do preconceito racial, e este se materializa a partir do momento que se omitem fatos e práticas

discriminatórias. O “pré-conceito” pressupõe um conceito ou opinião formada antecipadamente sem ponderação ou conhecimento dos fatos.

Bentes (1993, p. 21) salienta que a perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a “existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade”. A autora afirma que o preconceito inclui “a relação entre as pessoas e grupos humanos. Inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro” (p. 54).

Por isso, atestamos categoricamente que o preconceito transforma e regula nossas relações interpessoais, pois revela muito daquilo que somos a depender do que aprendemos, dos valores civilizatórios que assimilamos no processo educacional, pois servem como elementos norteadores para uma convivência pacífica entre as pessoas.

Nesta mesma perspectiva, Santa’ana (2005, p. 62) destaca que preconceito “é uma opinião pré-estabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade”.

O preconceito como regulador de tais relações permeia toda a sociedade, sendo também medidor das relações humanas. Por constituir-se em um julgamento prévio negativo, acaba estigmatizando pessoas e estereotipando-as. O preconceito é um fenômeno psicológico e por isso existe na esfera da consciência dos indivíduos. Os preconceitos espalham-se nas relações interpessoais carregando consigo outros “estereótipos”, frutos do modelo social.

O preconceito resultante de um pensamento elaborado que se manifesta por meio de comportamentos vivenciais configura-se como atitude do dia-a-dia. A pessoa vai elaborando esquemas mentais, comparações e estereótipos a partir do meio no qual se relaciona. Pires (2006, p. 116) adota essa mesma linha de raciocínio, afirmando que

preconceito é uma atitude do cotidiano, é um comportamento e é um pensamento. Como pensamento, está fixado na experiência, sendo, portanto, ultrageneralizador. Como comportamento vivencial, o indivíduo vai assumindo estereótipos, analogias e esquemas já elaborados, que lhes são impingidos pelo meio em que cresce e se educa.

A autora sugere que, para nos livrarmos de comportamentos preconceituosos, a atitude diante de tais esquemas mentais é imprescindível, pois, só através de uma análise criteriosa das manifestações preconceituosas cometidas pelos indivíduos, consegue-se evitar que preconceitos mantenham-se nas futuras gerações.

Outra atitude que se espera dos sujeitos é a mudança de comportamento/mentalidade frente aos preconceitos. Se os mesmos não forem socialmente problematizados, não há como evitar que eles permaneçam. Acredita-se que a atitude crítica deve prescindir a (re) visão de atos/attitudes do ser social em permanente confronto com a(s) diferenças) (racial, econômica, cultural, valores etc.).

Sobre essa atitude crítica, Pires (2006, p. 116) afirma que, “nos indivíduos conformistas, a mudança de comportamentos é mais lenta; em indivíduos críticos e dinâmicos, os processos de mudança de atitudes são mais rápidos”.

Portanto, atos e atitudes são manifestados e repercutem na dimensão social, logo produzem realidades/culturas. A diferença oscila, ora em confrontos ou conflitos, conquistas e consensos com a possibilidade de diálogos coletivos. Faz-se necessário retomar o que se afirmou anteriormente: que o preconceito não se constitui em herança genética, que as particularidades do sujeito estão vinculadas a seu sistema de crenças e de preconceitos do meio onde vive, onde se estabelece interações sociais entre os indivíduos.

Diante dessas proposições, fica evidente que os preconceitos são construídos e alimentados no campo da *psique* humana e, sobretudo, nas relações sociais. Essas relações não são encaradas de forma estagnada como se fossem comportamentos isolados de um indivíduo, mas são produtos de uma coletividade. Sobre essas representações construídas e fortemente presentes no pensamento dos indivíduos, Itani (1998, p. 127) considera que

a nossa ação tem, assim, como referência, um conjunto de representações construídas pela psique e no convívio social, sobretudo as representações sociais. Compreende-se, nesse sentido, que os preconceitos raciais e sociais não são manifestações isoladas de um indivíduo, mas parte de um comportamento que pode ser notado dentro de uma coletividade, e que pode ser visto como um raciocínio de linguagem.

Com base nessa afirmação, apontamos outra dimensão do preconceito que compromete de forma contundente nossa ação: as atitudes e gestos, provocados por meio da forma como agimos com base na noção de preconceito que assimilamos mentalmente. Essa construção mental dá lugar à possibilidade de eliminar o outro, que é diferente. Neste sentido, temos a intolerância como eliminação ou recusa do outro tal como ele é.

A respeito da dimensão cognitiva positiva ou negativa materializada pelo preconceito, Jodelet (2002, p. 59) considera:

o preconceito como um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes o preconceito comporta uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, a descrição positiva ou negativa.

Gomes (2005, p. 54) destaca que “o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente”. Nesse sentido, todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização. O preconceito é resultado de todo um processo educacional mal direcionado. Ninguém se autodeclara “preconceituoso”. É muito mais cômodo não admitir o problema. A famosa frase “eu não sou preconceituoso/a; as coisas acontecem porque têm que acontecer” é transferida para o/a negro/a como argumento que fortalece as afirmações preconceituosas do tipo: negro é pobre, nasceu pobre e morrerá pobre, foi escravo e será sempre assim.

Argumenta a autora,

nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amigos e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos (GOMES, 2005, p. 54-55).

Nota-se que as atitudes preconceituosas são provenientes da relação que a criança estabelece com o mundo adulto. Esse universo possibilita que a mesma internalize e aprenda a disseminar atitudes negativas em relação aos negros. Nessa trajetória, muitos são os aprendizados que a criança adquire e a escola, sendo um espaço de construção e socialização do saber, transformar-se num espaço de discussão e problematização dessas questões.

O racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças. Há de se ter bastante cuidado para não confundir preconceito racial com discriminação racial, pois ambos possuem particularidades. A discriminação pode ser entendida como a prática do racismo e a efetivação do preconceito (GOMES, 2005). Entretanto, não podemos considerá-la como produto direto do preconceito. Ou seja, não podemos afirmar piamente que um indivíduo preconceituoso necessariamente praticará discriminação. A discriminação pode se originar a partir de outros processos sociais, psicológicos, políticos, que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo.

O preconceito é fruto do mito da democracia racial em que se afirma: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. (TEIXEIRA, 1992,

p. 21 apud GOMES, 2005, p. 55). Esse tipo de pensamento considera o indivíduo como portador de preconceito, como fonte que gera discriminação (GOMES, 2005). Essa observação pertinente leva-nos a analisar a complexa relação entre preconceito e discriminação sob outra ótica.

A presença do preconceito racial na sociedade confirma a dupla discriminação de sexo e cor na sociedade brasileira. Os negros se encontram em desvantagem, pois são os mais pobres, em situação de trabalho mais precária, com menores rendimentos e as mais altas taxas de desemprego, em comparação aos homens não negros e mulheres não negras.

Destacamos alguns preconceitos clássicos que estão bem introjetados em nosso cotidiano. “Toda sogra é chata, Toda mulher é frágil, Mulher bonita é burra, Todos os políticos são corruptos, Toda criança negra vai mal na escola, O negro é burro, Todos os homens são fortes.” Poderíamos multiplicar a lista de preconceitos, pois muitos deles são construídos com base em estereótipos que elaboramos no dia-a-dia das relações interpessoais. Os preconceitos são um fenômeno psicológico e tomam força a depender do ambiente, da educação recebida e principalmente das transformações no campo dos valores, da ética e do respeito ao outro.

É bastante comum partirmos do argumento dedutivo para fortificarmos os preconceitos sem prévio conhecimento de causa. Quando afirmo que “Todo negro é burro” e universalizo essa afirmação, desconsidero a possibilidade de existir um indivíduo negro que não seja burro. Ora, ao supor que tal afirmação é verdadeira, inviabiliza-se a chance de afirmar que nem todo negro é burro.

Se no discurso dedutivo estabelece-se mentalmente uma conexão a partir do conhecido (nesse caso, a proposição geral Todo negro é burro) com o desconhecido (aquilo que ainda não afirmamos), então não podemos afirmar categoricamente que “todo negro é burro”, sem antes inferir algum dado concreto, empírico, de que algum negro pode não ser burro, invalidando, assim, a assertiva universal de que “todo negro é burro”.

Baseando-se nessa explicitação lógica, vale dizer que os preconceitos que são transmitidos verbalmente e corriqueiramente não se sustentam, pois mascaram a realidade dos fatos, impossibilitando uma efetiva interpretação das causas. Acreditamos que somos facilmente influenciados por argumentos de forte persuasão, que, consciente ou

inconscientemente, ajudam na disseminação desses preconceitos e estereótipos que em nada contribuem para melhorar a imagem do negro na sociedade.

Os preconceitos de toda ordem são tão prejudiciais que, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espelharem nas relações interpessoais, carregando consigo outros subprodutos do modelo social vigente nas diferentes sociedades. As manifestações preconceituosas que imperam na sociedade são, nada mais, nada menos, fruto de uma não aceitação das diferenças individuais como elemento imprescindível para a convivência pacífica.

Se as características “diferentes” que cada indivíduo possui são desrespeitadas, logo temos uma competitividade incompreensível. Uma sociedade despreparada para conviver com tal realidade e que nutre valores antiéticos, consumistas e imediatistas, impossibilita o diálogo saudável com as diferenças. Para adentrarmos no universo reflexivo acerca da representação social do preconceito racial, como ele é representado e discutido urge entender como se dá essa representação para depois apontar os mecanismos que potencializam a existência desses preconceitos na sociedade.

Moscovici (1961) apresenta uma definição de representação social bastante instigante, convidando-nos a refletir sobre o aprendizado cristalizado e tendencioso que adquirimos em nossa formação humana e, sobretudo educacional. A depender da maneira como encaramos o mundo, os preconceitos podem ou não persistir em nosso cotidiano.

No que se refere à questão da “naturalização”, nos preocupa a concepção sobre preconceitos e discriminações como próprios da natureza humana. Essa concepção encerra em sua defesa a ideia de que os preconceitos são concebidos como algo inerente ao ser humano. Consideramos que essa “naturalização” se efetiva a partir de situações que social e historicamente são determinadas e construídas com princípios próprios e bem delimitados.

Portanto, as pessoas, ao concordarem com essa naturalização sutil, parecem não perceber que tais preconceitos e discriminações privilegiam uns poucos em detrimento de muitos, gerando desigualdades entre os homens e “determinados” lugares na estrutura social.

Nesta perspectiva, Rosângela Silva (2005, p. 95) diz haver outra maneira de refletirmos sobre esse processo de “naturalização”. Segundo a autora,

é compreendermos que a nossa formação se dá numa sociedade em que os preconceitos estão enrustidos e nós os incorporamos de maneira sutil,

própria ao sujeito ‘naturalizador’, dos lugares e papéis sociais que devem ser ocupados por cada sujeito e pelo grupo de pertencimento.

Outra definição de preconceito é apresentada por Cavalleiro (2011, p. 23) quando destaca que o preconceito é um “julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo”. Mantém-se independente de uma experiência concreta. Sua manifestação não considera o respeito ao outro, a tolerância, ao contrário, dissemina o ódio irracional ou aversão aos indivíduos “pertencentes a uma mesma raça”. Nesse sentido, o preconceito envolve aspectos emocionais e cognitivos.

No cenário escolar, vemos que o preconceito é silenciado e muitas vezes sua perpetuação se consolida porque os professores alimentam sua presença, deixando de detectar, entre os alunos, atitudes discriminatórias e preconceituosas. Os estudos pioneiros de Eliane Cavalleiro (2011) têm se debruçado acerca dessa questão e alertado professores, pais e gestores escolares para a presença e manutenção de preconceitos no ambiente escolar.

Há de se considerar que a educação infantil deva ser um objeto de estudo e análise a respeito da discriminação e preconceito. Nessa fase da vida a criança começa a assimilar e internalizar gestos, ações e comportamentos oriundos do mundo adulto e, portanto, se a escola, juntamente com a família, não intervir de modo a não alimentar tais práticas, de fato a criança se tornará um adulto preconceituoso.

Este capítulo se encerra retomando o conceito de preconceito racial como fenômeno psicológico de alta complexidade. Munanga (2003, p. 9) compara-o a um *iceberg*. Para ele, a parte visível do *iceberg* corresponderia “às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais”. Segundo o autor, “à parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas”.

Descortina-se aí a seriedade com que as questões sobre raça, racismo, mestiçagem, ideal de branqueamento, preconceito racial são encaradas. Embora o discurso da democracia racial ainda exerça forte influência no imaginário popular, urge buscar estratégias eficazes de combate ao racismo e ao preconceito racial, pois se configuram como mais uma forma desumana presente nas relações cotidianas dos indivíduos.

As reflexões teóricas sobre raça, racismo, branqueamento e preconceito racial aqui empreendidas, demonstraram, a partir dos autores que discutem essas questões, que os comportamentos e atitudes construídos historicamente fazem parte do cotidiano das pessoas. Sendo assim, esses comportamentos são assimilados e praticados a partir do convívio social e não pautados em atitudes meramente individuais.

No capítulo seguinte, situamos a Lei 10.639/03 na discussão da urgência de se repensar a educação brasileira, considerando o que está posto em suas determinações e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, refletindo acerca da Lei como um passo significativo para pensarmos em um currículo antirracista que inclua um debate concernente à gestão escolar e a formação de professores.

3 A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Este capítulo se configura como uma discussão a respeito da Lei 10.639/03. Tal proposta está intimamente relacionada com o objeto da nossa pesquisa. Nele, refletimos a respeito da contextualização histórica da Lei, as implicações de suas determinações na educação, no currículo e na formação dos professores e os avanços e desafios relacionados à sua implementação.

Discutimos também a Lei como uma ação afirmativa, bem como o currículo numa perspectiva antirracista. Situamos especificamente essas temáticas com base na literatura relativa ao assunto, trazendo as contribuições de teóricos, militantes e pesquisadores que trabalham no campo da educação e relações etnicorraciais. Neste sentido, acreditamos que o estudo deste marco legal perpassa por uma formação crítica e atualizada do continente africano.

Nossa proposta reflexiva pretende elucidar e contribuir com o debate acerca da referida Lei, informando e convocando gestores, professores e sociedade civil a repensarem a maneira como construímos nossas concepções sobre a história da África e da cultura afro-brasileira. Assim, este capítulo propõe uma releitura dessa realidade, possibilitando o conhecimento de ações efetivas em escolas que implementaram a Lei e continuam sendo desafiadas a materializá-la no cotidiano escolar, como é o caso da escola que investigamos.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Fazendo uma rápida retrospectiva do primeiro capítulo sobre a história da educação do negro na sociedade brasileira vimos que a atuação do movimento negro desde a década de 1930 foi fundamental no que diz respeito às reivindicações no campo da educação. O protagonismo da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro e a atuação dos movimentos sociais em vários estados brasileiros desencadearam um conjunto de ações que desembocaram, podemos assim dizer, nas conquistas que hoje temos presenciando em relação à inclusão da história da África e cultura afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro.

Entretanto, sabe-se que, por um período da história brasileira, principalmente entre os anos 1937 a 1945, com o governo ditatorial de Vargas, algumas medidas contra a FNB foram

tomadas a fim de extingui-la do cenário nacional. Tanto a FNB como o Teatro Experimental do Negro e a Imprensa Negra da época combatiam o racismo e lutavam para que o negro tivesse visibilidade e atuação na sociedade.

No Brasil, não é recente a discussão acerca das ações afirmativas. Na década de 1930, vários movimentos reivindicavam políticas públicas para a população negra ter acesso à educação. De 1940 a 1950, o movimento negro retoma as reivindicações, focando a mesma temática. Em 1960, discute-se acerca das desigualdades sociais. Já no final de 1970 intensifica-se a luta com relação à educação. A partir dos anos 1990, as experiências de ações afirmativas no âmbito das instituições de ensino superior se intensificam e entre os anos de 2001 e 2004 essas iniciativas se consolidam. Setores da sociedade discutiam sua concepção e também como essas ações impactariam daqui para frente. Desse contexto, destacamos dois momentos fundamentais, desencadeadores da discussão da educação e relações etnicorraciais na educação brasileira e que possibilitou uma maior visibilidade ao debate.

O primeiro foi a realização da III Conferência³² Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul, em 2001. Nesta Conferência, as nações se comprometeram em combater o racismo e qualquer tipo de violência e discriminação. O Brasil acordou em concretizar ações afirmativas de combate ao racismo na sociedade.

O segundo diz respeito à Lei 10.639/03³³ que modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar acrescida do artigo 26-A que preconiza: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP

³² A III Conferência completou 10 anos em 2011. Entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes discutiram temas urgentes e polêmicos. O Brasil estava presente, com 42 delegados e cinco assessores técnicos. Um importante papel coube ao nosso país: Edna Roland, mulher, negra e ativista, foi a relatora geral da Conferência, representando também as minorias vítimas de discriminação e intolerância. A proposta de um programa de criação de cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras foi apresentada e gerou polêmica. Ao fim da Conferência, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, a fim de direcionar esforços e concretizar as intenções da reunião. No Brasil, a chamada “Declaração de Durban” influenciou diversas áreas, entre elas, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que passou a utilizar o critério de autodeclaração de Cor/Raça em suas entrevistas. Texto extraído na íntegra de Conferência de Durban completa 10 anos. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2011/08/conferencia-de-durban-completa-10-anos/>. Acesso em: 15 jan. 2014.

³³ A Lei 10.639/03 foi aprovada e sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003 em sua primeira gestão.

01/2004 que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Vejamos o que recomenda a Lei:

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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

Em 2008, a Lei 11.645/08 altera a LDBEN, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir a temática indígena³⁴. Além dos conteúdos relacionados à história dos africanos os estabelecimentos também são obrigados a trabalhar com a história das populações indígenas. Essa conquista legal reflete sobre a necessidade de a sociedade brasileira conhecer a história dos negros e índios, aqueles que representam a constituição da nação brasileira, mas que estiveram sempre à margem da educação e dos interesses políticos.

Em decorrência da aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, tivemos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) que resultou da mobilização e esforços de instituições como UNESCO, CONSED e UNDIME e da contribuição de movimentos sociais, intelectuais e organizações da sociedade civil. O Plano traça metas para os diversos níveis de ensino, desde a educação básica ao ensino superior, contemplando as modalidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Todos esses eventos importantes nos ajudam a entender que o combate ao racismo é uma questão da sociedade. De fato, a Lei 10.639/03 é um marco histórico. Ela representa a

³⁴ Priorizamos como recorte específico para a nossa pesquisa a Lei 10.639/03 por tratar de questões voltadas à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, bem como viabilizar a discussão de temáticas correlatas como a educação do negro, currículo, formação de professores, entre outras.

luta antirracista e o ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Sendo assim, precisa ser encarada como uma grande vitória dos movimentos sociais negros que sempre estiveram à frente dessas reivindicações. Interessante notar é que a Lei não nasce em ambiente acadêmico e nem em gabinetes ministeriais. Sua concretização diz muito dos anseios seculares por uma educação equânime.

Segundo Gomes (2008), o movimento negro, os movimentos sociais, pesquisadores, estão atentos em relação às manifestações de racismo no ambiente escolar e acreditam ser a escola o espaço onde as representações positivas dos negros devam ser alimentadas, respeitando-se a diversidade. Nesse sentido, a escola exerce um papel preponderante na construção de uma educação antirracista.

Em 2003, o governo do presidente Lula institui a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e em 2004 o MEC institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) que posteriormente passou a se chamar SECADI, incluindo o eixo inclusão. Nesse contexto e com a aprovação da Lei 10.639/03 vemos que a educação brasileira começa a tomar outros rumos relativos à formação de professores, bem como com a discussão de temas tão caros, mas que ficaram silenciados e/ou negados nos currículos escolares.

Gomes (2011b) salienta que todas essas ações se constituem em uma resposta que o Estado brasileiro deu às reivindicações políticas do movimento negro. Nota-se um avanço concernente às políticas de ações afirmativas para a população negra e as iniciativas por parte de instituições, universidades, escolas, têm demonstrado que a Lei 10.639/03 ainda não foi totalmente implementada como era de se esperar. Nilma Lino Gomes coordenou uma pesquisa em 2009 intitulada “Práticas pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da lei 10.639/03”³⁵ que contou com parceria e apoio financeiro da SECADI e UNESCO. Os resultados constataram a existência de tensões, avanços e limites na implementação da Lei. Há uma complexidade em relação à análise do processo de como as ações estão sendo conduzidas e efetivadas.

Do ponto de vista institucional, é inegável a importância da Lei 10.639/03 para se repensar a educação em nosso país e minar a hegemonia de um ensino eurocêntrico, legitimador de conteúdos universalistas e não representativo do coletivo social. O

³⁵ A referida pesquisa foi publicada em 2012 pela SECADI/MEC – Coleção Educação para Todos, volume 36.

compromisso com as determinações da Lei é de todos, gestores públicos, comunidade civil, docentes, discentes, militantes etc.

Para tanto, há de se superar o ideário de democracia racial existente no imaginário coletivo. No Brasil, o racismo agrava desigualdades e gera injustiça. Se há uma população que sofre diretamente com o racismo é a população negra que luta por valorização e afirmação de direitos relativos à educação. Por esta razão, a Lei 10.639/03 não é de fácil aplicação, conforme dissemos anteriormente. Implementá-la mexe com o currículo, com as políticas educacionais, com a formação continuada de professores, assim como pede uma nova postura a respeito da interpretação da história e da abordagem dos saberes (OLIVEIRA; REIS; LINS, 2009).

Temos presenciado um discurso da *diversidade* voltado para a valorização e respeito às diferenças muito enviesado em sua compreensão. O perigo está justamente em atribuir ao termo uma conotação indevida. Ele poderá legitimar ainda mais as desigualdades. Em nosso entender se tal termo não for corretamente utilizado levará a interpretações outras que não contribuem para pensarmos nas especificidades dos atores sociais. A sociedade é plural, multiétnica, diversa, mas essa diversidade poderá engendrar e reforçar ainda mais a crença na democracia racial.

No campo da educação a diversidade tem se tornado um assunto exaustivamente debatido. Ela contempla questões de classe, gênero, etnia, cor/raça, deficiências. As identidades têm sido fragmentadas pelo fato de estarem associadas à diversidade. Ou seja, uma pessoa pode ser pobre, deficiente, negro entre outras identidades. Nesse sentido, a diversidade universaliza as identidades sendo que as pessoas podem se identificar com várias identidades (GONÇALVES, 2009).

No Brasil, as diferenças sociais são marcantes e sabemos que a raça é um marcador dessa diferença, pois através dela as pessoas negras são discriminadas simplesmente pela cor da pele. Gonçalves (2009, p. 92) chama a atenção para a “fragmentação das identidades cobertas pelo guarda-chuva da diversidade” e a “invisibilidade das desigualdades estruturais produzidas pelo racismo”. A fragmentação e a invisibilidade, segundo a autora, podem adiar a promoção de políticas que conduzam à superação do racismo.

Pesquisar educação e relações raciais tem se tornado um desafio para muitos pesquisadores envolvidos com essa temática. Alvo de críticas, a Lei 10.639/03 quando foi

sancionada, causou desconforto na sociedade, convocando-a a repensar a forma como são estabelecidas as relações cotidianas dos sujeitos a partir da ótica da diversidade, neste caso, da cultura africana e afro-brasileira. A lei, de certa maneira, provocou uma reflexão que há muito não se fazia, pois no imaginário social, o mito da democracia racial impera e impede que a sociedade se reconheça como racista.

Se quisermos avançar na discussão de uma educação para as relações etnicorraciais urge a promoção de uma reflexão aprofundada sobre as desigualdades e a discriminação racial existentes no país. A existência dessas desigualdades atravança o processo de reconhecimento de uma sociedade que necessita repensar sua história. Por mais que defendamos ou não a lei, o entendimento do seu surgimento e contexto histórico é imprescindível para haver uma consciência coletiva que tenha como eixo uma atuação política na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É preciso insistir que a aprovação da lei 10.639/03 não se restringe a discutir a questão do racismo, da discriminação e do silenciamento da temática no campo curricular como sendo apenas uma questão dos negros. Essa leitura distorcida do alcance e amplitude da lei requer uma nova postura, conforme declara Gomes:

[...] precisamos avançar na compreensão de que a questão racial não se reduz aos negros. Ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro. Portanto, todos estão convocados para essa luta. Ela é uma questão da escola brasileira, seja ela pública, seja ela privada (GOMES, 2008, p. 78-79).

Continuando nossa reflexão trazemos alguns argumentos pertinentes apontados por Gomes (2008) no sentido de pensarmos a lei 10.639/03 em outra perspectiva. Corroboramos com a autora quando afirma ser necessário um acompanhamento e avaliação da Lei. Como uma política de ação afirmativa, objetiva através do seu conteúdo a reparação histórica da população negra no que se refere à educação. Por isso, há de se ter bastante cautela quanto às críticas direcionadas à Lei. Elas são válidas sim, e contribuem para que a mesma avance e não estacione.

O trato com o conteúdo da lei é uma questão complexa porque no âmbito da educação, bem como da formação de professores, ainda não nos desfizemos do imaginário da democracia racial, por isso ela precisa ser acompanhada pela leitura das Diretrizes Curriculares. Tais Diretrizes ampliam a discussão trazendo alternativas pedagógicas e orientações fundamentais para a educação das relações étnicas. Eis o que diz as Diretrizes: “a

educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiâncias, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Na esteira do debate acerca dos limites e possibilidades da Lei 10.639/03 concordamos com Gomes (2008) no que tange aos aspectos positivos da Lei. Acreditamos que para avaliarmos os desdobramentos da Lei nas escolas se faz necessário uma perspectiva otimista, pois mesmo com os limites que qualquer texto legal possui, nossa intenção é discutir os avanços da Lei a fim de compreender a sua importância e impacto na sociedade e, principalmente, na escola.

No âmbito das perspectivas positivas, Gomes pondera a respeito de uma mudança de postura em relação à história. Essa história refere-se àquela à qual estamos acostumados a ouvir, baseada nos fatos e acontecimentos e/ou pensamentos reproduzidos por meio de uma visão eurocêntrica. A partir do momento que introduzimos a discussão sobre a África, os africanos e os negros, possibilitamos que os alunos tenham contato com o universo da cultura de outros povos. A história contada sobre o Brasil poderá contemplar essas narrativas tão fundamentais para a formação dos alunos.

Outro aspecto salientado por Gomes (2008) é o fato de podermos trabalhar o currículo de forma a distribuir igualmente os conteúdos, democratizando os saberes e com isso oportunizar que os alunos tenham contato com a história da África e da cultura afro-brasileira. Mas, adverte a autora, não podemos reduzir a finalidade da lei a “conteúdos” escolares. Se assim o fizermos, corremos o risco de fragmentá-la não lhe atribuindo a importância que é devida.

Todo o potencial a ser explorado da Lei e das Diretrizes não se resume apenas a uma aula, palestra ou conferência a respeito do tema e nem a datas comemorativas, a exemplo do 20 de novembro. Infelizmente, esta tem sido a postura de algumas escolas e professores no trato com as questões de África, folclorizando e desvirtuando o real sentido dos textos legais. Nesse aspecto, o texto das Diretrizes é enfático quando se refere a uma mudança de mentalidade e de visão de mundo para a superação do racismo. É preciso que cada um se comprometa com a sua eliminação.

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 (BRASIL, 2004, p. 15).

A mudança de mentalidade proposta pelas Diretrizes diz respeito a equívocos relacionados aos objetivos do texto regulamentador. Talvez os limites da lei, apontados por quem desconhece sua finalidade e importância, estejam associados a uma percepção diferente das orientações presentes nas Diretrizes. Um dos equívocos apontados é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que também são racistas. Tal afirmação é compreendida dentro do contexto da ideologia do branqueamento. Essa realidade, certamente contribui para que os negros sejam influenciados em suas subjetividades e reproduzam esse ideário.

Outro erro, segundo as Diretrizes, é a superação da crença de que a discussão sobre a questão racial se limita apenas ao movimento negro e estudiosos, não cabendo à escola debater o assunto. É sabido que a função da escola é assegurar o direito à educação e, portanto, posicionar-se politicamente contra todo tipo de discriminação. Outro engano diz respeito a considerar que a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e o racismo só atingem os negros. Estes processos estruturantes da sociedade brasileira estão arraigados no imaginário social e atingem a todos, negros, brancos e outros grupos étnicos (BRASIL, 2004, p. 16).

Neste sentido, a escola torna-se espaço privilegiado para tais questões serem debatidas e problematizadas. Acreditamos que a escola é o lugar onde os conflitos estão presentes e as relações de poder estabelecidas. Por isso, trazer à tona o debate sobre raça no sentido político e sociológico a partir das concepções de professores e gestores de escolas é fundamental. E neste contexto o professor é uma importante figura que mediará o conhecimento entre os alunos e os conteúdos transmitidos na escola. Seu comportamento dirá muito da existência de práticas discriminatórias no ambiente escolar. (MÜLLER et al., 2009).

Voltemos à nossa argumentação de que os conteúdos da Lei 10.639/03 e das Diretrizes extrapolam os muros da escola e recaem em toda a sociedade brasileira. A discussão sobre a África e a cultura afro-brasileira só terá sentido se a considerarmos no contexto da educação para as relações etnicorraciais (GOMES, 2008).

Numa sociedade extremamente preconceituosa e injusta, torna-se complexo conviver com as diferenças. São notórios os preconceitos e discriminações sofridos pelos negros nos

dias atuais. Casos de racismo e intolerância religiosa são constantemente veiculados nos meios de comunicação, revelando a face nefasta do racismo. Os estudos sobre educação e relações etnicorraciais vêm se desenvolvendo numa perspectiva crítica, lançando “luzes” para a temática, contribuindo para a disseminação da correta informação sobre o continente africano.

Por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002, p. 40).

Entretanto, o quadro que vislumbramos ainda é o de manutenção de uma cultura hegemônica e eurocêntrica nos currículos escolares. Segundo Abramowicz e Oliveira (2006, p. 56) “Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação principalmente de caráter racial e estético”. A crença numa suposta igualdade é herança da ideia da existência de uma democracia racial no país, onde o preconceito é de classe social e não de raça.

Acreditamos que, professores, coordenadores, funcionários e alunos exercem um papel singular na escola, colaborando para a eliminação de práticas discriminatórias perpetradas pelos meios de comunicação, da conversa entre amigos, da leitura de revistas e jornais, enfim, das informações equivocadas e infundadas sobre a cultura afro-brasileira. O racismo e a discriminação, provenientes de ideias pré-concebidas a partir do imaginário popular, concebidos com base em informações errôneas e distorcidas, contribuem para a proliferação do preconceito nos mais diversos ambientes, principalmente o escolar.

A instituição escolar constitui em lugar privilegiado para ressignificar as práticas pedagógicas, ajudando docentes, discentes, coordenadores, gestores e funcionários a mudarem de atitude, contribuindo para o reconhecimento, resgate e fortalecimento da cultura negra.

3.2 A LEI 10.639/03 COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

É preciso esclarecer que a Lei 10.639/03 é uma política de ação afirmativa que visa à reparação, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros. As ações afirmativas são definidas pelas Diretrizes como:

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 (BRASIL, 2004, p. 12).

As ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas de caráter reparativo com vistas à promoção de populações historicamente excluídas e ao combate à discriminação. As políticas de ações afirmativas para o povo negro buscam corrigir distorções e promover a igualdade. Nesse contexto, temos a Lei como um importante avanço nesse sentido. Não somente a educação básica tem se valido da Lei como também o ensino superior. Observa-se que muitas instituições têm implementado políticas de ações afirmativas direcionadas aos negros. Lamentavelmente, ainda se constata certa resistência nos meios acadêmicos em dialogar com a Lei e os currículos dos cursos são os mais fechados às mudanças (GOMES, 2008).

Na esfera educacional, constatamos pouca preocupação em discutir a questão do ensino da História da África em sala de aula. Com a aprovação da Lei 10.639/03 e posteriormente o que preconiza a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aponta-se a necessidade da aplicação de tais Diretrizes, para que orientem a formulação de projetos, empenhados na valorização da história e cultura dos afrodescendentes e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações etnicorraciais positivas, resgatando o importante papel do negro na formação da sociedade brasileira.

No entendimento de Santos (2005), o texto legal não se preocupa com a implementação adequada do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Outra questão diz respeito à limitação quanto às áreas de conhecimento. A lei fala que os conteúdos deverão perpassar todo o currículo, especialmente as áreas de educação artística, literatura e história. Assim como Santos (2005), concordamos de que a Lei deveria contemplar a área das ciências sociais, visto que está envolvida na discussão sobre as relações raciais há mais tempo.

Obviamente que se a implementação da lei não for acompanhada e cobrada, de nada valerá o esforço por sua concretização. É válido lembrar que os gestores dos sistemas de ensino, escolas, docentes e universidades deverão ser cobrados pela comunidade, movimentos sociais, pois são responsáveis pela implementação da lei. Eis mais um desafio a ser enfrentado no momento atual (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

Para uma efetiva viabilização do que já está sendo proposto, as Diretrizes Curriculares destacam o que o Brasil precisa para que, de fato, ofereça uma educação de qualidade.

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, ideias e comportamentos que lhe são adversos. (BRASIL, 2004, p. 18).

Segundo Silva (2010, p. 39) o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 formulou importante política curricular, cujo objetivo é

educar para as relações étnico-raciais e éticas, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito e divulgação de sua cultura e história

Pondera a autora sobre o fato de que tal política curricular é uma “política de reparação pelos sérios danos que o racismo e as políticas de exclusão dos negros na sociedade brasileira vêm causando, há cinco séculos” (SILVA, 2010, p. 39).

Alguns princípios apresentados pelas Diretrizes são fundamentais para a condução das ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos e dos professores, imprescindíveis no processo de conscientização política e histórica da diversidade. O educador, assumindo uma postura ética e política, certamente avaliará sua prática para ressignificar suas concepções pedagógicas e filosóficas a fim de orientar os seguintes princípios:

A) Consciência política da diversidade – Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica da 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;
- ao conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos.

B) 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;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas por relações étnico-raciais;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal.

C) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações – O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, de 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 (BRASIL, 2004, p. 18-19).

Temos defendido que a nossa formação, enquanto educadores, continua atrelada às visões distorcidas em relação à África e à história dos negros no Brasil. Estamos em uma zona de conflito! Conflitos assumidos e pensados como viabilizadores de novas proposições e problematizações no que se refere aos conteúdos veiculados nas escolas sobre a cultura negra.

Por isso, nossa postura é de enfrentamento, acreditando que as mudanças nos sistemas de ensino são efetivadas pelas determinações da Lei. Nesse sentido, a educação é repensada a partir da Lei. Essa é a grande contribuição do texto legal para os estabelecimentos de ensino. Infelizmente, foi preciso a aprovação de uma Lei para que a sociedade reconhecesse e

valorizasse a história da África e da cultura afro-brasileira como importantes no resgate da história da constituição da sociedade brasileira.

Concordamos com Petronilha B. G. e Silva (2005) quando propõe o “enegrecer” das ciências da educação, de nossas pedagogias e de nossas pesquisas. Quando realizamos um trabalho científico precisamos referenciá-lo com as fontes africanas, ou seja, com teóricos que discutem e se afirmam na luta por direitos e pela cidadania dos negros. Uma educação “enegrecida” não significaria, a nosso entender, uma mudança da visão eurocêntrica para uma visão africana, como lembram as Diretrizes. A mudança de foco não está na substituição de uma visão por outra, mas na oportunidade de se ampliar o foco dos currículos escolares.

Na próxima sessão, discutiremos a Lei 10.639/03 e a emergência de um currículo antirracista que passa, inevitavelmente, pela formação de gestores e docentes, importantes atores nesse cenário.

3.3 A LEI 10.639/03 E A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Abordar a questão da Lei 10. 639/03 no ambiente escolar torna-se desafiador. A mesma problemática se estende aos programas de formação de professores, cuja proposta seria a de trabalhar as questões norteadoras indicadas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino da História da África e cultura afro-brasileira. O que se constata por meio de pesquisas e relatos de experiências de universidades e escolas é um total desinteresse pela matéria no que tange ao aprofundamento da temática.

Há docentes que enfocam a história da África e dos africanos como conteúdo meramente informativo seguindo o que determinam os livros didáticos, que apresentam o negro de maneira estereotipada, sem a devida preocupação com ações efetivas que conduzam à discussão desse assunto em suas práticas pedagógicas. É claro que a Lei por si só não realiza milagres, ela precisa de atores sociais comprometidos em divulgá-la e concretizá-la no cotidiano da escola.

Evidentemente que a responsabilidade pela efetivação da lei não é somente dos professores, culpá-los não seria o mais coerente. Apesar de o professor ser o mediador na construção do conhecimento, a tarefa de trabalhar e problematizar as questões sobre a cultura africana, bem como discuti-la no ambiente escolar é compromisso de todo o coletivo escolar.

No dizer de Vasconcellos (2011), convém pensarmos o currículo para além daquilo que se encontra prescrito e avançarmos numa perspectiva que considere o projeto político pedagógico da escola como ferramenta principal se quisermos pensar o currículo e o papel que a escola deseja desempenhar. Nesse sentido, o currículo é campo fértil e ao mesmo tempo lugar de conflitos e disputa de poder. Nele são construídas as histórias e legitimadas as visões de mundo e das pessoas numa concepção de pensamento ocidental, racional e universalista.

O currículo escolar é um lugar de circulação de narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. Mesmo as narrativas que se intitulam ‘emancipatórias’ anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação (COSTA, 2003, p. 51).

A citação acima corrobora mais uma vez a necessidade de se repensar o currículo como instância de poder, que agrega diversos grupos que possuem subjetividades e estas ora são aceitas, ora são ignoradas. Lamentavelmente, apenas uma história é contada, somente uma visão é privilegiada e isto perpetua os preconceitos relativos à história e cultura afro-brasileira, como bem nos lembra a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, sobre o perigo de uma “história única”³⁶. Talvez se voltássemos o olhar para a escola e o currículo, como afirma Meyer (2003, p. 81), conseguiríamos perceber como os sentidos de exclusão e pertencimento são construídos, as fronteiras raciais e étnicas estabelecidas e como os diferentes grupos interagem e são representados.

Nesse sentido, a discussão acerca da materialização da Lei e sua efetivação mediante as orientações das Diretrizes pressupõe que gestores e docentes reflitam sobre o multiculturalismo³⁷. Compreender a Lei 10.639/03 requer desses atores sociais uma postura política e atenta na perspectiva de um currículo multicultural. Conforme salientam Santos e Lopes (1997, p. 29), “é necessário reconhecer a necessidade de o processo de interação

³⁶ Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana que tem se destacado no mundo da literatura africana. Em um de suas palestras discorre sobre o perigo da história única, que impede de conhecermos outras histórias que não as contadas e disseminadas pela cultura ocidental. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/em-debate/colonistas/4902-chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia>. Acesso em: 14 fev. 2014.

³⁷ O multiculturalismo emerge em território estadunidense não apenas como movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras “minorias”, mas também, como abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar. Inicialmente, constitui-se desvinculado dos sistemas de ensino, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros. O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas por direitos civis (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 56).

cultural ser utilizado na escola como mecanismo de crítica e autocrítica às diferentes manifestações culturais”.

Gonçalves e Silva (2006, p. 12) definem o multiculturalismo como

um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de ‘centrismos’ culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro.

Na perspectiva dos autores, o multiculturalismo foca sua atenção para a pluralidade das experiências culturais e delas emerge, isto é, as interações dos atores sociais acontecem cotidianamente e em contextos múltiplos, onde a cultura é percebida, vivenciada, situada num universo mais amplo de conhecimentos. Como a dinâmica da vida em sociedade é complexa e ao mesmo tempo desafiadora, os conflitos existentes precisam ser confrontados e enfrentados de maneira efetiva. Para se vislumbrar uma prática de respeito às diferenças na escola, em primeiro lugar é preciso que o coletivo escolar repense o currículo na perspectiva da Lei 10.639/03. Esse entendimento não é fácil, até porque as linguagens e concepções sobre a lei são diversas e trazem interpretações às vezes acertadas, às vezes equivocadas.

O diálogo que aqui estamos exercitando não prevê um aprofundamento relativo ao multiculturalismo e suas múltiplas interpretações, até porque essa tarefa é por demais complexa. Trazemos algumas proposições acerca do multiculturalismo com o intuito de problematizar o campo do currículo que é permeado por conflitos e, obviamente, a história dos negros e da cultura africana faz parte das relações conflituosas existentes no ambiente escolar.

A perspectiva multicultural não se propõe a ser a única proposta de política cultural, mas uma possibilidade de existir e também confrontar-se com outros projetos que colocam a cultura como o centro de suas preocupações. Essa perspectiva considera a importância da discussão das culturas negadas e silenciadas no currículo, que não têm a devida importância no currículo oficial, mas que com os estudos culturais esse cenário tem se configurado como promissor (GONÇALVES e SILVA, 2006). Como salienta Candau (2008, p. 15) há de se considerar uma concepção de escola como “espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos”.

Segundo Sacristán (1995), a simples introdução de uma perspectiva multicultural nos conteúdos dos documentos curriculares não é suficiente. Faz-se necessário analisar as atitudes

e linguagens dos professores e como estes lidam com as culturas. Pensar um currículo multicultural implica uma radical mudança nos métodos pedagógicos, proporcionando uma formação de docentes altamente comprometidos numa perspectiva cultural que contemple a complexidade da experiência humana. Gomes (2008) reflete a respeito do cuidado com as questões raciais na escola, sugerindo que mais do que simplesmente a escola realizar atividades pedagógicas, a nosso ver muitas vezes descontextualizadas, torna-se emergencial a promoção de uma discussão, debate e mudança de postura.

A realização de trabalhos coletivos e projetos interdisciplinares nas escolas para estimular o combate ao racismo e à discriminação são objetivos a serem alcançados e também deverão ser resultados da implementação da lei e das diretrizes (GOMES, 2008).

Para isso, teremos de mexer na falada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a concluir que a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda (GOMES, 2008, p. 87).

Para Gomes (2007) é importante perguntarmos como a escola está lidando com as demandas dos movimentos negros e com a cultura negra. A educação dos negros é, segundo a autora, um campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar no sentido de lançar novas indagações ao currículo. Precisariamos de um currículo específico para cada demanda dos grupos marginalizados? Ou a discussão sobre a história da África e da cultura africana deve permear todo o currículo? Acreditamos que a segunda opção é a mais sensata no que tange aos propósitos da Lei 10.639/03.

Citando Boaventura de Souza Santos, Gomes (2007) aponta uma ruptura política e epistemológica. Política porque somos convocados a repensar e reinventar nossas práticas pedagógicas e curriculares; e epistemológica porque somos desafiados a questionar criticamente o conhecimento hegemônico e ocidental do qual somos herdeiros e começar a provocar uma reflexão sobre o que os currículos priorizam, porque priorizam determinados conteúdos e excluem outros.

Os diversos campos da vida contemporânea estão permeados de uma pluralidade cultural que se configura a partir do surgimento de novas visões de mundo, crença, etnias, valores, identidades. Esses elementos estão contemplados no currículo e, portanto, passíveis

de análise criteriosa quando o assunto é pensar o currículo e a formação de professores em uma sociedade multicultural (MOREIRA; MACEDO, 2001).

A perspectiva multicultural se apresenta como uma estratégia política e como um corpo teórico que orienta a construção do conhecimento. Nesse sentido, parte-se de “uma visão crítica do próprio conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras da cultura” (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 13). As instituições organizadoras de cultura apontadas pelos autores referem-se às universidades, museus, teatros, escolas, mídia, todos os veículos de comunicação. Aqui destacamos a escola como espaço de organização da cultura e de produção de saberes sobre a cultura.

As referências a respeito do povo negro e outras culturas, enfatizadas negativamente pela mídia têm propiciado uma errônea visão da cultura africana. Tais repercussões trazem sérios problemas para a sala de aula e para a formação dos sujeitos, haja vista que os professores e alunos e profissionais da educação estão expostos à mídia (GONÇALVES e SILVA, 2006).

Sabemos que a responsabilidade pela eliminação do racismo na sociedade brasileira não se restringe à escola como se esta fosse a única a desempenhar esse papel. Entretanto, ela deve promover, a partir da lei e das diretrizes, ações que culminem em um debate e aprofundamento acerca das questões raciais. Concordamos com Gomes (2007) em relação aos poucos trabalhos existentes que tratam de investigar as implicações da lei na prática pedagógica dos professores. Certamente, esse aspecto é preocupante, visto que sem um acompanhamento dos desdobramentos da lei no ambiente escolar não se sabe se de fato houve mudanças nas concepções de docentes e gestores e se estes conseguiram interpretar criticamente a questão racial na sociedade e na escola.

Nossa pesquisa dissertativa, como se verá posteriormente, se debruçou nessa questão, objetivando investigar os desdobramentos da lei em uma escola a partir da ótica da equipe gestora. Claro que adentrar nesse universo pressupõe que se tenha em mente a realidade da escola e principalmente dos docentes. A equipe gestora não dá conta sozinha de implementar a lei na sala de aula. A participação dos professores e o compromisso destes são fundamentais para se lograr êxito.

No âmbito da sala de aula, alguns docentes ainda se sentem despreparados para lidar com as questões de África. Terão que aprender, ressignificar, conhecer, estudar e,

consequentemente, reelaborar conceitos, construir novos paradigmas que deem conta do imenso cabedal de informações e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira. No dizer de Munanga (2005, p. 15) “[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado [...]”.

Apesar do reconhecimento por parte de educadores e educadoras de que a construção social, a diversidade, a história das diferenças, no nível do discurso, é algo positivo, sabemos que na prática, no jogo das relações de poder, as culturas negadas e estigmatizadas como inferiores sempre estiveram excluídas do currículo, passando por um processo de neutralização e transformadas em desigualdades (GOMES, 2006). Há uma necessidade de a escola ressignificar conceitos no que se refere às metodologias, ao que ensina e como ensina e debater sobre estes processos. São dificuldades que se apresentam nas realidades escolares, mas que, se não forem conhecidas em toda sua dinâmica, certamente trarão limitações na compreensão do verdadeiro papel da escola.

A escola é fortemente marcada pelo caráter instrumentalizador, conteudista e academicista. Em contrapartida, carece primar pela democratização do conhecimento, investindo em múltiplos saberes, respeitando e acolhendo os conhecimentos dos alunos e suas perspectivas de aprendizagem. Propor a existência de uma escola com essa configuração, a princípio, parece ingênuo. A complexidade da escola ainda permite adentrarmos nesse universo plural, onde as realidades desafiadoras e contextualizadas apresentam-se cotidianamente e dizem algo que nos instiga a pensar significativamente a respeito dela.

Nas escolas, tudo é pensado para um padrão de normalidade em que o aluno desejado é o que serve de modelo para avaliar os outros alunos. Quando os outros não conseguem atingir os índices de aprendizado, são rotulados como incapazes, atrasados, lentos. Sendo o currículo um instrumento onde saberes se confrontam, isto é, o saber sistematizado, apresentado por quem pensa a educação neste país e o saber do educando que é o resultado de sua vivência e sua história, Veiga (1995) critica a face conservadora da escola, quando esta se preocupa apenas com o conteudismo e o caráter não criativo, estabelecendo um currículo onde o ensino resume-se a um processo transmissor de conhecimento já posto e elaborado.

Dito isto, o currículo deve adequar-se às novas demandas dos sujeitos sociais e contemplar as temáticas emergentes, que estiveram excluídas de uma reflexão mais aprofundada, a exemplo da história dos negros e de sua cultura. Estamos falando de currículo

como espaço de construção de conhecimentos oriundos dos diversos atores sociais, incluindo a população negra. Assim, a Lei 10.639/03 transforma o currículo, partindo da compreensão e da importância de pensá-lo voltado para a realidade escolar, considerando a história dos povos africanos, contemplando em seus pressupostos o exercício dialógico e dialético, que muito contribui para uma postura crítica frente às formas insistentes de racionalidade: eurocêntrica e ocidental. Os modelos de homogeneização e padronização que as escolas ainda praticam em seus espaços, acabam por descaracterizar os processos de aprendizagem que visam acolher todos os saberes oriundos das experiências dos estudantes bem como suas visões de mundo e da vida.

O caráter homogeneizador e universalista do conhecimento sempre esteve presente na escola e em relação aos conteúdos concernentes às relações etnicorraciais a ideologia da democracia racial contribui para tornar ainda mais tensa a relação entre educação e questões raciais na escola. Como atestam Lima e Trindade (2009, p. 33)

As propostas de uma abordagem de temas das relações étnico-raciais na perspectiva negra/afro-brasileira na Educação sempre se confrontaram com o espírito das abordagens universalistas e também com os ideais da democracia racial brasileira.

Segundo as autoras, a escola tem se tornado um espaço de discriminação étnico-racial e de gênero. Destarte, as relações existentes na escola são mediadas também pelo reconhecimento das identidades dos diversos grupos étnicos. Os preconceitos existem dentro e fora dela. Os preconceitos contra crianças, jovens, adultos negros e idosos dentro da sala de aula é fruto das visões distorcidas que professores alimentam e disseminam, mesmo sem saber. A problemática da educação antirracista é bem mais complexa, pois acreditamos que não somente a escola precisa sentir-se responsável, mas toda a sociedade. Trata-se de uma questão a ser enfrentada por todos.

Enquanto espaço de descobertas, troca de experiências e aprendizados diversos, a escola encontra-se imersa na realidade dos estudantes. Essa realidade se traduz naquilo que consideramos de suma importância para a compreensão do currículo escolar: a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares. O currículo da/com as escolas, pensado coletivamente, viabiliza o enfrentamento de desafios que a diversidade cultural tem apresentado. Esses desafios decorrem do compromisso com uma escola enquanto espaço de democracia. A partir da temática da história da África e cultura afro-brasileira, a escola é chamada a enfrentar o desafio da diferença e do encontro. Fomentar

a crítica, acolher, colocar em debate as diferentes manifestações culturais, diferentes saberes, diferentes óticas, ser-fazer dos discentes é um de seus papéis.

Segundo Sacristán (1995, p. 83), “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Como dito anteriormente e confirmando suas palavras, “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante” (p. 84). Lamentavelmente, coletivos escolares, imbuídos dessa ideologia massificadora e distanciadora das realidades dos alunos, prestam um desserviço à sociedade na medida em que priorizam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Segundo Botelho (2013, p. 178),

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam em nossa sociedade e atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país.

Esta pertinente fala da professora Denise Botelho provoca e impulsiona o debate sobre o espaço escolar como privilegiado para o enfrentamento dessas questões. Defendemos tal argumento justamente por crer que o currículo muda a partir de novas demandas que surgem. Tanto o projeto político-pedagógico da escola como o currículo precisam estar em sintonia com as exigências da Lei, para assim garantir que não somente os conteúdos sobre a história dos negros serão assegurados como contribuir para uma educação antirracista. A escola que temos está muito aquém do desejado no que se refere a mudanças significativas frente às transformações aceleradas advindas de uma sociedade contemporânea que a desafia a inserir-se e a propor novas maneiras de pensar a educação.

A ausência de ações pedagógicas e de valorização da cultura negra no campo educacional tem tornado a escola um palco de violências raciais. (BOTELHO, 2013). Faz-se necessário compreender a escola como campo propício à revisão de óticas discriminatórias. Neste contexto, a escola como espaço de formação e desenvolvimento humano, logo de cultura, norteia o trabalho educativo e por isso precisa dar visibilidade aos discursos e percursos dos grupos tidos como minoritários.

Moreira e Macedo (2001) destacam a importância de se compreender o currículo como elemento norteador na construção de identidades plurais. Tais identidades se formam e se

constituem no interior deste, quando é trabalhado e problematizado, trazendo para a cena as culturas negadas e excluídas do universo escolar. Concernente à formação de professores, salienta-se que uma reflexão acurada sobre a articulação entre currículo e cultura, especificamente a de matriz africana, faz-se necessário, à medida que propõe pensar os saberes sobre a história da África e como estes são assimilados pelo coletivo escolar.

A implementação da lei 10.639/03 ainda se constitui um desafio para os sistemas de ensino, educação básica e superior, gestores e docentes, enfim, para toda a sociedade. Sua verdadeira efetivação acontecerá à medida que todos, educadores e sociedade se derem conta de que não alcançaremos a tão almejada educação igualitária se não nos desfizemos dos preconceitos e discriminações que permanecem introjetados em nossas mentes, impedindo que enxerguemos o outro e suas singularidades.

Posto isto, encerramos este capítulo reafirmando mais uma vez a importância que a Lei 10.639/03 representa para a educação brasileira e para toda a sociedade no combate ao racismo e qualquer tipo de violência física ou simbólica cometida contra o povo negro. Como bem escreve Santos (2013), há um cenário promissor em relação às ações desenvolvidas com base na Lei e nas Diretrizes curriculares.

Não tememos ser otimistas, ao dizer que a Lei n. 10.639/2003 já nasce ultrapassando o limite da obrigatoriedade. A África está deixando de ser um 'país carente' para se tornar um continente cheio de contradições e belezas históricas. Na mesma medida, a escola deixa de ser o terreno da exclusão de crianças negras e indígenas, para se tornar espaço de intervenção pedagógica de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. Vão desaparecendo as ações solitárias das salas de aula e emergindo projetos coletivos, 'projetos-continente', partilhados com outros educadores, com organizações do movimento negro, pesquisadores e secretarias de educação (SANTOS, 2013, p. 89-90)

Quem sabe com essa nova realidade não possamos avançar na discussão do significado e importância da Lei 10.639/03 bem como na sua implementação? A lei, com certeza, é um grande passo na desconstrução de mitos e estereótipos relacionados aos africanos e se o empenho de todos nessa perspectiva for direcionado para a luta por uma sociedade mais justa, igualitária e equânime estaremos alcançando mudanças inimagináveis em nossa concepção de humanidade. Que assim seja!!

No capítulo seguinte apresentaremos o delineamento da pesquisa, o caminho metodológico, o lócus da pesquisa, as participantes do estudo, as técnicas de coleta de informações.

4 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Realizar uma pesquisa não se constitui uma tarefa fácil. Para lograr êxito no estudo que pretende empreender, o pesquisador deverá atentar para exigências fundamentais em um bom estudo. Criatividade, persistência, determinação, conhecimento teórico sobre o objeto que investiga, domínio das abordagens, dos métodos e técnicas de pesquisa social são algumas delas.

É sabido que não se dispõe de um manual que apresente em detalhes os métodos, procedimentos e técnicas a serem seguidas, a fim de a investigação alcançar sucesso. Não existe um “receituário” com dicas de como um estudo poderá obter resultados satisfatórios. Neste sentido, o trabalho empírico é imprescindível na condução da pesquisa. Permite que o pesquisador adentre no universo investigado e de lá possa obter as informações necessárias para seu estudo.

Neste capítulo metodológico, esboçamos as etapas desenvolvidas quando da experiência de um trabalho empírico alicerçado nas informações encontradas no campo. Trata-se de uma apresentação do caminhar metodológico que permitiu ao pesquisador desenhar a investigação considerando os percalços, os desafios, as dificuldades e as conquistas concretizadas no lócus da pesquisa. Sistematizando esse caminhar, imbricado num constante diálogo com a teoria, dividimos este capítulo em cinco sessões.

Na primeira sessão explicitamos o itinerário metodológico partindo do relato sobre as mudanças ocorridas no projeto de pesquisa, a apresentação do problema e o tipo de pesquisa. A segunda sessão expõe o universo investigado, o local onde se efetivou o estudo; em seguida expomos um pouco sobre o quilombo do Barro Preto; logo após, apresentamos as companheiras de pesquisa e a última sessão é dedicada aos procedimentos de análise utilizados no estudo.

4.1 O CAMINHAR METODOLÓGICO

Na pesquisa, alguns requisitos são imprescindíveis para sua efetivação. O êxito do estudo depende de como o pesquisador encara sua investigação a partir dos questionamentos que surgem e também da relação que estabelece com a realidade empírica. O pesquisador precisa ser curioso, indagar, relacionar os achados do campo com a teoria, confrontar seu saber com as novas proposições que vai elaborando com base no diálogo entre teoria e campo

empírico. Sua atitude não é de passividade frente às informações coletadas e sim de sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Também não deve se apegar ao projeto de maneira formalista, se agarrar a ele como se nada pudesse ser mudado. No campo, precisa ficar atento para não se prender às surpresas que encontrar e nem tensar diante das indagações e respostas que obtiver (MINAYO, 2007).

A realidade empírica é bastante desafiadora e se apresenta como uma oportunidade ímpar de se desnudar os elementos implícitos na relação entre o que se sabe na teoria e o que se encontra no campo. O pesquisador encontra-se implicado no processo de pesquisa, sua história de vida, saberes acumulados e posturas epistemológicas estão presentes na relação entre investigador e investigados e essa realidade imbricada é registrada no relatório de pesquisa juntamente com as etapas do estudo.

Quem se envereda no campo da pesquisa deve estar ciente de que realiza um trabalho meticuloso, de reflexão-ação-reflexão. Essa dinâmica pressupõe entender que “Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas” (GATTI, 2010, p. 10). Habilidades para a pesquisa só serão desenvolvidas à medida que se tem contato com ela, assim como se consegue analisar informações da realidade empírica tendo aproximação com o campo de investigação.

Para Gatti (2010, p. 63) “não há método estruturado teoricamente que aprioristicamente resolva os problemas e questões que emergem no desenvolvimento concreto da pesquisa”. O método é um direcionamento, uma referência e não algo estável. A pesquisa em sua essência é dinâmica, se constrói e se reconstrói. Portanto, o método não deve ser entendido como uma “camisa de força”, na qual o pesquisador preso aos métodos fixos não avança na perspectiva de outras leituras e achados significativos.

Compreendido como uma orientação necessária ao pesquisador na garantia de uma discussão teórica consistente e passível de validade, o método no dizer de Gatti, é vivo, e exige do pesquisador um conhecimento teórico sólido e perspicácia para trabalhar com as questões que dizem respeito à sua área de investigação (GATTI, 2010).

Dito isto, concordamos com Minayo (2007) concernente a importância do trabalho de campo, pois permite uma aproximação do pesquisador com a realidade a ser estudada. Obviamente que explorar o campo perpassa pela questão de pesquisa previamente elaborada e

consequentemente relacionada com os pressupostos teóricos que orientam o estudo. A mesma autora destaca que essa é uma fase importantíssima, cuja qualidade depende de uma boa e consistente fase exploratória. Na pesquisa social, o pesquisador está imbricado com seu objeto e interpreta-o com um olhar atento, uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade na qual está inserido.

Como dissemos anteriormente, na pesquisa qualitativa o pesquisador é um participante ativo no processo de investigação, não relata passivamente os acontecimentos. Ele é parte do mundo social que pesquisa. Como agente, é capaz e reflete sobre as ações, sobre si mesmo e sobre a realidade que investiga (BORTOLINI-RICARDO, 2009). O conhecimento que se obtém com a pesquisa está estritamente relacionado com os critérios de escolha que se faz quando se lança na fase de interpretação das informações obtidas no campo empírico.

Escolher uma metodologia para a investigação implica em escolhas e decisões que estão diretamente relacionadas com a especificidade do objeto de estudo, do problema que inquieta o pesquisador, da decisão pelo método, da técnica e instrumento de pesquisa. Essas questões são imprescindíveis na condução do trabalho. As escolhas mencionadas têm a ver com a teoria que estamos trabalhando, e também com a maneira como selecionamos as informações ou a lógica que empregamos no desenvolvimento do nosso trabalho. Dada a complexidade da análise de uma realidade empírica, pois a mesma é repleta de nuances que as vezes o pesquisador não dá conta, afirmamos ser fundamental na pesquisa as informações com as quais trabalhamos. Pensar metodologicamente é também assumir riscos e acreditar que a realidade pode ser interpretada e conhecida.

Os dados obtidos no campo revelam um universo de compreensão que foge aos compêndios estritamente teóricos dos quais estamos acostumados e dos manuais de metodologia e abordagens de pesquisa. Com isso, não estamos querendo descartar o papel da teoria em detrimento do que se encontra no campo. Defendemos a ideia de uma relação necessária, não sendo possível desvinculá-la da pesquisa. Sobre o rigor na análise teórica, Macedo (2009) salienta que este se realiza na pesquisa qualitativa de maneira dialógica e crítica com a teoria e com a empiria, compreendendo desse modo as nossas interpretações e as dos nossos informantes, os atores sociais.

Não se trata de minimizar a importância da teoria, entretanto, concordamos com Gamboa (2012, p. 43) quando advoga que “toda investigação supõe um corpo teórico, e este deve ter um método que lhe seja apropriado”. O autor chama a atenção para a desvinculação

dos métodos com os contextos teóricos e alerta a respeito da superficialidade com que esses contextos são tratados, reduzidos apenas a definições e a uma revisão bibliográfica superficial.

Para uma escolha acertada sobre o tipo de abordagem, qualitativa, quantitativa, ou ambas, há de se ter um domínio de tais abordagens, assim como empregar as técnicas e instrumentos a fim de assegurar que a pesquisa seja desenvolvida de maneira coerente com os objetivos propostos. Nesta dissertação assumimos a abordagem qualitativa por entendê-la como sendo a mais propícia para o delineamento do estudo.

Segundo Oliveira (2010, p. 39) para se fazer uma pesquisa qualitativa é necessário delimitar o espaço e tempo, e principalmente realizar o “corte epistemológico”. Esse corte epistemológico ao qual se refere a autora necessita ser realizado, pois está estritamente relacionado com as escolhas e decisões que o pesquisador precisa tomar. Minayo (2007, p. 62) diz que “o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê ‘a olho nu’, ou seja, sem auxílio de contextualizações e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade”. Neste sentido, os objetivos propostos pelo estudo devem pretender a escolha de um método que se traduza em sua concretização. O pesquisador definirá sua proposta, assim como delineará o caminho metodológico que pretende seguir.

Goldenberg (2009, p. 53) salienta que “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus termos”. Na pesquisa qualitativa não temos uma padronização estatística dos dados nem tampouco uma análise quantitativa das informações. “Esses dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los”. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 17), a pesquisa qualitativa em seu caráter flexível, “permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas”. Essa perspectiva contribui para que os sujeitos, imersos em seus contextos sociais e pessoais, possam participar de maneira livre do processo de pesquisa.

Minayo (2007, p. 21) apresenta uma definição de pesquisa qualitativa e explica que ela, nas ciências sociais:

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças,

valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa dá ao pesquisador a possibilidade de compreendê-la de maneira mais fácil no processo de investigação. No caso desta abordagem recomenda-se uma “análise descritiva desde a definição do objeto de estudo, passando pela delimitação do lugar, tempo, revisão de literatura e coleta de dados” (OLIVEIRA, 2010, p. 39). A abordagem qualitativa é definida por Oliveira como sendo “uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” (p. 59).

Triviños (2009, p. 128) define a pesquisa qualitativa como descritiva, pois tem apoio na fenomenologia. E diz ainda: “como as descrições dos fenômenos estão impregnados dos significados que o ambiente lhe outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida”. A pesquisa é denominada de descritiva porque vai além do experimento: “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada”. (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

Este estudo, pautado nos princípios da abordagem fenomenológica de pesquisa investigou os desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola, priorizando as falas dos membros da equipe gestora, considerando a implicação desta equipe em um contexto específico. A perspectiva fenomenológica apesar de se opor ao modo de fazer ciência do positivismo, possui um rigor no conhecimento da realidade e dá importância ao sujeito no processo de construção do conhecimento.

Galeffi (2009, p. 19) diz ser inútil desconsiderarmos o poder da ciência e sua historicidade. E continua “é contraditório invalidar aquilo que fundamenta todo o desenvolvimento tecnológico da humanidade até hoje, com toda a ambiguidade desse desenvolvimento”. Por isso, não se trata de eleger um ou outro método e sim investigar a natureza do conhecimento e como esse conhecimento é perspectivado. E continua o autor que “em chave fenomenológica própria e apropriada, é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente”. (p. 21)

A fenomenologia, na definição de Triviños (2009, p. 43) é “o estudo das essências, e

todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo”. Nessa ótica, tem-se a descrição e não a análise ou explicação. Giorgi (2010, p. 388) diz que a “fenomenologia trata do fenômeno da consciência e, tomada em seu sentido mais amplo, ela remete à totalidade das experiências vividas por um indivíduo”. Nesse caso, a intencionalidade está presente, haja vista que a fenomenologia entende que a relação sujeito-objeto é estabelecida à medida que ambos ligam-se e não existem de forma independente. Neste sentido, o enfoque fenomenológico nos auxiliou no entendimento dos elementos que caracterizam o mundo vivido dos participantes da pesquisa.

Em nossa proposta inicial de estudo havíamos pensado em investigar os saberes docentes acerca do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, especificamente sobre o que preconiza a Lei 10.639/03. O trabalho de pesquisa iniciou-se efetivamente a partir da participação do pesquisador nas disciplinas ministradas no Mestrado em Educação. Foi um momento importante para a construção dos fundamentos teórico-metodológicos que posteriormente assumiríamos. Assim, para a operacionalização da nossa investigação, retomamos o projeto inicial e, com as novas leituras e a participação no campo empírico, nossos objetivos foram sendo redesenhados, objetivando cumprir nossas metas de acordo com as novas configurações que foram surgindo.

Para alcançar tal intento, tivemos que cumprir algumas etapas a fim de dar continuidade ao processo de pesquisa. Paralelamente ao cumprimento dos componentes curriculares cursados, fizemos uma extensa revisão de literatura, delimitando dentro desta os autores que discutem a temática da educação e relações etnicorraciais. Servimo-nos de resumos e fichamentos de artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos institucionais³⁸. Após a leitura criteriosa das fontes bibliográficas partimos para a reformulação do projeto de pesquisa, agora com um olhar mais maduro e refinado. O rito de passagem do projeto na fase da qualificação mostrou o que deveria ser acrescentado, suprimido e aprofundado. Um momento significativo e enriquecedor, em que o pesquisador abriu-se para repensar o caminho, as posturas epistemológicas assumidas e os novos desafios que viriam pela frente com a inserção no campo empírico.

Entendemos a Lei 10.639/03 como um grande avanço no que tange a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Sua discussão faz-se necessária nas

³⁸ Vale destacar que o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola investigada se constituiu em importante fonte de pesquisa.

escolas e principalmente na formação dos professores. Completados exatos dez anos em 2013, a Lei ainda encontra dificuldade para ser efetivamente aplicada na maioria das instituições de ensino. Dessa maneira, buscamos investigar os desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 em uma escola da rede pública no sudoeste da Bahia, reconhecida como escola quilombola. Nosso foco esteve voltado para a equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) que desempenhou um papel fundamental na discussão e análise desses desdobramentos como um todo, assim como na prática pedagógica dos docentes.

Com base nessas assertivas e tendo como abordagem a pesquisa qualitativa, nos orientamos metodologicamente escolhendo o Estudo de Caso (EC). A opção pelo EC se justifica por se apresentar como apropriado aos objetivos de nossa investigação, assim como para uma análise mais aprofundada do fenômeno, considerando seu contexto e atualidade. Trata-se de um delineamento de pesquisa que, para os propósitos deste estudo, adequa-se bem ao problema de pesquisa, pois a escola investigada se constituiu em unidade de análise, tendo como participante a equipe gestora de uma escola Quilombola.

Dada à complexidade do estudo de caso, este se debruça sobre uma unidade específica, a fim de analisá-la em variadas dimensões. O estudo de caso também possibilita, em seu planejamento, a permissão da flexibilidade e utilização de variadas técnicas para a coleta de dados. Segundo Gil (2009, p. 6), o estudo de caso “pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos”. Para Yin (2010, p. 24) “como método de pesquisa, o EC é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, coletivos, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

O estudo de caso possibilitou que detivéssemos nossos esforços investigativos na condução da problemática ora colocada: “*Quais os desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola?* A partir dessa indagação, começamos nosso trabalho revendo nossos objetivos de pesquisa, contextualizando o problema e redefinindo procedimentos metodológicos que seriam adotados durante o período de estada no campo. A vantagem do EC é a possibilidade de aprofundamento. O pesquisador tem a liberdade criativa e imaginativa, podendo adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem e explorar elementos imprevistos (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Para obtenção das informações referente ao nosso objeto de estudo, optamos pela realização de entrevista com a equipe gestora. Complementando as informações colhidas no campo, fizemos análise documental do PPP (Projeto Político Pedagógico), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de pesquisa bibliográfica em artigos científicos, dissertações, livros e outros.

De certa maneira, toda pesquisa é bibliográfica e as fontes consultadas foram aquelas que mais se aproximaram do objeto de estudo. Primou-se por uma revisão de literatura relacionada à temática de interesse e que pudesse trazer luz à pergunta norteadora. Para Oliveira (2010), a pesquisa é bibliográfica pelo fato de levar o pesquisador a ter contato com o que há de mais atual na área de conhecimento de seu interesse e que já são do domínio científico.

Na análise documental empreendida, conforme dito anteriormente, buscamos captar por meio dos documentos, elementos que auxiliassem na interpretação das informações obtidas no campo, bem como relacioná-los com a teoria já aprofundada. A utilização dos documentos foi de suma importância na condução da análise dos achados. Na experiência com o campo percebemos o quão importante foi a combinação de instrumentos como a entrevista e a leitura do material documental. Leva-se para a prática empírica a teoria elaborada e construída na etapa anterior. Nisto consiste o trabalho de campo (MINAYO, 2007). O termo documento é definido por Laville & Dionne (1999) como toda fonte de informações já existente. Na fase da coleta de informações os documentos são reunidos e resumidos, descritos e transcritos para que se tenha uma ampla noção das categorias importantes para o estudo. Afirmamos que para o pesquisador o documento escrito é considerado uma preciosa fonte de estudo e análise para quem faz pesquisa social (CELLARD, 2010).

A busca do diálogo com os atores sociais envolvidos no processo de investigação se fez necessário para a construção de novos sentidos, de novas leituras acerca do fenômeno que se estuda. Nessa perspectiva, o pesquisador desprende-se dos preconceitos para mergulhar no universo dos investigados. Assim, no contato direto com diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, se refletiu sobre as implicações da Lei 10.639/03 na comunidade

escolar, os avanços e conquistas na promoção de uma educação antirracista e na compreensão dos significados e concepções da Lei e seus desdobramentos.

Em um primeiro momento, estabelecemos contato com a direção da escola quilombola com o objetivo de esclarecer as intenções do pesquisador em relação ao estudo, haja vista que essa unidade escolar fora escolhida para a investigação. Encaminhamos um ofício assinado pela orientadora desta dissertação de modo a formalizar e institucionalizar a nossa entrada no campo. A receptividade na instituição se deu de maneira muito positiva, o que deixou o pesquisador à vontade para explorar o ambiente. Foram feitos registros fotográficos dos espaços físicos da escola capturando as imagens dos traços identitários de uma escola situada em um bairro quilombola.

Inicialmente, pretendíamos trabalhar com o Grupo Focal, como técnica de coleta de informações, selecionando um grupo de professores, mas devido a contratempos não foi possível o desenvolvimento desta atividade. Percebemos que o tempo e algumas dificuldades encontradas no transcorrer da pesquisa inviabilizaram a concretização do GF. A greve na rede estadual de ensino e mudanças no calendário letivo das escolas contribuíram para realizarmos mudanças na parte metodológica. Decidimos, então, pela realização das entrevistas com a equipe gestora.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada por se caracterizar como uma técnica de pesquisa qualitativa que favorece a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, permitindo uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Nesta perspectiva, tal técnica possibilita a construção do conhecimento a partir dos saberes oriundos das falas, histórias de vida e bagagem cultural dos participantes.

Triviños (2009, p. 146) destaca que “a entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa (...)”. Destaque seja dado para o caráter de maior liberdade que a entrevista semi-estruturada confere ao entrevistador e entrevistado. Oliveira (2010) considera importantíssima a entrevista por possibilitar um encontro entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e viabilizar que o pesquisador possa ter acesso a um rico material descritivo que servirá de norte para sua investigação. Pode ser entendida também como uma conversa a dois, sob a coordenação do entrevistador, e objetiva reunir informações relacionadas ao objeto de pesquisa (MINAYO, 2007).

Quando optamos por realizar entrevistas em nossas pesquisas precisamos ter bem claro que desta decisão demanda alguns compromissos em relação ao nosso objeto de estudo. As dimensões epistemológica, metodológica e ética devem ser consideradas quando escolhemos essa técnica de coleta de informações. Poupart (2010) apresenta três argumentos que os pesquisadores qualitativos utilizam para o uso da entrevista. O primeiro deles é de ordem epistemológica, ou seja, requer que se faça uma análise profunda das perspectivas dos atores sociais, visto que suas impressões são fundamentais para o estudo em questão; o segundo argumento é de ordem política e ética, pois abre a possibilidade de compreensão dos dilemas vivenciados pelos atores sociais e por fim os metodológicos que tem as entrevistas como ferramentas de informação que proporciona ao pesquisador ter acesso às experiências dos atores sociais e as realidades sociais.

Szymanski (2010) discorre sobre a entrevista apontando para seu caráter de reflexividade. A autora destaca a subjetividade do entrevistado que está presente no processo do entrevistar e que esta se constitui em um momento de construção do conhecimento. Assim, a entrevista é considerada como um excelente instrumento de coleta de dados que auxilia o investigador na compreensão do fenômeno a ser analisado. Consideramos a entrevista como o principal instrumento de levantamento de dados em nosso estudo, pois permitiu uma análise crítica a respeito dos desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola. A obtenção de ricas descrições abriu caminhos promissores que certamente contribuíram para o desvelamento de questões emergentes relacionadas a Lei.

O pesquisador precisa estar preparado para os imprevistos que acontecem na trajetória de pesquisa e saber tirar o máximo proveito das situações que porventura fogem ao controle. Mesmo com os agendamentos das entrevistas com as parceiras da pesquisa, alguns problemas de ordem administrativa apareceram e por isso as entrevistas precisaram ser remarcadas. Trata-se de uma equipe gestora à frente da coordenação de um colégio e isso foi levado em consideração quando nos propomos entrevistá-la.

Todas as entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador. A diretora e a coordenadora pedagógica foram entrevistadas no local de trabalho, na sala da direção, e a vice-diretora entrevistada em sua residência, pois a mesma estava em gozo de férias. Para o registro das informações fizemos uso do gravador IC *Recorder* – Gravador digital de Portátil de áudio SONY, de uso pessoal do pesquisador. As gravações foram armazenadas em formato de arquivo de áudio MP3. As transcrições foram realizadas pelo próprio pesquisador.

As entrevistas transcorreram tranquilamente. As mesmas tiveram a duração de 60 minutos (as duas primeiras – diretora e coordenadora pedagógica) e 40 minutos a vice-diretora. As parceiras da pesquisa ficaram à vontade para responder as perguntas do pesquisador. Observou-se que no momento do início das gravações poucas interrupções ocorreram e as interlocutoras não se intimidaram com o fato de suas falas serem registradas em um gravador. Antes de cada entrevista, o entrevistador explicitou os objetivos do estudo e elucidou sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE³⁹ – APÊNDICE A) e o Termo de Autorização de uso de imagens e gravações (TAIG – APÊNDICE B). Ambos dispõem, resumidamente, dos objetivos e propostas da pesquisa e o uso de imagens do espaço físico da escola e de pessoas. Lidos os termos, os mesmos foram autorizados e assinados pelas entrevistadas.

Um roteiro de entrevista foi elaborado pelo pesquisador com vistas a compreender o ponto de vista dos atores sociais contendo um total de 14 perguntas que contemplaram os seguintes itens: dados de identificação (nome, formação acadêmica, cargo que ocupa na escola, tempo de serviço); significado da escola quilombola; significado da escola quilombola para o corpo diretivo, docente, funcionários e comunidade; mudança na prática pedagógica dos docentes; mudanças ocorridas nos alunos; mudanças percebidas na família; conhecimento sobre a Lei 10.639/03; participação em cursos sobre a Lei; desdobramentos das determinações da Lei na escola; importância da Lei para a educação; elementos que possibilitem a efetivação da Lei na escola; conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidos na unidade escolar; desafios encontrados pela gestão no que se refere à implementação da Lei; apoio da Secretaria de Educação do Estado no trabalho sobre a Lei. A análise dos conteúdos das respostas encontra-se detalhada no capítulo V referente à Análise das Informações.

Na próxima seção explanaremos a respeito do campo de pesquisa, onde realizamos o estudo, destacando suas características e informando sobre o desenvolvimento da investigação.

4.2 O LÓCUS DA PESQUISA – A ESCOLA QUILOMBOLA

A coleta de informações para ser realizada exige do pesquisador a escolha do local onde recolherá as informações que serão úteis para sua investigação. Após o mergulho na teoria, revisando-a e confrontando-a com os objetivos da pesquisa, a exploração do campo

³⁹ Os Termos encontram-se no final desta dissertação.

torna-se um momento singular de descobertas que serão enriquecedoras e significativas para o pesquisador. Minayo (2010) preconiza que o pesquisador precisa estar atento ao local que escolheu para investigar e justificar o porquê desta escolha. Essa fase é imprescindível, pois antes de adentrar no campo urge que o espaço da pesquisa corresponda ao delineamento do objeto. Assim, critérios como conveniência dos participantes, interação, critérios lógicos e os contatos estabelecidos serão a medida para se alcançar êxito no trabalho, como alerta a autora.

Dito isto, passemos para a caracterização do nosso espaço de investigação. A pesquisa foi realizada em um colégio da rede pública em uma cidade do sudoeste da Bahia. A escola foi fundada em 1965 e oferecia à época apenas o primário (ensino fundamental). Em 2005, passou a oferecer a EJA I, II e III e recebeu a denominação de colégio. Está situada na comunidade de Barro Preto, que em 2007 recebeu o título de comunidade remanescente quilombola⁴⁰. Hoje a escola atua na Educação Básica (5^a/6^a a 3^a série do Ensino Médio Regular) e com a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Tempo Formativo III), também na modalidade juvenil (Tempo Formativo II) com o objetivo de diminuir a distorção idade/série.

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico – PPP⁴¹ (2013) do colégio, sua estrutura organizacional está assim configurada: 01 diretora, 02 vice-diretoras (por ser denominada de escola de Médio Porte, não tem direito a três vices), 01 secretária, 01 auxiliar administrativo, 18 docentes efetivos, 10 docentes em Regime de Prestação de Serviço ou Estágio, 04 agentes de administração, 03 merendeiras e 05 serviços gerais. O colégio possui um quantitativo de 758 alunos matriculados.

Em relação à estrutura física, o colégio possui documentação e terreno próprios. Conta com 09 salas de aula bem ventiladas, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 sala da coordenação, 01 banheiro para deficiente físico, 08 banheiros, sendo 04 femininos e 04 masculinos, 01 cozinha pequena, 01 dispensa, 01 porão, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 corredor, 01 pequena área coberta, 01 corredor largo, área verde livre para recreação com 02 quiosques com estrutura para jogo de mesa e 01 quadra poliesportiva.

Em 2012 houve uma mudança no nome do colégio e posteriormente o reconhecimento da unidade como escola quilombola trouxe para a comunidade escolar e seu entorno o

⁴⁰ O título de comunidade remanescente de quilombo fora concedido pela Fundação Palmares, sob o livro de certidão geral n. 9, Registro n. 919, fl. 33, de 01/03/2007 publicado no Diário Oficial da União n. 49, em 13/03/2007, portaria n. 25 de 07/03/2007.

⁴¹ O Projeto Político Pedagógico da escola quilombola foi disponibilizado pela direção para fins de leitura e análise por parte do pesquisador.

reconhecimento e valorização da cultura negra. O sentimento de pertença por parte do coletivo escolar foi o norte para a preservação do aspecto identitário e de ancestralidade. Nesse sentido, a escola homenageia uma personalidade negra como patrono por acreditar em sua representatividade no âmbito das lutas e conquistas dos negros na sociedade.

Em relação às famílias da comunidade quilombola, elas se inserem no mercado de trabalho num primeiro momento em emprego informal, tem pouca escolaridade e conhecimento técnico. Em sua maioria, vive de salário mínimo e apenas 40% das famílias possuem emprego fixo, os outros 60% nos serviços avulsos. O desemprego é um fator de desistência dos estudantes em relação aos estudos. E a bolsa escola auxilia na complementação da renda de boa parte das famílias.

O colégio possui um Conselho Escolar que existe há 04 anos e é constituído por docentes, discentes, funcionários, representante discente e representante da comunidade local. Todos são escolhidos por meio de voto direto, à exceção da gestora. O Conselho é renovado a cada dois anos e realiza reuniões uma vez ao mês. Algumas são abertas à participação dos estudantes e acontecem nas salas de aula. O papel do Colegiado é consultivo, deliberativo, normativo e fiscal. Acredita-se que o colegiado escolar é o primeiro passo de um processo democrático.

Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico do biênio 2013-2104, este se fundamenta nas experiências de anos anteriores (2011 e 2012) destacando como pontos positivos o reconhecimento do processo de formação do povo brasileiro e o protagonismo dos povos negros e indígenas. O tema gerador apresentado no PPP (2013) é “Saberes e Saberes”. O PPP é entendido como uma construção coletiva que assegura uma gestão democrática e, por isso, não se constitui em um mero agrupamento de projetos individualizados ou conjunto de normas técnicas a serem seguidas.

Na estruturação didático-pedagógica do PPP faz-se perceber que a mesma é norteadada pela pedagogia interética com objetivo de combater o racismo e o etnocentrismo na sociedade. Seguindo os métodos e procedimentos propostos pela pedagogia supracitada, a escola reconhece a necessidade da valorização da cultura e da história do povo negro e indígena, utilizando para tanto a metodologia da pesquisa-ação, fazendo uso de entrevistas ao corpo docente e discente com objetivo de apontar as causas da não utilização dos saberes da comunidade local na prática pedagógica diária.

Desse modo, o colégio propõe uma interação com a comunidade na busca de soluções conjuntas na estruturação do currículo escolar, principalmente, voltado para a comunidade quilombola. O PPP reflete os anseios do coletivo escolar quando define a escola como lugar de pesquisa, da construção da cidadania, do combate às desigualdades, do entender política.

Quanto à missão da escola, explicitado no PPP, pauta-se no compromisso em ser referência na promoção da igualdade racial para municiar a comunidade escolar e local na construção de uma sociedade que valoriza os saberes: tradicional, local, científico e global. No que tange aos objetivos e metas da unidade escolar, estabelecidos no PPP 2013-2014: a) elevação do IDEB dos anos finais; b) manter a taxa de aprovação; c) reduzir a taxa de abandono e evasão escolar; d) elevar o desempenho acadêmico (coordenação pedagógica, corpo docente e equipe gestora); e) promover a gestão participativa e colaborativa; f) criar ambiente de pertença à comunidade; g) promover encontros entre família e escola para troca de experiências e vivências.

Em relação aos desafios de uma educação pública direcionada para as comunidades quilombolas, a equipe gestora assume o desafio de proporcionar ao quilombola uma educação que promova a igualdade de oportunidade, levando-o a transformar-se em cidadão, com direitos e deveres, conscientizando-se de seu protagonismo histórico. Está explícito, para a escola, o sentimento de pertença e ancestralidade da comunidade escolar, bem como da elevação da autoestima de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo. Isto se deve ao reconhecimento do colégio como escola Quilombola (PPP 2013).

Deve-se destacar que as ações do colégio se desenvolvem levando em consideração a revisão dos valores para com a cultura africana e afro-brasileira. Trata-se de um processo lento, haja vista que por séculos, a população negra esteve submetida a um branqueamento cultural, não podendo revelar sua cultura e rituais religiosos (PPP 2013). Segundo o PPP, o pedagógico já efetiva seu perfil de escola quilombola, dentro de um quilombo urbano, direcionando as ações para a efetivação de uma educação quilombola. Para atender a essa demanda, houve uma reformulação na matriz curricular, incluindo as disciplinas Estudos Baianos e Cultura Regional, assim como os planos de curso atentam para dar voz e vez ao olhar negro.

No colégio, tanto o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE quanto o Projeto Mais Educação tem como eixos as diretrizes da Educação Quilombola. Para nortear o

reavivamento da irmandade na educação, as Leis 10.639/03, Parecer 003/04 e a Lei 11.645/08 tem contribuído sobremaneira para a reconstrução da identidade quilombola da comunidade.

A apresentação do colégio nos aspetos da gestão (administrativa) e do pedagógico proporcionou o conhecimento do funcionamento da unidade escolar e suas características. A seguir, apresentamos sucintamente o histórico do Quilombo urbano onde está localizada a escola para melhor situar o leitor.

4.3 O QUILOMBO URBANO

Para entendermos o significado do termo “*quilombo*” nos reportamos à definição prescrita no Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que consta na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação e diz o seguinte: “são os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica”.

No imaginário coletivo, a concepção que temos de quilombo ainda está associada a uma mentalidade colonial, onde se acreditava se tratar de um agrupamento de escravos fugidos. Nessa ótica, o quilombo também era entendido como algo do passado que teria desaparecido do país junto ao sistema escravocrata, em 1888. O isolamento das comunidades quilombolas durante parte do século passado foi uma estratégia intencional para garantir a sobrevivência do grupo, de suas tradições, territórios, cultura e identidade étnica. Talvez daí essa falsa ideia tenha se sustentado (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2004).

Aos quilombos constituídos no período escravocrata, muitos outros foram surgindo após a abolição. Como dito anteriormente, organizar-se em grupo era o único meio de assegurar a existência, pois a Lei Áurea não considerou os mecanismos de redistribuição de terras para os quilombolas. O reaparecimento dos quilombos é resultado da ação dos movimentos negros e passados mais de cem anos tiveram assegurados o direito à terra a partir da Constituição Federal, no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual assegura o seguinte: “Aos quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Munanga e Gomes (2006, p. 71) trazem a seguinte definição de quilombo:

a palavra quilombo é originária da língua umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a esse tipo de instituição sociopolítica minilar conhecida na África central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola.

Os quilombos brasileiro e africano se assemelham muito no que diz respeito à oposição escravocrata, pela implantação de outra forma de vida e de uma estrutura política onde todos os oprimidos possam se encontrar (MUNANGA; GOMES, 2006). Portanto, a ideia errônea de que quilombo significa refúgio de escravos fugidos não se sustenta. É preciso desmistificar essa imagem estereotipada relacionada à existência dos quilombos. Os quilombolas, como eram conhecidos os homens e mulheres, viviam em clima de fraternidade e liberdade com laços de solidariedade. Não aceitavam viver no regime de escravidão e por isso se rebelavam contra esse sistema.

Segundo informações contidas em cópia de um abaixo assinado⁴² fornecido pela diretora do colégio, a reconstrução da identidade da comunidade quilombola passa pela elevação da autoestima dos estudantes e moradores. Com base em pesquisa documental e oral foi constatado que a comunidade fora formada por operários negros e operárias negras que estiveram na construção da estrada de ferro Tram Road de Nazaré (no Recôncavo Sul e Sudoeste da Bahia), de um trem que realmente existiu, iniciou em 1901 e chegou na cidade em 1927.

Em 2008, com o reconhecimento do colégio como escola quilombola, docentes, discentes, gestores e comunidade começaram a se questionar sobre o que é uma escola quilombola, uma educação quilombola? Essas indagações foram o motivo da história da educação do colégio dentro do quilombo urbano⁴³.

⁴² Recebemos da gestora da escola uma cópia do abaixo assinado na ocasião da primeira visita do pesquisador. Nele está contido um breve relato que historiciza o surgimento da comunidade quilombola, assim como explicita os motivos pelos quais fora solicitada a mudança do nome do colégio.

⁴³ As comunidades dos quilombos urbanos buscam o reconhecimento de sua identidade e a segurança jurídica de seu direito à propriedade para romper o ciclo da segregação espacial, prática naturalizada que nega aos setores socialmente diferenciados como negros, índios e pobres, o direito de viver em determinados espaços urbanos, principalmente aqueles bem localizados e dotados de infraestrutura. A segregação espacial é um meio de reafirmar a hierarquia de valores que estrutura a sociedade brasileira e impede o acesso de determinados grupos aos benefícios e oportunidades da urbanização. Os quilombos urbanos são formados, principalmente, por grupos que viviam ao redor de grandes cidades e foram englobados pelo crescimento urbano dos municípios, além de populações que habitavam áreas valorizadas nas cidades e que, a partir do século XX, foram obrigados a se deslocar para áreas de periferia para dar lugar a projetos de revitalização e embelezamento. Esses grupos têm em comum o vínculo com a ancestralidade negra, ainda que o quilombo também seja um local para acolhida de brancos empobrecidos com os quais estabelecem vínculos de solidariedade. A opressão histórica e a resistência atual frente à especulação imobiliária e projetos de desenvolvimento urbano que implicam na redução do território ou no deslocamento desses grupos étnicos também são fatores de unidade e reivindicações entre estas

Em 2010, o colégio recebe o Selo Educação para a Igualdade Racial concedido pelas Secretarias de Políticas de Ações Afirmativas e Políticas de Promoção da Igualdade Racial do governo federal. Para a implementação da Lei 10.639/03, a escola trabalhou nos anos de 2009 e 2010 as seguintes metas: promoção da identidade quilombola para a escola e comunidade; valorização da ancestralidade da população negra; melhoria da autoestima da comunidade; conhecimento e estudo da história de lutas do povo negro na Bahia e no Brasil e do continente africano. Para isto, buscou junto à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e à Secretaria de Educação da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira – IAT, apoio na questão pedagógica, investindo na elaboração de um PPP condizente com a realidade da comunidade e com a promoção da igualdade racial.

Conforme dados do PPP, a comunidade do Barro Preto, onde se localiza o colégio, conta com saneamento básico em 90% das casas residenciais e rede elétrica. A renda das famílias é de menos de um salário mínimo. Há na comunidade um total de 1.600 casas, totalizando 5.000 moradores, com oito ruas, algumas calçadas em parte. Nesta comunidade, fazem-se presentes organizações religiosas como CEBs, Comunidade Maria de Nazaré, Senhor do Bonfim e Padre Molina, Primeira Igreja Batista, Assembleia de Deus e Igreja Pentecostal Casa de Oração. Há também a presença de terreiros de Matriz africana conforme informado em entrevista pela diretora da escola.

Em relação aos aspectos sociais da comunidade, o PPP destaca:

O Barro Preto sofre com todos os estereótipos e preconceitos construídos ao longo dos anos e sustentados pelas mídias. Os moradores são socialmente marginalizados. Não estão nos moldes “sociais” aceitáveis. A falta de fontes simbólicas positivas do povo negro contribui para uma baixa autoestima que traz várias consequências: pouca higiene pessoal; desvalorização do seu meio ambiente; índices elevados de violência; agressão contra a mulher; pedofilia; prostituição; tráfico de drogas e consequentemente manutenção dos estigmas sociais (PPP, 2013).

O Artigo 9º das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola assim define escola quilombola: escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que estejam localizadas em território quilombola. O colégio se enquadra nessa categoria e, após o reconhecimento, reforça o orgulho de pertencer a uma comunidade quilombola. Vale destacar um trecho do abaixo assinado mencionado anteriormente que diz: “a escola chega ao

quilombo em 1964, mas chega para os negros contando uma versão branca da nossa história onde o negro não passa de um escravo dócil e submisso às vontades do colonizador”. Um fato interessante é que os funcionários da escola são oriundos da comunidade, isto ajuda na participação e valorização da cultura negra.

Mesmo com as dificuldades que se apresentam, o colégio e a comunidade de Barro Preto se unem para fortalecer ainda mais os traços de identidade e ancestralidade do povo negro pautando-se em uma educação que valorize o legado africano e o respeito à diferença.

Na próxima seção explanaremos a respeito das participantes da pesquisa, apresentando cada uma com base nas informações fornecidas pelas mesmas no momento da entrevista.

4.4 AS PARCEIRAS DA PESQUISA

A decisão de entrevistar pessoas para um estudo é sempre delicada. Muitos fatores estão envolvidos, como por exemplo, a escolha dos companheiros de pesquisa, o tempo disponível, a disposição em participar do estudo, como analisar as informações que serão obtidas, enfim, há uma complexidade que se justifica visto que estamos lidando com o universo de representações dos sujeitos sociais e, portanto, no campo da subjetividade dos indivíduos. O entrevistador cria expectativas e aposta que o seu interlocutor entenderá sua linguagem e, conseqüentemente, dará as informações necessárias (SZYMANSKI, 2010).

Para a realização do nosso estudo, nossa amostra priorizou três membros da equipe gestora: a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. Sempre solícitas e acolhedoras, estiveram todo o tempo disponíveis para ajudar no que fosse necessário. Em nosso primeiro contato, apresentaram todos os espaços da escola quando, na oportunidade, foram fotografados e registradas, no diário de bordo, as impressões sobre o local da pesquisa.

Em relação à formação acadêmica e profissional da equipe do colégio temos o seguinte quadro: a gestora é licenciada em Letras, especialista em Gestão Escolar e pesquisadora da cultura afro-brasileira. Está no cargo de diretora há seis anos sendo que a primeira vez foi por indicação do PCdoB, e a manutenção no cargo pelo PT. Depois, com a eleição de diretores, a mesma foi eleita em 2014 e pleiteia a segunda reeleição ao cargo. A coordenadora pedagógica é licenciada em Letras pela UESB, com pós-graduação em Literatura e outra em Leitura, duas especializações em Gestão Escolar e atualmente cursa uma especialização em Língua Portuguesa. A vice-diretora é licenciada em Educação Infantil.

Na seção seguinte, apresentamos resumidamente a técnica de análise das informações que adotamos no estudo.

4.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Explicitamos até aqui o caminhar metodológico que contemplou a explicação do porquê da escolha do colégio, a descrição da comunidade quilombola do Barro Preto e a apresentação do perfil das participantes da pesquisa. A seguir, discorreremos sobre a técnica escolhida para a análise das informações. Consideramos esta fase a mais importante da pesquisa, haja vista que a análise foi realizada em uma dimensão interpretativa e não somente descritiva. As inferências a respeito dos achados seguiram uma postura crítica e reflexiva num exercício contrastivo entre o aporte teórico e as informações encontradas no campo empírico.

Depois de reunir todas as informações pertinentes com base na teoria, na análise documental e nas entrevistas concedidas ao pesquisador, procedemos à etapa da análise. Por esta razão, escolhemos o procedimento analítico da Análise de Conteúdo (AC) que é definida por Bardin (1977, p. 48) como:

Um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dada a importância de tal técnica para uma análise fidedigna das informações (talvez nem tanto – depende muito do contexto onde a pesquisa é realizada), há de se pontuar que estamos lidando com visões diferenciadas dos sujeitos. Franco (2008, p. 12) preconiza a respeito quando diz: “as mensagens expressam as representações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”.

Ou seja, temos contato com essas mensagens-resposta repletas de significados que os indivíduos atribuem à vida, as coisas, ao mundo. Dessa forma, a mesma autora aponta a necessidade de estarmos sempre atentos para o fato de que a AC exige descobertas teóricas relevantes. Se assim não o for, não terá muito sentido. O analista é como um “arqueólogo”, os documentos, os achados, são seus vestígios. Estes são a manifestação de dados e de fenômenos. Assim, o analista tira de seus documentos valiosas informações que o ajudam a inferir conhecimentos sobre o emissor e seu contexto (BARDIN, 1977).

A partir da metodologia da AC, consideramos três polos cronológicos preconizados por Bardin (1977) que deram suporte para a análise das informações do campo. Primeira a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesse sentido, fizemos uso desses três polos, indicados por Bardin (1977) obtidos nas entrevistas e documentos. O primeiro polo é a fase de organização do material a ser analisado, o segundo polo refere-se à exploração deste com a finalidade de estabelecer as categorias e por fim o tratamento dos resultados e posteriormente sua interpretação. Considerando os pressupostos teóricos da AC, a utilizamos porque possibilita ao pesquisador a busca da categorização das unidades textuais que se repetem, bem como auxilia na interpretação das informações.

É importante salientar que no decorrer da análise das informações, procuramos preservar os enunciados expressos, portanto, não excluindo os detalhes verbalizados durante as entrevistas. Esse procedimento fundamenta-se sob o argumento de que a ação comparativa entre a fala da equipe gestora e o que se tem pesquisado e publicado sobre a Lei 10.639/03 e suas determinações, de certa maneira, é o que legitima nossa análise.

Essas informações possibilitaram discernir sobre a concepção de uma equipe gestora a respeito dos desdobramentos e determinações da Lei supracitada no âmbito de uma escola quilombola que luta por reconhecimento e valorização de suas raízes ancestrais. Portanto, as respostas, de certa forma, trazem elementos pertinentes, pois traduzem a percepção de gestoras e tal visão torna-se relevante na tentativa de discussão sobre os dez anos da Lei em 2013.

A descrição e análise comparativa das respostas possibilitaram um retorno às abordagens dos autores estudados, de forma que as ideias destes elucidaram as questões conduzidas nas entrevistas. Permitiu ainda que nos diálogos se obtivesse uma visão das impressões sobre a lei por parte da equipe gestora. Neste estudo, todas as entrevistas são fonte de validade consultiva, possibilitando o retorno às parceiras da pesquisa para, se necessário, obter mais precisão e completude nas informações coletadas.

Feita a descrição pormenorizada da trajetória metodológica da pesquisa, no próximo capítulo discutimos e interpretamos as informações, relacionando-as num constante diálogo entre a teoria e o campo empírico.

5 A LEI 10.639/03 E A ESCOLA QUILOMBOLA: ANALISANDO AS INFORMAÇÕES

Este capítulo é dedicado à última parte do nosso relato de pesquisa. Nele, apresentamos os resultados da investigação, bem como interpretamos as informações obtidas no campo empírico, num processo de dialogia e ao mesmo tempo de inferências a partir do olhar do pesquisador.

O trabalho de pesquisa requer uma atenção redobrada de quem se compromete com o seu campo de estudo e vê a possibilidade de aventurar-se na construção do conhecimento e de novas proposições sobre o objeto de investigação. De fato, muitas são as expectativas que depositamos quando estamos em um processo de pesquisa. Estar em contato com a realidade empírica muitas vezes nos tira da inércia para aproximarmos-nos do fenômeno em toda a sua inteireza.

No caminho, consideramos as incertezas que surgiram e nos acompanharam em toda a trajetória, nos fazendo pensar muitas vezes em mudar o foco de nossa investigação. Nesse sentido, cremos não ser fácil analisar informações extraídas do campo empírico sem uma abertura para o novo e os desafios que se apresentam constantemente.

A fase preliminar de leitura, revisão bibliográfica, diálogo com os principais expoentes teóricos, foi fundamental para avançarmos até aqui. Essa dinâmica permitiu um olhar mais apurado e atento ao nosso objeto de pesquisa que agora, especificamente, se mostra. Muitos foram os desafios, as dúvidas. Na etapa da análise, nos perguntávamos: e agora, o que fazer com tanta informação disponível para analisar?

É claro que a incerteza, a angústia, o medo de não acertar acompanha todo e qualquer pesquisador, mesmo os mais experientes. Embora desejando que tudo isso não acontecesse, sabemos que faz parte da caminhada de pesquisa. Ora, sem o conhecimento e vivência dessas intempéries, talvez não se conseguisse relatórios de pesquisa mais próximos de seus objetos de estudos e, conseqüentemente, não teríamos novas descobertas e desafios epistemológicos.

Realizar um trabalho de campo é sempre desafiador e, portanto, exige do pesquisador maturidade para lidar com os problemas que aparecem quando este está imbricado com sua questão de investigação. A sensação é de total desordem. Muitas informações a serem interpretadas, decisões a serem tomadas em relação ao que priorizar nas informações, a

categorização, as hipóteses que precisam ser confirmadas e/ou negadas, enfim, o pesquisador se encontra em um processo não somente de descobertas, mas de total imersão no percurso investigativo.

No dizer de Minayo (2007), em um trabalho investigativo existe uma relação que é estabelecida entre o pesquisador e seu campo de estudo e esta relação se dá de maneira definitiva. Assim, as concepções de mundo são consideradas, haja vista que essa relação é por demais imbricada no processo de conhecimento. O critério de objetivação em um trabalho de natureza qualitativa considera também o interesse que o pesquisador tem no seu objeto de estudo.

Por isso, na investigação qualitativa há de se ter presente um olhar hermenêutico, que consiga penetrar na realidade empírica objetivando interpretá-la fidedignamente. É o que Ghedin e Franco (2011, p. 73) chamam de “educar o olhar”, a saber:

Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que ‘ver’ as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam. Com efeito, a educação do olhar cobra a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas.

Um olhar diferenciado auxilia o pesquisador nos encaminhamentos da sua pesquisa e são necessários para alcançar êxito no estudo. Esse foi nosso maior desafio: dialogar com o campo, trazendo novas e instigantes questões a respeito dos desdobramentos da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola.

A realidade social que se apresenta ao pesquisador é complexa e ao mesmo tempo é dinâmica, cheia de significados. Trata-se de uma realidade mais rica que qualquer teoria (MINAYO, 2007). Destarte, nosso mergulho no campo empírico mostrou-se pertinente ao tempo que também revelou muitas descobertas e reflexões sobre os desdobramentos das determinações da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

As seções seguintes apresentam as análises e discussões das informações obtidas nas entrevistas realizadas com a equipe gestora da escola quilombola investigada.

5.1 A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Lei 10.639/03 completou uma década de promulgada em 2013 e ainda há dificuldades para sua implementação. Muitos seriam os motivos que poderiam ser atribuídos a essa realidade presente em muitas escolas brasileiras. Falta de conhecimento sobre o conteúdo da lei, formação de professores ineficiente, gestão escolar pouco preocupada com as discussões provenientes da Lei, comunidade distante da escola e alheia aos assuntos que ela debate, alunos que não se veem representados culturalmente no ambiente da sala de aula, ausência de propostas políticas etc.

Muitas iniciativas têm se configurado como importantes para o reconhecimento da Lei como uma ação afirmativa e uma política pública voltada à valorização da história do negro e de sua cultura, especialmente na escola. Apesar das visões pessimistas a respeito dos desdobramentos positivos da Lei, temos constatado que escolas têm se debruçado sobre esta e até mesmo incorporado em suas práticas as determinações, contemplando no PPP diretrizes norteadoras, principalmente na dimensão pedagógico-formativa, contribuindo para uma maior visibilidade das questões concernentes à História e cultura afro-brasileira.

Na ocasião da realização das entrevistas, as perguntas foram direcionadas a partir de inquietações que pudessem nos ajudar a responder e compreender como a equipe gestora concebia a Lei 10.639/03 e quais os desdobramentos e/ou impactos na comunidade escolar. Para tanto, elencamos um quantitativo de quatorze questões que objetivaram explorar elementos relacionados à nossa proposta de estudo.

Devido às questões postas e depois da coleta das informações, prosseguimos realizando a Análise de Conteúdo, optando por trabalhá-la, separando por temas, pois percebemos que essa modalidade foi a mais próxima de nosso objetivo. Entretanto, a fim de buscar respostas para nossas questões investigativas, não deixamos de trazer à baila a pergunta inicial de pesquisa: *“Quais os desdobramentos da Lei 10.639/03 em uma unidade escolar quilombola”?*

A partir da pergunta principal, questões secundárias foram apresentadas como mediadoras para a análise e importantes no aprofundamento da temática. Embora nas entrevistas outras informações aparecessem a partir das interlocuções entre entrevistador e entrevistadas não perdemos de vista as questões secundárias para que não desviássemos do

rumo de nossa investigação. Os nomes⁴⁴ das companheiras da nossa pesquisa não foram divulgados por questões éticas. Em substituição, as participantes são identificadas com as iniciais: D (Diretora), VD (Vice-diretora) e CP (Coordenadora Pedagógica). Essa forma didática facilitou a identificação das falas de cada informante no texto, bem como situa cada proposição no contexto das argumentações que são apresentadas na análise das informações.

Seguindo o roteiro de perguntas, bem como a transcrição das entrevistas, selecionamos com base nos temas que apareciam com maior frequência, quatro categorias de análise que estiveram intrinsecamente relacionadas com o tema. Para uma melhor organização da análise dos achados no campo, elencamos as seguintes categorias temáticas:

1. Significado da Escola Quilombola para o corpo gestor, discente, docente, funcionário e a comunidade do entorno;
2. Mudanças percebidas nas práticas pedagógicas dos docentes, alunos e familiares;
3. Desdobramentos da Lei 10.639/03 e sua importância para a escola quilombola;
4. A Gestão e os desafios na promoção de uma educação antirracista.

Vale salientar que além das categorias mencionadas acima, outras questões foram consideradas no momento das entrevistas, uma vez que a partir de cada pergunta feita, as impressões das interlocutoras foram sendo registradas, auxiliando-nos na reflexão das referidas categorias. As conclusões dessas análises fundamentaram-se na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977) que nos permitiu analisar as informações por ordem de tema, facilitando a compreensão.

A seguir, apresentamos os resultados das análises das respostas às questões da entrevista, seguido de inferências e comentários das falas das entrevistadas. Na seção seguinte, iniciamos as discussões apresentando a primeira categoria relacionada ao significado da escola quilombola para a comunidade escolar.

⁴⁴ Todas as entrevistadas foram informadas de que seus nomes seriam preservados, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado pelo pesquisador e assinado pelas parceiras da pesquisa.

5.2 SIGNIFICADO DA ESCOLA QUILOMBOLA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Como fora dito no capítulo metodológico, onde apresentamos as características da escola, o reconhecimento como escola quilombola fez com que toda a dinâmica em torno do projeto político-pedagógico estivesse voltada para a realidade quilombola. Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi o que norteou as concepções e práticas a partir dessa nova condição.

O Art. 1º das Diretrizes versa sobre a educação escolar quilombola na Educação Básica e apresenta os seguintes incisos que explicitam sua finalidade:

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Dessas finalidades, entende-se que a educação escolar quilombola tem como referência os valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades. Portanto, a escola é o espaço onde se efetiva um salutar diálogo entre o conhecimento e a realidade local, assim como a cultura e a luta pelo direito a terra e ao território.

Percebemos, com a imersão no campo empírico, que precisávamos compreender o que representa e o significado da Escola Quilombola para a comunidade pesquisada. Esse objetivo nos conduziu a uma percepção mais específica dos saberes que a equipe gestora possui, bem como quais foram as mudanças ocorridas na escola depois do reconhecimento como quilombola. Esse entendimento pressupõe o conhecimento das matrizes africanas e valores civilizatórios que perpassam pela valorização e imersão na história dos povos africanos e afro-brasileiros.

Em relação ao que representa a Escola Quilombola, afirmam a diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica.

A Escola quilombola representa para mim a anunciação de uma sociedade melhor, uma sociedade mais igualitária e principalmente com oportunidades para os negros e pardos. A escola é, na verdade, a anunciação de uma sociedade melhor, mais igualitária para a comunidade de Barro Preto (D).

Ah, para mim representa revitalizar a minha esperança na educação né, no entorno. Quando nós chegamos ali, aquela comunidade, a autoestima estava baixíssima. Então é assim, é uma esperança da educação, [...] estou sempre na expectativa de que a educação vai melhorar, que ela pode ser melhorada, que ali a gente vai fazer com que as pessoas acreditem nas possibilidades que o mundo oferece (VD).

Eu vejo a escola como um espaço de promoção. Mas não de promoção de ano escolar apenas, mas aqui a gente promove, a gente possibilita a promoção do ser, enquanto ser cidadão. [...] Desde que a escola começou a proposta quilombola, que a gente começou com o primeiro o projeto que foi o autorreconhecimento [...]. Então para mim essa escola representa realmente um “norte”, um caminho para esses meninos. E para nós também, porque quando a gente estuda para informá-los, a gente acaba também sendo informado. [...] nosso olhar mudou, o nosso olhar não é mais o mesmo [...] (CP).

Observamos na fala da equipe gestora que a escola quilombola representa muito para a comunidade e o entorno. A diretora acredita que a escola cumpre o papel de ser anunciadora de uma nova sociedade com oportunidades para meninos negros e pardos. Constata-se também em sua fala que esse reconhecimento é fundamental para toda a comunidade do Barro Preto, pois contribui para a elevação da autoestima dos alunos.

A vice-diretora também destaca a autoestima com um dos maiores ganhos em relação ao reconhecimento como escola quilombola e afirma sua crença na educação como campo de possibilidades para os alunos acreditarem que podem ir além. A coordenadora pedagógica assevera as mudanças ocorridas a partir do autorreconhecimento por parte da gestão, professores e principalmente dos discentes. É importante salientar que a escola, no dizer da professora, representa um “norte” na vida dos alunos, uma referência de história, cultura e memória da comunidade.

Apesar das respostas estarem relacionadas a um sentimento de mudança explicitado na perspectiva de “anunciação”, “promoção” e “esperança” na educação, percebemos que as interlocutoras deixaram transparecer em suas respectivas falas a confiança na educação quilombola como aquela que possibilita a todo o coletivo escolar um novo olhar sobre as diferenças.

Perguntada sobre o significado do colégio para a comunidade escolar, a diretora aponta o preconceito que havia quando a equipe assumiu a direção numa perspectiva quilombola. Em sua fala está explícita a concepção que as pessoas tinham de uma escola que queria a escravidão, já que o quilombo denotaria essa percepção e novamente salienta o papel da escola como anunciadora de uma nova sociedade.

E inclusive tem até um jargão que foi criado aqui, que é “a escola do quilombo que quer a escravidão”. E não é a escravidão, nós queremos realmente que a escola venha competir com o mundo lá fora. Não adianta termos uma escola dita da “anunciação da nova sociedade” repetindo os mesmos erros que a escola pública adquiriu quando o negro adentrou a escola, porque a escola pública já foi de qualidade. (D)

A diretora indicou que houve uma quebra de paradigmas por parte da atual gestão, ou seja, com o reconhecimento do colégio como escola quilombola, muitas questões foram revistas. Professores precisaram se adequar à nova realidade, alunos e funcionários começaram aos poucos a conhecer a proposta apresentada pela escola.

Já a vice-diretora destaca que houve uma mudança na escola, outra concepção de quilombo foi sendo construída, bem como uma nova visão do que é ser negro. As transformações são vistas com expectativa, apostando em um cenário melhor, pois com o reconhecimento os alunos estão se percebendo como pertencentes a uma comunidade que preserva seus traços identitários.

Significado assim, particularmente para mim, tem de expectativa. E acredito que também para os outros funcionários também tem como uma expectativa uma mudança mesmo, um modo diferente de visão (VD).

Implícito na fala da vice-diretora encontra-se uma perspectiva que considera uma nova mentalidade a respeito da educação quilombola, pois sem essa percepção não se alcança efetivamente o conhecimento dos saberes oriundos da comunidade. Para além das expectativas apontadas pela entrevistada, faz-se necessário pensar sobre qual ideia de educação está sendo assumida para assim projetarmos uma concepção de educação quilombola verdadeiramente pautada no respeito aos conhecimentos tradicionais. Segundo Nunes (2006, p.143-144):

A proposta de uma Educação Quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas são possíveis, além das estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie.

Posto isto, é necessário que a escola se comprometa com uma educação que valorize a história dos quilombos, as tradições, as lutas dos negros, enfim, que contribua significativamente para a construção de uma cultura do respeito e valorização do legado africano. A coordenadora pedagógica destacou as dificuldades encontradas no início da gestão e atribui grande parte dos avanços à diretora que assumiu corajosamente a tarefa de conduzir esse processo.

No início foi difícil. Eu digo sem nenhuma dúvida que a escola hoje, ela é o que é porque nós temos uma fomentadora. No momento que ela foi informada de que a escola estava dentro de um espaço [...] a partir daquele momento estava sendo denominado Espaço Quilombo Urbano, ela que já tinha um histórico de trabalhos com as questões afro, se debruçou e estudou e leu. Então, para nós foi difícil porque a comunidade a maioria é evangélica, é cristã. Um olhar assim, muito rigoroso com relação às religiões de matrizes africanas. Recordo de que a gente organizava a escola com potes, com laços, com galhos secos e aí os alunos e os pais de alunos diziam: “a escola agora está fazendo macumba”. O primeiro ano nosso aqui foi difícil. A diretora contaminou os outros. Mas se é uma pessoa que não está alicerçada e não tem o conhecimento e não acreditasse, a escola seria quilombola, mas não teria propostas e nem perspectivas quilombolas por conta da recusa. Foi uma recusa muito grande porque “quilombola... candomblé” (CP).

Conforme destacado pela coordenadora, tal contexto foi se delineando e o trabalho com as questões etnicorraciais não foi fácil, haja vista que o preconceito em relação à temática africana ainda persiste. Acreditamos que um dos papéis da escola é fazer com que seus atores sociais conheçam a realidade onde estão inseridos e com isso possam aprender sobre sua história, sobretudo no que diz respeito à ancestralidade. Por isso, ressignificar práticas, conhecer acerca dos diferentes saberes de outros grupos sociais, especialmente dos povos africanos torna-se um bom começo para se desmistificar conceitos em relação às comunidades quilombolas.

Denise Botelho considera importante atentarmos para os saberes das comunidades quilombolas que muitas vezes não nos apropriamos e salienta a necessidade de educadores/as estimularem seus alunos para o reconhecimento destes saberes.

É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio-racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que re-signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não

apropriados por educadores e educadoras como alternativas didático-pedagógicas (BOTELHO, 2013, p. 179).

Em relação às mudanças ocorridas com os alunos e a comunidade, a coordenadora relata que essas mudanças estiveram associadas a um processo de identificação, isto é, de autoreconhecimento a partir de atividades e ações desenvolvidas pela escola.

A gente percebeu que precisava mudar dentro da escola, para esses meninos serem os nossos microfones fora daqui. Quando a gente começou, a gente fez o desfile de beleza negra, então os meninos, as meninas começavam a se reconhecer como tal e ver os traços belos da sua própria cor, da sua própria raça. E hoje você encontra meninas com cabelos totalmente naturais, e belíssimos. Fizemos a exposição fotográfica e os meninos já se reconhecem “agora sou quilombola”. Bem, agora nós vamos trabalhar a questão do nome, da identidade da escola. Então no ano seguinte, todo ano a gente trava uma batalha nessa guerra que a gente sabe que é difícil porque ela também é muito antiga (CP).

O comentário da coordenadora nos chamou atenção para alguns aspectos. O primeiro relacionado à mudança do nome da escola. Percebemos que esse fato contribuiu para uma nova leitura sobre o histórico da comunidade que não se reconhecia como do quilombo. Outro se refere à questão da identidade dos discentes. Estes, segundo a coordenadora, não se reconheciam, pois somente uma perspectiva eurocêntrica era discutida. No intuito de mudar esse cenário, a escola desenvolveu atividades, feiras, oficinas, exposições de arte, palestras, cursos, enfim, ações que colaboraram para a comunidade escolar se reconhecer e ter orgulho de ser quilombola.

Esse processo de identificação, conforme salientado pela coordenada, é condição para que a autoestima dos estudantes se eleve. A partir do momento que a escola não se vê mais representada por uma única história, os alunos se percebem como quilombolas e começam a questionar os conteúdos escolares e a própria realidade. Nesse sentido, o relato da entrevistada nos remete à colocação de Neusa Santos Souza a respeito da assimilação dos padrões de comportamento e história dos brancos que ainda presenciamos e reforçam sobremaneira o racismo e o preconceito racial na sociedade.

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUZA, 1983, p. 23).

Na próxima sessão apresentamos as percepções da equipe gestora quanto às mudanças ocorridas ou não, nas práticas pedagógicas dos docentes a partir da implementação da Lei 10.639/03.

5.3 MUDANÇAS PERCEBIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES, ALUNOS E FAMILIARES.

Com a aprovação da Lei 10.639/03, e posteriormente com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, um dos principais aspectos a serem destacados está relacionado à formação de professores. A educação na contemporaneidade tem sido desafiada a repensar os novos sujeitos, as novas demandas, as pedagogias, as metodologias. A formação docente tem sido foco de investigação de vários estudiosos da área (TARDIF, 2011; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). No campo da educação e relações etnicorracias é importante salientar que para a efetiva implementação da Lei, os docentes, nesse sentido, são fundamentais nesse processo. Por isso, suas práticas estão sendo constantemente repensadas e ressignificadas. No dizer de Silva (2012, p. 112),

A formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva de ser reestruturada, tendo em vista as transformações que afetam a sociedade, a educação e a escola. Temos, portanto, observado a crescente demanda por estudos e discussões acerca da formação e da prática pedagógica dos docentes. Em face de tais estudos e discussões, novos cenários de formação docente estão sendo propostos, tem-se tentado desconstruir certezas e, principalmente, vêm-se revelando diferentes possibilidades de estudos e de pesquisas, pois, na medida em que questionam a formação apenas técnica, indicam a necessidade de se pensar uma formação crítica e reflexiva, na compreensão de que o processo formativo está para além da sala de aula.

Na perspectiva da formação docente para uma educação antirracista há de se considerar a própria formação do professor e como este dialoga com o conhecimento. Sabemos que o conhecimento é construído socialmente e, portanto, estamos imersos em contextos diferenciados que exigem posturas críticas e políticas. Como afirma Tardif (2011, p. 12) “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”. A Lei 10.639/03 é fruto de lutas históricas do Movimento Negro e requer que estejamos abertos para conhecê-la e efetivá-la. Por ser resultado de reivindicações e

negociações do movimento negro, está no campo dos saberes coletivos, ou seja, saberes que deveriam fazer parte dos conteúdos ministrados nos componentes curriculares nas escolas.

Observamos nas falas das entrevistadas que a escola investigada tem se preocupado em estudar e conhecer a Lei, promovendo momentos de estudos e atualização do seu corpo docente. Sobre as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores da referida escola, a diretora diz:

Estão ocorrendo mudanças. E essa mudança está ocorrendo de maneira que às vezes nem o corpo docente percebe, porque ele é fruto também da sociedade. A gente não pode esquecer – às vezes eu mesma estou dizendo que eu esqueço que nós professores, somos fruto da sociedade lá fora. A gente não vai chegar e dizer “estou numa escola quilombola e a partir de hoje eu sou uma revolucionária, eu anuncio e coloco em prática essa igualdade justa”. Seria uma utopia. Vou dizer utopia porque pode ser alcançada um dia, não estou dizendo utopia no sentido de nunca será alcançada. Então há mudança, porque eles começaram a ter aquele cuidado, de pensar na Lei 10.639/03 (D).

A fala da diretora corrobora com o que dissemos no capítulo III sobre a Lei. Assim como nas pesquisas desenvolvidas por estudiosos e publicadas no período de uma década de sua promulgação, ainda constatamos deficiências na formação de professores referentes à temática da educação para as relações etnicorraciais. Mesmo com a resistência de alguns professores, vê-se que a mudança referida pela diretora está acontecendo na escola, haja vista que os docentes, conforme a entrevistada, são fruto da sociedade e, portanto, assimilam valores culturais e simbólicos. Um ponto positivo destacado por ela diz respeito ao fato de os professores estarem lendo, conhecendo e pensando a Lei. Percebemos que o trabalho com o corpo docente é delicado e, portanto, não se pode exigir de imediato que todos mudem de postura e implementem novas práticas pedagógicas.

Diferentemente do que assevera a diretora, a opinião da vice-diretora é contrária a este cenário de mudanças. Diz ela:

Eu não consigo, como eu comento, eu não consigo ver essa mudança – está entendendo? – por mais que a coordenadora, a diretora que faz questão, eu não consigo ver essa diferença, essa mudança de prática do corpo docente, não consigo. E se tem, é muito superficial. Ainda não dá para gente perceber, uma pessoa chegar e perceber (VD).

Notamos na fala da vice-diretora que ela admite uma superficial mudança na prática pedagógica do corpo docente. Apesar das iniciativas da diretora e coordenadora, não consegue visualizar de maneira efetiva as mudanças. Talvez essa visão da vice-diretora

encontre respaldo no que afirma Müller sobre a realidade da formação docente e das escolas no trato com as questões raciais.

Sabemos que o desempenho do professor em sala de aula está em correlação direta com as questões que ele discutiu na sua formação, profissional ou continuada. É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Não é tão eficaz porque os professores que nela atuam, não foram preparados para entender e trabalhar a diversidade na sua prática educativa (MÜLLER, 2006, p. 47).

Sabemos que a discussão da temática das relações etnicorraciais na educação precisa urgentemente ser fomentada e reforçada nas escolas. Esse é o objetivo da Lei e, quando os gestores abraçam essa tarefa os resultados positivos vão aparecendo à medida que a escola debate os conteúdos relacionados à História da África e dos afro-brasileiros. A fala da coordenadora aponta também para a necessidade de mudanças. Segundo ela,

Poderia ser melhor. Porque assim, a escola, eu não sei se a gente está na ânsia de fazer as coisas acontecerem, não sei se a gente está dando tudo pronto, não sei. Se você pegar o nosso plano de curso, você vai dizer: perfeito! O plano de curso é feito todo em cima das matrizes curriculares nacionais, das diretrizes do gestar e da Lei 10.639/03, o plano todo. Mas eu sinto falta da prática. “Tenho paciência porque sei também como é novo para o aluno, como é novo para comunidade, também é novo para o professor” (CP).

Percebemos que a escola, através da equipe gestora, tem estimulado os docentes a se atualizarem, inclusive oferecendo material didático-pedagógico e suporte teórico por meio da participação nas palestras, eventos e cursos. Observamos que, com o reconhecimento do colégio como escola quilombola, a equipe gestora preocupou-se em elaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) seguindo as propostas da Lei, bem como as Diretrizes que a regulamenta e as Diretrizes para a Educação Quilombola. Apesar de todo o apoio, muito se tem a fazer, pois a discussão continua sendo uma novidade para os professores.

Em relação às mudanças percebidas nos alunos após o reconhecimento do colégio como escola quilombola a vice-diretora destacou a autoestima como a principal. Com isso, os discentes começaram a se valorizar mais e se reconhecer como negros/as.

Ah, eu acho que tem mais forte, é a autoestima. A identidade, o orgulho de ser, de estar ali, de morar naquela comunidade. Eu acho que isso. De pertencer mesmo. (VD)

A autoestima dos alunos começou a melhorar quando a escola começa a realizar atividades voltadas para a valorização do negro nos aspectos estéticos, bem como promover as rodas de capoeira e inseri-los no universo da cultura africana.

Ah, o mesmo que aconteceu com o professor e a professora, aconteceu com os alunos e as alunas, que é se questionar o que é ser negro. Por que é que eu não posso assumir o meu cabelo? O primeiro projeto da escola foi financiado pelo PDE-Escola. Foi um projeto de autorreconhecimento. Fizemos oficinas de tranças de cabelo, oficinas de maquiagem para mulheres negras, oficina de trabalhos artesanais. Oficina de expressão corporal, tendo como foco a mulher negra e o homem negro, aulas de capoeira, e nesses encontros, nós começamos a discutir. E um dos temas mais presentes da não aceitação de ser negro ou negra era o cabelo, por parte das mulheres. E a capoeira também veio auxiliar muito. O que é capoeira? O que é praticar capoeira? É um esporte, uma dança? Por que é que ela veio com o negro para cá? Por que ela foi proibida durante tanto tempo? Então a gente começou a suscitar essa discussão. E os meninos passaram a deixar de ter vergonha de gostar de capoeira. (D)

Essas atividades são fundamentais porque contribuem para o aluno se reconhecer como negro/a e possibilita que essas iniciativas auxiliem no combate ao racismo e à discriminação que ainda persiste no espaço escolar. É o que salienta Nilma Gomes,

[...] o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar (GOMES, 2002, p. 50).

Na visão da coordenadora, os alunos estão mais participativos, ouvem mais, e permitem serem tocados. Antigamente isso não acontecia, sentiam vergonha do próprio corpo, do cabelo e com o trabalho de reconhecimento e aceitação de suas origens, os meninos e meninas estão mais flexíveis e abertos.

Nossos meninos ouvem mais. Nós tínhamos uma dificuldade muito grande aqui, com a questão da conversa [...]. Ninguém perguntava nada, ninguém sentava para dialogar, e com o trabalho voltado para a questão do autorreconhecimento [...] nesse trabalho eu vou precisar ouvir, eu tenho, para eu me conhecer, eu preciso ouvir, eu preciso refletir, eu preciso dialogar, eu preciso conversar [...]. A questão do toque, também mudou a olhos vistos. (CP).

Assim como nos alunos, as mudanças também foram notadas nas famílias da comunidade Barro Preto. Estas estão mais integradas à escola, participando das atividades e

acompanham os filhos. A aproximação se deu devido ao trabalho que a equipe gestora desenvolve junto à comunidade, conforme relata a vice-diretora.

Na escola a gente tem o ponto de integração, eu acho que a família está chegando mais perto da escola, está vindo, está procurando saber [...]. Eles percebem que a escola também tem valorizado esse “o ser quilombo”. Sempre que tem atividade os pais estão sempre presentes nas reuniões, nos eventos, nas palestras que são propostas, eles estão sempre, não é 100%, mas estão presentes (VD).

A coordenadora destaca a participação da comunidade nas atividades que a escola promove e salienta que a equipe gestora se preocupa em inseri-la no cotidiano para que se reconheça como quilombola.

Com relação à família, eu percebo a presença da família mais na escola. Como os estudantes mudaram a forma de tratar com a direção, os pais também mudaram. Hoje os pais, quando tem qualquer dúvida, eles veem, eles já sentam, já conversam e já escutam. A gente tem percebido que da forma que a escola está tratando eles, a escola está recebendo o mesmo tratamento. Com relação à comunidade, que eu acho também um outro mérito da diretora. Ela que tem esse contato com a comunidade. Você ceder escola para o povo jogar bola? E ela dizia: “Eu preciso, eu tenho que chamar essa comunidade para tomar conta da escola”. Foi difícil. Hoje a escola é aberta aos finais de semana para a comunidade jogar bola (CP).

Notamos que há uma preocupação das entrevistadas em salientar a importância de uma parceria com a família. Essa parceria é imprescindível para o desempenho dos alunos. Com o apoio dos pais, o processo de autorreconhecimento e de autoestima se dará de maneira mais tranquila. Dessa forma, percebemos que a direção da escola tem fomentado uma política de inclusão dos familiares, o que tem ajudado na mudança de mentalidade.

A mudança nas famílias assim, que eu percebo com mais carinho, na nossa escola, é o cuidado que eles passaram, a ter com os próprios filhos. Eles matriculavam aqui e abandonavam. Não acompanhavam, não vinham na escola para saber a presença, não vinham na escola para saber como é que estava o desempenho, como é que estava o interesse da criança aqui na escola, fazia da escola um depósito, depositava e desaparecia. A escola não está separada da família. Ela é um prolongamento da família. Então, se a família não está bem, a escola não vai bem. (D)

Consideramos relevante destacar as mudanças percebidas nesses atores sociais porque acreditamos que a referida Lei para ser implementada exige da escola atenção ao que acontece no seu entorno e, portanto, precisa pensar coletivamente, propor ações que se estendam além dos seus muros. Nesse sentido, cumpre a ela também convocar a todos a um maior envolvimento a fim de despertar o sentimento de pertença. Ou seja, docentes, alunos e

familiares de alguma forma, depois do reconhecimento do colégio como escola quilombola, já se identificam e se reconhecem a partir de outro olhar, de uma olhar histórico e ancestral.

Na próxima sessão são apresentados os desdobramentos da Lei 10.639/03, bem como a importância deste aparato legal para todo o coletivo escolar.

5.4 DESDOBRAMENTOS DA LEI 10.639/03 E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ESCOLA.

Inegavelmente a Lei já é uma realidade, embora ainda não tenha se efetivado completamente, pois para sua verdadeira implementação é necessário que todos se envolvam na luta contra o racismo e qualquer tipo de discriminação no cenário educacional. Acreditamos que é por meio da educação e principalmente do conhecimento da Lei que poderemos pensar em uma mudança significativa nos sistemas de ensino, na gestão, nas práticas pedagógicas.

Perguntamos à equipe gestora da escola o que sabem da Lei 10.639/03 e obtivemos as seguintes respostas:

A Lei 10.639 foi um avanço para nós, estudiosos da área. É uma reivindicação de muitos anos, quando a escola abriu as portas para o homem negro e a mulher negra, começou-se a reivindicar, que se abriu a porta, mas ficou branqueada a educação [...] A Lei veio dizer a história que já era contada através dos militantes, os movimentos negros, mas que não chegava até a escola. Essa Lei é um divisor de águas. Sem essa lei, hoje não teríamos uma escola quilombola (D).

Muito pouco. Eu não faço estudos. Eu só sei assim o que a diretora fala, o que a coordenadora comenta, mas realmente para te falar, eu não sei (VD).

Bem, o que eu sei é que essa Lei veio realmente devolver a dignidade para uma grande parte dos brasileiros, porque na verdade, o brasileiro é negro. O brasileiro é negro vivendo sob a égide, sob as leis dos brancos. Então para mim ela veio dar dignidade, devolver o que lhe foi tirado, dignidade. E na escola, eu acho que deveria ser obrigatório, mas não obrigatório, porque a Lei já é obrigatória por si só, mas eu acho que deveria ser obrigatório no sentido de cobrar, sabe? De que todas as escolas, quilombolas ou não, pudessem a cada final de ano, devolver para o Estado e para o Município o resultado do trabalho da Lei aplicado durante aquele ano. E se as escolas se oportunizassem a ler e a perceber, e a ver que ela não traz nada de esdrúxulo, que ela não traz nada que corrompa o branco (CP).

Observamos nas falas das interlocutoras alguns elementos que reforçam de modo positivo a finalidade da Lei e diz sobre as percepções das entrevistadas no trato com a

temática. A diretora considera a Lei uma conquista do movimento negro e que agora a educação tem a oportunidade de discutir a história dos negros a partir de outra ótica. Contrário à diretora, a vice-diretora diz não saber da Lei, pois não estuda muito. Só sabe o mínimo, por meio de comentários por parte de outras colegas. Essa postura parece incompatível com a proposta da escola enquanto fomentadora da discussão sobre educação e relações etnicorraciais. Todos os membros de uma equipe gestora, a nosso ver, são responsáveis por se apropriar dessas questões, mesmo que não gostem da temática. A tomada de consciência acerca dos efeitos do racismo na sala de aula, a discriminação e o preconceito deve partir de cada educador.

Já a coordenadora pedagógica assevera que a Lei veio devolver dignidade. Uma dignidade que estava perdida e com a implementação da Lei na escola vislumbra-se um maior interesse em problematizar essas questões cobrando de todos, alunos, funcionários e gestão ações mais efetivas no que diz respeito à materialidade da Lei.

Um dado importante trazido pela diretora refere-se aos cursos de formação para os professores. No que concerne à qualificação da equipe gestora, a mesma informou que todos os membros já participaram de cursos sobre a Lei oferecidos pelo ODEERE⁴⁵ e pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Em relação ao corpo docente, poucos se dispuseram a participar dos cursos ministrados pelo órgão. Segundo ela, a Lei continua sendo desconhecida por muitos, mas na escola essa realidade está mudando. Mesmo quem não estuda a Lei ou a discute, sabe ao menos do que se trata.

O ODEERE oferece aqui três cursos, uma especialização e dois de extensão para divulgação e conhecimento da Lei 10.639 e a sua implementação nas escolas. Até hoje só três professores nossos quiseram fazer o curso. Fizemos uma pesquisa na comunidade para sabermos sobre a Lei 10.639. Poucas pessoas tinham conhecimento (D).

⁴⁵ ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Fundado em 2005, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié. Objetivo: dar visibilidade à cultura negra e indígena em suas inferências na configuração educacional e sociocultural de Jequié e região. O ODEERE é correlato aos Núcleos de Estudo de Culturas Afro-brasileiras, implantado nas universidades públicas do Brasil. Também conta com a parceria do MEC, UNIAFRO, Prefeitura Municipal de Jequié, APLB Sindicato/Jequié entres outros órgãos de fomento que discutem essa temática. Atualmente oferece uma Pós-Graduação Lato Sensu em Antropologia com Ênfase em Cultura Afro-Brasileira; Cursos de Extensão em Educação e Culturas Afro-Brasileiras; Culturas Indígenas, Africanidade e Gênero; Didática para o ensino de História e culturas Afro-Brasileiras e Africanas; Projeto Erê realizado com as crianças da comunidade do Pau Ferro em Jequié. Nosso calendário anual ainda contempla: Encontro Estadual de Educação (a cada dois anos); Dia de Combate à Discriminação Étnica e Racial; e Semana da Pertença Afro-Brasileira e Indígena. Fonte: Blog do Odeere. Disponível em <<http://odeereuesb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

Novamente, para a vice-diretora os desdobramentos da Lei na escola se dão na questão da valorização das identidades dos sujeitos através de atividades culturais.

Eu acho assim, o estudo mais voltado para a identidade. No projeto Mais Educação damos enfoque no hip-hop, na capoeira, a dança afro. Mesmo os professores resistindo, eu percebo que a coordenadora está sempre pedindo para que falem, que conversem, que não deixem de lado a história da identidade (VD).

A coordenadora destaca as diversas atividades realizadas na escola em parceria com outros órgãos. Isso tem representado um ganho significativo para os alunos e consequentemente para a escola no que diz respeito à autoestima dos alunos negros.

Nós temos a bienal, que eu considero assim, o carro-chefe da escola. A cada dois anos a gente tem três dias. Nesses três dias temos exposições durante o dia com mostra de trabalho dos meninos, dentro da proposta quilombola, produzida durante o ano. A gente traz pessoas para escola para conversar com os nossos meninos sobre tudo que envolve a questão da Lei. Isso foi fantástico porque no ano seguinte nossa escola foi bombardeada de projetos do SENAI, os estágios no Banco do Nordeste, na Caixa Econômica. A cada dois anos a gente tem essa bienal sempre com foco da Lei, mas a cada ano a gente traz dentro de uma proposta, de uma temática. Uma coisa que eu também acho importantíssimo e que a lei nos favorece, é que nós participamos de todos os projetos estruturantes da Secretaria de Educação e Cultura (SEC). O FACE (Festival da Canção Estudantil), o AVE (Artes Visuais Estudantis), o TAL (Tempo de Artes Literárias), o PROVI (Projeto de Vídeo) e o EPA (Patrimônio Artístico). Esses cinco projetos que a SEC todo ano envia para gente, todos os anos a gente participa só com temática quilombola (CP).

Quando a direção da escola reúne esforços para materializar a Lei no cotidiano escolar, na formação dos professores, na realidade dos alunos e funcionários, percebemos que mesmo em curto prazo os resultados vão aparecendo de modo significativo e isso faz toda a diferença. Obviamente que não é tarefa apenas da escola lutar contra o racismo e apontar os preconceitos, mas de toda a sociedade. A escola é um espaço privilegiado para que essas discussões sejam fomentadas e suscitem nos professores e alunos novos e instigantes conhecimentos sobre a história dos africanos.

Se as iniciativas das escolas não tem logrado êxito, em boa parte, esse fato está associado ao que Rocha (2009, p. 49) pontua em relação às dificuldades que precisam ser superadas e uma delas refere-se às “construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro” que ainda persiste no imaginário coletivo, atingindo educadores, gestores, alunos e funcionários. Concordamos que o maior entrave é a crença numa suposta democracia racial que escamoteia as relações e esconde o verdadeiro racismo existente na sociedade.

Outro destaque relacionado aos desdobramentos da Lei na escola é salientado pela diretora quando assinala a parceria do ODEERE/UESB com a comunidade. A Lei passou a ser mais conhecida e mais discutida. Os cursos oferecidos pelo órgão têm repercutido na escola de maneira relevante e isto tem relação com os convites que a escola recebe para participação em eventos, cursos, palestras e semanas de consciência negra.

A fala da coordenadora ressalta que os avanços da Lei na escola tem se efetivado devido à persistência da diretora e de toda a equipe no que tange à aplicação da Lei. Alguns elementos foram por ela apontados como possibilitadores da concretização da Lei, tais como o papel da coordenação e a prática docente.

Primeiro, a postura da gestora. Da equipe gestora. Eu acho que é fundamental. [...] Se a equipe gestora acredita, é possível - que aqui foi assim. E a segunda coisa que eu acho, é que também as escolas não têm, na grande maioria, a coordenação. A coordenação na escola eu acho que é um elemento, vamos dizer, de ligação. [...] Então é ela quem estuda, é ela quem busca [...] eu acho que é um elemento essencial. E a prática docente. Então é a perfeição a gestão, a coordenação, e a prática docente se comungarem ainda da mesma conversa, acreditando na Lei, não tem para ninguém, não perde para ninguém. A escola desponta porque a Lei, ela te dá essa garantia de aprendizado. Porque eu quero aprender aquilo que, aquilo que me é útil. Para que é que eu estou aprendendo isso? E ela te dá essa garantia, porque ela te faz trazer a tua prática para o dia a dia (CP).

A fala da diretora vai em direção de uma perspectiva de educação voltada especialmente para o alunado negro. Para ela, essa é a maior conquista quando a Lei foi implementada.

A escola está direcionada, é uma escola de qualidade, direcionada ao negro e negra. Então esse é o principal ganho da escola. Ela ter qualidade, ela ser vista, hoje ela ser citada como uma das escolas de ponta da educação pública. E isso foi graças à Lei. De ela ter o “Mais Educação⁴⁶”, focado na cultura afro-brasileira, também graças à Lei. E tem professores que, apesar de não estarem na prática ainda atuando do jeito que a escola merece, que o povo merece, mas já se fala do assunto [...] (D).

⁴⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Texto extraído na íntegra do site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 04 abr. 2014.

Vale salientar que todas as entrevistadas foram unânimes em afirmar que o Projeto Político Pedagógico é todo voltado para a Lei 10.639/03 contemplando também as Diretrizes da Educação Quilombola, a questões indígenas e de gênero. Notamos nas narrativas um otimismo em relação à educação que o colégio oferece, preocupando-se sempre com uma educação voltada para a valorização da diversidade no cotidiano da sala de aula.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para elaborar suas ações e buscar parcerias nos sentido de fortalecer as redes de colaboração. Entendemos que a responsabilidade também recai sobre todos que estão envolvidos no processo educativo e dessa realidade não podemos nos furtar. O texto das Diretrizes diz o seguinte no item que trata das determinações para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

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 (BRASIL, 2004, p. 18).

Em nossa pesquisa pudemos constatar, por meio dos depoimentos das professoras, que muitas ações estão dando certo devido às parcerias que o colégio vem estabelecendo com diversos setores da sociedade no intuito de discutir as temáticas e determinações da Lei.

Na próxima sessão trazemos as falas das entrevistadas que discorrem a respeito dos desafios da gestão no que se refere à Lei na escola quilombola.

5.5 A GESTÃO E OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Os estudos de Botelho (2013), Coelho (2006), Gomes (2007, 2008, 2011b), Müller (2006, 2009), Oliveira (2009) e Santos (2013) têm evidenciado os limites, desafios e perspectivas da Lei 10.639/03, bem como discutido a temática da educação para as relações raciais na educação, priorizando a formação dos professores por acreditarem que estes são atores importantes na disseminação do conteúdo da Lei e também na promoção de uma escola mais próxima de sua realidade cultural.

No colégio investigado, a realidade não se distancia muito das questões colocadas até aqui. Para a diretora, a formação docente, o envolvimento com as questões da comunidade devem ser prioridades, haja vista que somente dessa forma consegue-se efetivar a Lei. Em sua fala, percebemos uma preocupação com o corpo docente, sobretudo no que diz respeito ao aprofundamento da Lei, ou seja, o professor que conhece contribui para uma escola melhor. Conhecer o discente mais de perto, saber de suas demandas e necessidades, estimulá-lo a se conhecer e saber de sua história é tarefa dos docentes, mas também da gestão.

O maior desafio é nos assumirmos como protagonista da sociedade na qual vivemos. De deixarmos de citar os problemas, como se não fizessemos parte das soluções. Então o maior desafio da nossa escola é esse, vamos deixar de ser racistas, quando assumirmos o que somos [...]. Então o grande desafio da escola é fomentar no professor e na professora o desejo de estudar a Lei. De enxergar a comunidade do Barro Preto, de enxergar o seu estudante como algo vivo, que não é o que está programado nos livros e nem na televisão. Ele é um ser vivo que traz para escola toda cultura que ele está inserido. Ele nunca vai ficar sentado, quietinho. Ele não vai ser um antirracista revolucionário, e ele não vai nem ser o racista que aponta para todo mundo [...] Então o desafio nosso é esse. É de parar de indignação sem anúncio. Só indigne-se se você for capaz de anunciar. Se você não for capaz, você é um hipócrita. Então é acabar com a hipocrisia. E isso é lento [...] (D).

A partir do que fora colocado pela diretora, nos remetemos aos mesmos problemas que ora apontamos em outros momentos e destacados pelos estudiosos das relações raciais e educação: o fato de a Lei não acontecer de maneira efetiva. Embora não se pretenda exigir milagrosamente que isso ocorra, pois estamos no campo das concepções, vivências, experiências de conhecimento do outro, há de se trabalhar para uma maior conscientização das pessoas e principalmente dos professores sobre a história da África e dos afro-brasileiros. Trata-se de uma questão delicada, pois exige mudança de mentalidade e posturas. Como assevera Gomes (2008, p. 86-87)

Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão ser resultados da implementação da lei e das diretrizes.

Percebe-se que em alguns aspectos colocados por Gomes (2008), o colégio tem caminhado nessa direção, ou seja, as práticas têm sido constantemente revisitadas e aperfeiçoadas a fim de possibilitar uma maior integração do coletivo escolar com os conteúdos da Lei.

A mesma problemática acima referida é apontada pela coordenadora. Esta pontua a falta de conhecimento por parte dos professores como um dos principais desafios da atual gestão. Não somente dos docentes, mas de alunos também. Ao tempo que aponta os professores como frutos de uma formação diferente, acredita que a Lei para se concretizar necessita ser conhecida. Só assim os desafios serão superados.

Eu acho assim, não quero aqui colocar culpa de forma nenhuma nos meus docentes. Os meus docentes, eles foram formados em outra perspectiva, com outras leituras. E toda quebra de paradigma, ela necessita eu acredito, de muito tempo. Se quebra a gente tem sempre aquela dificuldade até que você compreenda, então o meu maior desafio trabalhando na coordenação, ainda é de conhecer. Eu ainda tenho essa dificuldade de fazer com que a Lei 10.639 seja conhecida no âmbito escolar nas práticas docentes, eu tenho essa dificuldade. Porque se eu tenho essa dificuldade com o meu professor, como consequência eu tenho essa mesma dificuldade com os meus estudantes. Então não é que o problema é o docente, o meu maior desafio é fazer com que essa Lei seja mais conhecida, porque a forma que nós usamos, ainda não foi efetiva. Então a tarefa, o desafio maior nosso, do lado de cá, é fazer que o outro acredite. Porque essa é a lei, está posta, eu chego e eu posso até trabalhar a Lei na sala de aula, levar a Lei. Mas se eu não acreditar nela, ela não vai produzir os frutos necessários porque só vou ler (CP).

Em contrapartida, o texto das Diretrizes explicita que as escolas, compreendendo o corpo gestor, são responsáveis por mediar esse processo, atentando para as manifestações de racismo e também de intolerância religiosa presentes no cotidiano escolar. Dada à importância de tais medidas faz-se necessário que a gestão se comprometa com a comunidade e seu entorno. A despeito das dificuldades apontadas pela gestão, presumimos que tais desafios poderão ser vencidos tão logo os problemas apontados pelas entrevistadas sejam sanados à medida que todos os atores do cenário escolar também se comprometam com o estudo e efetivação da Lei.

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 (BRASIL, 2004, p. 18, grifos nossos)

Encontramos nas entrevistas consensos e semelhanças concernentes à leitura da realidade da escola por parte da diretora e coordenadora pedagógica. Com a vice-diretora notamos um desconhecimento da temática. Esse dado nos pareceu pertinente, pois destoa do que está posto pelas Diretrizes quando se refere ao compromisso dos estabelecimentos de ensino com a Lei. Quando perguntada sobre os desafios da atual gestão, ela disse:

Seria a aceitação mesmo. Houve uma mudança (VD).

Para a referida professora o desafio maior está relacionado com a aceitação da lei na escola. Com essa afirmação, observamos uma incoerência, visto que por um lado não há aceitação e por outro há mudança. Percebemos que, com pouca aceitação, as mudanças estão acontecendo no ambiente escolar.

Com base em todas as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com a equipe gestora do colégio, fica a nítida impressão que os desdobramentos e impactos das determinações na Lei 10.639/03 estão ocorrendo na citada escola de maneira muito particular. Percebe-se nas falas das interlocutoras o envolvimento da gestão nas propostas e atividades desenvolvidas, cuja finalidade é a de alcançar êxito nas exigências colocadas pela lei e as diretrizes.

Conforme Müller et al. (2009, p. 48)

De 2003, data da promulgação da lei 10.639/03, até este momento temos notícias de um grande número de iniciativas para a sua implantação nos sistemas de ensino. O poder público tem assumido algumas políticas de estímulo a essa implantação. Contudo, ainda há muito que fazer tanto no que se refere aos conteúdos previstos na lei, quanto na discussão sobre temáticas correlatas e que também são muito importantes.

A gestão do colégio acredita que ainda há muito que mudar, afinal, a escola é constituída de pessoas, com pensamentos e leituras diversas da realidade. Como nos lembra Arroyo (2012), há se pensar em outras pedagogias para outros sujeitos. Nesse sentido, a lei nos desmobiliza e nos impele a lutar por uma educação equânime que valoriza a memória, trajetória, valores civilizatórios e milenares dos povos africanos e afro-brasileiros.

Em suma, concluímos nossas reflexões acerca da pesquisa intitulada “A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola” as quais dialogaram com os autores que discutem a temática, as informações obtidas no campo empírico e as discussões oriundas dos capítulos anteriores. Na sequência apresentamos as considerações finais contendo as nossas impressões e conclusões a respeito do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação da Lei 10.639/03 foi um marco na história da educação brasileira. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir em seu Artigo 26 a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resultado de reivindicações do movimento negro a lei procura dar uma resposta às demandas da população afro-brasileira, valorizando sua cultura, identidade e história. É uma política de ação afirmativa, pois propõe uma reparação histórica e garante aos negros, reconhecimento de seu legado e as expressões de sua cultura e visão de mundo.

A partir da constatação de que a lei ainda não está efetivamente implementada em escolas brasileiras, torna-se fundamental problematizar esta temática, sobretudo quando vislumbramos uma realidade preocupante no que tange aos aspectos relacionados à ausência de conteúdos da lei nos currículos de formação inicial e continuada de professores, investimento insuficiente, falta de participação dos gestores públicos, material didático ainda incipiente, entre outros.

Com base nessas assertivas, surgiu o problema de nosso estudo, objetivando investigar os desdobramentos das determinações da lei em uma escola quilombola, dando destaque aos conhecimentos e concepções da equipe gestora a respeito da referida lei. O itinerário percorrido para tal fim priorizou o significado da escola para a comunidade e seu entorno, as mudanças percebidas nos atores sociais após o reconhecimento do estabelecimento de ensino como quilombola, os desdobramentos da lei e sua importância, os desafios apresentados à gestão no que concerne a aplicação da lei.

A coleta de informações, como explicitado no quarto capítulo, foi realizada com base na utilização de entrevista realizada com três membros da equipe gestora do colégio. Salientamos que a escolha de tal instrumento de pesquisa possibilitou que pudéssemos realizar uma análise das informações apontando as incoerências, mas também as respostas significativas das participantes.

Apesar deste estudo não ter apresentado hipóteses, imaginamos inicialmente, a partir das reflexões empreendidas, que na escola a gestão trabalha de maneira efetiva para a implementação da lei. Entretanto, alguns desafios apresentados pela direção permitem que não se avance consideravelmente no conhecimento da lei por parte de professores, alunos e funcionários.

Em relação aos conhecimentos relativos à lei e às diretrizes, observamos que das professoras da equipe gestora, apenas a diretora e coordenadora pedagógica empenham-se e se responsabilizam em disseminar a lei assim como reforçá-la no cotidiano escolar. Percebemos que nem todas estão seguras do conhecimento acerca da lei como atestado na fala de uma das entrevistadas, constante no capítulo da análise das informações.

Observamos que há por parte da gestão uma preocupação com a atualização, qualificação e formação continuada de seus membros no intuito de trabalhar com a lei junto aos docentes, alunos, funcionários e comunidade do entorno. Segundo as entrevistadas, a lei tem beneficiado a escola significativamente, pois contribui para mudanças, principalmente no resgate da identidade da comunidade assim como da cultura dos alunos. Há uma maior integração entre escola e familiares.

Notamos também que diretora e coordenadora pedagógica primam pela construção de um projeto político-pedagógico voltado às questões etnicorraciais e da educação quilombola, pautando-se no compromisso com as demandas da comunidade escolar. Tal postura revelou uma preocupação em aprimorar as atividades, as propostas pedagógicas, as ações desenvolvidas no colégio objetivando maior conhecimento do marco normativo. A postura antagônica da vice-diretora demonstra o quão necessário se faz investir em formação continuada e, principalmente, refletir sobre o papel da gestão e o importante lugar que cada membro deve ocupar, não devendo se furtar de questões tão imprescindíveis para o debate da educação e relações raciais na escola.

Percebemos, também, a partir das leituras e interpretações das respostas às questões colocadas pelo pesquisador que é de fundamental importância uma gestão participativa e atenta às demandas dos sujeitos aprendentes. Os resultados obtidos demonstram que é possível uma direção atuante e comprometida com o cotidiano escolar. A ausência de uma gestão democrática inviabiliza a promoção da igualdade de acesso da população negra à escola.

Desse modo, é preciso reconhecer a escola enquanto espaço de transformação da realidade e lugar de conflitos. As relações nela estabelecidas vão de encontro à diversidade de culturas, saberes e vivências. Contraditório é pensar uma gestão democrática sem levar em consideração a importância do combate à exclusão social, da qual estão sujeitos os alunos negros nas escolas.

Salientamos que a pesquisa apresenta lacunas que poderão ser estudadas posteriormente, a exemplo da discussão acerca da formação dos professores, focando na prática pedagógica destes e como trabalham a lei na sala de aula, as concepções dos alunos sobre a lei e quais impactos ela causa no aprendizado destes. Tais questões poderão ser exploradas em pesquisas futuras. A investigação relativa aos desdobramentos da lei sob a ótica da gestão fez-nos refletir sobre o papel administrativo e pedagógico que os profissionais gestores exercem quando assumem a tarefa de coordenar.

Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir de maneira significativa para uma reflexão sobre os desdobramentos da lei nas escolas, bem como acerca do papel da gestão no encaminhamento de questões que dizem respeito à valorização da cultura africana no espaço escolar. Valorização que começa por um aprofundamento da História da África e cultura afro-brasileira sem cair em mera folclorização.

Acreditamos que o grande mérito da lei 10.639/03 esteja na explicitação do racismo presente em cada um de nós. Se não admitimos sua existência, reforçamos as discriminações, preconceitos, intolerância. Concebemos a lei como uma estratégia política, pedagógica e cultural. A nosso ver, a lei não pretende interferir na qualidade do ensino e sim auxiliar na construção de conceitos. A lei fomenta isso, pressupõe leituras outras, novos paradigmas e precisa ser encarada como um processo de luta, embate e construção.

Um ganho para a educação brasileira está no fato de a lei 10.639/03 obrigar o ensino da História da África e dos afro-brasileiros, permitindo que a sociedade reconheça a contribuição dos negros para a formação do país. Estamos falando da lei maior, ou seja, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN. Nessa perspectiva, as determinações se encontram no âmbito mais geral, isto é, não está se falando, como muitos insistem em afirmar, da aprovação de uma lei dos negros e para os negros.

A lei e seus instrumentos legais instituem um compromisso com a política educacional visando uma releitura da história africana e afro-brasileira no que diz respeito à memória, identidade, e cultura do povo negro. Com os marcos legais, avança-se na luta pela superação do racismo e enfrentamento da injustiça no sistema educacional brasileiro (GOMES, 2010).

Por tratar-se de uma lei não temos a garantia de que a mesma será efetivamente aplicada na educação básica, nos cursos de formação de professores e educação superior. Tal realidade é acompanhada da disseminação do ideário da democracia racial que prevalece no

imaginário social não permitindo confrontar as práticas racistas e as desigualdades que atingem os negros brasileiros.

Por fim, acreditamos que uma educação antirracista também se concretiza a partir do momento em que assumimos responsavelmente nossos papéis de gestores, comprometidos com a nossa história, memória e ancestralidade. Percebemos isso na escola que, apesar das dificuldades apontadas pela equipe gestora, tem logrado êxito e se tornado uma escola de referência no trabalho com a lei 10.639/03 no sudoeste da Bahia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 41 – 63.
- ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ANJOS, Rafael Sanzio dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 167-184. (Coleção Educação para Todos)
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARRUDA, Marcelo Guimarães. **Africanidades: a Lei n. 10.639/03 na visão de professores**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões étnico-raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 25-57.
- _____. Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 147-162.
- BEZERRA, Giovanni Ferreira. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. In: **VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Londrina, 2013. p. 945-958.
Disponível em:
<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-001.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BODGAN, Robert C.; BICKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4 ed. Porto: Edições 1994.

BORTOLINI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. (Série Estratégias de Ensino 8)

BOTELHO, Denise. Lei 10.639/03 e educação quilombola. In: TRINDADE, Azoilda (Org.). **Africanidades e educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 178-183.

BOXILL, Bernard. Racismo, moralidade, política – porque não devemos ser considerados divididos por raça. In: LEVINE, Michael P.; PATAKI, Tomas (Orgs.). **Racismo em mente**. Tradução de Fábio Assunção Rezende. São Paulo: Madras, 2005. p. 232-249.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em 20 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 07 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13 – 37.

CARONE, Iray. Breve histórico e uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 13-23.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65-104. (Coleção Educação para Todos)

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295 – 316. (Coleção Sociologia)

COELHO, Wilma Baía. **A cor ausente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 37-68.

COSTA, Candida Soares da. Literatura e educação para as relações raciais. In: CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 09-38.

COUCEIRO, Luiz Alberto. Reinventando o cativo, construindo a emancipação: escravos, senhores e lógicas de sociabilidade em fazendas de café. (sudeste, 1860-1888). In: **Revista Acervo: o Arquivo Nacional e seus pesquisadores**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, vol. 15, n.2, p. 17-32.

COUCEIRO, Luiz Alberto; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de. Dimensões cativas e construção da emancipação: relações morais nas lógicas de sociabilidade de escravos e livres. Sudeste, 1860-1888. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 02, 2003, p. 281-306.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CRUZ, Cristiane Copque da. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetória de uma luta histórica**. 2008. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CRUZ, Luciana Pereira de Oliveira. **Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas**. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História dos negros e outras histórias**. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005. p. 21-33 (Coleção Educação para Todos, vol. 06)

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidades e afrodescendência na educação brasileira. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 45-58.

CUNHA, Lúcia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História dos negros e outras histórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 222-238 (Coleção Educação para Todos, vol. 06)

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Palas, 2001.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **O negro no Trabalho**. n. 01, São Paulo, nov. 2013. Disponível em:

<<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmetEspecial.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. **A tramitação da lei 10.639 de 2003:** a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. (Vol. I – Obras reunidas de Florestan Fernandes)

_____. **O negro no mundo dos brancos.** 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005/2006):** a parceria SMEC e CEAFRO. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa, vol. 06)

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13 – 73.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

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

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. (Série Pesquisa, vol. 1)

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso:** fundamentação científica – subsídios para a coleta de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GIORGI, Amadeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 386-409. (Coleção Sociologia)

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOMES, Ana Paula Pereira. Respondendo a perguntas de professores da rede pública sobre a questão racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas-SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 123-142.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

_____. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 217-243.

_____. 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**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62 (Coleção Educação para Todos).

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 21 – 40.

_____. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, vol. 27, p. 109-121, jan./abr. 2011b.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes. **Política e Sociedade**, vol. 10, n. 18, p. 133-154, abril 2011a.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez., 2002. p. 40-51.

_____. Diversidade étnico-racial como direito à Educação: a lei 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: SOARES, Leônicio et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino)

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 57-73. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei Federal n. 10.639/03: um desafio para a Educação Básica no Brasil**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente**. 2011. 168 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, p. 134-158, set/ou/nov/dez, 2000.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: a cultura afro-brasileira e a Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 91-106. (Coleção Pedagógicos)

GONÇALVES, Marília Pereira. **Enegrecendo o cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia (DF)**. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Amparo à Universidade de São Paulo. Editora 34, 2012.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HASENBALG, Carlos. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1988.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à História contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. **O ensino da História e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na sala de aula: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 119-134.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-66.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista;

LOPES, Ednéia Tavares. **Identidade e alteridades:** debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 15-45.

LINS, Mônica Regina Ferreira. Afrodescendentes no Brasil, escolarização e a gestão controlada da exclusão. In: LIMA, Augusto César Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação:** experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 19-46.

LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (Orgs.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior.** Brasília-DF: SECAD/MEC, 2007. p. 51-69 (Coleção Educação para Todos, vol.30)

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Neusa Vera. Racismo, preconceito e discriminação – procedimentos didáticos-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p. 185-204.

LOPES, Télia Bueno. **Lei 10.639/03:** um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75 – 126.

MARCONI, Maria de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia:** uma introdução. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARQUES, Ana José. **Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana:** percepções de gestores do Ministério da Educação – MEC. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** São Paulo: Contexto, 2007.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília-DF: SECAD/MEC, 2007. p. 121-139 (Coleção Educação para Todos, vol. 05)

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. **Pedagogias antirracistas:** tensões e possibilidades de caminhos em construção. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 69-83.

MILLER, Joseph C. Restauração, reinvenção e recordação: recuperando identidades sob a escravidão na África e face à escravidão no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 17-64, jan./jun. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Temas Sociais)

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a Lei 10.639/03**: um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da educação física em Salvador. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernández de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANEN, Ana (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Josinéia dos Santos. **A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da educação de jovens e adultos**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MORO, Neiva de Oliveira. **Um estudo sobre o universitário do anual de 1990 da Universidade Estadual de Ponta Grossa**: carreiras educacionais e raça. 1993. Dissertação (Mestrado), PUC/SP, São Paulo, 1993.

MOSCOVIC, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues et al. **Educação e diferenças**: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

_____. Educação anti-racista e formação de professores: a Lei 10.639/03 em questão. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá-MT, vol. 15, n. 28, p. 43-57, maio/ago. 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

_____. Prefácio. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 09 – 11.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**. Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. **Cadenos Penesb**, Niterói, n. 5, 2004, p. 17-33.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p. 15-20.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo**: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; REIS, Maria Cláudia; LINS, Mônica Regina Ferreira. Lei n. 10.639/03: uma proposta intercultural no CAP-Uerj? In: LIMA, Augusto César Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação**: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 47-60.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros de. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural**: a implementação da lei 10639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de História**: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia**. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

_____. O Movimento Negro no Brasil republicano. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 153-160, 2010.

_____. **O mundo negro**: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro contemporâneo o Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Maurício. **Racismo na educação**: estratégia do Estado e uma possibilidade de superação. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, ago. 1993, p. 25-38.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 106-121.

POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (PNPIR)– SEPPIR – SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pnpir.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253. (Coleção Sociologia)

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Brasília, 2004.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L.de S.(Orgs.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2007. p. 51-69 (Coleção Educação para Todos, vol.30)

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

_____. Lei 10.639/03: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 47-62. (Coleção Pedagógicos)

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação e relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSA, Alan Santos da. **Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na sala escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1987, p. 19-23.

SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos – BA: diálogos com a lei 10.639/03**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p.39-67.

SANTOS & SANTOS, Sônia Quinina dos. **População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es**: Penesb (1995/2007). 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil e transforma a educação escolar. In: TRINDADE, Azoilda (Org.). **Africanidades e educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 86-90.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Joel R. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção Sala de aula).

SANTOS, Lucíola de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2009.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira dos. **Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005. p. 21-37. (Coleção Educação para Todos)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. 11. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p. 21-34.

_____. **O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro Grau, nível I**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de conceição das crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012b.

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal 10.639/03 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, Luiz Gustavo Santos da. **Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais /Afrouneb: “experiências” narradas em Santo Antonio de Jesus / BA**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Ano I, n. 01, p. 51-66, jan./jun. 2008.

SILVA, Nanicleison José da. **Relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012a.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 27-53.

SILVA, Rosângela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005, p. 94-106.

SILVA, Rosângela Souza da. **Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana – Bahia**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2007. p. 141-163 (Coleção Educação para Todos, vol. 05)

SOARES, Marília Carvalho. **Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA, João Carlos Pio de. **Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Coleção Tendências, vol. 4)

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 09-61. (Série Pesquisa, vol. 04)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Cristiana Santos. **A participação dos atores sociais negros no conselho escolar**. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 1. ed. 18. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad)

VEIGA, Ilma P. A; CARDOSO, Maria Helena F. (Orgs.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 83-97.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 133-166. (Coleção Educação para Todos)

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “**A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**” participando das atividades propostas pelo pesquisador Prof. Joelson Alves Onofre.

Declaro que estou informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e ciente de que a finalidade é estritamente acadêmica, com propósito educacional, bem como do comprometimento do pesquisador em não utilizar informações para outro fim que não o científico, da responsabilidade em assegurar a privacidade dos participantes, usando nomes fictícios nos textos produzidos na pesquisa e da postura ética para com os participantes.

Diante do exposto, autorizo o uso de informações, imagens e gravações registradas no processo da pesquisa, para fins de redação da dissertação de mestrado, publicação de artigos científicos em congressos e/ou revistas científicas e capítulos ou textos integrais de livros.

Fica acordado que poderei desistir de participar da pesquisa em qualquer fase da mesma.

Assino este termo de consentimento, em duas vias, ficando com uma cópia do mesmo.

Assinatura do(a) participante

Declaro que recebi de forma voluntária e apropriada o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado (a), para participação nesta Pesquisa.

Ass. da Orientadora
Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham

Ass. do Pesquisador
Joelson Alves Onofre

_____, ____/____/ 2013.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E GRAVAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E GRAVAÇÕES - TAIG

Eu _____, diretor(a) do Colégio, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagens e ou gravação, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador do projeto de pesquisa intitulado: **“A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola”** a realizar as imagens e gravações referentes a esta Unidade escolar que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros para as partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e/ou gravações para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisa acima especificada.

Assinatura do (a) Diretor (a)

Pesquisador responsável

_____, ____/____/2013.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.****FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UMA ESCOLA
QUILOMBOLA****QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM DIRETORA, VICE-DIRETORA E
COORDENADORA PEDAGÓGICA**

1. Dados de Identificação geral: (nome, formação acadêmica, cargo, tempo de serviço)
2. Para você, o que representa a Escola quilombola?
3. Na sua percepção, que significado a escola quilombola tem para o corpo gestor, discente, docente, funcionário e a comunidade do entorno?
4. Houve alguma mudança na prática pedagógica dos docentes após a escola ter sido reconhecida como escola quilombola?
5. Quais mudanças ocorreram nos alunos após o reconhecimento do colégio como escola quilombola?
6. Em relação à família e à comunidade do entorno, quais mudanças foram percebidas?
7. O que você sabe sobre a Lei Federal 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares que a regulamenta?
8. Você já participou de cursos de formação sobre a Lei 10.639/03? Se sim, quais? Destaque os pontos mais relevantes.
9. Quais são os desdobramentos da Lei 10.639/03 nesta unidade escolar? Há algum destaque segundo o que determina a Lei e as Diretrizes?
10. Em sua opinião, qual a importância dessa Lei para a educação?
11. No caso da Escola quilombola, o que pode ser considerado como elementos que possibilitem a efetivação prática da Lei 10.639/03?
12. O conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidos em sua escola levam em consideração o que determina a Lei 10.639/03?
13. Quais são os maiores desafios encontrados por esta gestão no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho no sentido de promover uma educação antirracista e para a diversidade, conforme a referida lei?

14. Esta escola tem recebido algum apoio da Secretaria de Educação do Estado ou de algum órgão Federal, em relação ao desenvolvimento de um trabalho educativo voltado para a Lei 10.639/03?