

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELENICE ROSA COSTA

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG**

**MARIANA-MG
2013**

ELENICE ROSA COSTA

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

MARIANA-MG
2013

C837q COSTA, ELENICE ROSA.

As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/MG [manuscrito] / Elenice Rosa Costa - 2013.

xvi, 146 f. : il. color.; tab.; mapas.

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Educação.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Relações étnicas - Teses. 3. Relações raciais - Teses. 4. Formação de professores - Teses. I. Santos, Erisvaldo Pereira dos. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.091.3:37.043(815.1)

ELENICE ROSA COSTA

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG

Dissertação intitulada “As Questões Étnico-Raciais e o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana no Contexto de Escolas Municipais da Cidade de Viçosa/ MG”, de autoria da Mestranda Elenice Rosa Costa, a ser arguida pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos – Orientador

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – Titular da Instituição

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – Titular externo

Profa. Dra. Margareth Diniz

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Elenice Rosa Costa

"As Questões Étnico- Raciais e o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana no Contexto de Escolas Municipais da Cidade de Viçosa/MG"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Erisvaldo', is positioned above the name of the supervisor.

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rosa Coutrim', is positioned above the name of the second examiner.

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim
Universidade Federal de Ouro Preto

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Santuza', is positioned above the name of the third examiner.

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais

*Dedico essa dissertação a todos/as
professores/as, coordenadores/as
pedagógicos/as que de alguma forma vêm
implementando a Lei 10.639/03 nas
escolas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por todas as coisas maravilhosas que me foram concedidas, por me acompanhar e por me dar forças para progredir.

Agradeço ao prof. Erisvaldo Pereira dos Santos, por aceitar ser meu orientador, pelo compromisso, dedicação e responsabilidade sempre presentes em todas as orientações. Pela paciência e confiança durante essa empreitada, e, especialmente, por me permitir beber da água do seu conhecimento.

Agradeço à professora Kassandra Muniz, pelo acolhimento na minha chegada a UFOP e pelo convite para participar do Grupo de Estudo GELCI- Grupo de estudos sobre linguagens, culturas e identidades - pelas experiências vivenciadas e pelos ideais compartilhados.

Agradeço aos professores/as da Banca do Exame de Qualificação, Nilma Lino Gomes e Marcus Vinicius Fonseca, que fizeram importantes contribuições para melhor elaboração e construção do texto desta pesquisa.

Agradeço às professoras, Rosa Maria da Exaltação Coutrim e Santuza Amorim da Silva, por aceitarem o convite para participarem da Banca de Defesa e pelas valiosas contribuições.

Agradeço aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, em especial à professora Célia Nunes, por contribuírem para a construção do meu trabalho. Ao secretário do Programa, Vinicius Albano Blanc, por me manter sempre informada das notícias e dos eventos da área da Educação.

Agradeço aos meus pais, Maria Lúcia e Luiz Rosa. A eles devo a minha vida! Foram eles que me fizeram ser o que hoje sou.

Agradeço toda minha família Raquel, Márcia, Denise, Luciana, Luiz, Mariana, Bianca, Júlia, Vanderlei. Em especial a Nathanny e Nathanyelle, meus amores, motivo de não desistir nunca de alcançar meus objetivos, pois pelo exemplo se faz o caminho.

Agradeço às pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial à Secretaria de Educação do Município de Viçosa, às escolas Municipais (Diretores/as, Secretários/as, Coordenadores/as, Professores/as, Ajudantes e porteiros), que sempre me receberam de porta aberta. Em especial à Graziela e Ana Lúcia que durante a coleta de dados disponibilizaram o que era necessário para andamento da pesquisa.

Agradeço à amiga Simone Ramalho por ter aberto a porta da sua casa todas as vezes que precisei de hospedagem durante a longa caminhada do mestrado.

Agradeço à Ana Lúcia que durante muito tempo esteve comigo incentivando a entrar no mestrado e a participar de eventos sobre educação.

Agradeço às colegas do Programa de Mestrado em Educação da UFOP, Solange, Giovane, Maria Cristiana e a Carmem, pelo apoio nas horas difíceis e pelos momentos de dúvidas e de incertezas divididos durante as aulas, eventos, viagens, durante todo o curso de mestrado.

Agradeço ao senhor Nativo Barros e dona Davina, que abriu a porta das suas casas com todo carinho, durante a minha permanência em Mariana.

Agradeço aos queridos amigos de longa data, principalmente à Dodora, Mônica, Rosemary, Maria do Carmo e Leandro, pelo companheirismo e lealdade de tanto tempo.

Agradeço às amigas do curso de pedagogia da UFV, Luana, Aline, Dayana e Elisabeth, que durante toda graduação foram a minha base de sustento.

Agradeço ao meu namorado Andre Coelho, que conheci durante o mestrado, pelo amor, carinho, paciência e por dividir os momentos de ansiedade e de alegria.

Agradeço também à UFOP pelo apoio financeiro sem o qual esse trabalho não teria sido possível.

Enfim... Agradeço do fundo do meu coração, a todos e a todas que colaboraram para a concretização deste trabalho. **MUITO OBRIGADA!**

Consciência Negra

*Há uma voz que ora
As nossas memórias
E relata nas praças
A sofrida história ... negra
Grita por justiça
Direito de igualdade
Ao irmão oprimido
Pela sociedade hipócrita*

Refrão:

*Pare para ouvir
Vamos refletir
A Consciência Negra
Jamais desistir
Vamos prosseguir
Resistência negra
Há uma exclusão irmão ... irmão
Muitos pela sobras
Vivendo a liberdade escravos de um sistema
Que aos poucos os devora
Não fique parado, Oh, não!
Enquanto o outro chora
Tome essa bandeira afrobrasileira
Levante e vam'bora.*

Soul Reggae

Compositor: Neime

RESUMO

A presente dissertação resulta de uma pesquisa realizada em dez escolas municipais situadas na área urbana, no distrito e na zona rural de Viçosa/Minas Gerais. A pesquisa teve como objetivo principal produzir subsídios críticos e práticos para a formulação de políticas de formação de professores sob a perspectiva de respeito à diversidade e valorização da pluralidade cultural e de questões étnico-raciais, tais como o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, por ter uma variedade de fontes de informação, sendo que esses dados foram coletados em diferentes momentos da pesquisa. A referida coleta de dados foi realizada através de um questionário fechado e de entrevistas semi-estruturadas, com um conjunto de questões iniciais que foram se ampliando durante sua realização. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para a realização da pesquisa foram entrevistadas 20 (vinte) professoras e coordenadoras pedagógicas, sendo duas por escola. As entrevistadas nos mostraram como as escolas onde trabalham estão se organizado para implementação da Lei nº10.639/03. Constatamos que há uma iniciativa por parte dos docentes em trabalhos isolados e em cursos sobre história e cultura afro-brasileira e africana oferecidos pela Secretaria de Educação junto à UNEGRO. Evidenciou-se que, apesar do esforço da Secretaria à implementação da Lei, esta ainda não é uma realidade nas escolas. Através dos depoimentos conseguimos obter alguns subsídios pedagógicos revelados pelos próprios sujeitos da pesquisa, tais como: projeto da Consciência Negra; recursos audiovisuais; leitura de livros e trabalhos acadêmicos; produções cinematográficas; manifestações de cultura popular (a capoeira, samba de roda, maculelê) e a música.

Palavras-chave: Viçosa. Lei 10.639/03. Educação para as relações étnico-raciais. Formação de Professores.

ABSTRACT

This work results from a survey conducted in ten public schools located in the urban area and a rural district of Viçosa / Minas Gerais. The research aimed to produce critical information and practical tools for formulating policies for teacher education from the perspective of respecting diversity and valuing cultural diversity, ethnic-racial issues such as the teaching of Afro-Brazilian culture and history and African. The methodology followed a qualitative approach in the form of case study, having a variety of sources of information and data collected at different times of the study. Data collection was conducted through a questionnaire enclosed and semi-structured interviews with a set of initial questions that have been widening during its realization. The interviews were recorded and transcribed. For the research were interviewed twenty (20) teachers and pedagogical coordinators, two per school, which showed us how the schools where they work are organized to implement the Law. 10.639/03. We note that there is an initiative on the part of teachers in isolated studies and courses on history and culture african-Brazilian and African offered by the Education Department with the UNEGRO. It was evident that despite the efforts of the Secretariat to implement the Act, this is still not a reality in schools. Through the testimonies can get some subsidies teaching revealed by the research subjects as: project Black Consciousness; audiovisual resources, reading books and academic papers; film productions; manifestations of popular culture (capoeira, samba de roda, maculelê) and music.

Keywords: Viçosa. Law 10.639/03. Education for ethnic and racial relations. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa e foto da cidade de Viçosa/MG..... 34

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Estrutura das Escolas Municipais/Corpo escolar.....	36
TABELA 2: Estrutura Física das Escolas Municipais.....	36
TABELA 3: Identificação das Professoras e coordenadoras no Campo Pessoal.....	50
TABELA 4: Identificação das professoras e coordenadoras quanto à Situação Profissional/Área de Atuação.....	51
TABELA 5: Renda Familiar dos Participantes da Pesquisa.....	52
TABELA 6: Gêneros literários para ler no tempo livre.....	53
TABELA 7: Eventos culturais.....	54
TABELA 8: Preferências Culturais.....	54
TABELA 9: Frequências que realizam algumas atividades.....	55
TABELA 10: Escolaridade média segundo a cor ou raça - setembro de 2006.....	61
TABELA 11: Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça - setembro de 2006.....	62
TABELA 12: Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, por categorias selecionadas – 1992- 2008.....	63
TABELA 13: Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas – 1992-2008....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCN ERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- GTI**- Grupo de Trabalho Interministerial
- IBGE**-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB/LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC**- Ministério da Educação
- MEC/SEF**- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental
- MNU** - Movimento do Negro Unificado
- ONGS**- Organizações não Governamentais
- ONU**- Organização das Nações Unidas
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP**- Projeto Político Pedagógico
- SECADI** -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEPPPIR** – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- TCLE**-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFOP**- Universidade Federal de Ouro Preto
- UFV** - Universidade Federal de Viçosa
- UNEGRO**- União de Negros pela Igualdade
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. Procedimentos Metodológicos.....	20
1.2. Trajetória da pesquisa.....	23
1.3. Visita ao campo e busca dos sujeitos da pesquisa.....	25
1.4. O questionário.....	25
1.5. A entrevista.....	26
1.6. A análise dos dados.....	27
1.7. Divisão dos capítulos.....	29
2. CONTEXTO DA PESQUISA.....	31
2.1. Breve histórico da cidade de Viçosa/MG.....	31
2.2. As escolas, campo de pesquisa.....	35
2.3. O perfil das professoras e coordenadoras.....	48
2.4. Os professores/as e coordenadores/as e a relação com a Lei nº10.639/03.....	55
3. A TRAJETÓRIA DA LEI 10.639/03: DÉCADA DE 90 E 2000.....	59
3.1. A trajetória política pós 1995- o desfecho “a Marcha Zumbi do Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”.....	64
3.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	67
3.3. A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância.....	70
3.4. A tramitação da Lei 10.639/03 no Congresso Nacional de 1999 a 2003 e sua aprovação no dia 09 de janeiro de 2003.....	73
3.5. A tramitação de uma Diretriz Curricular Nacional no Conselho Nacional de Educação: PARECER CNE/CP003/2004.....	78
3.6. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº12.288/10).....	81
3.7. Discussões atuais sobre a Lei nº 10639/03 nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação - ANPED.....	86

4. A LEI 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA-MG.....	90
4.1. As Escolas e a implementação da Lei nº10.639/03 na visão das professoras e coordenadoras pedagógica.....	91
4.2. A escola e o tratamento de assuntos sobre diferenças étnico-raciais e culturais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade.....	99
4.3. Os profissionais da educação e o contato com as referências bibliográficas sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana.....	103
4.4. As professoras e coordenadoras pedagógicas e os cursos de capacitação que abordem temas sobre a história da África e cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais.....	109
4.5. Um breve olhar sobre o sistema de cotas no ensino superior na visão das professoras e coordenadoras pedagógicas.	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
APÊNDICE A - Aprovação pelo comitê de Ética.....	134
APÊNDICE B - Autorização Secretaria de Educação.....	135
APÊNDICE C - Autorização Diretoras.....	136
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	137
APÊNDICE E - Questionário.....	141
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista para professores.....	145

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa sobre “As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/MG” busca averiguar como está sendo implementado o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino desta região.

A base que norteia a investigação é a Lei Federal 10.639 de 10 de janeiro de 2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A fim de regulamentar essa Lei, no dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o PARECER CNE/CP003/2004 que alterou a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (MEC/SECAD, 2006, p. 231). Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008, alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Em 2010, depois de várias lutas históricas do conjunto do Movimento Negro e de dez anos da proposta da construção, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Igualdade Racial Lei nº 12.288/10 que, em seu Art. 11, estabelece a obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e da História da População Negra no Brasil nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio – públicos e privados. O Art. 11 § 1º da referida Lei dispõe que os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil deverão ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar para que se possa resgatar, assim, sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. Desse modo, através do Estatuto, percebe-se que este veio para reforçar os artigos presentes na Lei 10.639/03.

Com o intuito de observar se as diretrizes que a Lei impõe estão sendo cumpridas de forma sociabilizada, levando em consideração a formação e o domínio que o professor sobre assunto, a pesquisa realiza-se através de uma abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso e apoiando-se em questionários e entrevistas semi-estruturadas com questões iniciais. As entrevistas foram gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados. Os resultados obtidos serão socializados através de

publicações acadêmicas em eventos e seminários relacionados ao processo de implementação da Lei Federal nº10.639/03.

O interesse por este estudo relaciona-se às experiências vivenciadas durante o curso de graduação em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no qual não havia nenhuma disciplina relacionada às relações étnico-raciais de cultura e história afro-brasileira e africana, uma vez que não constava na grade curricular. A docência em escolas permite perceber o quão básico é o nível dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e questões étnico-raciais, visto que são tratadas somente nas datas comemorativas de 13 de maio (Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

A Lei nº10.639/03 – que determina a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e africana nos currículos escolares – tem por objetivo oferecer a possibilidade de difundir o conhecimento e estudar a história de povos que contribuíram para formação da sociedade brasileira em âmbitos culturais, econômicos, históricos e políticos. Alguns autores como Gonçalves (2011), Gomes (2010), Munanga (2010), Rocha (2007) discutem a importância da implementação desta Lei, pois segundo os estudiosos, ela não promove apenas um acréscimo do número de conteúdos a serem trabalhados nas escolas, mas sim uma reflexão crítica acerca da ideologia curricular presente nas instituições de ensino de nosso país, demonstrando a importância do currículo enquanto espaço de contestação.

Segundo Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2007, p. 29), trabalhar pedagogicamente a História e a Cultura da África e dos Afro-brasileiros não significa abandonar as disciplinas escolares ou apenas aglutinar a elas a temática, mas sim ressignificar os conteúdos escolares, contextualizando-os, relacionando-os com a realidade brasileira. Para a autora, isso significa reconhecer o currículo como um campo de produção de significados construídos tanto por meio de conteúdos trabalhados, como pelas experiências culturais articuladas com a realidade social das crianças e adolescentes. Assim, pensar a construção da proposta pedagógica escolar nesta perspectiva contemplará a formação de sujeitos históricos, capazes de atuarem criticamente na realidade que os cerca, vivenciando as diversidades a fim de atuar no mundo.

Nessa mesma perspectiva, Kabengele Munanga (2010, p. 45), afirma que o que está em debate na atualidade é a ideia de que uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa deve suceder uma educação que valoriza a diversidade (histórica e

cultural) e também o conhecimento do outro, visando todas as formas de comunicação intercultural.

Ainda segundo Munanga (2010, p. 46), o novo modelo de educação que defendemos parte da observação das desigualdades de fato e procura corrigi-las ativamente por meio de políticas afirmativas, dentro de uma visão realista e não idealizada. Esse debate está na atualidade brasileira bem ilustrado pela polêmica sobre ação afirmativa e pelas leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura e da história do negro e do índio nas escolas fundamental e médio.

Conforme Nilma Lino Gomes (2010, p. 694), com avanços e limites, a sanção da lei e a aprovação dos pareceres, das resoluções e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais contribuem para a reconfiguração da atuação do Ministério da Educação e das políticas por ele desencadeadas, sobretudo aquelas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004 que, posteriormente, mudou para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011. A Lei nº10.639/03 e os instrumentos legais, ao instituírem como compromisso da política educacional a releitura positiva da história africana e afro-brasileira nas escolas, passam a conformar uma política pública não só de educação, mas também de afirmação de identidade, da memória e da cultura negras. Os estudiosos (Rocha, Gomes e Munanga) consideram que a Lei nº10.639/03 visa romper com as construções negativas em torno dos negros e afirmam a cultura e história desses povos a partir de outro ponto de vista muito diferente da visão eurocêntrica.

Para Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (2011, p. 8), a história da África, a diáspora e a consequência desta na colonização do Brasil, necessita ser recontada urgentemente, pois tais fatos repercutem na vida dos afrodescendentes. Conforme aponta Luiz Carlos Paixão da Rocha (2007, p. 28) “ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionado à população negra e às contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço de construções ideológicas racistas”.

De acordo com o disposto em BRASIL, MEC/SECAD (2006, p. 237), no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população, pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Neste sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, reproduzam os preconceitos do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade

dos negros e também na subjetividade daqueles que os discriminam, conforme pondera Rocha (2007, p. 32):

a Lei 10.639/03 pode construir-se como uma ferramenta importante para o combate ao racismo e conseqüentemente, para a superação do quadro de desigualdade racial e social presente na sociedade brasileira. Infelizmente para grande maioria dos envolvidos no processo de educação escolar, a relação entre raça/racismo passa despercebida (ROCHA, 2007, p. 32).

Através desta posição, torna-se possível, então, definir o principal objetivo desta pesquisa, qual seja o de oferecer subsídios às políticas de formação de professores sobre as questões étnico-raciais e o ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana, na perspectiva do respeito à diversidade e da valorização da pluralidade cultural do povo brasileiro, com ênfase no patrimônio de matriz africana.

A pesquisa tem como objetivos específicos: a) investigar como o professor/a foi ou está sendo preparado/a para a implementação da Lei nº10.639/03; b) contribuir para que professores da Rede Municipal de Educação de Viçosa explicitem suas práticas e concepções sobre o trato com a diversidade cultural e questões étnico-raciais; c) analisar a relação entre racismo e o ensino da cultura afro-brasileira e africana no contexto das orientações para a educação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Desta maneira, pensar sobre as propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 configura-se como uma focalização e reação contra as estruturas escolares que nos enquadram em modelos demasiadamente rígidos, posto que no ensino fundamental busca-se trabalhar todas as áreas de conhecimento. Assim, ao atentarmos para o caráter de interdisciplinaridade da proposta aponta para uma abertura ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques (MEC/SECAD, 2006, p. 57).

O próximo passo da pesquisa centra-se em apresentar a metodologia e o percurso utilizado durante a trajetória e a busca pelos sujeitos participantes. Consideramos fundamental a divisão deste percurso, pois garante maior credibilidade à presente pesquisa, principalmente pela aproximação aos resultados analisados e aos alcançados.

1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O primeiro momento da pesquisa configura-se pela busca por referências bibliográficas que abordassem conteúdos relacionados à Lei nº10.639/03. Nesta etapa,

destaca-se a bibliografia de André (2005), Gomes (2007), Munanga (2010), Rocha (2007) e Yin (2005). A fase de construção da fundamentação teórica exigiu esforço hermenêutico na interpretação de pareceres e resoluções sobre a Lei, na compreensão sobre a formulação das diretrizes nacionais e na leitura sobre as formas de aplicabilidade da Lei. Com isso, foi feita a escolha do campo de trabalho e a construção do projeto. Em sequência, apresentaremos os pressupostos e princípios da abordagem metodológica adotada, e, conseqüentemente, o conjunto de técnicas que compuseram o método aplicado para consecução da coleta de dados e o procedimento da Análise de Conteúdo aplicado aos dados coletados, por meio de questionário e entrevista semi-estruturada junto aos sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, apresentaremos os pressupostos teóricos das técnicas utilizadas deste método de interpretação analítica, muito recorrente nas pesquisas qualitativas, com conteúdo relacionado à educação para relações étnico-raciais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, por possuir fontes de informação diversificada. A investigação se caracterizou como estudo de caso por ter sido realizada em uma região específica: em escolas municipais na cidade de Viçosa. Vale destacar que os dados foram coletados em diferentes momentos. Além disso, constituiu-se numa estratégia adequada por permitir o uso de técnicas quantitativas e qualitativas de coleta de dados, como indica Robert K. Yin (2005, p. 20)

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa, utiliza-se em muitas situações, para contribuir com conhecimentos que temos sobre muitas ações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. (YIN, 2005, p. 20).

Para Yin (2005, p. 20), a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Ainda segundo o autor, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. O caso estudado serviu para observar e analisar a (in)aplicabilidade de uma Lei que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto das instituições escolar.

Segundo Marli André (2005, p. 47), as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento que concebe a realidade como uma construção social. O mundo do sujeito, os significados que este atribui às experiências cotidianas, suas linguagens, suas

produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. De acordo com André e Lüdke apud Bogdam e Biklen (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Conforme lições de André (2005, p. 48), o estudo de caso começa com um plano muito incipiente que delinea-se à medida que o estudo avança. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema ou partir de uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador; ou ainda, pode ser continuidade de pesquisas anteriores ou nascer de uma demanda externa, como pesquisa avaliativa. Neste caso, trata-se de lutas históricas por uma educação igualitária onde não exista a valorização de uma única cultura.

A coleta de dados foi realizada através de questionário fechado e de entrevistas semi-estruturadas em que temos um conjunto de tópicos iniciais, que foram ampliados durante sua realização. Foram também gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados. Ao realizar estudos de caso, de acordo com YIN (2005, p. 97), submerge uma situação totalmente diferente ao entrevistar pessoa-chave. Desse modo, deve-se trabalhar em conformidade com horários e a disponibilidade do entrevistado e não com horário e disponibilidade do entrevistador.

Segundo Mazzoti e Gewandszajder (1998, p. 168), a entrevista permitirá tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados profundamente apenas pelos questionários. Assim, para Mazzoti e Gewandszajder (1998, p.168), as abordagens da pesquisa qualitativa, tipicamente:

geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação (MAZZOTI E GEWANDSZAJDER, 1998, p. 168).

De acordo com André (1984), a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, normalmente, a observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. Ressalta também que o estudo de caso deve ser um retrato vivo da realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidade própria. Ainda conforme André (2005, p. 53), embora seja conferido maior destaque às entrevistas, à observação e à análise documental como

principais métodos de coleta de dados no desenvolvimento do estudo de caso, há outras formas que podem associar a essas como, por exemplo, os questionários, testes, mapas conceituais e dados estatísticos .

Sob essa mesma perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 19), afirmam que no estudo de caso o pesquisador recorre a uma variedade de dados coletados em diferentes momentos e situações, com uma multiplicidade de tipos de informantes. Assim, se o estudo foi feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações com variedade de informações. Nesta pesquisa, as observações ocorreram em todo momento de visita ao campo, bem como durante a aplicação do questionário e da entrevista.

Durante o andamento da pesquisa foram coletados dados documentais, De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para os autores, os documentos constituem também uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, representando, ainda, uma fonte “natural” de informação.

1.2. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Ao iniciar a pesquisa verificamos, com a Secretaria de Educação do Município de Viçosa-MG, a existência de cursos relacionados ao nosso alvo de pesquisa e descobrimos que um representante da entidade denominada “União de Negros pela Igualdade” (UNEGRO) procurou a Secretaria Municipal de Educação para averiguar se nas escolas municipais de educação básica estavam sendo implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei nº10.639/2003. Até àquela época averiguou-se que ainda não havia ocorrido nenhum curso de formação de professores com essa temática. Assim, a UNEGRO, junto à Secretaria de Educação, criou o curso de capacitação sobre diversidade cultural destinado a 58 professores da rede municipal. O curso era dividido em três módulos: “História da África”, “Africanos no Brasil” e “Relações étnico-raciais”, sendo que tivemos a oportunidade de participar do último.

Novamente procuramos a Secretaria de Educação a fim de que nos fosse concedido autorização para realização da pesquisa, bem como que fossem concedidas algumas informações sobre quantas escolas municipais existentes nesta cidade e as suas

localizações. Foram constatadas 21 escolas divididas entre a área urbana, o distrito e a zona rural. Optamos por dez escolas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, por considerarmos este número de amostras suficiente para atender aos nossos objetivos. Sendo assim, foram: quatro escolas de diferentes bairros periféricos, três centrais, duas nos distritos e uma na zona rural.

A partir da autorização pela Secretaria de Educação do município de Viçosa, em relação à pesquisa e à coleta de dados, o projeto foi enviado para avaliação ao comitê de ética da UFOP, obtendo aprovação mediante algumas observações, sugestões e pedidos de alterações: carta de autorização das escolas onde a pesquisa ocorrerá; constatação e consolidação do tamanho amostral e reescritura do TCLE em forma de convite e o de informar os critérios de suspensão do estudo. Os textos foram, então, corrigidos para cumprir as exigências feitas pelos avaliadores. Em seguida, visitamos as escolas e pedimos a autorização das diretoras para realizar a pesquisa dentro da instituição que elas trabalham. Esse momento foi oportuno para convidarmos os professores a participarem da pesquisa, explicando que, após aprovação do comitê de ética, apresentaríamos o termo de consentimento para que eles assinassem. Nesse momento marcamos, também, a aplicação dos questionários e realizamos as entrevistas. Depois de atendidas às exigências, o projeto teve aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFOP.

Para subsidiar a elaboração desta pesquisa, foi também realizada uma etapa exploratória de aproximação e de participação do curso de formação de professores, oferecido pela Prefeitura Municipal de Viçosa - MG. O curso teve como objetivo, segundo a Secretaria de Educação do município, cumprir a Lei de Diretrizes e Base da Educação que exige a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial das escolas nacionais. O curso foi dividido em três módulos com a finalidade de abordar aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir de grupos africanos e indígenas e orientando os professores de forma que possam planejar melhor a didática em sala de aula durante o ensino de cultura negra e indígena brasileira, de forma a contemplar a contribuição da formação da sociedade nacional.

O curso de capacitação foi oferecido para 58 professores/as (5º ano, Língua Portuguesa e Literatura, História e Geografia) e Coordenadoras Pedagógicas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, dividido em dois turnos manhã e tarde, com a duração de 6 horas. Muitos professores participaram somente de um turno, pois davam aulas em outras escolas da Rede Estadual e não conseguiram licença para participação.

Desde o primeiro contato com o campo, observamos manifestação de interesse e contribuição para a realização desta pesquisa, tanto por parte da Secretaria de Educação quanto por parte das escolas e dos professores. Portanto, o estudo transcorreu de forma harmoniosa, sem que houvesse qualquer interrupção do mesmo durante o trajeto de coleta de dados.

1.3. VISITA AO CAMPO E A BUSCA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Durante a visita às escolas, em um primeiro momento no campo, a direção mantinha-se preocupada em apresentar alguns professores e perguntava a eles se gostariam de participar da pesquisa. Os maiores interessados foram aqueles que cursavam os módulos de capacitação. Tais docentes apresentavam-se de maneira voluntária de modo que não era necessário insistir para conseguirmos o consentimento e a aprovação para a realização e participação na pesquisa.

A entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ocorreu logo após a aprovação do comitê de ética da UFOP. Após explicitar os objetivos da pesquisa e suas questões orientadoras, foi apresentado o TCLE para que se pudesse obter o aceite de participação da pesquisa e a autorização para gravar a entrevista e utilizarmos os dados para fins científicos.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 (vinte) professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as que manifestaram o interesse em participar voluntariamente, com garantia de preservação de sua identidade e de sigilo dos dados. Os sujeitos puderam retirar esse consentimento, sem que isso lhe traga quaisquer penalidades ou prejuízos, sendo que, sempre que desejarem, serão oferecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa. Assim, zelamos pelo ponto de vista acadêmico-científico, evitando possíveis danos ou perdas causadas por constrangimentos que a reflexão sobre essa temática pudesse produzir na vida pessoal dos participantes da pesquisa.

1.4. O QUESTIONÁRIO

Tendo em vista que a intenção da pesquisa era verificar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto das escolas municipais de Viçosa, tornou-se necessário um

questionário inicial constituído por questões objetivas com intuito de traçar o perfil dos sujeitos que iriam participar.

As aplicações dos questionários (apêndice) realizaram-se nas próprias escolas em horário previamente combinado com a direção e com as professoras. Somente duas professoras responderam em casa e combinaram entregar em dia e horário marcado por elas. As informações obtidas nos questionários nos possibilitaram conhecer um pouco mais sobre a vida, as preferências culturais e o contexto social no qual está inserida a sociedade, bem como possibilitaram compreender a trajetória do sujeito até chegar à profissão docente.

O questionário também contemplou a intenção de averiguar se os professores conheciam a Lei nº 10.639/03 e se percebiam a relação entre as disciplinas que lecionavam e os temas relacionados às questões étnico-raciais ou História e Cultura africana e Afro-brasileira. Diante disso, se o conhecimento da Lei fosse positivo por parte dos docentes, buscou-se questionar sobre a divulgação da mesma e/ou se consideravam relevante as DCN's para educação das relações étnico-raciais, além de investigar se os professores têm incluído os temas relacionados na Lei supracitada às disciplinas que ministram.

1.5. A ENTREVISTA

As entrevistas foram realizadas no espaço da escola em horário combinado com os entrevistados. Utilizamos entrevista semi-estruturada, tendo em vista uma abordagem que gerasse profundidade para o nosso objeto de estudo. O roteiro (apêndice), abordou questões previamente elaboradas, apresentando objetivos que puderam ser alcançados no decorrer das entrevistas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pelo pesquisador para análise dos dados logo após a sua realização, no intuito de conseguir exaurir o número máximo de informações destes sujeitos. A fim de preservar a identidades dos participantes, utilizou-se nomes fictícios.

Além da entrevista, utilizamos um caderno de campo para relato de algumas informações julgadas pertinentes, como, por exemplo, alguns fatos ocorridos na escola durante as visitas e os diálogos paralelos às entrevistas. As informações foram registradas depois das entrevistas visando garantir que o entrevistado se sentisse mais à vontade e não ficasse constrangido durante as anotações.

A entrevista, como fonte de informação para a pesquisa, revela condições estruturais, sistemas de valores e normas e, ao mesmo tempo, transmite, pelo intermédio de

um porta-voz, as representações de grupos específicos, em determinadas condições históricas e sociais. Essa modalidade discursiva possibilita, ainda, registrar dúvidas e hesitações. De acordo com Yin (2005, p. 118-119), as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Tais questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos.

As entrevistas também ocorreram separadamente para que cada sujeito tivesse a liberdade de respondê-la sem influência dos outros participantes ou de pessoas não envolvidas. Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2004, p. 108), a entrevista individual fornece informações tanto secundárias como primárias. Esses fatos correspondem a “fatos, ideias crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneira de sentir, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente no futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças” (MINAYO, 2004, p. 108).

As entrevistas foram registradas através do uso de gravadores, sendo que em nenhum momento os sujeitos da pesquisa se sentiram apreensivos ou recusaram o uso do aparelho. Houve momento em que os entrevistados pediram para ouvir a gravação para averiguar a qualidade da mesma. Em outros momentos, quando alguém chegava ao local, eles solicitavam que a gravação fosse interrompida e, após, a saída da pessoa, retomávamos a entrevista. Foram poucas as ocorrências desse tipo, já que as direções das escolas deixavam bem claro que estávamos em entrevista e em hipótese alguma deveríamos ser incomodados.

1.6. A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados iniciou-se logo após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas. Em alguns casos, os questionários foram aplicados primeiro e, em seguida, foram feitas as entrevistas. Poucos professores pediram para que a ordem fosse inversa e, neste caso, os questionários foram entregues posteriormente. Optamos por não fazer regra à ordem para oferecer flexibilidade e conforto aos participantes, devido ao tempo. Os questionários foram analisados, sequencialmente, de acordo com as respostas obtidas nas questões objetivas, organizadas em tabelas, a fim de facilitar o aparelho das unidades de análise. Logo após, elaboramos as tabelas com as respostas. Posteriormente, averiguamos as perguntas discursivas presentes nos questionários.

As entrevistas foram transcritas logo após a sua realização para que facilitasse a etapa da análise. Os dados obtidos através das entrevistas foram analisados à luz do princípio ético de respeito à diferença e de valorização da pluralidade cultural e histórica do povo brasileiro. A análise de conteúdo, após a transcrição e a revisão das entrevistas, procedeu-se à organização do material para composição do conteúdo dos dados da pesquisa retirado dos depoimentos dos sujeitos participantes. Nessa fase, retomou-se o roteiro da entrevista semiestruturada que baseou-se na revisão bibliográfica e documental sobre relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Usamos também nomes fictícios no intuito de resguardar as identidades dos sujeitos entrevistados. Para Yin (2005, p. 188-189), “há algumas ocasiões em que o anonimato se faz necessário. O fundamento lógico mais comum é que, quando o estudo de caso for sobre algum tópico polêmico, o anonimato serve para proteger o caso real e seus verdadeiros participantes”. Uma outra razão é o fato de que a divulgação do relatório final de um caso pode interferir nas ações subsequentes das pessoas que foram estudadas. No caso desta pesquisa, por se tratar de uma lei que está em vigor desde 2003 e revigorou pouco nos municípios, a preservação de identidade dos sujeitos serve como maneira de proteger a opinião dos participantes e de proporcionar empatia no instante dos questionamentos. No entanto, ainda segundo Yin (2005, p. 189), o anonimato não deve ser considerado uma opção desejável. Ele não apenas elimina algumas informações contextuais importantes sobre o caso, como também dificulta os mecanismos de composição do caso. O caso e seus componentes devem ser sistematicamente convertidos de suas identidades reais nas identidades fictícias.

Em relação ao material das entrevistas, procuramos analisá-lo buscando identificar pontos comuns e atentando à especificidade de cada uma, sendo que não tratamos nenhuma entrevista como um caso fechado e isolado. Os campos de estudos que permitiram compreender e analisar as entrevistas foram, principalmente, aqueles voltados para a questão das relações étnico-raciais e educação e, mais especificamente, como eles trabalham a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço da sala de aula, bem como o contexto em que se encontra a realidade das escolas em que trabalham. Os dados básicos fornecidos pela entrevista possibilitaram o desenvolvimento da análise qualitativa dos sujeitos e as situações vividas no cotidiano escolar. Para facilitar as análises das entrevistas procuramos triangular a informação obtida nos dados das escolas, o perfil dos professores e o referencial teórico.

1.7. DIVISÃO DOS CAPÍTULOS

Apresentamos na “Introdução” a contextualização do objeto de estudo, a metodologia, a trajetória, a visita ao campo e a busca dos sujeitos da pesquisa, e, ainda, o processo que deu origem à essa pesquisa: questionário, entrevista e análise dos dados.

No segundo capítulo, “Contexto da pesquisa”, apresentamos um breve histórico da cidade de Viçosa/MG, tendo como referência os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apontamos as escolas como campo de pesquisa - a rede municipal - elucidando a estrutura física, o projeto político pedagógico, as conversas com a direção das escolas e o perfil dos professores das escolas participantes da pesquisa, desde os dados pessoais, até a formação acadêmica, o campo de atuação, as práticas, as preferências culturais e a relação inicial com a Lei nº10.639/03.

No terceiro capítulo, “A trajetória da Lei nº10.639/03: década de 90 e 2000”, apontamos todo o trajeto que originou a referida Lei a partir da década de 90: a trajetória política pós 1995; “a Marcha Zumbi do Palmares” contra o racismo, pela cidadania e a vida; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância; a tramitação da Lei nº10.639/03 no Congresso Nacional de 1999 a 2003 e a aprovação no dia 09 de janeiro de 2003; a tramitação de uma Diretriz Curricular Nacional no Conselho Nacional de Educação - o PARECER CNE/CP003/2004; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº12.288/10) e as discussões atuais sobre a Lei nº10639/03 nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação - ANPED.

No capítulo final, apresentamos a análise das entrevistas, foco principal desta pesquisa, bem como a Lei 10.639/03 e sua implementação em escolas municipais da cidade de Viçosa-MG. Buscamos analisar a disposição que as escolas e os profissionais da educação empregam para trabalhar com a referida Lei, visando demonstrar como a aprovação de uma Lei voltada para a educação das relações étnico-raciais e para História e Cultura da população negra (e mais recentemente, da indígena) pode contribuir para o combate/atenuação ao racismo, e, ainda, fazer um estudo sobre a escola e a abordagem de assuntos sobre diversidade étnico-racial e cultural, bem como as situações de desigualdade e de discriminação presentes na sociedade. Essa pesquisa também teve como objetivo investigar se os sujeitos envolvidos conhecem livros e/ou periódicos que abordam temas

sobre relações étnico-raciais ou História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, se nas bibliotecas das instituições escolares em que trabalham há referências bibliográficas sobre esse assunto. Por fim, pretende-se esboçar ainda um breve olhar sobre o sistema de cotas no Ensino Superior sob a ótica das professoras e coordenadoras pedagógicas.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

No primeiro capítulo desta pesquisa demarcamos os principais aspectos que servem de base para a organização e estrutura deste trabalho. Buscamos apresentar um breve histórico da cidade de Viçosa - Minas Gerais, que está diretamente vinculado ao processo de criação da Universidade Federal de Viçosa, bem como seu processo de urbanização. Ademais, apresentamos a metodologia utilizada e, posteriormente, fizemos uma breve exposição sobre a estrutura e o funcionamento das Escolas Municipais em estudo. Fizemos uma visita ao campo na busca dos sujeitos que participaram da pesquisa, descrevendo seus perfis e o conhecimento prévio deles sobre a Lei nº10.639/03.

2.1. BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE VIÇOSA/MG

Para construirmos um breve histórico da cidade de Viçosa, utilizamos dados do IBGE e do livro; “Viçosa, seu tempo, seu povo e sua história” da professora Ana da Abadia Pessoa Veloso de Almeida.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, a história de Viçosa- MG inicia, propriamente, no século XIX. Foi em 1800, segundo apontamentos eclesiásticos, que o Padre Francisco José da Silva obteve do bispado de Mariana permissão para erigir uma ermida em homenagem a Santa Rita de Cássia na região que hoje abrange o Município. No local se formou o povoado que tomou o nome a essa invocação e, mais tarde - em 1832 -a denominação foi mudada para “Santa Rita do Turvo”.

De acordo com o IBGE, a construção da ermida e a fertilidade das terras atraíram habitantes de municípios vizinhos, principalmente de Mariana, Ouro Preto e Piranga, levando o povoado a crescer e desenvolver-se. Em 1814 ainda existiam nas regiões remanescentes de tribos indígenas; mais tarde, chegou o elemento africano, trazido pelos portugueses, preferido por sua robustez e docilidade para o trabalho do campo.

Para Ana da Abadia Pessoa Almeida (2004, p. 47), quando vieram os primeiros fazendeiros portugueses, eles trouxeram, junto, seus escravos africanos. Esses três elementos; o português, o índio e o negro deram origem à atual população viçosense. Entre os moradores portugueses que aqui se fixavam estava o padre Francisco José da Silva que

¹Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, acesso em 20 de outubro 2012.

conseguiu licença do bispo de Mariana para erguer uma capelinha em homenagem a Santa Rita de Cássia. Em torno dessa capelinha, surgiu um povoado que recebeu o nome de Santa Rita do Turvo, dando origem à cidade de Viçosa.

Ainda se referindo aos primeiros habitantes de Viçosa, Almeida (2004, p. 47) ressalta que o Padre Manoel Inácio de Castro, que possuía uma grande fazenda nas terras que hoje pertencem a Universidade Federal de Viçosa, teve grande influência na formação do povo de Santa Rita. Entre as primeiras famílias, estavam as do capitão José Maria Santa'Ana, casado com uma sobrinha do padre Inácio que deixou grande descendência, e, também, a do Alferes Jacob Lopes de Faria. Dessas duas famílias, originaram-se muitas das atuais famílias viçosenses.

Conforme dados do IBGE, o distrito de Santa Rita do Turvo foi criado em 1832 pelo então Presidente do Conselho da Regência Trina do Império, Pe. Diogo Antônio Feijó; tendo o município surgido em 1871. Na oportunidade da elevação da vila à categoria de cidade, em 1876, trocou-se o topônimo para o de Viçosa de Santa Rita, em homenagem ao Bispo D. Viçoso da Arquidiocese de Mariana.

O Distrito de Santa Rita do Turvo foi criado pelo decreto de 14 de julho de 1832 e, o Município do mesmo nome, pela Lei provincial nº 1.817 de 30 de setembro de 1871, com território desmembrado dos municípios de Ubá, Ponte Nova e Mariana. Em 22 de janeiro de 1873, efetivou-se a instalação e, três anos após, a vila foi elevada à categoria de cidade, com o nome de Viçosa de Santa Rita, mediante a Lei provincial nº 2.216 de 3 de junho de 1876.

Em 1911 compunha o Município então denominado “Viçosa” e os distritos da sede, Teixeiras, São Miguel do Anta, Coimbra, Ervália, Araponga, São Vicente do Grama e Pedra do Anta, assim figurando no Recenseamento Geral de 1920.

Ainda de acordo com o histórico encontrado no IBGE, foi pela Lei estadual nº 843 de 7 de setembro de 1923, que foi criado o distrito do Canaã, com o território desmembrado em São Miguel do Anta, passando a 9 o número de distritos. A partir de 1938 o município sofreu desmembramentos aparecendo em 1940 com apenas 5 distritos: Viçosa, Cajuri, Canaã, Coimbra e São Miguel do Anta. Em 1950 formou-se os distritos de Viçosa, Cajuri, Canaã e São Miguel do Anta. No Censo de 1960 já aparecia somente o de Viçosa e Cajuri. Pela Lei nº 2.764 de 31 de dezembro de 1962 o distrito de Cajuri foi elevado a Município, criando-se os distritos de Cachoeira de Santa Cruz e Silvestre, ainda não instalados. A Comarca de Viçosa foi criada pelo Decreto estadual nº 230 de 10 de novembro de 1890.

Em 1923, a denominação “Viçosa de Santa Rita” tornou-se apenas “Viçosa”, nome este que vigora até hoje. O município que antes era muito grande (incluindo os municípios vizinhos de Ervália, São Miguel do Anta, Teixeiras, Pedra do Anta, Canaã e outros), foi sendo reduzido, e hoje, se compõe apenas da sede do município (Viçosa), Silvestre e Cachoeira de Santa Cruz (Cachoeirinha). Pelo censo de 1925, Viçosa possuía uma área de 2.103 Km², reduzida hoje a de 300, 15 Km² (ALMEIDA, 2004, p. 50).

Um dos principais fatores que levaram o crescimento da cidade de Viçosa, de acordo com Almeida (2004, p. 53), está relacionado com a criação da Universidade Federal de Viçosa fundada pela Lei 761 de 6 de setembro de 1920, como Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais. Em princípio, dedicava-se apenas ao ensino de ciências ligadas à área rural, sendo dirigida por um professor dos Estados Unidos chamado Peter Hery Rolfs. Em 1952, cria-se o curso de Ciências Domésticas e inicia-se um período de expansão. Pelo Decreto-Lei nº 3.211 de 15 de novembro de 1949. A Escola superior de Agricultura e Veterinária transformou-se na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, a UREMG. No entanto, o progresso fez com que, em 8 de maio de 1969, a UREMG se transformasse em Universidade Federal de Viçosa, quando o presidente da República era o senhor Arthur da Costa e Silva.

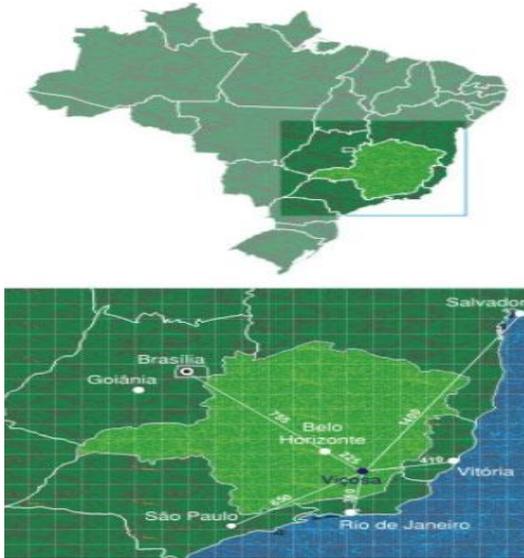
De acordo com Almeida (2004, p. 56), Viçosa, por ser uma cidade que oferece muitos dos seus habitantes oportunidades de educação e aperfeiçoamento, tem seus filhos ilustres, conhecidos em todo estado de Minas Gerais, no Brasil, ou até mesmo em todo o mundo. Entre os viçosenses ilustres, destaca-se a figura do senhor Arthur da Silva Bernardes que, como político, ocupou diversos cargos importantes, como, por exemplo, o de governador do estado de Minas Gerais e de Presidente da República.

Conforme Almeida (2004, p. 56), Arthur Bernardes mereceu dos viçosenses muitas homenagens como uma rua e escolas com seu nome e estátua de bronze em um monumento na praça Silviano Brandão, além de outras de menor vulto. Um dos benefícios que ele trouxe para a cidade foi criação da Universidade Federal de Viçosa na época em que ele era político.

A casa em que Bernardes morou, em Viçosa, fica na Praça Silviano Brandão e pertencera a sua filha, mas foi comprada pela UFV e se tornou um museu onde o povo pode visitar e conhecer um pouco da história da cidade. Ainda segundo Almeida (2004, p. 56), muitos outros viçosenses se destacam por esse país afora, como o pintor Nello Nuno, que morreu muito jovem, mas deixou quadros de grande beleza e valor. Todo ano a UFV

promove o “Salão Nello Nuno de Artes Plásticas”, que procura promover as artes em Viçosa e também homenageá-lo.

Apesar dos problemas urbanos, o município de Viçosa se destaca como polo microrregional, atendendo a uma demanda de quase 200 mil habitante, que recorrem à Viçosa na busca por serviços de saúde, educação e comércio.



Fonte: Geominas,(2012) Composição: R. R. do Carmo



Foto: Ramon Fernandes

Atualmente, a cidade de Viçosa possui uma população em torno de 72.220 mil habitantes, além de uma população flutuante de aproximadamente 20.000 pessoas, composta, principalmente, por estudantes universitários da Universidade Federal de Viçosa e de outras instituições. Quanto à localização, tem-se que a cidade está situada na zona da mata mineira, entre as Serras da Mantiqueira, do Caparaó e da Piedade.

2.2. AS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA

Atualmente, Viçosa possui várias escolas do Ensino Básico Municipal e Estadual. Além disso, a cidade conta com algumas creches ligadas à instituições filantrópicas e outras mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. Na Rede Particular são 11 (onze) escolas de Educação Básica. Nas Estaduais são 9 (nove) escolas que oferecem o Ensino Fundamental, sendo que, destas, um total de 6 (seis) oferecem também o Ensino Médio.

Já na Rede Municipal são 21 (vinte e uma) escolas, sendo 18 (dezoito) ofertantes do Ensino Fundamental e Séries Iniciais e, destas 18 (dezoito), apenas 7 (sete) também oferecem as Séries Finais do Ensino Fundamental, divididas em 8 (oito) escolas rurais e 13 (treze) escolas urbanas, 1 (uma) Escola Técnica de Nível Médio em Informática e 2 (duas) que funcionam como pré e creche. Entre as 18 (dezoito) escolas, 3 (três) também funcionam como EJA no período noturno. Além dessas escolas, há, ainda, o Colégio de Aplicação – COLUNI, órgão da Universidade Federal de Viçosa, o qual se destina à formação do aluno ministrando o ensino médio.

Desse conjunto de instituições escolares, 10 (dez) escolas municipais, das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, foram selecionadas para participar desta pesquisa, por considerarmos esse número de amostras suficiente para atender aos nossos objetivos. As escolas selecionadas são quatro e de diferentes bairros periféricos: três centrais, duas nos distritos e uma na zona rural, envolvendo um total de 20 (vinte) professores/as (dois por escola), sendo seis do 5º ano das séries iniciais, cinco Pedagogas (supervisoras), quatro licenciados em História, um em Artes, quatro em Língua Portuguesa e Literatura das séries finais do Ensino Fundamental. Todos responderam a um questionário fechado e participaram de uma entrevista.

A fim de preservar o sigilo, o anonimato e também contribuir para a organização do texto, as escolas foram identificadas como “A, B, C, D, E, F, G, H, I, J”. Para formar o perfil das escolas, pedimos aos/as Diretores/as ou Supervisores/as para responder algumas questões relacionadas à Estrutura e ao Funcionamento, que foram tabuladas nas seguintes tabelas:

Tabela 1 – Estrutura das Escolas Municipais/Corpo escolar

ESTRUTURA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS						
<i>Escolas Municipais</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Professores</i>	<i>Supervisores</i>	<i>Diretora e Vice</i>	<i>Funcionários</i>	<i>Projeto Político Pedagógico</i>
A						
B						
C						
D						
E						
F						
G						
H						
I						
J						

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 2 – Estrutura Física das Escolas Municipais

ESTRUTURA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS							
<i>Escolas</i>	<i>Salas de aula</i>	<i>Bibliotecas</i>	<i>Sala de Informática e Vídeo</i>	<i>Laboratórios de Ciências</i>	<i>Cantinas</i>	<i>Espaço de Lazer e Esporte</i>	<i>Outros Espaços</i>
A							
B							
C							
D							
E							
F							
G							
H							
I							
J							

Fonte: Dados da Pesquisa

A Escola Municipal “A” foi criada em 11 de abril de 1945, mas começou a exercer suas atividades apenas em 17 de fevereiro de 1955, peregrinando, por vários motivos, por instituições públicas e funcionando precariamente. A partir de 10 de março de 1962, começou realmente a funcionar e, em 1975, recebeu o nome atual, sendo municipalizada no dia 18 de Dezembro de 1998, de acordo com a Resolução nº 9594/98.

A escola “A” atende aproximadamente 700 alunos, oferecendo o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, em três turnos, sendo que, no terceiro turno, são turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA (2º segmento). São 47 (quarenta e sete) professores, 2 (duas) supervisoras, 1 (uma) Diretora, 2 (duas) Vice-Diretoras e 16 (dezesseis) Funcionários (Serviços Gerais, Secretárias e Porteiros), além de 2 (dois) professores de Educação Inclusiva. Possui uma rede física construída com 12 (doze) salas de aula, 1 (uma) biblioteca junto à sala de vídeo, 1 (um) laboratório de ciências, 1(uma) cantina, 1 (uma) lanchonete e, atualmente, encontra-se em construção uma quadra coberta. Cabe salientar que a escola não tem laboratório de informática.

De acordo com a supervisora, essa escola recebe alunos de classe popular, sendo filhos de domésticas, pedreiros, auxiliares de serviços gerais, etc. A maioria reside em

bairros afastados da escola, tendo, também, alunos advindos da zona rural, principalmente da comunidade rural do “Buieié” (classificada como quilombola, localizada a 14 km do centro da cidade de Viçosa – MG).

A escola participa das avaliações externas nacionais como do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB)² e da Prova Brasil. Participa também do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)³, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)⁴ e do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)⁵.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP (2012, p. 2), “o objetivo desta escola é proporcionar condições materiais de apropriação de conhecimento a partir da sua produção, autorrealização e preparação para a vida”. Percebemos, com isso, que os princípios que servem de modelo para o trabalho desenvolvido nesta escola estão de acordo com os princípios de Democracia da Constituição Federal, em seu artigo 206, bem como com princípios da educação determinados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu artigo 205, com o Estatuto do Magistério Público Municipal de Viçosa, lei nº 1.368 de 29 de Dezembro de 1999 e com o Regimento Disciplinar, título VII, capítulo I, II, III, sobre deveres, proibições e sanções do Funcionário e Regimento Escolar.

A Escola “B” está localizada em um bairro de periferia urbana do município de Viçosa- MG. Conta com ensino da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, no período diurno. De acordo com a Resolução da SEE nº 469/03, a escola oferece o Ensino

²O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 22 de setembro 2012.

³As avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio. (www.educacao.mg.gov.br)

⁴ O programa de Avaliação da Rede Pública de Educação – Proeb tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Não se trata, portanto de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O Proeb avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: <www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home_faces>. Acesso em: 22 de setembro 2012.

⁵O Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano. Os resultados dessa avaliação são usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos. Disponível em: <www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/home_faces>. Acesso em: 22 de setembro 2012.

Fundamental estruturado em 9 (nove) anos, do 1º ao 5º ano. São 197 (cento e noventa e sete) alunos, 11 (onze) Professores, 2 (dois) Supervisores, 1 (uma) Diretora, 1 (uma) Vice-Diretora, 9 (nove) funcionários (Secretários/as e Cantineiros/as). Possui 6 (seis) salas de aulas, além de uma sala que serve, conjuntamente, como de informática e vídeo, ainda, uma cantina. A escola não possui laboratório de ciências, nem quadra de esportes. Com isso, as atividades físicas e as reuniões são feitas no pátio. Além disso, não existe espaço físico para a biblioteca; então, os livros ficam improvisados na sala dos professores.

A Direção informou que a escola não possui professor especializado de Educação Física. A recreação, com horário estabelecido, fica a cargo do professor da turma que encontra dificuldade em trabalhar, já que a escola não possui recursos materiais, espaço suficiente e tampouco área coberta. Assim, no período de chuva, as atividades ficam restritas à sala de aula. No mesmo pequeno espaço também acontecem atividades de recreação, momentos cívicos, auditórios, reuniões com pais, palestras, etc.

Segundo a Direção da escola B, em decorrência da situação familiar dos estudantes, a maioria dos pais trabalha fora o dia todo e não tem tempo para o acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Essa situação acarreta prejuízos no rendimento da aprendizagem escolar, além de falta de frequência, desinteresse e repetência dos discentes.

Ainda conforme a Direção, a escola tem investido em várias alternativas para aumentar a participação dos pais e da comunidade no ambiente escolar, como: reunião com os pais ao final dos bimestres, contato com os mesmos, por telefone, bilhetes ou convocação individual, sempre que necessário; realização de atividades extraclasse, envolvendo a comunidade (Homenagem às mães e aos pais, Semana do Folclore, Mostra de Arte, Festa Junina, Semana da Criança etc.); assistência social aos alunos, como: encaminhamento para médicos, psicólogos, dentistas e higienista; encaminhamento de alunos com dificuldades diferenciadas para atividades complementares extraescolares (aula de balé, escola de circo, música etc.) em parceria com a Escola Experimental de Artes e Banco do Brasil. A escola também participa das avaliações SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, PROEB e PROALFA, as quais têm como objetivo obter informações relevantes sobre a qualidade do ensino oferecido pelo Estado, além de servir e para a escola replanejar suas atividades, de acordo com as necessidades e os resultados, visando à melhoria da qualidade.

De acordo com o PPP (2012, p. 4), os objetivos da escola é garantir o acesso e a permanência dos alunos à escola, visando à equidade, além de conscientizar os profissionais de educação da necessidade de seu constante crescimento pedagógico, social

e intelectual para acompanhar o acelerado processo de mudanças em todos os setores da vida humana, além de renovar a prática educativa no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado na escola, diminuindo, conseqüentemente, a evasão. Por fim tem como objetivo estabelecer parcerias com as instituições existentes na comunidade e/ou na região como meio facilitador do processo sociocultural e pedagógico da escola.

A escola “C” mantém o ensino fundamental regular do 1º ao 9º do ensino fundamental, em 3 (três) turnos, estando estruturado em 9 (nove) séries, de acordo com as normas legais, enquanto a Educação de Jovens e Adultos é ministrada em oito séries do ensino fundamental, em regime semestral. O regime é de promoção anual para o ensino regular e de promoção semestral para as turmas de aceleração de estudo.

Essa escola está situada no centro da cidade e é a escola municipal com o maior número de alunos: um total de 870 (oitocentos e setenta), divididos em três turnos (manhã, tarde e noite). São 56 (cinquenta e seis) Professores, 3 (três) Supervisoras, 1 (uma) Diretora, 2 (duas) Vice-Diretoras e mais 16 (dezesesseis) Funcionários (Serviços Gerais, Secretárias e Porteiros). São 13 (treze) salas de aula, 1 (uma) biblioteca conjugada com sala de vídeo, 1 (um) laboratório desativado, 1 (uma) cantina e 1 (um) refeitório. Assim como na escola B, o espaço utilizado para atividades físicas e reuniões é o pátio.

É meta da comunidade escolar reativar o espaço do laboratório de ciências que encontra-se desativado, o que se pretende fazer através de uma parceria com a Universidade Federal de Viçosa e os laboratórios da cidade. A biblioteca dessa escola apresenta um bom acervo bibliográfico: livros didáticos, paradidáticos, técnicos, enciclopédias, artigos de periódicos, revistas técnicas e científicas. A aquisição dos livros ocorre através de doações dos Governos Estadual, Federal e Municipal e de organizações não governamentais (ONGs). Os livros didáticos são organizados por área e série, enquanto os livros de literatura, de acordo com a série e gêneros literários, como: contos, dramas, poesia, crônica, novela, clássico, etc.

De acordo com o PPP (2012, p. 3), a escola “C” tem como finalidade proporcionar aos alunos a formação necessária para o exercício de sua cidadania, inseridos na sociedade em que vivem, bem como oferecer as devidas condições para o prosseguimento de seus estudos. Ministrar o ensino fundamental regular, segundo a legislação atendendo aos interesses e necessidades do aluno, obedecendo a disposições legais. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a finalidade é dar uma formação cidadã para o indivíduo, levando-o a uma reflexão sobre o seu ser dentro de um mundo globalizado desigual, preparando-os

para enfrentar problemas do cotidiano, relacionados à leitura do mundo, formando-os como cidadãos efetivos para atuar e interferir na sociedade, transformando-a.

Conforme está escrito no PPP (2012), as Leis que delineiam todo o trabalho dessa escola são baseadas de na Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Base), no Regimento Escolar, no Estatuto do Magistério Público Municipal, que são supervisionados pela 33ª superintendência Regional de Ensino (33ª-SER). A escola também participa das avaliações SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, PROEB e PROALFA.

A escola “D” foi inaugurada em 07/11/1926 como Patronato Agrícola Arthur Bernardes, visando amparar o Menor Infrator. Com o passar do tempo, passou pelas seguintes denominações: em 1934 – Serviços de Assistência ao Menor (SAM); em 1946 – Escola Agrícola Arthur Bernardes (EAAB); em 1964 – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); em 1990 – Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA); em 1995 – Divisão Educacional Agrícola Arthur Bernardes (DEAAB); em 22/10/1997 – criou-se a Escola Municipal anexa à DEAAB; em 23/09/1998 – foi autorizada pela portaria nº 1194, publicada no Diário “Minas Gerais”, a referida instituição de ensino.

A Escola está atualmente funcionando na nova sede, situada no Centro Viçosa-MG, juntamente com outra Escola de Educação Infantil. Conta com uma matrícula efetiva de 321 (trezentos e vinte e um) Alunos, atendidos por 22 (vinte e dois) Professores, 1 (uma) Supervisora, 1 (uma) Vice-Diretora e 12 (doze) Funcionários (secretárias/os, serviços gerais, porteiro etc.). A rede física construída possui 10 (dez) salas de aulas, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) ludoteca, 1 (uma) sala de vídeo no 2º andar do 1º prédio e 1 (uma) sala de informática (em fase de instalação) no 2º andar do 1º prédio, 1 (um) laboratório de Ciências no 2º andar do 1º prédio, 1 (uma) cantina para venda de lanches, 1 (um) refeitório, 2 (duas) cantinas conjugadas (utilizada conjuntamente com as duas escolas), 1 (uma) área de serviço pertencente à cantina, 2 (dois) pátios externos sem cobertura, 1 (um) auditório sem estrutura física e mobiliários adequados no 2º andar do 1º prédio pertencentes às duas escolas, bem como suas dependências.

De um modo geral, de acordo com o PPP (2012, p. 9), “ainda é grande o número de alunos fora da faixa etária devido, principalmente, à dificuldade de aprendizagem provocada pelas deficiências intelectuais e psicológicas dos mesmos. Os alunos dessa escola, em sua maioria, com defasagem, estão vindo transferidos de outras escolas já com defasagem escolar ano/série, bem como desestrutura familiar, casos de alcoolismo e droga na família, causando a repetência, o que também ocorre com nossos alunos”. A escola

tenta sanar esse problema detectado há vários anos consecutivos para minimizar essa dificuldade em relação ao rendimento escolar.

Segundo a direção, a escola coloca seu foco na melhoria da qualidade da educação e na redução do índice de evasão e de repetência. Para aproximar a família e a escola, assim como conscientizar os alunos para a formação cidadã e informá-los sobre a problemática das drogas na escola, existe o Projeto “PROERD⁶” – PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DE DROGAS – o que aconteceu até o ano de 2011, sendo reiniciado no 4º bimestre de 2012.

A Escola “E” foi fundada sob o ato autorizativo Portaria Nº 402/78, de 14/02/1978, com sede no Distrito, oferecendo somente o que chamamos hoje de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, ampliou-se a oferta de ensino, obtendo a extensão de séries pela Portaria Nº 193/92, de 18/03/1992 – Resolução Nº. 306/03, de 29/09/2003.

Em 2008, foi construída uma nova sede para essa instituição em conformidade com os padrões mínimos exigidos pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Atualmente, a escola atende a Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), contando com 236 (duzentos e trinta e seis) alunos, nos turnos da manhã e tarde. Conta, ainda, com 21 (vinte e um) Professores, 2 (duas) Supervisoras, 1 (uma) Diretora, 1 (uma) Vice-Diretora e 9 (nove) Funcionários (Serviços Gerais e Secretárias/os).

A rede física conta com 6 (seis) salas de aula, 1 (uma) sala para guardar livros, 1 (uma) sala de informática, 1 (uma) cantina, 1 (um) refeitório e 1 (um) pátio externo. A escola não possui laboratório destinado às atividades relacionadas às práticas das ciências, sendo estas executadas na própria sala de aula ou no pátio da escola. Com relação ao laboratório de informática, a escola recebeu 18 (dezoito) computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo⁷, após haver adotado todos os procedimentos exigidos pelo Governo Federal em relação à organização da sala para a instalação das máquinas.

⁶PROERD é o Programa Educacional de Resistência às Drogas que consiste em um esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família. Tem por objetivo dotar jovens estudantes de informações e habilidades necessárias para viver de maneira saudável, sem drogas e violência. Disponível em: <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br>>. Acesso em: 25 de setembro 2012.

⁷ProInfo é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de setembro 2012.

Quanto à estrutura pedagógica, as atividades de leitura realizam-se na própria sala de aula, havendo uma sala improvisada para a biblioteca, onde acontece apenas o empréstimo de livros aos alunos e professores. A funcionária designada para tal serviço é uma professora em desvio de função, que trabalha somente no turno da manhã.

Segundo a Supervisão, não há sala de recursos audiovisuais, sendo que a exibição de filmes, dentre outros, é realizada na própria sala de aula, havendo necessidade de transportar a televisão e o vídeo até o ambiente escolhido pelo profissional. A escola necessita de uma quadra poliesportiva coberta para que as atividades de educação física sejam realizadas com mais conforto nos períodos de intenso calor, bem como nos períodos de chuva.

De acordo com o PPP (2012, p. 9), “a finalidade dessa escola, em seu processo ensino-aprendizagem, é proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua autorrealização, bem como o exercício consciente da cidadania e a continuidade aos estudos”. A escola também participa das avaliações SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, PROEB e PROALFA.

A Escola “F”, mantida pela Prefeitura Municipal de Viçosa, foi criada pelo decreto nº 5.811 de 10 de novembro de 1971, conforme Ato de Instalação de 16 de julho de 1957 e está destinada a ministrar ensino em cursos e modalidades previstas na legislação brasileira, com observância dos princípios legais.

Lideranças políticas da comunidade foram se firmando para que, nesse distrito, fosse construído um prédio escolar. Foi assim que a Prefeitura Municipal de Viçosa doou ao Estado de Minas Gerais um terreno de 2000 m² (dois mil metros quadrado), no centro da praça, conforme escritura pública (passada no Registro de Imóvel de Dr. Sílvio Romeu César de Araújo, em 13 de setembro de 1955, livro 3 / AK nº 22.408).

Um fato a ser registrado nessa tramitação é que a verba liberada não foi suficiente para terminar a construção, sendo esta concluída pela Prefeitura Municipal de Viçosa, pelo então prefeito “João Francisco da Silva”.

Terminada a construção, as aulas iniciaram em 16 de julho de 1957, no novo prédio escolar, com o nome de “Escola Rural”. A partir de 23 de novembro de 1958, ganhou outro nome: “Escola Reunida” e, em 6 de julho de 1974, passou a ser Escola Estadual e, em 1º de janeiro de 1998, passou a ser Escola Municipal em virtude da municipalização.

A Escola Municipal “F” encontra-se inserida no Distrito de Viçosa, Minas Gerais, localizada na periferia do município, tendo como atividade primordial o trabalho agrícola, por se encontrar situada em Zona Rural, de modo que as famílias exercem atividade

agrícola de subsistência. Possui uma quantia pequena de funcionários públicos. As mães, em sua maioria, são diaristas, como faxineiras e colhedoras de café, e algumas trabalham como empregada doméstica.

A escola atende à Educação Infantil – da creche, do 1º e 2º período – e ao Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano. São 256 (duzentos e cinquenta e seis) alunos, 20 (vinte) professores, 2 (duas) Supervisoras, 1 (uma) Diretora, 1 (uma) professora afastada, que trabalha como Vice-Diretora e 13 (treze) Funcionários (Serviços Gerais, Assistentes e Secretárias).

A sua edificação possui 6 (seis) salas de aula em funcionamento e 1 (uma) em construção, 1 (uma) cantina e 1 (um) pátio para as atividades. A biblioteca é registrada como mais um espaço físico em construção. Com relação ao laboratório de informática, este já se encontra construído, mas é usado como sala de aula, pois aguarda o mobiliário (como grade da janela e da porta) e, posteriormente, o recebimento dos computadores do ProInfo. Possui uma quadra poliesportiva coberta para que as atividades de Educação Física sejam desenvolvidas, mas esta se encontra fora das dependências da escola. Não possui laboratório destinado às atividades relacionadas às práticas das ciências, sendo estas desenvolvidas através de seminários, pesquisas e excursões.

Conforme assevera o PPP (2012, p. 7-9), a finalidade da Escola é promover à/ao aluna/a, acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos, preocupando-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido. Seu objetivo é proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para a sua autorrealização, bem como a preparação para o exercício consciente da cidadania e no prosseguimento de estudos.

A Escola Municipal “G” é mantida pela Prefeitura Municipal de Viçosa e teve seu funcionamento autorizado pela portaria nº 402/78 da SSE/MG, em 14 de dezembro de 1978, publicado no jornal de Minas Gerais. Foi transferida de sua primeira sede para a atual em novembro de 2006. Atualmente, oferece Educação Infantil (1º e 2º Períodos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), funcionando nos turnos da manhã e da tarde e atendendo a 200 (duzentos) alunos. A escola conta com uma equipe de 13 (treze) Professores, 1 (uma) Supervisora, 1 (uma) Diretora e 9 (nove) Funcionários (Serviços Gerais, Secretarias e Porteiros).

A nova sede foi construída em um lugar arejado, com área externa bastante extensa e cobertura de telha francesa. Possui 6 (seis) salas de aula, 1 (uma) biblioteca

pequena que serve somente para guardar livros, 1 (um) laboratório de informática e 1 (uma) cantina. Não possui quadra; então, no pátio que são realizadas as atividades físicas e recreativas.

Segundo a direção, a comunidade onde a escola é instalada e as duas as quais esta atende, são consideradas de zona rural, mas vêm passando por um processo de urbanização. Os alunos são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo. Entre os pais, predominam os assalariados, pequenos proprietários, muitos desempregados e, em sua grande maioria, pessoas sem qualificação profissional específica. A escola também participa das avaliações SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, PROEB e PROALFA.

O estabelecimento, segundo o PPP (2012, p. 4), organizar-se-á como instituição apolítica, com o objetivo de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para sua autorrealização, sua preparação para o exercício consciente da cidadania e para o prosseguimento de seus estudos, observando as determinações da Lei Federal nº 9.394/96 e das demais determinações legais atinentes.

A Escola Municipal “H” foi criada pela portaria nº 402/78 de 14/12/78 e situava-se na Zona Rural do município de Viçosa. Em 30 de setembro de 1982, a Prefeitura Municipal de Viçosa liberou verba para a construção de uma nova escola na localidade denominada, na época, de “Alto das Amoras”. No dia 24 de setembro de 1984, iniciou-se a construção da escola, que foi concluída em 1985; nesse período, o bairro passou a chamar Arduino Bolivar. Em 10 de maio de 1985, foi autorizada a transferência da escola do Córrego de Santa Teresa para a nova sede, atendendo a alunos da creche à 4ª série. No ano de 1991, a Secretaria Estadual de Educação, através da Portaria nº 353/91, autorizou a implantação gradativa da extensão da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Em maio de 2009, foi inaugurada uma nova sede da escola, em outro bairro próximo à antiga escola, estando localizado na periferia de Viçosa, a qual hoje atende a alunos da Educação Infantil até o 9º ano, da faixa etária de 2 a 14 anos, mas, em função dos problemas de fluxo, a demanda varia em torno de 2 a 17 anos. O número de alunos é em torno de 433 (quatrocentos e trinta e três), com uma equipe de 31 (trinta e um) Professores, 2 (duas) Supervisoras, 1 (uma) Diretora, 1 (uma) Vice-Diretora e 12 (doze) outros Funcionários (Serviços Gerais, secretários/os, porteiros).

A nova sede possui uma estrutura física moderna com 6 (seis) salas de aulas, 1 (uma) biblioteca conjugada com a sala de vídeo, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) cantina e 1 (uma) cozinha. Não possui laboratório de ciências nem quadra poliesportiva.

Assim, as atividades ficam restritas ao pátio. Anexo à escola, tem-se o bloco que atende a creche, com 2 (duas) salas de aula e 1 (uma) cozinha.

Segundo relato da direção é necessária uma reestruturação e organização desse espaço, e ainda a limpeza do terreno da escola, a construção de um parquinho para atender a Creche e Pré-Escola e a construção de uma quadra poliesportiva. Os recursos financeiros advêm do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), do Caixa Escolar e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

O Projeto Político Pedagógico (2012, p. 5) é também um documento que configura a identidade desta instituição. Suas medidas têm como objetivo nortear as ações da escola, articulando o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos do grupo social que a escola atende; além de ser político, no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A Escola Municipal “T” consistem em um estabelecimento de Educação Infantil (creche e pré-escolar), Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi criada pela portaria nº402/78 de 14 de dezembro de 1978, destinada a ministrar ensino segundo a modalidade prevista na legislação brasileira, com observância dos princípios legais. Com sede em um bairro periférico de Viçosa-MG, é mantida pelo governo municipal. Foi construída na administração do Prefeito da época. A execução das obras teve a participação da comunidade local, liderada pelos senhores Jesus Dias Damasceno, Paulo Saraiva e Vicente Augusto da Rocha.

Essa escola é a segunda com o maior número de alunos, totalizando 750 (setecentos e cinquenta), divididos em todas as modalidades de ensino oferecidas nos três turnos (manhã, tarde e noite). São 40 (quarenta) Professores, 3 (três) Supervisoras (uma por turno), 1 (uma) Diretora e 3 (três) Vices-Diretoras (uma por turno), 25 (vinte e cinco) Ajudantes Gerais (serviços gerais, portarias etc.) e apenas 1 (uma) secretária ficando a cargo das supervisoras, além de atuar na secretaria.

Conforme a direção, a Escola Municipal “T” conta, em seu estabelecimento, com 12 (doze) salas de aula, 1 (uma) quadra de esporte e 1 (uma) biblioteca improvisada, sem ventilação e materiais adequados, a qual funciona conjuntamente à sala de vídeo e à sala de brinquedos, no entanto, não possui um funcionário da escola que permaneça na biblioteca durante o dia ou em horário determinado. Os alunos, muitas vezes, não podem pegar materiais emprestados para levar para casa, seja para pesquisa ou leitura, devido à falta de um profissional que organize e anote esses empréstimos. Ademais, a escola não possui

laboratório de ciências e nem de informática. Contudo, atualmente, a escola passa por uma reforma e ampliação do espaço existente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012, p. 5), o objetivo geral da escola é proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para a sua autorrealização, bem como a preparação para o exercício consciente da cidadania, o prosseguimento dos estudos e a inserção no mercado de trabalho. A escola busca também valorizar o direito da cidadania e a relação democrática, mantendo o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades, procurando assegurar o direito de todos ao ensino e formação dos alunos enquanto cidadãos críticos e reflexivos, evitando discriminação e trabalhando em parceria com a família e a comunidade. A escola também participa das avaliações SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, PROEB e PROALFA.

A Escola Municipal “J” foi criada no Governo do Estado de Minas Gerais, na década de 80, e funcionava numa casa alugada situada em um bairro da periferia da cidade de Viçosa-MG. Em 1992, foi construída uma escola no bairro periférico da cidade pela Prefeitura, visando atender melhor os estudantes da região. Nessa época, já havia muitas casas nesse bairro, facilitando, então, a situação de muitos moradores e alunos que antes tinham que se deslocar para as escolas mais distantes. Com isso, essa escola deixou de existir enquanto estadual, passando a ser municipal.

Segundo a direção, desta época até os dias de hoje, ocorreram no bairro muitas mudanças, em diversos aspectos, como por exemplo: a escola cresceu e foi reformada; uma praça e uma igreja foram construídas; as ruas foram pavimentadas; o transporte coletivo tornou-se uma realidade; o comércio cresceu; e um PSF (Programa Saúde da Família) foi criado. No entanto, segundo a direção, ainda há muito que se fazer em relação à organização pedagógica e estrutura física da escola, para que se possa oferecer um ensino de qualidade.

Na Escola Municipal “J”, funciona turmas da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. São 300 (trezentos) alunos, 16 (dezesseis) professores, 2 (duas) supervisoras, 1 (uma) diretora e 10 (dez) funcionários (Serviço Gerais e secretários/as). Atualmente, possui uma rede física com 5 (cinco) salas de aula funcionando em prédio próprio e 2 (duas) funcionando em uma casa alugada pela prefeitura tanto no turno da manhã como no da tarde, além de 1 (uma) cantina e 1 (um) pátio.

A escola não possui uma sala específica para secretaria, sendo esta improvisada, onde também funciona a sala dos professores e do supervisor. Também não possui

laboratório destinado à realização de experimentos científicos, sendo estes realizados na própria sala de aula ou no pátio da escola.

Ademais, ainda não existe biblioteca, de modo que, os livros ficam na sala da supervisora e na sala dos professores, que é o mesmo espaço da secretaria, sendo dividido apenas por uma parede de tábua, fato este que dificulta o acesso dos professores e dos alunos a esse material.

Com relação ao laboratório de informática, a escola já possuía uma sala equipada com todas as exigências do Governo Federal para que pudesse receber os computadores do ProInfo. Contudo, atualmente, essa sala precisou ser desmontada para colocar a turma do 4º ano.

Não há sala de recursos audiovisuais, sendo que a exibição de filmes etc. é realizada na sala de aula, havendo necessidade de transportar o mobiliário em que fica guardada a televisão e o aparelho de DVD para a sala que solicita tais aparelhos.

Conforme a Supervisão, a escola se propõe, já há alguns anos, a construir uma quadra poliesportiva para que sejam realizadas as atividades de Educação Física e a recreação diária das crianças, uma vez que tais atividades têm acontecido no pátio externo da escola, o qual é acidentado e de terra, gerando muita poeira ou barro, conforme a estação climática, impedindo, muitas vezes, que as crianças brinquem. É importante destacar que essa escola também participa das avaliações SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, PROEB e PROALFA.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2012, p. 5-6), os principais objetivos da escola “J” são: oferecer Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade; oferecer o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; promover a socialização da criança visando à ampliação de suas experiências e compreensão do mundo em que vive, assegurando-lhe o desenvolvimento físico, emocional e intelectual; possibilitar ao aluno a vivência de situações que o preparem para agir como cidadão consciente, autônomo e participativo; proporcionar ao aluno condições para seu desenvolvimento crítico, reflexivo e transformador, tornando-o inserido em sua época; prover o aluno de condições que permitam se situar como agente de sua história e da história da sociedade a que pertence; permitir ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e artísticos acumulados pela humanidade, instrumentalizando-os para uma vida digna e democrática; valorizar a experiência de vida do aluno, incorporando-a ao currículo escolar, enriquecendo seu processo educativo e o da coletividade; desenvolver o respeito à

diversidade, valorizando a pluralidade sociocultural em todos os espaços sociais, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação.

Em todos os Projetos Políticos Pedagógicos analisados das escolas participantes da pesquisa, percebemos que quase todas não apresentam, em seu projeto, questões sobre relações étnico-raciais e sobre a Lei 10.639/03. Somente foram encontrados alguns elementos nas escolas “A” e “C”.

Na escola “A”, no que se refere à promoção da socialização, tem-se que as discussões em torno do PPP mostram a preocupação da comunidade com relação aos princípios de democracia e, portanto, no que diz respeito à equidade de direitos, que não se restringe à garantia de acesso universal à escola. Ao enfatizar respeito às diferenças e diversidade, a escola propõe o combate a todo tipo de discriminação, seja em relação à religião, etnia, gênero ou cultural. Ainda que represente para professores, pais, alunos e funcionários um grande desafio fazer da identidade cultural e social a base do currículo escolar, algumas ações apontam para a importância de tal aspecto, como, por exemplo, a valorização da participação dos alunos portadores de necessidades especiais nas atividades escolares e a atuação dos profissionais que lidam diretamente com esses alunos no planejamento curricular.

Outro aspecto importante desta pesquisa, que está diretamente ligado ao Projeto Político Pedagógico da escola “A”, é o respeito a questões étnico-raciais. Segundo o PPP (2012, p. 4), mais que um preceito legal, a Lei nº 10.639/03 (que torna obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana), tem representado a possibilidade de ampliar o debate sobre o mito da democracia racial, bem como o desvelamento de práticas discriminatórias e preconceituosas por vezes silenciadas e naturalizadas.

É importante também observar que a escola “C” trata como estratégia a realização de um trabalho de base com a comunidade escolar sobre o racismo no cotidiano escolar. Essa escola também procura tratar os alunos em igualdade de condições, respeitando sua convicção filosófica, religiosa, racial ou de nacionalidade, segundo o próprio PPP.

2.3. O PERFIL DAS PROFESSORAS E COORDENADORAS

O objetivo desta pesquisa é verificar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e o ensino da história, bem como da cultura afro-brasileira e africana no contexto das escolas municipais de Viçosa-MG. Definimos como sujeitos de nossa pesquisa 20 (vinte) professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as de 10 (dez) escolas

da rede municipal da cidade em estudo, os quais trabalham nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, sendo 2 (dois) por escola. Com o intuito de traçar o perfil desses sujeitos, elaboramos um questionário inicial, entregues pessoalmente aos participantes da pesquisa, constituído por questões objetivas, tendo as principais características relacionadas a fatores sociais, econômicos e culturais.

As aplicações dos questionários (em anexo) foram realizadas nas próprias escolas, em horário combinado com a direção e com as professoras. Somente duas professoras responderam em casa e combinaram em entregar com dia e horário marcado por elas. As informações obtidas nos questionários possibilitaram-nos conhecer um pouco mais sobre a vida, as preferências culturais e o contexto social no qual estão inseridas na sociedade e também a trajetória desses sujeitos até chegar à profissão docente.

O questionário objetivou também averiguar se os professores tinham conhecimento da Lei nº10.639/03 e se percebiam a relação entre as disciplinas que lecionavam e os temas concernentes à relação étnico-raciais ou História e Cultura africana e afro-brasileira. Se conhecessem, divulgavam e/ou consideravam relevante as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para educação das relações étnico-raciais, além de investigar se esses docentes têm incluído os temas relacionados na Lei supracitada nas disciplinas que ministram.

Para conhecer um pouco mais sobre o perfil dos/as professores/as e coordenadores/as participantes da pesquisa e analisar sua identidade profissional e cultural, utilizamos o Relatório da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), de 2004, sobre o perfil dos professores brasileiros, ao passo que, para identificar a relação com a Lei nº10.639/03, foram utilizadas as Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais da Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (BRASIL, MEC/SECAD, 2006).

A partir dos dados obtidos, é possível afirmar que a faixa etária dos/as professores/as e coordenadores/as entrevistados/as correspondem a 38 a 59 anos. Todos os participantes são do sexo feminino e têm entre 1 a 4 filhos, sendo a maior parte delas casada, como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 3 – Identificação das Professoras e Coordenadoras no Campo Pessoal

Escolas	Nomes Fictícios	Origem de Nascimento	Idade	Estado Civil	Números de Filhos
A	Mafalda	Ponte Nova/MG	49	Divorciada	2
A	Cassandra	Viçosa/MG	56	Solteira	0
B	Jamile	Belo Horizonte/ MG	42	Casada	2
B	Júlia	Viçosa/MG	41	Divorciada	1
C	Emily	Viçosa/MG	40	Viúva	1
C	Ludmila	Viços/MG	55	Vive com Companheiro	1
D	Norma	Mahumirim/MG	49	Casada	2
D	Amanda	Viçosa/MG	40	Divorciada	3
E	Rayana	São Paulo/SP	40	Casada	2
E	Brenda	Teixeiras/MG	50	Casada	2
F	Clarisse	Viçosa/MG	38	Solteira	2
F	Monique	Salvador/BA	43	Solteira	0
G	Gabrielly	Teixeiras/MG	55	Casada	2
G	Clara	Eralvia/ MG	43	Casada	1
H	Delfina	Cajuri/MG	43	Solteira	1
H	Sófia	Teixeiras/MG	55	Viúva	3
I	Ermelinda	Paula Candido/ MG	53	Casada	1
I	Rebeca	V. do Rio Branco/MG	40	Casada	4
J	Paulina	Viçosa/MG	59	Casada	1
J	Dulcineia	Viçosa/MG	54	Divorciada	3

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Pesquisa da UNESCO, realizada em 2004, com professores do Ensino Fundamental e Médio, a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação. A pesquisa chama a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária, como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, dentre outras. Cabe-nos destacar que a concentração de docentes em atividade em sala de aula até 45 anos de idade pode estar relacionada a uma aposentadoria “precoce” ou, ainda, a situações de abandono da profissão, apontadas pela pesquisa da UNESCO.

Com relação à raça/cor dos professores participantes do nosso estudo, a maior parte se declarou branca, cerca de 12 (doze); 4 (quatro) se declararam pardos; 3 (três), pretos; 1 (um), outros. Uma professora respondeu que não sabia qual era a sua cor, pois havia pessoas que a consideravam branca, e outras, como parda. Para Munanga (2008, p. 112), na construção do sistema racial brasileiro, o mestiço é visto como ponte transcendente, em que a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum, fundante da nacionalidade.

No tocante à religiosidade, foi constatado que 11 (onze) dos participantes são da religião católica, 4 (quatro) da Espírita, 2 (dois) são Espiritualistas, 1 (um) é Evangélicos e 2 (duas) professoras não optaram por nenhuma das opções, embora se considerem cristãs.

Ao verificar em que tipo de escolas as professoras e coordenadoras cursaram o ensino médio, 14 (quatorze) das participantes afirmaram que estudaram em escola pública, sendo que apenas 1 (uma) afirmou ter estudado majoritariamente em escola pública federal e pequena parcela do período de sua formação em escola particular. Já na graduação, 16 (dezesseis) estudaram em universidades públicas e 4 (quatro), em faculdades particulares. Em relação ao curso de pós-graduação, tem-se que 14 (quatorze) o fizeram em faculdades particulares, 1 (uma) em universidade federal e 5 (cinco) ainda não o fizeram.

Tabela 4 – Identificação das professoras quanto à Situação Profissional/Área de Atuação

Escolas	Nomes Fictícios	Localidade da Escola	Situação Funcional	Atuação na Educação Básica	Habilitação
A	Mafalda	Centro	Efetivo concursado	História -Séries finais	História e Geografia
A	Cassandra	Centro	Efetivo concursado	Séries finais Português	Letras e Pedagogia
B	Jamile	Periferia	Efetivo concursado	5º ano das Séries Iniciais	Pedagogia
B	Júlia	Periferia	Efetivo concursado	5º ano das Séries Iniciais	Pedagogia e Letras
C	Emily	Centro	Efetivo concursado	Séries finais História	História
C	Ludmila	Centro	Efetivo concursado	História - Séries finais	História e Pedagogia
D	Norma	Centro	Efetivo concursado	Supervisora Pedagógica	Pedagogia
D	Amanda	Centro	Efetivo concursado	5º ano das Séries Iniciais	Pedagogia
E	Rayana	Distrito	Efetivo concursado	Supervisora Pedagógica	Pedagogia
E	Brenda	Distrito	Contrato temporário	5º ano das Séries Iniciais	Normal Superior
F	Clarisse	Distrito	Contrato temporário	Séries finais - Português	Licenciatura em Português
F	Monique	Distrito	Contrato temporário	Português - Séries finais	Letras
G	Gabrielly	Zona Rural	Efetivo concursado	Supervisora Pedagógica	Pedagogia
G	Clara	Zona Rural	Contrato temporário	5º ano das Séries Iniciais	Pedagogia
H	Delfina	Periferia	Contrato temporário	Artes - Séries finais	Pedagogia
H	Sofia	Periferia	Efetivo concursado	Supervisora Pedagógica	Pedagogia
I	Ermelinda	Periferia	Efetivo concursado	Séries Finais História	História
I	Rebeca	Periferia	Efetivo concursado	Português - Séries finais	Letras
J	Paulina	Periferia	Contrato temporário	5º ano das Séries Iniciais	Pedagoga
J	Dulcineia	Periferia	Efetivo Concursado	Supervisora Pedagógica	Pedagoga

Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo o relatório da UNESCO (2004, p. 75-76), é importante conhecer como esse profissional tem se constituído em professor no Brasil e em que condições ele vem atuando. Faz-se oportuno, na medida em que se podem subsidiar, tanto os pressupostos

políticos-pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada, as suas estruturas e organizações curriculares como também os aspectos referentes a carreira, salários e dignidade profissional. A formação inicial de praticamente metade dos professores brasileiros foi obtida em instituições públicas de ensino (50,2%) e, portanto, gratuitas.

No que diz respeito ao vínculo empregatício, indagamos às professoras qual era a sua situação funcional e foi constatado que 14 (quatorze) responderam que são efetivas concursadas, sendo os outros 6 (seis) participantes possuidores somente de um contrato temporário, e nenhum efetivo sem concurso. Dos entrevistados, 9 (nove) têm renda familiar que varia de 3 a 5 salários mínimos, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 5 – Renda Familiar dos Participantes da Pesquisa

INTERVALO DE RENDA	NÚMERO DE RESPOSTAS
1 a 3 salários mínimos	4
3 a 5 salários mínimos	9
5 a 7 salários mínimos	4
7 a 9 salários mínimos	1
Mais de 9 salários mínimos	2

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme o relatório da UNESCO (2004, p. 86), o concurso para o ingresso na rede pública de ensino vem sofrendo, ao longo da história da profissionalização docente, práticas bastante controversas e distintas. Além do ingresso na carreira docente por concurso, existem, hoje, outras modalidades de contrato na rede pública, uma vez que a acelerada expansão do ensino para as crianças e os jovens não se fez acompanhada pelo aumento de concursos para os professores. Nesse sentido, estar atuando na escola pública pode significar um emprego de curta ou média duração, existente para suprir as atuais deficiências da rede.

Assim como na pesquisa da UNESCO (2004), foi solicitado às professoras e coordenadoras que indicassem o tipo de leitura com a qual prefeririam ocupar seu tempo livre. Dentre os gêneros considerados mais interessantes por elas, a opção que obteve maior número de respostas na pesquisa foi “pedagogia e educação”, a mesma apresentada no relatório da UNESCO. O segundo tipo mais apontado foi o de livros religiosos; já na pesquisa da UNESCO, as revistas e os livros científicos obtiveram o maior número de respostas. As professoras e coordenadoras mostraram o seu desinteresse em relação à novela policial, pois nenhuma optou por esse gênero de leitura.

Tabela 6 – Gêneros literários para ler no tempo livre

<i>LIVRO PRA LER NO TEMPO LIVRE</i>	<i>NÚMERO DE RESPOSTAS</i>
Auto – ajuda	3
Biografias	1
Ensaio e Ciências Sociais	2
História	2
Literatura e ficção	2
Livros Religiosos	4
Novela Policial	0
Pedagogia e Educação	5
Revistas ou livros Científicos	1

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebemos que, assim como ocorreu no relatório da UNESCO (2004, p. 101), o interesse por leituras sobre pedagogia e educação sugere que os professores ocupam-se com leituras relacionadas ao seu trabalho e à sua área profissional durante parte significativa do tempo livre. Compreendemos que a prática educativa pode estar voltada não apenas para o trabalho, mas também para a formação da pessoa no sentido mais amplo, o que abrange a estética e o ético, entre outras grandezas da vida. De acordo com a UNESCO (2004, p. 89):

além das análises sobre o consumo cultural dos professores, mais recentemente tem-se percebido a importância de se conhecer suas preferências e atividades culturais. Isso porque, se a escola é concebida como centro de formação, é esperado que as atividades ligadas à cultura, como música, literatura, teatro, cinema, entre outras, sejam partes importantes do processo educativo (UNESCO 2004, p. 89).

Quando questionados sobre os eventos culturais dos quais as professoras e coordenadoras costumam frequentar uma vez por semana ou uma vez por mês, foram obtidas pouquíssimas respostas. Já em relação a alguma vez por ano, obtivemos as seguintes respostas: teatro – 9 (nove), exposições em centros culturais – 15 (quinze), cinema – 10 (dez), shows de música popular ou sertaneja – 10 (dez) e museus: uma vez por semana – 1 (uma), algumas vezes por ano – 12 (doze), uma vez no passado – 3 (três), nunca – 4 (quatro). Os dados descritos são mostrados na tabela a seguir:

Tabela 7 – Eventos culturais

EVENTOS CULTURAIS	NÚMERO DE RESPOSTAS				
	TIPOS DE EVENTOS	Uma vez na semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado
Museus	1	0	12	3	4
Teatro	0	3	9	2	6
Exposições em centros culturais	2	0	15	1	2
Cinema	0	2	10	3	3
Shows de rock	0	1	2	5	12
Shows de música popular ou sertaneja	0	0	10	3	7
Concerto de música erudita ou ópera	0	0	5	4	11
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo	1	1	8	4	6
Estádios esportivos	0	0	3	9	8
Clubes	1	1	8	4	6

Fonte: Dados da Pesquisa

A respeito das preferências culturais, os professores atestaram que frequentam habitualmente, sempre ou às vezes as seguintes atividades: leem revistas especializadas em educação – 20 (vinte), leem materiais de estudo ou formação – 19 (dezenove), compram livros não didáticos – 19 (dezenove), leem livro de ficção – 10 (dez), frequentam biblioteca – 19 (dezenove), gravam música – 13 (treze), compram CD ou DVD – 17 (dezesete), tiram fotografias – 19 (dezenove) e participam de seminário de especialização – 20 (vinte), como mostra a tabela a seguir:

Tabela 8 – Preferências Culturais

PREFERÊNCIAS CULTURAIS	NÚMERO DE RESPOSTAS			
	Habitualmente/sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca
Tipos de Atividades				
Participa de seminários de especialização	13	6	1	0
Lê revistas especializadas em educação	12	8	0	0
Lê materiais de estudo ou formação	13	6	0	1
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	1	3	7	9
Compra livros (não-didáticos)	6	10	3	1
Lê livros de ficção	1	9	5	5
Frequenta a biblioteca	12	7	1	0
Grava música	5	8	2	5
Compra CD ou DVD	6	11	1	2
Estuda ou ensaia teatro	1	3	5	11
Pinta ou aprende a esculpir	2	1	0	17
Pratica ou aprende danças	4	5	2	9
Estuda ou faz algum artesanato	5	4	5	6
Vê jogos de futebol na televisão	1	7	4	8
Tira fotografias	9	10	1	0

Fonte: Dados da Pesquisa

Dessa maneira, nota-se que dentre as atividades relativas às preferências culturais apresentadas, destacam-se aquelas relacionadas à profissão como algumas das mais frequentes. Se comparados à pesquisa da UNESCO (2004), são relativamente poucos os professores que estudam ou praticam atividades artísticas. Isso ocorre pelo pouco tempo livre que eles têm para praticarem outras atividades que não sejam relacionadas com a escola.

Em relação à frequência com a qual as professoras e coordenadoras realizam outras atividades (descritas a seguir) seja diariamente ou três a quatro vezes por semana, obtivemos as seguintes respostas: ouvem rádio – 10 (dez), ouvem música em casa – 12 (doze), leem jornal – 11 (onze), leem revistas – 12 (doze), navegam na internet – 16 (dezesseis), divertem com computador – 13 (treze) e veem TV e usam o correio eletrônico – 18 (dezoito). Alguns professores responderam que nunca estudaram ou tocam algum instrumento musical – 15 (quinze) e nunca participam de lista de discussão na internet, como mostrado na tabela 9:

Tabela 9 – Frequências com que realizam as seguintes atividades

ATIVIDADES	NÚMERO DE RESPOSTAS				
	Diariamente	Três ou quatro vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	A cada 15 dias	Nunca
Vê TV	10	7	1	1	1
Ouve rádio	4	6	3	3	4
Ouve música em sua casa	9	3	7	0	0
Estuda ou toca algum instrumento musical	1	1	1	4	13
Lê jornal	7	4	5	2	2
Lê revistas	8	4	4	4	0
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física	3	4	6	3	4
Participa de listas de discussão através da internet	3	4	0	3	10
Usa o correio eletrônico	8	7	3	0	2
Navega na internet	11	5	2	0	2
Diverte-se com seu computador	8	5	2	3	2

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre as atividades que as professoras afirmaram nunca realizarem, destacam-se algumas ligadas ao uso do computador e da Internet, o que sugere dificuldade de acesso às modernas tecnologias de informação, cada vez mais valorizadas e utilizadas como ferramentas educacionais (UNESCO, 2004, p. 99).

2.4. OS PROFESSORES/AS E COORDENADORES/AS E A RELAÇÃO COM A LEI Nº10.639/03

Ao perguntar se as professoras conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação Étnico-raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-brasileira e Africana - a Lei nº 10639/03, tem-se que 18 (dezoito) delas responderam que sim, sendo que das 18 (dezoito), 17 (dezessete) responderam que percebem a relação entre sua(s) disciplina(s) com os temas relacionados à relação étnico-raciais ou História e Cultura africana e Afro-brasileira (DCNs).

Dentro da questão, caso a resposta fosse afirmativa, seria necessário especificar a disciplina e a relação com as DCNs. As professoras responderam sobre algumas disciplinas específicas que trabalham em sala de aula, como: Português, Literatura, Matemática, Geografia, História, Artes, Ciências, Fundamentos de Sociologia, Políticas Educacionais e Ciências Políticas; e algumas professoras acreditam que, em todas as disciplinas, podem incluir temas concernentes à relação étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira. Os livros didáticos e a internet, assim como os trabalhos de textos em sala de aula, teatros, historinhas, debates e cartazes também foram citados por elas. Algumas professoras, ao serem questionadas sobre como esses temas podem ser trabalhados, responderam também que:

- Os livros didáticos trazem o estímulo e a interdisciplinaridade, relacionando a cultura afro-brasileira e africana;
- Na orientação dos professores e na postura pessoal diante da questão;
- Em tudo sempre que surgir oportunidade;
- A própria influência das línguas indígenas e africanas no nosso idioma.

De acordo com o disposto em BRASIL MEC/SECAD (2006, p. 246), os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica (nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior) precisarão providenciar: registros da história não contada dos negros brasileiros, como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais; apoio sistemático aos professores, para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais; introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; bases teóricas e conceitos de termos tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; criação de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Observamos que um total de 16 (dezesesseis) das professoras leu, divulgou e/ou considera relevantes as DCNs para educação das relações étnico-raciais. Além disso, 17 (dezesete) têm incluído os temas relacionados nas leis supracitadas nas disciplinas que

ministram. Pedimos, então, para, caso respondessem afirmativamente, que especificassem, também, como esse trabalho tem sido realizado. Foram obtidas as seguintes respostas:

- Através da leitura de livros paradidáticos, áudios, atividades como seminários, debates etc.;
- No desenvolvimento de projetos procuramos trazer especialistas no assunto para prelecionar;
- Pedindo aos professores que atentem para o fato da existência da Lei sobre o que dão conta de trabalhar;
- Textos, participação com palestras, auditório;
- Histórias, discussões, aulas de resgate cultural;
- Através de filmes, literatura, música, capoeira, samba de roda;
- Discussão sobre a pseudodemocracia, a questão da mulher negra, o Brasil racista;
- Dentro dos conteúdos bimestrais, sempre que ocorre um fato que propicie o ensino/debate;
- O trabalho com valores, todos os dias, refletindo com as crianças o valor do ser humano;
- No planejamento, debate;
- Fazendo uso de filmes que abordem o assunto;
- Em português, textos e interpretação e em outras;
- No dia a dia e sempre que necessário, na orientação e análise com os professores;
- Em temas ligados a cultura, discriminação etc.;
- Pesquisa, livros, projetos com o tema;
- Livros e revistas;
- Através de apresentações de textos, trabalhos, debates, músicas, filmes e reflexões voltadas para o entendimento da valorização dos negros e indígenas de modo abrangente.

A partir desses dados, observamos que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata de decisões políticas, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com essa medida, reconhecemos que, de acordo com o relatório do MEC/SECAD (2006, p. 239):

além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. Desta maneira, “é

importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para diversidade cultural, racial social e econômica brasileira” (BRASIL, MEC/SECAD, 2006, p. 239).

Através desses questionários, traçamos o perfil dos professores, sendo que algumas questões discursivas referentes à Lei nº10.639/03 foram respondidas. As respostas tenderam a enfatizar superficialmente em que momento os professores, sujeitos desta pesquisa, trabalhavam os conteúdos mencionados na referida Lei e às questões concernentes aos temas relacionados à ela nas disciplinas que ministram. As que apresentaram o maior número de respostas foram: através dos livros, textos e revistas. Foi possível verificar também as dificuldades de acesso aos materiais que permitam trabalhar as questões relativas ao conteúdo da Lei a fim de auxiliar no trabalho em sala de aula. Durante a aplicação dos questionários nenhum material referente à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana foi apresentado pelos participantes.

Neste ano de 2013, precisamente no dia 9 de janeiro, a Lei nº10.639/03 completou 10 anos de aprovação pelo Congresso Nacional, tendo sido sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No próximo capítulo apresentaremos o histórico da Lei a partir dos anos 90, tendo em vista que as principais articulações para aprovação da Lei ocorreram a partir dessa época, demonstrando os vários acontecimentos que marcaram a luta do conjunto de Movimento Negro em prol da educação.

3. A TRAJETÓRIADA LEI 10.639/03: DÉCADAS DE 90 E 2000

Neste capítulo faremos uma retrospectiva sobre a trajetória da Lei nº10.639/03 nos anos de 90 a 2000. Para tanto, faz-se necessário conceituar alguns fatos importantes antes da concretização da Lei e logo após ela ser sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sendo assim, será feita uma abordagem sobre temas como: a Marcha Zumbi de Palmares, em 1995; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997; e a Conferência de Durban, no período do governo Fernando Henrique Cardoso.

Foi na década de 90 que vários acontecimentos deram origem à criação e à consolidação da Lei nº10639/03. No primeiro momento, o Movimento Negro Unificado (MNU)⁸ perdeu forças, de modo que inúmeras organizações negras espalhadas pelo país incidiram frentes específicas, iniciando a renovação do movimento negro. Um exemplo disso, segundo Domingues (2009, p. 987), foi o Núcleo de Estudos Negros (NEM), de Florianópolis. Embora criado com a perspectiva da militância negra em vários domínios, o grupo deu ênfase às suas ações na educação, impulsionando debates, oficinas e encontros com educadores, negros e brancos. Também apareceram organizações negras com caráter eminentemente educacional, como a Associação Afro-brasileira de Educação Cultural e Preservação à Vida (1990), em São Paulo; a Cooperativa Steve Biko (1992), em Salvador; e a Educafro (1993), no Rio de Janeiro. É nessa fase também que o conjunto dos movimentos negros assumiu de modo crescente a política de focalizar o acesso da população negra às universidades.

Segundo Rosana Batista Monteiro (2010, p. 67), em sua tese de doutorado, entre 1983 e 1995, ocorreram várias e rápidas mudanças no cenário brasileiro, as quais têm implicações para as formulações de políticas afirmativas voltadas à população negra, como a criação do Conselho da Comunidade Negra, em São Paulo, passando pela constituição de

⁸No dia 07 de julho de 1978, foi realizado um ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo milhares de pessoas que denunciavam a discriminação racial sofrida por quatro garotos do time de voleibol do Clube de Regatas Tietê, e protestavam pela morte de Robson Silveira da Luz nas dependências do 44º Distrito de Guainazes, resultado de torturas praticadas por policiais e pelas péssimas condições carcerárias no Brasil. Esse momento foi o marco para o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), fundado em 18 de Junho de 1978, posteriormente denominado MNU, onde produziu e incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista das populações de ascendência africana denominadas povo negro. Até hoje, o MNU está denunciando as desigualdades raciais, e construindo um projeto político do ponto de vista do povo negro. Disponível em: <<http://mnu.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 de agosto 2012

1988, que garantiu a criminalização do racismo, e, ainda, pela criação da Fundação Cultural Palmares⁹. Crescem, nesse período, as organizações não governamentais negras, especialmente ligadas à cultura. Em 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo, inicia-se um novo delineamento das funções do Estado, que, no período posterior, se tornará mais evidente. As principais transformações pelas quais o movimento negro passou na década de 1990, de acordo com Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2011, p. 115), foram:

as mudanças políticas em âmbito nacional, a crise do Estado do Bem-Estar social nos países do primeiro mundo que deu lugar ao modelo neoliberal de desenvolvimento que se reproduziu para várias nações fora do eixo do Atlântico Norte, reduzindo a participação do Estado na melhoria das condições de vida da população pobres vulneráveis e a globalização da vida no planeta com proliferação de tecnologias hiperavanzadas, as organizações negras brasileiras já existentes se refazem, surgem novas organizações e a elas se impõem novos desafios resultantes da conjuntura internacional (GONÇALVES, L. A., 2011, p. 115).

Entretanto, a adequação às mudanças políticas traz uma nova configuração para as questões raciais, como as novas organizações para além do MNU (Movimento do Negro Unificado). Uma delas é a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), fundada na Bahia, mais precisamente em Salvador, a qual advoga a ideia de um movimento para a construção de uma sociedade socialista multirracial. Ainda que tenha nascido com cunho regional, introduzindo na constituição estadual o chamado “capítulo do negro” e que tenha participado do mapeamento dos terreiros de candomblé, tem-se que, hoje, a entidade (com 22 anos de idade) agrega representantes de 19 estados da federação. Pensando nessa emergência, cabe citar outra entidade que surgiu, em 1991, com o mesmo caráter agregador da questão racial: a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), fundada no I Encontro das Entidades Negras, realizado em São Paulo (GONÇALVES, L. A., 2011, p. 115-116).

Ainda conforme Gonçalves (2011, p. 116), a reorganização do Movimento Negro se fez rapidamente: entre a constituição do MNU (1979), passando pela UNEGRO (1988) e a CONEN (1991), tem-se apenas 12 anos. As entidades negras buscam adaptar-se às mudanças conjunturais. À medida que o país avança seu processo de democratização, fica

⁹Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira. Preocupada com a igualdade racial e com a valorização das manifestações de matriz africana, a Palmares formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do País. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 12 de agosto 2012

mais evidente que a questão racial no Brasil gira em torno de dois eixos a partir dos quais o Movimento Negro terá de combater, quais sejam a desigualdade racial e o racismo.

No que concerne às desigualdades raciais, ficam escancaradas disparidades entre negros e brancos no país, em todas as esferas da vida econômica e social. Essas disparidades aparecem dentro dos mesmos segmentos de classe, pois já não era mais possível sustentar que o problema das desigualdades no Brasil era apenas econômico. Estava claro que nessas desigualdades havia componentes raciais. As organizações negras entendiam que mudanças nesse campo pressupunham ações políticas que incidissem nas esferas do Estado e da Economia de mercado (GONÇALVES, L. A., 2011, p. 116).

Para mostrar as disparidades salariais e educacionais entre negros e brancos foram tomados como base os dados sistematizados e disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) referentes a várias capitais brasileiras.

Em relação à escolaridade, segundo o relatório do IBGE (2006)¹⁰, observou-se que os pretos e pardos possuíam menor escolaridade que os brancos. Em setembro de 2006, o número médio de anos de estudo, para o total das 6 regiões metropolitanas, foi de 8,7 anos para os brancos e 7,1 anos para os pretos e pardos. Este comportamento foi observado em todas as regiões metropolitanas, mas foi, novamente, em Salvador que se observou o maior diferencial, qual seja de 2,4 anos de estudo a mais para os brancos. Isto quer dizer que, em média, os brancos atingiam o ensino médio e os pretos e pardos não concluíam sequer o ensino fundamental. Foi também nesta região onde os brancos, os pretos e os pardos apresentaram as maiores médias de anos de estudo segundo a cor.

Tabela 10 -Escolaridade média segundo a cor ou raça - setembro de 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Total	8,0	7,5	8,1	7,9	8,1	8,1	8,0
Preta/Parda	7,1	6,9	7,7	7,0	7,0	7,0	6,8
Branca	8,7	8,6	10,1	9,0	9,0	8,6	8,2

FONTE: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego.

Em setembro de 2006, entre os empregados com carteira de trabalho assinada no setor privado (que têm maior proteção legal e melhores remunerações), 59,7%

¹⁰Disponível em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/pt/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=737&busca=&t=ibge-divulga-estudo-especial-pme-sobre-cor-raca>. Acesso 20 de maio 2013

eram *brancos* e 39,8% *pretos* e *pardos*. A maior participação de *brancos* nesta categoria se justifica pela sua grande presença nas regiões metropolitanas com forte participação do emprego formal (São Paulo e Porto Alegre) onde, respectivamente, 44,9% e 44,2% da população ocupada têm carteira de trabalho assinada. Salvador e Recife têm grande participação de *pretos* e *pardos* e participações de emprego formal relativamente menores: 35,2% e 32,1%, respectivamente.

Pela pesquisa realizada pelo IBGE (2006), nas seis regiões metropolitanas, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, a *construção* e os *serviços domésticos* foram os que mostraram predominância dos *pretos* e *pardos*, que eram 55,4% das pessoas ocupadas na construção e 57,8% das pessoas ocupadas nos serviços domésticos. O grupamento com a menor participação de *pretos* e *pardos* foi o de *Serviços Prestados às Empresas e Intermediação Financeira, Atividades Imobiliárias*, com 34,6%. Abaixo, tem-se a tabela com as participações regionais. A população branca também era maioria entre os empregados sem carteira assinada (54,5%) e os trabalhadores por conta própria (55,0%), mas os *pretos* e *pardos* correspondiam a 57,8% dos trabalhadores domésticos. Nas regiões majoritariamente brancas, os trabalhadores brancos era maioria em todas as categorias de ocupação, assim como nas regiões com maioria de *pretos* e *pardos*. Mesmo assim, e alarmante, o número de *pretos* e *pardos* predominavam entre os trabalhadores domésticos.

Em relação aos rendimentos habituais, o IBGE destacou que os *pretos* e *pardos* recebiam, em média, R\$ 660,45. Esse valor representa 51,1% do rendimento auferido pelos *brancos* (R\$ 1292,19). Essa desigualdade no rendimento médio entre *pretos/pardos* e *brancos* persistiu nas comparações dentro do mesmo agrupamento de atividade ou da posição na ocupação ou de faixa de escolaridade. Em todas as regiões, os *pretos* e *pardos* possuíam rendimentos inferiores aos dos *brancos*, mas em Salvador as diferenças foram maiores: ali, os *pretos* e *pardos* recebiam pouco mais de 1/3 do que recebiam os *brancos*. Já Porto Alegre registrou a menor diferença nos rendimentos recebidos.

Tabela 11- Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça - setembro de 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Preta/parda(1)	660,45	540,47	644,91	692,70	653,31	694,00	649,40
Branca(2)	1292,19	1046,93	1749,90	1249,95	1293,37	1361,30	1062,95
<i>Razão(1)/(2)*100</i>	51,1	51,6	36,9	55,4	50,5	51,0	61,1

FONTE: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego.

Segundo o Ipea (2011)¹¹ existem diferenciais bastante significativos, também, quando se observa esse indicador levando em consideração os quesitos: localização, raça ou cor. Na categoria localização, o diferencial chega próximo a menos de quatro anos de estudos para a população rural em comparação com a população urbana – metropolitana. Essa população é a que se encontra em melhor situação já atingindo 8,6 anos de estudos. A população negra também tem menos 1,8 anos de estudo, em média, em comparação com a branca.

Tabela 12 - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, por categorias selecionadas – 1992-2008

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	6,1	6,2	6,4	6,5	6,7	6,8	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,1	8,3
Negra	4,0	4,1	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5

Fonte: Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Obs.: A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

Raça negra é composta de pretos e pardos.

Ainda conforme dados do Ipea (2011), sabe-se que o número médio de anos de estudo ainda se encontra em um patamar bastante insatisfatório devido à elevada proporção de analfabetos entre adultos e idosos, bem como a baixa escolarização dessas coortes. Observa-se que a população com mais de 40 anos tem a menor média de anos de estudo (6,0 anos) enquanto, a população de 25 a 29 anos chega a 9,2 anos de estudo, ou seja, 3,2 anos de estudos a mais.

Tabela 13 - Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas – 1992-2008

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,6	6,2	6,2
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,3	16,9	16,3	15,5	14,7	14,2	13,6

Fonte: Microdados da PNAD/IBGE.

Elaboração: Disoc/Ipea.

Obs.: A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

A raça negra é composta de pretos e pardos

Em relação ao analfabetismo, a pesquisa do Ipea (2011), observou-se números bastante significativos quando esse indicador leva em consideração o quesito raça ou cor. Com esses dados estatísticos podemos concluir que há uma discrepância em relação à população negra economicamente ativa, pois eles continuam sendo os que menos têm escolarização, bem como os que têm piores cargos e salários, razão pela qual o conjunto de Movimento Negro vem lutando para superar esse quadro de desigualdade na sociedade brasileira. Observamos também, a partir desses dados concretos, que é justificável a implementação de cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos, visto que é

¹¹Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso 20 de maio 2013.

uma forma de ascensão social do negro, principalmente no ensino superior e em cargos que antes eram exclusivamente ocupados pela população branca.

Dentre os eventos que marcaram o Movimento Negro Brasileiro nas três últimas décadas, encontram-se a Marcha Zumbi de Palmares, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, articulada nacionalmente pelo Movimento do Negro Unificado e outras entidades negras. Logo após, em âmbito internacional, ocorreu, no ano de 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, na África do Sul, na cidade de Durban, do dia 31 de agosto a 08 de setembro daquele ano.

3.1. A TRAJETÓRIA POLÍTICA PÓS 1995 – “A MARCHA ZUMBI DOS PALMARES CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA”

Em 1995 aconteceu a Marcha Zumbi do Palmares, em comemoração aos 300 anos de Zumbi do Palmares, que significou um dos acontecimentos extraordinários para a elaboração e criação da Lei nº10639/03. Constituiu-se como parte importantíssima da população negra no país, sendo suporte para elaboração de políticas de resgate da identidade do negro em face do processo histórico de subordinação racial, graças às reivindicações oriundas da sociedade civil organizada em torno dessa questão, dando visibilidade à luta da população negra. A partir desta Marcha, as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais.

Para Gonçalves (2011, p. 119), o evento que marca a mudança de postura do Movimento Negro Brasileiro deu-se em 20 de novembro de 1995, com uma marcha em Brasília, articulada em âmbito nacional pelo MNU, mas que teve participação efetiva das seguintes entidades que compunham a comissão executiva nacional da marcha: Agentes de Pastoral Negros (APNs), Central de Movimentos Populares (CMP), Confederação Geral dos Trabalhadores (CNR), Comunidades negras Rurais (CNR), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS), Fórum Nacional de Entidades Negras (CONEN), União dos Negros pela Igualdade (UNEGRO) e Grupo de Consciência Negra (GRUCON), além da entrega do documento no qual era apresentado um Programa de Ação e Metas a serem cumpridas nos anos subsequentes.

O documento “Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial” (1995) e a Marcha Contra o Racismo, pela Cidadania e Vida, são iniciativas do Movimento Negro brasileiro e se constituem num ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o negro deste país, em função dos processos de

exclusão social determinados pelo racismo e pela discriminação racial presentes nessa sociedade.

Como reflexo da crescente atuação do Movimento Negro, o Estado brasileiro tem sido pressionado também no sentido de proibir as práticas racialmente discriminatórias e impedir que a Lei apoie ou incentive tais práticas. Assim, é de total importância ficar atento à prática de racismo na escola, como apresentado neste diagnóstico pelo documento da Marcha Zumbi dos Palmares (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995, p. 9).

Com efeito, o impacto do modelo educacional brasileiro sobre o povo negro é caracterizado por atentados à integridade humana. Refletindo os valores da sociedade, a escola se configura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas.

Ainda nos apoiando no documento da Marcha (1995), a reiteração de abordagem e estereótipo que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e na conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta na escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de imagens estereotipadas, induzindo suas potencialidades, limitando suas aspirações profissionais e humanas e bloqueando o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma mentalidade de padronização que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva de diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e, ainda, comprometendo a ideia de universalidade da cidadania. A força do estereótipo deve-se, também, à ação dos meios de comunicação, enquanto veículos de representações de negros e brancos, que desprezam totalmente o princípio constitucional do respeito aos valores étnicos da pessoa humana. Apoiada basicamente em estereótipo, tal representação prima pela reafirmação cotidiana de preconceitos e mensagens racistas junto às crianças e ao grande público, conforme demonstram estudiosos do tema (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

A marcha se tornou, na época, um marco histórico para o movimento negro, pois conseguiu aglutinação de pessoas de diferentes movimentos sociais e também em razão da capacidade de articulação política que resultou na audiência com o presidente da república,

na época, Fernando Henrique Cardoso (FHC), ao qual, nessa oportunidade de diálogo, foi entregue um documento com várias reivindicações. O documento voltado para a educação reivindicava:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade;
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamentos de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com diversidade racial, identifique as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto deste na evasão e repetência das crianças negras;
- Desenvolvimento de programas educacionais de emergências para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus;
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

De acordo com Flavia Rios (2012, p. 62), a proposta da Marcha de 1995 tinha um caráter ousado: “o enfrentamento das desigualdades raciais exigindo para isso verbas específicas do Estado para lidar com esses problemas”. A contraproposta do governo FHC não foi outra senão a de instituir um grupo de trabalho para debater a questão de forma criativa. Assim, o resultado do protesto foi o decreto presidencial que formava um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com objetivo de promover políticas para “a valorização da população negra”. A função do grupo seria estudar propostas para o desenvolvimento e a participação da população negra, considerando que, para isso, seria necessário propor ações integradas de combate à discriminação racial. Ainda conforme Rios (2012, p. 62):

a Marcha Zumbi dos Palmares fortaleceu ainda mais o movimento que passou a usar o repertório em escala estadual e municipal para instituir o feriado do dia 20 de Novembro em diferentes partes do país. Mais do que um evento episódico ou reivindicativo, com o passar dos anos, a marcha tornou-se também um evento do calendário da mobilização negra brasileira e tem sido realizada anualmente em diversas capitais do Brasil, mesmo naquela sem que o feriado já é uma conquista.

Em 1996, Zumbi passa a ser considerado herói da nação, de modo que o dia 20 de novembro transforma-se no “Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra”. Nesse mesmo ano, o Governo Federal promoveu o seminário “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos e contemporâneos”, que reuniu intelectuais brasileiros e brasilianistas para debater a viabilidade de introduzir políticas de ação afirmativa no país.

Numa perspectiva internacional, um fator que veio contribuir e pressionar a mudança na postura do Poder Público em relação ao reconhecimento da existência de um problema racial no país foi o fim do *apartheid* na África do Sul, não existindo mais, nesse momento, segregação racial legal em sociedades de regime democrático. As desigualdades raciais tornaram-se mais visíveis e a cobrança internacional sobre o Brasil intensificou-se.

Ao tornar-se signatário de convenções internacionais (como a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida na África do Sul, na cidade de Durban) o Brasil formalizou-se com as convenções internacionais assinadas pelo país que representam compromissos assumidos e instrumentos que podem ser utilizados na pressão por políticas públicas comprometidas com a superação da discriminação racial. Os tratados também admitem a adoção de medidas especiais tomadas com o fim de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos historicamente desprivilegiados por razões discriminatórias.

3.2. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LEI N° 9.394/96) E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n° 9394/96) foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação o Sr Paulo Renato. Fundamentada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB conduziu várias mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. Na ocasião, Darcy Ribeiro era o relator e também elaborador da lei em articulação com o poder executivo através do MEC.

O artigo 26 da LDB assinala que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996); e no inciso 4º, dispõe que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Assim, tal como determina a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) recomenda que o ensino de História do Brasil deva levar em consideração as contribuições pluriétnicas na formação do Brasil e nomeia aquelas a

que se deve dar especial destaque. No entanto, não contemplou as reivindicações educacionais do Movimento Negro, como a inclusão da obrigatoriedade, nos currículos escolares de todos os níveis, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil, demanda já presente no documento redigido na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Por outro lado, trouxe a primeira abertura, na legislação educacional, para a diversidade étnica e cultural brasileira, ao prever que o ensino de História do Brasil deve primar por apresentar as diversas contribuições étnicas e culturais do país.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, as diretrizes curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, do campo do saber ou da profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Dessa forma, foram estabelecidas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Posteriormente, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 - no ano de 1997, criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que auxiliariam na implementação dos DCNs. Em consideração aos PCNs, sua estrutura e organização, o documento foi publicado por níveis e por segmentos do ensino fundamental: 1ª a 4ª série, e o segundo segmento do ensino fundamental, 5ª a 8ª série. Em ambos os segmentos, a estrutura do documento se dividiu por área do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, como também os Temas Transversais foram subdivididos pelas temáticas Ética-Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (Brasil, MEC/ SEF 1997). Para cada um deles, existe um documento específico no qual são aprofundados e apresentados seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Incumbe, para fins deste trabalho, uma breve análise do texto referente à pluralidade cultural que, de maneira bastante recorrente, trabalha com conceitos e aspectos ligados à diversidade e à pluralidade, de modo que se torna preciso destacar quais são os sentidos atribuídos à pluralidade cultural nesse documento.

De acordo com Brasil, MEC/SEF (1997, p. 19), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à

valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Conforme Brasil, MEC/SEF (1997, p. 19), esse tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, bem como compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e, ainda, apontar as transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns e nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, além do fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano.

Historicamente, registra-se dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, um país promotor de uma suposta “democracia racial”. Na escola, há, muitas vezes, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente, manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas (BRASIL, MEC/SEF 1997, p.19).

Ainda conforme o Brasil, MEC/SEF (1997, p. 32), a Lei 9.394/96 apresenta uma proposta curricular voltada para a cidadania, devendo preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça, equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige compromisso para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social.

Para Rodrigues (2005, p. 79), a abordagem da temática de Pluralidade Cultural proposta nos PCNs suscita grandes controvérsias. A primeira está relacionada à abordagem da questão como temas transversais como uma falácia, já que esse conjunto de temas deveria ocupar o mesmo lugar de importância nas disciplinas clássicas. A segunda, refere-se ao mito de democracia racial e à ideia de que no Brasil não há preconceito e que todos têm os mesmos direitos. O documento aponta a necessidade do estabelecimento de uma discussão conceitual menos contraditória no que diz respeito às diversidades, mas seu conteúdo ainda mantém essa contradição quanto utiliza o termo “pluralidade cultural” referindo-se a dificuldades de aprendizagem, níveis de aprendizagens e finalmente à questão racial (RODRIGUES, 2005, p. 79-80).

Rodrigues (2005, p. 80-81) acrescenta que, o que vemos por parte do poder público, a partir de 1995, são esforços pontuais e isolados, algumas vezes numa perspectiva equivocada, como os PCNs. Essas iniciativas podem ser consideradas como os primeiros avanços na área da educação sobre o tema; no entanto, é difícil afirmar que existe um compromisso da política educacional no combate ao racismo e à discriminação racial.

Em 1999, foi produzido o Manual “Superando o Racismo na Escola”, destinado aos professores do ensino fundamental, objetivando contribuir para o desenvolvimento de uma educação capaz de atuar contra a veiculação de preconceitos e discriminações raciais. O material, elaborado por educadores negros indicados pelo GTI, foi distribuído nacionalmente para as escolas públicas e deveria servir como subsídio para a discussão do tema (RODRIGUES, 2005, p. 81).

A constante atuação do movimento negro na educação vem demonstrando o acúmulo de saberes e práticas desse grupo sobre o assunto, mostrando também que a educação continua sendo considerada uma área prioritária para o movimento negro, concomitantemente à elaboração de políticas educacionais que insistem em negar a persistência de desigualdades educacionais e sociais geradas pelo racismo e pela discriminação racial (RODRIGUES, 2005, p. 81).

3.3. A III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E A INTOLERÂNCIA

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, ocorrida na África do Sul, na cidade de Durban, reuniu mais de 2500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes

de 450 organizações não governamentais (ONGS) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e públicos em geral. No total, 18.810 pessoas de todo o mundo foram creditadas para assistir aos trabalhos da Conferência. O objetivo desta conferência foi produzir uma declaração que reconheça os danos causados pelas expressões passadas de racismo e que reflita uma nova consciência, em nível mundial, das formas modernas de racismo e xenofobia; chegar a acordo sobre um programa de ação forte e prático e forjar uma aliança entre os governos e a sociedade civil para iniciar uma renovada e vigorosa etapa na luta contra o racismo. De acordo com Nilma Lino Gomes (2010, p. 707), “a conferência em Durban marca a construção de um consenso entre as entidades do movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil”.

A iniciativa de promover essa Conferência, segundo Rodrigues (2005, p. 81), constituiu da decisão da Assembleia Geral da ONU, em 1997, como resposta à preocupação internacional com o aumento de incidentes de racismo e o reconhecimento dos desafios e oportunidades para combater esses fenômenos em um mundo cada vez mais globalizado.

A conferência foi organizada também com o objetivo de rever os progressos alcançados nesse combate desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, inspirada no combate às atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, assim como a formulação de medidas de combate ao racismo em nível nacional, regional e internacional (RODRIGUES, 2005, p. 81).

O relatório que o Governo Brasileiro preparou para a conferência em Durban, na África do Sul, recomendava a adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas. Foi nessa conferência que as ONGs, já fortalecidas, tiveram uma participação ativa. A partir disso, o Movimento Negro construiu uma nova forma de sustentação da sua causa. Após a Conferência Mundial contra o Racismo, surgem algumas medidas do Governo Brasileiro beneficiando os afrodescendentes. A primeira autoridade a adotar cotas para negros foi o Ministro do Desenvolvimento Agrário do governo FHC (GONÇALVES, L. A., 2011, p. 121).

Segundo a UNESCO (2001), a Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial convoca os Estados a assegurarem que a educação e a capacitação, especialmente a capacitação para professores, promovam o respeito pelos direitos humanos e pela luta contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e que as instituições educacionais implementem políticas de igualdade de oportunidades, em

parceria com as autoridades pertinentes, além de programas sobre igualdade de gênero, diversidade cultural, religiosa e outros, com a participação de professores, pais, mães e alunos que acompanhem sua implementação. A UNESCO recomenda, ainda, a todos os educadores (incluindo professores em todos os níveis de educação, comunidades religiosas, mídia impressa e eletrônica) a desempenharem um papel efetivo na educação em direitos humanos.

De acordo com o Brasil/SEPPPIR (2008, p. 2), a proibição do racismo e da discriminação racial está profundamente enraizada no ordenamento jurídico internacional em matéria de direitos humanos e dos progressos realizados nesse domínio desde a criação da Organização das Nações Unidas. Não há dúvida de que o objetivo das três décadas de combate ao racismo persiste por atingir milhões de seres humanos que continuam, até aos dias de hoje, a serem vítimas de tal flagelo. Além disso, com o surgimento de novas tecnologias e o advento da globalização, novos desafios se colocam nesse domínio, exigindo medidas inovadoras e esforços consertados a nível nacional, regional e internacional.

A Conferência de Durban foi a terceira conferência mundial sobre o racismo. As duas precedentes, de 1978 e de 1983, foram dedicadas ao *apartheid* e ao sionismo: duas questões sobre as quais a maioria dos países trata no âmbito de suas políticas externas. Desde então, as mentalidades evoluíram: a Conferência de Durban partiu da constatação de que o racismo é uma realidade em todas as sociedades e que constitui grave ameaça para a segurança e a estabilidade dos países. Enfrentar tal realidade, por conseguinte, nos conduz a examinar causas históricas, socioeconômicas e culturais do racismo. Assim, explica-se, pois, a inscrição da escravidão e do tráfico negreiro na agenda da Conferência, pois tais crimes eram justificados devido à raça das vítimas. Tratava-se de analisar as causas, os efeitos e as sequelas de tal prática, respaldada na perigosa teoria da hierarquia das raças humanas. Essa teoria se encontra na origem de determinadas formas contemporâneas de racismo (BRASIL/SEPPPIR, 2008, p. 2).

Para Rodrigues (2005, p. 83), os efeitos de Durban se fizeram sentir no Brasil de imediato. O Governo Brasileiro se mostrou atento em demonstrar, no plano internacional, seu interesse em cumprir as resoluções elaboradas em fóruns multilaterais em nome dos princípios da igualdade, inclusive racial, sob o signo dos direitos humanos. Esse interesse reflete um momento profícuo, de intensos debates e redefinições sobre as relações raciais no Brasil.

Após a Conferência, o Governo Brasileiro deu início a algumas ações desenvolvidas no âmbito federal, em sua maioria por iniciativa do poder executivo, por meio de programas próprios nos ministérios ou diretamente a partir da Presidência da República (RODRIGUES, 2005, p. 84).

As ações federais inspiraram uma série de ações semelhantes no início de 2002 por parte dos governos locais, principalmente a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos pretos e pardos, juntamente com outras medidas, tais como as mudanças colocadas pela Lei nº10.639/2003, que tramitou no congresso durante 4 anos, sendo sancionada pelo Presidente Lula no dia 9 de janeiro de 2003.

3.4. A TRAMITAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CONGRESSO NACIONAL DE 1999 A 2003 E SUA APROVAÇÃO NO DIA 09 DE JANEIRO DE 2003

A tramitação do Projeto de Lei nº 259, 1999, resultou, depois de 4 anos no congresso nacional, na Lei nº10.639/2003. Essa lei alterou o § 4º, artigo 26, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Para descrever uma parte desse processo de tramitação, utilizaremos como referência a Dissertação de Ana Paula Lacerda Dornelles (2010), que teve como propósito descrever o percurso desse projeto de lei até que se tornasse lei.

Foi no dia 11 de março de 1999 que a Deputada Esther Grossi (PT/RS) e o Deputado Ben-Hur Ferreira (PT/MS) levaram, na Câmara dos Deputados, a iniciativa do PL n. 259/99, que, na ementa, dispunha-se da obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e de outras providências”.

No relatório, tratava a presente iniciativa do deputado Ben-Hur Ferreira da obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino, bem como do “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar. Na justificativa, o deputado argumentava que:

é urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como quer fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino.

Como mostra o relatório, em 1999, já existia uma preocupação dos deputados envolvidos nesse projeto de Lei em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, bem como os livros impostos aos estudantes, que nem sempre abordavam as temáticas relacionadas à História e Cultura da África e Afro-brasileira, sendo ainda forte o eurocentrismo nas instituições de ensino.

Segundo Dornelles (2010, p. 72), na justificativa do projeto de lei, os deputados autores também mencionam que o projeto é originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa (PT/PE) e tem como objetivo criar condições para a implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura Afro-brasileira, visando à restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, desmistificando o eurocentrismo e garantindo a educação como um dos principais instrumentos de cidadania. O Congresso Nacional, em 11 de março de 1999, decretou:

Art 1º Nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, 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 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 Brasileira.

§ 3º- As disciplinas de História do Brasil e educação Artística, no ensino de 2º grau, deverão dedicar, pelo menos 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei.

Art 2º- Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes a matéria.

Art 3º- O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art 4º- Esta lei entra em vigor na data da sua publicação.

A justificativa desse projeto, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, procurava criar condições para implementação de um currículo na rede oficial de ensino que incluísse o ensino de História da Cultura Afro-brasileira visando uma restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao “chamado saber universal”.

Dornelles (2010, p. 74) também acrescenta que, no áudio da Reunião Deliberativa Ordinária, de 17 de agosto de 1999, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos

Deputados, na discussão do parecer, há apenas as falas de dois deputados, além do relator. A primeira, do Deputado Ben-Hur Ferreira (coautor do projeto em questão), em que relata que essa proposta de lei faz parte de um grande esforço que alguns parlamentares têm feito no programa “Agenda 500 anos”, em que são levantados vários projetos na Câmara dos Deputados, em comemoração aos 500 anos de História do Brasil, falando sobre a formação multirracial do povo brasileiro.

No dia 25 de setembro de 2001 são procedidas vistas ao PL n. 259/99-B aos Deputados Iéδιο Rosa e Zulaiê Cobra, que são devolvidas no dia 1º de outubro daquele ano. Em 08 de novembro de 2001, o projeto é aprovado por unanimidade pela CCJC, com emenda, sendo encaminhado à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados para leitura e publicação dos pareceres das Comissões CEC e CCJC.

De 11 de dezembro de 2001 a 19 de fevereiro de 2002, fica aberto o prazo para apresentação de recurso, mas nada é apresentado. Nessa última data, a Mesa encaminha o projeto para elaboração da redação final para a CCP – Coordenação de Comissões Permanentes. Um dia depois, 20 de fevereiro de 2002, a CCP reencaminha o PL n. 259/99-B para CCJC para que fossem feitas duas emendas de redação.

O projeto recebe leitura em 10 de abril, data em que é encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Esporte – CE e, em 18 de abril de 2002, é enviado ao Senador Geraldo Cândido (PT/RJ), designado para relatar sobre o PLC n. 17/2002. No dia 04 de junho de 2002, o relator entrega seu relatório favorável à aprovação do projeto, já o colocando em pauta para votação em plenário. Em 11 de junho de 2002, em reunião da CE, o Senador Geraldo Cândido justifica, resumidamente, afirma que essa proposição é extremamente oportuna, considerando que o destaque que pretende dar ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira (nas escolas brasileiras, nos ensinos fundamental e médio), pode contribuir com a consciência social do jovem brasileiro, instrumento necessário para a construção da democracia social em nossa sociedade. Em seu relatório, o senador cita a pesquisa feita pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – sobre a questão racial no país, que foi concluída mais de um século depois da abolição. As desvantagens e desigualdades geradas pelo regime escravista permanecem entre nós e continuam sendo transmitidas a gerações

No dia 18 de dezembro de 2002, o Senador Mozarildo Cavalcante Quarto Secretário, no exercício da primeira secretaria, envia um ofício para o Primeiro Secretário da Câmara dos Deputados, Deputado Severino Cavalcante, com o seguinte texto:

Comunico a Vossa Excelência que, aprovado pelo Senado Federal, em revisão, foi encaminhado ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, para os fins constantes do art.66 da Constituição Federal, o Projeto de Lei da Câmara nº 17, de 2002(PL nº 259, de 1999, nessa casa), que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘história e Cultura Afro-Brasileira, e das outras providências”.

Por oportuno, informo a Vossa Excelência que o texto do projeto aprovado pelo Senado Federal, foi adequado à Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, com a redação dada pela Lei Complementar nº107, de 26 de abril de 2001.

Durante 4 anos (1999 a 2003), a Lei nº10.639/03 tramitou no Congresso Nacional e, somente em 9 de janeiro de 2003, o PL n. 259/99 da Câmara dos Deputados, revisado pelo Senado com identificação PLC n. 17/2002, foi sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e transformado em norma jurídica com veto parcial. O Ministério da Educação manifestou-se com o veto, que refere-se ao parágrafo sob exame de que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-brasileira. A Constituição de 1998, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais.

Somente em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei nº10639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999, pela deputada Esther Grossi e o deputado Ben-Hur Ferreira, após a Marcha Zumbi dos Palmares e a Conferência de Durban, que a proposta do Movimento Social Negro veio a ser atendida, em grande parte.

Para Gonçalves (2011, p. 121), foi no final dos anos 90 que organizações negras conseguiram mobilizar os parlamentares da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados Federais, o que redundou no Projeto de Lei nº259/1999, o qual se transformou, na gestão seguinte, no projeto de Lei nº10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da temática ”História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Esse projeto foi sancionado na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A nova legislação acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, a saber:

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

Parágrafo Primeiro- 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 políticas pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo Segundo - 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, 1996).

De acordo com Gomes (2011, p. 39-40), foi diante das questões que dizem respeito à população negra no Brasil que se inseriu, em contexto específico, a Lei nº 10.639/03:

uma medida de ação afirmativa, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. A lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. "Trata-se da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação" (GOMES 2011, p. 39-40).

Ainda conforme Gomes (2011, p. 40-41), foi após a Lei nº 10.639/03 ser sancionada que o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, na qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica.

De acordo com Gomes (2011, p. 41), a implementação da Lei nº 10.639/03, e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito da diversidade como parte de uma formação cidadã. O autor acima citado acredita que a escola exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

Em BRASIL, MEC/SECAD (2006, p. 249-250) há disposição sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, Educação das Relações Étnico-raciais e os Conselhos de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, à medida que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingindo o âmago do pacto federativo. Nesse sentido, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatarem tais diretrizes,

dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista a nossos dias, na sociedade, na economia, na política e na cultura, da região e da localidade, definindo medidas urgentes para a formação de professores, incentivando o desenvolvimento de pesquisas, bem como promovendo o envolvimento comunitário.

3.5. A TRAMITAÇÃO DE UMA DIRETRIZ CURRICULAR NACIONAL NO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PARECER CNE/CP003/2004

O Conselho Nacional de educação é composto por duas Câmaras (a de Educação Básica e a de Educação Superior) e pelo Conselho Pleno, ambos com o objetivo principal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da Educação Nacional.

Segundo Dornelles (2010, p. 82), a tramitação de uma diretriz no Conselho Nacional de Educação ocorre da seguinte forma: um Conselheiro, um Secretário de Educação ou mesmo um cidadão comum entra com o protocolo de uma indicação: que pode ser uma proposta de criação de Diretriz Curricular, estudo de caso particular na área de educação, necessidade de supervisão ou interpretação de algum dispositivo legal na área afim, entre outros assuntos de ordem educacional. Aprovada essa indicação, é designada uma Comissão para o estudo da matéria e, conseqüentemente, a construção de um parecer, por parte dessa Comissão, para o qual é designado um relator.

A indicação, de acordo com Dornelles (2010, p. 82-83), segue, então, para a Câmara de Mérito da matéria proposta e, chegando a esse destino, é designada uma comissão para tratar do assunto específico da indicação. Na Comissão, o relator designado para construir o parecer sobre a matéria proposta pode ser escolhido pelo Presidente do Conselho ou da Câmara Específica. Após a escolha do relator, este apresenta seu parecer em audiência, onde será posto em discussão e votação. “As sessões do Conselho Pleno serão ordinariamente públicas, e as das Câmaras ordinariamente privativas de seus membros, exceto mediante deliberação dos respectivos plenários” (DORNELLES, 2010, P. 82-83).

Na votação, considera-se o quórum da maioria simples de seus membros. Na sessão, qualquer Conselheiro terá a oportunidade de fazer o pedido de vista do processo incluído em pauta, desde que antes da votação. As decisões são abertas a pedidos de

recurso no prazo de 30 dias, contados da divulgação da decisão ao Conselho Pleno (DORNELLES, 2010, p. 83).

A deliberação final, seja pelo Conselho Pleno ou pelas Câmaras, passará pela homologação do Ministro da Educação, que pode ser devolvida por este para exame. Aprovado e homologado, o parecer segue para votação da resolução decorrente deste, consolidando, assim, o processo de tramitação de uma diretriz ou proposição no CNE. Com isso, esse órgão solidifica o seu compromisso com a Educação e com a Sociedade Brasileira, sendo um órgão de Estado que se compromete a “construir uma prática cotidiana, nas ações, intervenções e interpretações com os demais sistemas de ensino” (DORNELLES, 2010, p. 83).

No dia 05 de novembro de 2002, a Conselheira, na época, Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi indicada pelo Movimento Negro para compor a Câmara de Educação Superior e, naquela ocasião, apresenta ao Conselho Nacional de Educação a indicação CP 06/2002, que tinha como assunto: “Avaliação de políticas educacionais de reconhecimento da população negra brasileira e de afirmação de seus direitos, entre outros, o de direito à história, à identidade e à cidadania”.

Aprovada a indicação, em reunião no Conselho Pleno, em 05 de novembro de 2002, é aberta a formação da Comissão para tratar da problemática da Educação para as relações étnico-raciais. Nesse momento, a Professora Francisca Novantino, conselheira indicada pelo Movimento Indígena, oferece-se para compor a Comissão. Da mesma forma, acontece com o Professor Carlos Roberto Jamil Cury, conselheiro membro da Câmara de Educação Básica, com sua competência na área de legislação educacional, segundo Petronilha, e políticas públicas voltadas ao direito à diferença, e a Professora Marília Ancona-Lopes, psicóloga, representando a Câmara de Educação Básica, oferece-se também (DORNELLES, 2010, p. 89).

Tendo sido formada, então, a Comissão por esses Conselheiros, outras pessoas são também convidadas pela Professora Petronilha Gonçalves para contribuir com o trabalho. Entre esses membros “externos” ao Conselho Nacional de Educação, destaca-se a participação de membros do Movimento Negro de diferentes Estados, que estão, naquele momento, em Brasília, exercendo alguma função na área dos direitos humanos ou das ações afirmativas, sempre voltadas para a questão da negritude. Participam, também, funcionários de carreira do Ministério da Educação, membro do INCRA, representante da UNESCO junto ao MEC e representante da Fundação Cultural dos Palmares (DORNELLES, 2010, p. 89-90).

A indicação que se constitui na iniciativa oficial do CNE é anterior à publicação da Lei n.º. 10.639/2003. Portanto, quando essa legislação entra em vigor, o Conselho já inicia as discussões oficiais acerca da Educação das relações étnico-raciais, que, por sua vez, têm relação com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DORNELLES, 2010, p. 90).

O processo de tramitação normativa da Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” resulta do Parecer 003/2004, que visou atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei n.º. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei n.º. 10.639/2003, que estabelece a Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

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

Assim, o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, a qual busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial de africanos, indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, e, ainda, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar

com os sistemas de ensino, escolas e educadores no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, MEC/CNE, 2004, p. 2).

3.6. A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL (SERPPIR) E O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL (LEI Nº12.288/10)

Criada pela Medida Provisória nº111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678/03, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de *Shaperville*. Em 21 de março de 1960, 2.0000 negros protestavam na cidade de Joanesburgo, África do Sul, contra a lei do passe, que obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército sul-africano atirou sobre a multidão, tendo o saldo da violência sido de 69 mortos e 186 feridos.

Em março de 2003, o Presidente Lula criou a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), como *status* de Ministério. Segundo Gonçalves (2011, p. 126), a composição da secretaria e da sua estrutura foi realizada:

a partir de uma negociação entre organizações negras que participaram do programa de transição que esteve na base das discussões sobre a política de acordos entre lideranças do Movimento Negro e facções dos partidos políticos. Ativistas importantes das organizações negras passaram a ocupar cargos no *staff* governamental. Em uma mesma organização, havia ativistas de militando em diferentes partidos políticos. Inicia-se assim uma nova fase para o Movimento Negro Brasileiro. Além da Ministra da Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial, mais dois Ministros da nova gestão eram negros. E, ainda nesse período que se indicou pela primeira vez um negro para o Supremo Tribunal Federal (GONÇALVES, L.A., 2011, p. 126).

Uma vez criada a SEPPIR, uma de suas primeiras ações foi retomar o projeto de cotas para negros nas universidades, rejeitado, como dito anteriormente, pelo Ministério da Educação da era Fernando Henrique Cardoso. Na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado um grupo de trabalho interministerial, tendo à frente o MEC e a SEPPIR; além

destes, participaram mais nove ministérios, o Conselho Nacional de Educação e a Advocacia Geral da União. O objetivo era propor uma política incentivadora de ingresso dos negros das universidades. É importante lembrar que, nesse período, o Conselho Nacional de Educação, órgão que representa diferentes grupos de interesse da sociedade, tinha uma representante indicada pelo Movimento Negro (GONÇALVES, L. A., 2011, p. 127).

Segundo a Presidência da República/Casa Civil (2003), criada a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera-se 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. Assim, o SEPPIR tem como finalidades:

- Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;
- Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
- Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;
- Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial utiliza como referência política o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), o qual orientou a elaboração do Plano Plurianual (PPA 2012-2015), resultando na criação de um programa específico, intitulado “Enfretamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial”. Resultou também na incorporação desses temas em 25 outros programas, totalizando 121 metas, 87 iniciativas e 19 ações orçamentárias em diferentes áreas da ação governamental.

Para contextualizar a trajetória de elaboração e tramitação do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/2010, utilizaremos o texto de Tatiana Dias Silva, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em fevereiro de 2012. Conforme Silva (2012, p. 7) a proposta de construção de um Estatuto da Igualdade Racial foi originalmente oferecida pelo então Deputado Paulo Paim, em junho de 2000. Apresentada como fruto do debate do Movimento Negro, a redação original do PL nº

3.198/2000 reunia, em 36 artigos, propostas nas áreas da saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, acesso à terra e à justiça.

Dentre suas principais inovações, Silva (2012, p. 8) destaca a proposta de implantação de sistema de cotas em vários campos da vida social. O projeto estabelecia, para os afrodescendentes, cota mínima de 20% de vagas nos concursos públicos em nível federal, estadual e municipal; nas empresas com mais de 20 empregados; nas universidades; além de reserva de vagas de 30% para candidaturas a cargos eletivos, a serem observadas pelos partidos políticos e coligações.

Segundo Silva (2012, p. 8), o texto tratava ainda de questões como a participação de negros nos meios de comunicação, a regularização das terras das comunidades remanescentes de quilombos e o direito à indenização aos descendentes afro-brasileiros. Durante toda a tramitação, os pontos suscitados pelo Estatuto provocaram ampliação do debate público sobre a temática racial e contínuo questionamento do mito da democracia racial. Assim, algumas ideias presentes no projeto original foram, durante a tramitação, acolhidas e consolidadas por outras normas, como é o caso do ensino obrigatório da História da África e do Negro e da Política Nacional de Saúde da População Negra (PNSIPN), respectivamente formalizadas por meio da Lei nº 10.639/2003 e da Portaria nº 992/2009 do Ministério da Saúde (MS).

Após a apresentação do PL nº 3.198/2000, somente em setembro do ano seguinte foi constituída uma comissão especial para promover sua apreciação. Nos meses anteriores, essa comissão realizou audiências públicas, seminários e visitas a alguns estados para debater o documento, além de receber subsídios de entidades ligadas ao tema racial e aos direitos humanos. Como resultado desse debate na Câmara, em dezembro de 2002, o relator, Deputado Reginaldo Germano, apresentou parecer com substitutivo ao PL nº 3.198/2000, incorporando várias alterações e promovendo aperfeiçoamento no conteúdo e na redação do texto (SILVA, 2012, p. 9).

Ainda nessa fase da tramitação, foi acolhida a proposta de criação do Fundo de Promoção da Igualdade Racial, que teria como beneficiários os brasileiros identificados como “pretos, negros ou pardos” em seus registros de nascimento e situados abaixo da linha da pobreza. Esse fundo seria destinado à implementação de políticas públicas que tivessem como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social dos afrodescendentes (SILVA, 2012, p. 9-10).

Em maio de 2003, como senador, Paulo Paim, apresenta novo PL com texto do último substitutivo elaborado na Câmara dos Deputados. O PL nº 213/2003 é encaminhado

às Comissões de Assuntos Econômicos (CAE), de Educação, Cultura e Esporte (CE), de Assuntos Sociais (CAS), de Constituição, Cidadania e Justiça (CCJ). Nessas comissões, o documento sofreu mudanças significativas (SILVA, 2012, p. 11).

Enfim, de acordo com Silva (2012, p. 12), em novembro de 2005, o texto substitutivo é aprovado terminativamente pela CCJ do Senado e é encaminhado para a Câmara, onde recebe outra numeração (PL n° 6.264/2005). Em março de 2006, mais uma vez, uma comissão especial é criada para apreciar o projeto na Câmara. Com o encerramento da legislatura, somente em novembro de 2007, uma nova comissão foi criada, sendo constituída em março de 2008. Novamente, são convocadas audiências públicas e outras visitas e reuniões são realizadas em alguns estados. Por fim, em julho de 2008, o relator, Deputado Antônio Roberto, apresenta seu parecer.

Os trâmites finais e a aprovação do Estatuto provocaram um expressivo debate público em torno do tema. Os opositores das políticas públicas com recorte racial reafirmaram a posição contrária ao estatuto, por acreditarem que medidas dessa natureza tenderiam a “racializar” a sociedade brasileira e a provocar segregações exógenas à realidade nacional. Entre os argumentos centrais dessa corrente, evoca-se a pobreza como efetivo motor das desigualdades sociais (SILVA, 2012, p. 19).

Para Silva (2012, p. 19-20), a aprovação do Estatuto também não foi consenso entre aqueles que defendem as políticas de promoção da igualdade racial. Parte desse grupo apoiou o estatuto e a articulação governamental para sua aprovação, protagonizada pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Nesse segmento, houve reconhecimento de que não se tratava da proposta desejada, mas avaliou-se que, dentro da conjuntura conflituosa e dissonante sobre o tema, seria este o estatuto possível, abrindo-se espaço para conquistas futuras, tanto por meio de uma regulamentação mais favorável aos seus anseios, como pela propagação de diretrizes e orientações presentes na norma. Para aqueles que receberam de forma positiva a Lei n° 12.288/2010, há no texto importante reconhecimento da cultura e da religião de matriz africana na sociedade, bem como das ações afirmativas, entre outros pontos, avaliando que o discurso da rejeição *per se* contribuiria para o imobilismo.

Aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei n° 12.288/10, que expressa legítimas demandas da população negra, constitui-se um importante instrumento para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e abordadas em diferentes níveis de governo. De acordo com Brasil SEPPPIR (2011), o Estatuto da Igualdade Racial, Lei n° 12.288, criado em 20 de julho de 2010, estabelece em seus Artigos 11 a 16, sobre educação, que:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo Primeiro - Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

Parágrafo Segundo - O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo.

Parágrafo Terceiro - Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

Desempenhar as obrigações dessa lei exige, dentre outras medidas, investimentos nas escolas e, a longo prazo, a mudança dos referenciais da ação pública. Isso também inclui a capacidade de gestores e de toda a comunidade escolar de modificarem padrões culturais arraigados, produzindo ações governamentais comprometidas com a igualdade racial.

3.7. DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE A LEI Nº10639/03 NOS TRABALHOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO - ANPED

No ano de 1999, a Associação Nacional de Pós-Graduação – ANPED – e a Ação Educativa, com o apoio da Fundação FORD, visando suprir lacuna de pesquisa sobre o negro e a educação, lançou um concurso de dotação para pesquisa e teve como objetivo incentivar a produção de conhecimento em educação voltada para a temática das relações raciais. Mais do que financiar projetos, seus organizadores pretenderam incentivar a criação de linhas de pesquisa relativas à problemática em questão, assim como propiciar condições para formação de pesquisadores iniciantes. Em quatro edições, apoiaram 61 estudantes de mestrado e de doutorado na realização de suas pesquisas relacionadas à temática, além de 6 núcleos de estudos afro-brasileiros com taxas de bancada. Além das bolsas, os pesquisadores receberam orientação de especialistas, participaram de seminários para aperfeiçoamento metodológico e debates. As pesquisas realizadas a cada edição foram divulgadas por meio de coletâneas de artigos publicadas na forma de livro.

Segundo Pinto e Silva (2000, p. 3), os projetos também foram articulados visando desencadear ações no âmbito da sociedade, tais como: incentivar discussões sobre os limites e a eficácia das políticas de inserção, destinadas a expandir as oportunidades educacionais e ocupacionais dos jovens pobres; mostrar a importância de contemplar a variável cor nas políticas públicas; evidenciar lacunas na legislação antirracista, bem como ampliar os conhecimentos sobre a experiência social do negro e as relações raciais entre negros e brancos.

Quanto às ações que atinjam diretamente o segmento negro, de acordo com Pinto e Silva (2000, p. 4), é de se destacar a preocupação dos autores em elaborar projetos dos quais decorram intervenções para fortalecimento da autoestima das crianças negras e da aceitação de sua origem, além de despertar a atenção para os problemas de doenças étnicas, sobretudo, anemia falciforme. Tais projetos pretendem dar maior visibilidade à cultura negra, prevendo, para isso, entre outros fins, a elaboração de materiais educativos.

Um grande número de projetos teve o propósito de analisar como a escola lida com questões étnico-raciais, especialmente as relativas ao segmento negro. Focalizavam relações que ocorrem no espaço escolar envolvendo alunos, professores e funcionários, bem como processos de ensino/aprendizagem, conteúdos, percepções, representações e ações dos que participam do cotidiano da escola (PINTO e SILVA, 2000, p. 4).

Ainda conforme Pinto e Silva (2000, p. 5), alguns projetos, por sua vez, pretendiam verificar se a prática pedagógica do professor contemplava as questões relativas ao negro, como seria sua atuação perante manifestações de preconceito e discriminação. Há igualmente interesse em conhecer sua visão sobre o racismo e a diversidade étnico-raciais, especialmente no espaço escolar, além das informações de que dispõe sobre a cultura afro e sua percepção sobre o papel dos negros na construção da sociedade.

Finalmente, após 2 anos do Concurso “Negro e Educação”, em 2001, na 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), surgiu o seu 21º Grupo de Estudos (GE), denominado “Relações Raciais/Étnicas e Educação”, logo após a categoria de Grupo de Trabalho (GT), intitulado Afro-brasileiros e Educação, GT que congrega pesquisadores(as) afro-brasileiros, ou não, cuja obra científica está localizada na área das Relações Raciais e Educação, com ênfase na educação dos Afro-brasileiros. O GT 21 iniciou suas atividades durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd, em 2003.

A partir de levantamento de dados, verificamos que, durante os anos de 2006, 2007 e 2009, no GT 21 da ANPEd, 4 artigos abordavam como tema a Lei nº10639/03. Pereira (2007), Pinheiro e Silva (2009), Siss e Oliveira, Souza (2009) enfatizam a importância da implementação dessa Lei nas escolas e na formação inicial e continuada dos professores.

Outro acontecimento datado do início do século XXI que contribuiu para a criação do GT, de acordo com Siss e Oliveira (2007), foi o Programa Políticas da Cor, realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, em 2002. Esse programa selecionou projetos de ingresso e permanência de alunos negros na Universidade, oportunizando aos bolsistas negros graduandos dos cursos de licenciatura a participarem da ANPEd, como parte da sua formação política.

Como parte essencial deste trabalho, membros do GT 21 analisaram a produção científica diretamente relacionada com a área temática das Relações Raciais e Educação de Afro-brasileiros, bem como as produções que abordam essa área temática de forma acessória, ou subsidiária de temas mais amplos (SISS e OLIVEIRA, 2007, p. 2-3).

A 27ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no ano de 2004, marcou a passagem do Grupo de Estudos 21 para a categoria Grupo de Trabalho. Firmava-se como mais um Grupo de Trabalho da ANPEd, o de número 21, agora denominado Afro-brasileiros e Educação. Dos trezentos e dois trabalhos apresentados nessa R. A., dezoito localizavam-se na área temática do GT 21, sendo dez deles apresentados no âmbito desse GT e outros oito apresentados em outros GTs da ANPEd. Dos trabalhos apresentados fora do agora GT 21,

três deles, apresentados nos GTs 01, 04 e 07, respectivamente, apenas tocavam de forma acessória na área temática do GT 21. Outros cinco trabalhos, porém, apresentados no âmbito dos GTs 03, 07, 11, 14 e 18, discutiam questões especificamente situadas na temática do GT 21 (SISS e OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Segundo Maria Elena Viana Souza (2009, p. 2), apesar da promulgação da Lei nº10.639/03, constituir em uma resposta de aplicação às demandas do Movimento Negro e a todos aqueles que vêm lutando por uma sociedade brasileira mais democrática, não tem sido uma tarefa fácil, pois, muitas vezes, os professores não se sentem motivados a cumprir leis, que consideram vir de escalões superiores, de modo que não se sentem preparados para lidar com a questão e têm aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar nesse tema é tocar “na ferida”, preferindo o silêncio para “não provocar constrangimentos” (SOUZA, 2009, p. 2). Ainda conforme Souza (2009, p. 3), com a promulgação da Lei estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, o Estado cumpre, em parte, a demanda da população negra por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Em parte, porque não basta promulgar a Lei. Seria preciso implementá-la, dando condições aos estabelecimentos de ensino para operacionalizá-la. Evidentemente que tal operacionalização exige um esforço maior do poder público no que se refere à formação de professores, em serviço ou não. Essa é uma das dificuldades na aplicação da lei.

Segundo Juliano Soares Pinheiro (2009, p. 1), ao garantir a concretização de uma proposta de reconhecimento da alteridade constitutiva do país e do direito à diferença, faz-se necessário que os processos formativos de professores – iniciais e contínuos – discutam as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo e possibilitem orientações didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem na condução da inserção da temática: História e Cultura Afro-brasileira e Africana – nos currículos escolares. Somente assim será possível consolidar uma prática pedagógica que rompa com a visão eurocêntrica geradora de preconceitos na sala de aula e no espaço escolar.

Na mesma perspectiva, Amauri Mendes Pereira (2007, p. 2) considera o que chamamos de História e Cultura Afro-brasileira um conceito em construção. Muito ao contrário de “fechá-lo”, é necessário torná-lo “aberto”, discuti-lo, ou seja, que se deixe fluir as interrogações a respeito das trajetórias da população negra, dos diversos aspectos que constituem suas vivências e produções de sentidos sobre si própria e sobre a sociedade à sua volta, das suas interações em cada tempo e lugar com os meios sociais, os governos e outros poderes instituídos. Da mesma forma, o autor também afirma que:

ao abrir e lutar para que permaneça aberto o conceito de História e Cultura Afro-Brasileira, parece que só traz vantagens. Além de agregar forças, num momento em que a Lei e os impulsos para efetivá-la não são nem pacíficos, nem disseminados, conecta os agentes da Lei à vitalidade do pensamento transformador, de si mesmo e de tudo que nos cerca. Nesse sentido trabalhar pela implementação da Lei 10.639/03 é muito mais que trabalhar pelo negro, ou pela Cultura Negra, ou outros termos e visões que direcionam para o gueto, para o espaço reservado da diferença, da etnização e folclorização a vasta produção de conhecimentos que se abriga sob o guarda-chuva conceitual da História e Cultura Afro-Brasileira (PEREIRA 2007, p. 3).

Tendo em vista os indícios até aqui apresentados, é possível perceber que a intervenção dos Movimentos Sociais Negros (Marcha Zumbi dos Palmares – 1995), congregada a uma conjuntura internacional favorável ao debate das questões étnico-raciais (Conferência da ONU em Durban, África do Sul – 2001), contribuiu significativamente para a incorporação do debate das políticas afirmativas no Brasil. A Lei nº10639/03, apesar de estar em vigor desde 2003, sua implementação, bem como das DCNs, ainda é um desafio para as escolas pelo fato da discussão não chegar até os municípios. Quando chegam, se mal implementada, apresentará um resultado contraditório e abaixo do esperado. Ademais, há o fato das escolas não abrirem mão da cultura eurocêntrica que continua impregnada na sociedade, não dando espaço às outras culturas. Na área da educação, várias pesquisas sobre a Lei nº10.639/03 estão sendo desenvolvidas, mas até o momento não chegam aos profissionais da educação, principalmente os do ensino básico. Sendo assim, poucos professores têm acesso a essas pesquisas. Alguns educadores já ouviram falar sobre a Lei, mas não tiveram a curiosidade de entender do que ela se trata e, por essa razão, não sabem como executá-la no dia a dia, conforme veremos a seguir nas entrevistas realizadas com professoras e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais da cidade de Viçosa/MG.

4. A LEI N°10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/MG

A análise dos dados da pesquisa de campo¹² nos levou ao processo e às práticas por meio das quais os sujeitos (professoras e coordenadoras) entrevistados nos revelaram como é o trato com a Lei n°10.639/03. Sendo assim, buscamos compreender os aspectos considerados pertinentes aos nossos objetivos que estão diretamente ligados à investigação de como as escolas e os profissionais da educação foram, ou têm sido preparados, para a implementação da Lei n°10.693/03; bem como mostrar uma maneira de contribuir para que professores da Rede Municipal de Educação de Viçosa explicitem suas práticas e concepções sobre o trato com a diversidade cultural e questões étnico-raciais.

Como já foi mencionado, o corpo de participantes da pesquisa é formado por vinte professoras e coordenadoras pedagógicas, contratadas e efetivas, de dez escolas municipais da cidade de Viçosa/MG. As entrevistadas foram identificadas por nomes fictícios. Escolhemos as respostas mais significativas sobre a implementação, ou não, da Lei n°10.639/03 nas escolas. Um dos aspectos observados durante as entrevistas refere-se às diferentes respostas das professoras que passam a maior parte do tempo em sala de aula e coordenadoras pedagógicas que são responsáveis pelos projetos de supervisão escolar. A partir de aportes da discussão teórica de pesquisas já realizadas sobre o tema, analisamos os depoimentos, considerando outros dados obtidos no campo de investigação como o material didático existente na escola. Com as entrevistas podemos perceber três campos relações: o das relações étnico-raciais; formação de professores; e das políticas públicas que diretamente estão relacionados com a implementação da Lei 10.639/03. É necessário explicar como essas relações são empregadas nos discursos dos professores já que sabemos que a Lei n°10639/03, por si só, não tem eficácia se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar, principalmente no que diz respeito à conscientização dos que fazem parte diretamente ou indiretamente da escola.

¹²O roteiro de entrevista utilizado na pesquisa seguiu o modelo da pesquisa de doutorado “A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA”: estudo de caso sobre a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004 de Rosana Batista Monteiro, adaptado para a realidade das Escolas Municipais de Viçosa.

4.1. AS ESCOLAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS E DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Com intuito de compreender como as escolas municipais da cidade de Viçosa estão se organizando para implementar a Lei nº10.639/03, perguntamos aos sujeitos da pesquisa de que forma a instituição escolar na qual atuam como docentes está se organizando para implementar as diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Obtivemos as seguintes respostas:

não só essa instituição escolar na qual atuo como professora, mas todas as escolas da Rede Municipal estão se organizando. Inclusive os professores de História, de Português e do Fundamental I. Em Viçosa, nós fizemos um curso de um ano com encontros mensais. Exatamente para tratar a questão da História da Cultura afro-brasileira e foi um curso muito rico, nós aprendemos muito, e agora em agosto a gente vai começar a aplicar esses conhecimentos. (Professora de Português e Artes Rebeca – entrevista 31/05/2012).

Depreende-se do depoimento acima que a professora se refere ao curso de formação de professores oferecido pela Secretaria de Educação do município de Viçosa iniciado em 2011. Segundo a secretária de educação, este primeiro curso de formação aborda o tema sobre relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Através do depoimento da professora, percebemos que o referido curso surge para ajudar na implementação da mencionada Lei nas escolas. Outra professora também afirma que:

pelo menos na nossa escola há uma preocupação muito grande de desenvolver projetos que falam sobre a questão, principalmente da questão do racismo, do preconceito racial que mesmo camuflado no Brasil ainda existe. E nossa escola vem trabalhando há muito tempo, há muitos anos, projetos da Consciência Negra e desenvolvendo texto filmes abordagens que possam abordar às leis e às constituições. Eu acredito então, que nossa escola está desenvolvendo um papel muito bacana contra o racismo ou qualquer tipo de discriminação (Professora de História Mafalda – entrevista 16/05/2012).

Através da fala desta professora, percebemos que há preocupação da escola em desenvolver projetos sobre racismo, já que ele existe de forma camuflada no Brasil. O depoimento de Mafalda reverbera a crítica que tem sido elaborada contra o mito da democracia racial, que, de certa maneira, tem sido o alvo fundamental do movimento negro. No capítulo anterior, registramos como essa crítica foi importante para a existência da Lei nº10639/03. Sob a perspectiva de Rocha (2007, p. 32), a Lei nº10639/03 pode constituir-se como uma ferramenta importante para o combate ao racismo e, conseqüentemente, para a superação do quadro de desigualdades raciais e sociais presentes

na sociedade brasileira. Em nosso entendimento, tal Lei é uma ferramenta de superação do mito da democracia racial, uma vez que contribui para a valorização das heranças culturais de grupos étnicos, que estavam subsumidas no mito da democracia racial. No entanto, essa valorização depende do efetivo trabalho de implementação da Lei que, segundo o depoimento da professora Monique, ainda não ocorre por falta de material e de organização do trabalho escolar, conforme nos relatou:

não está se organizando, nem material há na escola. Nós fizemos o curso da Prefeitura. Desta escola, esse ano, só eu e a supervisora que completamos o curso. Ano passado, eu acho que a supervisora fez, porque eu estava em outra escola. Nós fizemos o curso, mas eu não percebo o movimento na organização da escola não. (Professora de Português Monique – entrevista 09/05/2012).

No depoimento da professora Monique, percebe-se que o processo de implementação da Lei em escolas de Viçosa é colocado em xeque. Isso porque evidencia a ausência de articulação suficiente entre uma legislação nacional e o plano de formação da Secretaria e as demandas da organização da escola. Afirma que apenas ela e a supervisora fizeram o curso, e que, mesmo assim, a escola não se organiza, pois “nem material há. Ao dizer que os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e da África devem ser incorporados aos currículos, a professora Monique nos oferece a informação de que em sua escola a Lei não está sendo implementada. A coordenadora pedagógica de outra escola também apresenta um depoimento semelhante ao da professora Monique:

não, a escola não está se organizando, nós não paramos em nenhum momento para discutir essa temática. A única coisa que fazemos é estar orientando os professores a seguirem dentro do quadro curricular as diretrizes e estarem os trabalhando dentro dos conteúdos deles. Especificamente sobre o tema, não (Coordenadora Pedagógica Rayana – entrevista 18/05/2012).

No depoimento da coordenadora pedagógica, Rayana, mais uma vez podemos perceber que existem problemas no que diz respeito à implementação da Lei. Se a escola não está trabalhando com o tema e, em momento algum, o corpo docente colocou em discussão a temática, pergunta-se: qual será e como ocorre a orientação sobre as diretrizes curriculares, no que se refere à educação das relações étnico-raciais? A ênfase da professora em afirmar que, especificamente, o tema não tem sido discutido, expressa uma lacuna no trabalho da escola. Outro depoimento revela que:

a escola ainda não teve uma organização propriamente voltada pra isso não, nós temos trabalhos mais isolados, mas um trabalho em conjunto da escola ainda

não. Nós receberemos agora um projeto do NEAB. Acho que faz parte do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa que vai atuar na escola voltada para esse tema, aí eles vão estar trabalhando com isso em várias turmas, voltando para a questão da cultura afro-brasileira. Mas aí é a escola que está recebendo esse projeto, não está partindo uma coisa da escola ainda não. (Professora do 5º ano Jamile – entrevista 23/05/2012).

Na fala da professora Jamile, percebemos que há uma iniciativa de um projeto oferecido pelo Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro (NEAB da UFV) em trabalhar com assuntos relacionados à Lei na escola onde ela trabalha. Essa informação evidencia que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades têm contribuído com as escolas oferecendo cursos e oficinas nas sobre relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Além do NEABs, parte do próprio conjunto do movimento negro articulado com as prefeituras oferece projetos para a implementação da Lei nº10.639/03. No caso da cidade de Viçosa, como mostramos no primeiro capítulo, a articulação foi feita pela UNEGRO. Os cursos de formação funcionam tanto como um incentivo à inovação da prática, quanto como uma maneira de garantir um trabalho mais organizado por parte de escola. Assim, a proposta parece ter o objetivo de evitar trabalhos isolados por parte de algumas professoras. A coordenadora pedagógica de uma escola acrescenta:

o trabalho que comecei a desenvolver aqui faz pouco tempo, eu comecei aqui foi no ano passado. A comunidade aqui não tem tanto, não é numeroso o número de negros de afrodescendentes. Na verdade a gente percebe que tem um início, já existe um trabalho um pouco tímido. Talvez não haja tão efetivo como a gente conseguiu em outro momento em outro lugar, por conta dessa comunidade o número não ser tão expressivo de negros e afrodescendentes. Mas são realidades diferentes, agora se de uma maneira geral nós vamos com certeza já anunciamos esse trabalho. Mesmo porque o governo tem projeto, então nas caixinhas que a gente chama de literatura que a gente deu o nome de caixa mágica, existe literatura específica pra se trabalhar essa questão. Então a gente começou já, ontem eu tive reunião com os professores e a gente vai, de uma forma efetiva começar a trabalhar isso. A primeira coisa que os professores têm que fazer é conhecer o acervo de literatura que o Governo o MEC mandou para todas as escolas, então é muito rico e vai possibilitar que a gente faça um trabalho muito legal (Coordenadora Pedagógica Dulcineia – entrevista 17/05/2012).

A coordenadora Dulcineia trabalha na escola “J” da periferia, onde oferece o ensino de Educação Infantil (1º e 2º Períodos) e Fundamental de 1º ao 5º Ano. Ao afirmar que na escola onde atua como coordenadora não há um trabalho tão efetivo em relação à implementação da Lei nº10.639/03, pelo fato de não ser representativo o número de negros de afrodescendentes naquela comunidade, ela aponta problemas no que se refere à compreensão da Lei. Pelo seu entendimento, a Lei só é aplicada na escola que tem um número expressivo de negros. Com efeito, se a escola ficar presa aos conteúdos

eurocêntricos do currículo, estará agindo contra a Lei. A LDB de 1996 já previa que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. A professora Amanda do 5º ano, ao ser indagada sobre a implementação da Lei nas escolas, informa que:

olha, eu não fiz nenhum um curso sobre esse assunto. Tem o curso, mas nós não fomos dispensados para poder fazer. O que eu sei, por exemplo, no nosso dia a dia, nós estamos trabalhando muito isso, essa questão do racismo, do afrodescendente, eu trabalho bastante, na História e em Português nós falamos, até os livros de Matemática já estão falando sobre esse assunto, e a gente trabalha sobre esse assunto, eu não falo assim que tem uma preparação especificamente para isso, mais dentro do contexto da escola a gente trabalha. (Professora do 5º ano Amanda – entrevista 16/05/2012).

No depoimento, a professora Amanda que trabalha na escola “D” da periferia, aponta o fato de não ter sido liberada para fazer o curso de capacitação. No entanto, ainda que sem uma preparação específica, isto não a impede de, no dia a dia da escola, trabalhar criticamente o racismo e as questões referentes ao afrodescendente nas disciplinas de História e de Português. Para Amanda, os livros de Matemática vêm evidenciando o assunto. O material didático expressa valores que, aparentemente, denotam um esforço em anexar os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03.

Para entendermos melhor a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Viçosa, perguntamos às professoras e às coordenadoras pedagógicas se elas se sentem preparadas para ensinar os conteúdos propostos pela Lei de acordo com as diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As respostas foram as seguintes:

não me sinto! Acho que leio bastante, mais não me sinto preparada. Teve o curso e nós não fomos liberados pra ir, eu senti muito porque eu queria ir nesse curso porque acho importante, mais não fomos liberados. Eu sou muito informada, leio bastante, mais falta essa participação. Não adianta ter essa capacitação e não liberar os professores, aqui, por exemplo, já teve 03 dias de capacitação e nós não fomos em nenhum, nós não fomos liberados para cursos porque somos contratadas (Professora do 5º Ano Clara - entrevista 03/05/212).

Clara, que trabalha na escola da Zona Rural “G”, afirma que, apesar de ler bastante, não se sente preparada para ensinar de acordo com a Lei. Observando o perfil apresentado no capítulo II, Clara afirma que, em seu tempo livre, gosta de ler livros de Pedagogia e Educação; e que, frequentemente, lê revistas especializadas em Educação e livros de ficção. Percebemos certa indignação por parte dela por também não ter sido liberada para fazer o curso de capacitação. Observando o perfil de Clara - professora contratada

temporariamente - e o de Amanda – professora concursada, conforme apresentado no primeiro capítulo, averiguamos que ambas atuam no 5º ano do Ensino Fundamental em escolas pequenas nas quais são oferecidas Educação Infantil (1º e 2º Períodos) e Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano. Nessas escolas da periferia, identificamos não apenas um empenho diferenciado em relação à implementação da Lei, mas também pouco investimento na formação de professores e no incentivo do trabalho organizado. Para Delfina, professora de Artes:

a gente faz o que pode porque Artes é muito pouca aula, então você não pode aprofundar muita coisa. Porque, por exemplo, eu nessa escola no nono ano dou só uma aula por semana, tem coisas que você não pode aprofundar muito que não tem tempo para terminar. Eu ainda não fiz um trabalho voltado para a África mais pretendo fazer. (Professora de Artes Delfina - entrevista 18/05/2012).

Ainda que estabelecida a obrigatoriedade da temática sobre a cultura negra, percebemos no depoimento da professora Delfina, que em suas aulas de Artes ainda não foram iniciados trabalhos com os conteúdos mencionados na Lei. A referida professora também justifica que, em virtude da pequena carga horária de suas aulas, não é muito viável maiores aprofundamentos no conteúdo.

A professora de Português, Monique, apresenta sua trajetória de formação envolvendo a temática do negro no cinema brasileiro, além de referir-se ao curso que fez pela Secretaria de Educação:

sim, me sinto porque eu venho de uma cidade que a maioria da população é afrodescendente que é Salvador na Bahia e pelas experiências e pela especialização que eu fiz também cinema com o tema “O negro no cinema brasileiro”, que mostrei os aspectos preconceituosos da imagem do negro no cinema e também na mídia e eu trabalhei com um Cineasta que trabalha muito bem com o tema. Então juntamente com o curso que eu fiz pela Prefeitura Municipal de Viçosa sobre história da África e Afro-brasileira ano passado módulo 01 e módulo 02, eu já tenho um melhor preparo e como eu trabalho com adolescente eu utilizo muito cinema pra começar a trabalhar com esse tema e depois pego parte da cultura afro-brasileira e africana que é “capoeira, samba de roda maculelê” a música, então eu me sinto preparada (Professora de História Monique – entrevista 09/05/2012).

Depreende-se do depoimento da professora Monique que o fato dela ter nascido em Salvador na Bahia, onde a maioria da população é afrodescendente e onde existe uma cultura africana e afro-brasileira muito presente, e o fato de ter participado do curso de especialização sobre “O negro no cinema brasileiro” e em outros cursos que contribuem para sua formação, faz com que ela se sinta mais preparada para trabalhar com os conteúdos mencionados na Lei nº10.639/03. No trabalho de especialização sobre o negro

brasileiro, no qual a professora mostra aspectos preconceituosos da imagem do negro no cinema e na mídia, é possível identificar impactos na prática pedagógica. Essa é uma realidade confirmada no capítulo anterior no qual apresentamos o documento da Marcha Zumbi dos Palmares. Percebemos que a força do estereótipo do negro deve-se, também, segundo podemos depreender, aos efeitos dos meios de comunicação, enquanto veículos de representações de negros e brancos, desprezarem totalmente o princípio constitucional do respeito aos valores étnicos do sujeito. No depoimento a seguir a professora de História Ludmila acrescenta que:

eu venho me preparando, eu acho que nós enquanto professores. Você não pode dizer nunca que está preparada, tem que tá sempre se preparando, lendo, discutindo participando de simpósio, buscando novos focos analisando as relações sociais dentro do continente africano para poder entender realmente toda essa problemática dessa relação econômica do Brasil e África. Acho que vamos ter que discutir e ler muito, e até mesmo preparar os alunos para isso, porque eu acho que a maior barreira nossa é o aluno porque não se sente pertencente aquele grupo ou não sente que o grupo dele tem direitos como qualquer outro e que tem possibilidades, eu acho que isso que é a questão maior, eu não sei se a questão educacional é sempre daquele que, tá sempre lá a margem do processo social e quando você faz um levantamento estatístico você vê que ainda há grande maioria de analfabetos e que não tem direito a escola são os descendentes africanos, então assim, é bem complicado e acho que mais do que ler é você trabalhar o outro pra poder aceitar a sua cultura, aceitar o seu pertencimento de grupo (Professora de História das Séries Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – EJA Ludmila – entrevista 04/06/2012).

É interessante ressaltar do depoimento de Ludmila que os alunos não se sentem pertencentes a um determinado grupo social, ou que têm o mesmo direito. Ela faz uma reflexão sobre identidade e exclusão. Essa exclusão tem sido baseada em pesquisas mais emblemáticas sobre as relações raciais. Ainda conforme a professora, a grande maioria de analfabetos e que não têm direito à escola são os descendentes africanos. De acordo com Munanga (2010, p. 50), a maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema educacional existente – que, embora não contemplasse sua história, cultura e visão de mundo, é indispensável para sua inclusão e mobilidade no mercado de trabalho e em outros setores da vida nacional. O que prova isso é o alto índice de analfabetos negros ou afrodescendentes e um índice pequeno de universitários afrodescendentes se comparado ao número de analfabetos e universitários de outras ascendências étnicas. Para Rocha (2007, p. 33), “a Lei 10.639/03 deve atuar no sentido de desvelar construções ideológicas que deram suporte à efetivação do quadro de exclusão social da população negra do país, como a da inferioridade do negro e a do mito da democracia racial brasileira”.

Considerando à realidade social, política e econômica, bem como a educacional do Brasil, perguntamos às professoras e às coordenadoras pedagógicas sobre a pertinência de uma adequação da Lei voltada para as relações étnico-raciais e para História e Cultura da população negra (e mais recentemente, da indígena) e que suas opiniões fossem justificadas. As respostas a respeito dessa questão foram favoráveis:

a Lei é necessária sim, acho que as políticas públicas devem ser voltadas a buscar o bem-estar das classes ou raças menos favorecidas, neste caso as pessoas negras (Professora do 5º ano - Júlia – entrevista 11/05/2012).

A professora Júlia aborda a importância de políticas específicas para atender aos menos favorecidos. Contrapondo-se aos que defendem políticas universalistas que atenda a toda a população e não somente à grupos específicos, ela entende que os menos favorecidos (no caso da pesquisa, os negros) necessitam de uma política especial. A coordenadora Norma afirma sobre a aprovação:

se nós fôssemos evoluídos não precisaríamos de Leis, a verdade é essa, mais infelizmente até para as condutas sociais, morais tudo a gente esta tendo que ter uma Lei pra cercear. É que sejam religiosas e doutrinárias ou leis civis, então nós enquanto sociedade, precisamos de certas leis ainda para nos orientar que devemos esse respeito a todos, devemos respeitar a todos, entender cada cultura, cada situação, entender cada ser humano, agora eu acho que a gente enquanto ser humano, você não precisa falar porque existe uma lei para fala e ensinar, isso é um conceito moral que a gente tem enquanto formadores de outros seres. Então, mas a lei está ai e tem que ser cumprida, bom que é uma fala única, porque muitas pessoas, “ah eu não sabia que era para fazer isso”, então se está na lei até para os professores, supervisores, diretor e para os alunos, porque cobramos também do aluno ta no respaldo legal (Coordenadora pedagógica Norma - entrevista 16/05/2012).

É interessante observar na fala da coordenadora pedagógica Norma o questionamento sobre a necessidade de uma Lei até nas condutas sociais e morais. Ela ressalta que a Lei “está aí” e deve ser cumprida por todos. Quanto à aprovação da Lei, a professora Monique ressalta que:

sim e já chegou tarde né, porque eu penso que essas partes das culturas africanas e indígenas deveriam esta no currículo porque é a formação do povo brasileiro a nossa origem que foi o tempo inteiro escondida por causa de um preconceito muito forte que existe até hoje então acho que já veio ate tarde e como as coisas aqui não funcionam bem, precisa ter uma lei pra que as pessoas reconheçam que há uma cultura africana que há uma cultura indígena de formação do nosso país que não se tem respeito, não se tem valor. Eles só querem a cultura branca, a cultura dos europeus e a cultura do povo americano do norte (Professora de história Monique, entrevista 09/05/2012).

Monique defende que as culturas africanas e indígenas deveriam estar no currículo, pois está na origem da formação do povo brasileiro. Para ela, foi preciso criar uma Lei para que essas culturas tivessem valor e respeito. Com esse depoimento, percebemos que ela defende a presença da cultura africana, indígena e a diversidade cultural do povo brasileiro. De certo modo, Monique ultrapassa a perspectiva do mito da democracia – que embora afirme ser a cultura brasileira formada por três raças, tem contribuído apenas para que os valores hegemônicos da cultura e história dos europeus sejam ressaltados. Esse entendimento converge para a perspectiva de Munanga (2010, p. 50), ao afirmar que “as heranças culturais africana e indígena no Brasil nunca ocuparam uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse, não teriam nenhum sentido às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 promulgadas pelo atual presidente da República, 115 anos depois da abolição”. Sobre a aprovação da Lei a Coordenadora pedagógica Rayana afirma que:

com certeza, considero importante a aprovação. Eu tinha certa aversão a essa lei, eu não compreendia o porquê ter uma lei específica para um grupo de pessoas que eu achava até que estava discriminando tanto aquele grupo como os outros grupos, mas eu assim, pela razão do meu trabalho mesmo em virtude dele, eu leio muito e eu gosto muito de ler teses, e eu li uma tese da professora que eu não lembro o nome, mais que chama “A constituição do corpo negro” que vai falando como que a criança negra se constitui o corpo dela enquanto criança negra em diferentes momentos. E essa tese não tinha nada a ver com defender cotas ou defender a lei especificamente mais eu pude compreender o porquê dessa perda histórica da população afro-brasileira (Coordenadora pedagógica Rayana - entrevista 18/05/2012).

Enquanto a professora Monique defende o reconhecimento da diversidade, a professora Rayana desenvolve a compreensão a cerca do assunto a partir de leituras fundamentadas, não se configurando como uma posição, *a priori*, mas sim como um posicionamento aprendido, estudado. O que fica evidenciado é a importância da formação do professor: se não há uma formação específica, dificilmente as pessoas entenderão que há uma limitação no processo de entendimento da Lei. A professora demonstrou aversão à Lei por acreditar que as pessoas beneficiadas por ela seriam discriminadas. A tese sobre como o corpo da criança negra serviu para que ela percebesse que os estereótipos são recursos utilizados, normalmente, para inferiorizar e rotular as pessoas de pele negra. Não é o caso de beneficiar um grupo ou outro, a Lei ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e se faz necessária para a superação das injustiças que se estabeleceram na educação devido a uma política cultural eurocêntrica. Rocha (2007, p. 33), contrapõe afirmando que “mais do que valorizar o negro, a Lei 10.639/03 deve atuar

no sentido de desconstruir mecanismos ideológicos que dão sustentabilidade aos mitos da inferioridade do negro e da democracia racial”.

4.2. A ESCOLA E O TRATAMENTO SOBRE DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS E CULTURAIS E AS SITUAÇÕES DE DESIGUALDADE E DE DISCRIMINAÇÃO PRESENTES NA SOCIEDADE

A escola é responsável pelo processo de socialização da criança e do adolescente, onde se estabelecem relações de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das relações étnico-raciais. Sob a ótica reflexiva sobre a implementação da Lei, indagamos aos professores: “o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais podem contribuir para o combate ao racismo no Brasil?”. Obtivemos a seguintes respostas:

eu acredito que sim. Porque quando você começa estudar história dos africanos, história da África você vê que eles tiveram muito sofrimento, os negros foram escravizados e os índios massacrados. Antes o racismo era de forma brutal e hoje o racismo existe de forma silenciosa mais ele existe, existe muito racismo, não pode manifestar mais porque você responde até processo, mais as pessoas silenciam. Eu acho que contribuem porque eu percebo que os negros são muito complexados, o complexo é muito deles, alguém nem ta pensando nada deles mais o complexo existe dentro dele por causa da história que foi se arrastando (Gabriely - entrevista 03/05/2012).

O depoimento da professora Gabriely revela algo complexo, visto que, ao mesmo tempo em que ela afirma o quanto o racismo é camuflado, afirma também que os próprios negros são problemáticos devido aos fatores históricos, ou seja, enxergam preconceito onde não há devido à própria história. De acordo com essa lógica, percebemos que os negros são responsabilizados por terem introjetado discursos desenvolvidos no tempo da escravidão. De acordo com a dissertação de mestrado de Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo (2008, p. 75), “o preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada”. Para o referido autor, muitos afrodescendentes são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante. Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do afrodescendente, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo; o que é afrodescendente é feio e errado. Para Carlos Moore (2007, p. 280), “o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos. Dentre eles, o mais profundo e abrangente é a

noção da inferioridade e superioridade racial inata entre seres humanos”. Um exemplo disso encontra-se no seguinte depoimento:

eu acredito que a lei pode contribuir para o combate ao racismo no Brasil, ou intensificar mais. Lógico que o que a gente pensa é que vai melhorar, vai diminuir. Porque o racismo existe, e a discriminação quanto aos índios e os africanos, isso ai é visível para todo e qualquer ser humano que queira abraçar essa causa. Agora que o estudo, um estudo de conscientização possa minimizar ou diminuir um pouquinho, acho que sim. Pelo menos é para isso que estamos nos preparando para trabalhar (Coordenadora pedagógica Sófia – entrevista 18/05/2012).

A professora Sófia, ao dizer que a Lei pode contribuir para o combate ao racismo no Brasil, ou intensificá-lo mais, focaliza a discussão sobre o preconceito racial, ou seja, o preconceito contra negros exclusivamente, já que a realidade na qual ela vive não corresponde ao preconceito contra o indígena. Onasayo (2008, p. 76) acredita que devido ao processo de alienação da identidade individual e coletiva, há um distanciamento, por parte dos negros, das matrizes culturais africanas, chegando eles, em alguns momentos, a tratar com menos valor seus atributos negros, podendo, inclusive, não questionar os estereótipos e situações preconceituosas, com medo de não ser aceitos pelo seu grupo social, preferindo permanecer submissos. Nessa mesma perspectiva Carlos Moore (2007, p. 289), afirma que o racismo constitui um fator majoritário no universo onde ele sustenta emocional e historicamente, permeando todas as camadas da sociedade. Os preconceitos, medos e ódios seculares que o racismo gerou ao longo dos tempos se têm enraizado no imaginário coletivo dos diversos povos e sociedades, formando incríveis labirintos de sentimentos inconfessos de repulsa automática contra segmento de origem africana e de insensibilidade para com seus interesses e anseios. Segundo o depoimento da professora Monique:

a Lei vai ajudar bastante, combater, combater, só com estudo com ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, não vai ajudar não. A justiça tem que entrar ai, tem que haver um trabalho social, vontade política que a gente percebe que não há, porque a educação, principalmente a pública no Brasil estar entregue as traças. Então só o ensino não vai combater não, mais vai ajudar bastante, mais a gente precisa pensar em primeiro ver dentro da escola como estão essas relações como cada professor pensa em trabalhar isso, como o professor lidar com a questão racial, como é que existe esse preconceito dentro da escola. Porque a partir do momento que nós nascemos em uma sociedade racista pra gente não se tornar racista, para gente não aceitar isso, pra isso a gente tem que trabalhar muito. E eu tenho me deparado com muitos colegas altamente preconceituosos, tanto professor, como funcionários, como diretores, supervisores muitos preconceituosos. Então vai ter que ser um trabalho grande, feito com todo corpo da escola para depois chegar aos alunos, para depois chegar à família, na comunidade de modo geral, isso vai levar tempo. Mais só o ensino, ele vai ajudar muito mais,

combater sozinho não (Professora de português Monique-entrevista 09/05/2012).

O que podemos depreender da fala da professora Monique é que, segundo ela, apenas a Lei não combaterá o racismo. Para tanto, é preciso que a proposta seja uma ação em conjunto. Por exemplo, a discussão com os alunos sobre discriminação e preconceito não será efetiva se o próprio docente apresenta essa prática em sala de aula ou se, porventura, sente-se impotente para colocar essa discussão em pauta. Segundo Souza (2006, p. 226), os professores ainda se calam diante de uma situação de discriminação racial ou, então, adotam atitudes paliativas que não contribuem em nada para mudar esse estado de coisas. Se o preconceito provoca o fracasso pessoal, ele é limitador das potencialidades do sujeito e como tal não permite que esse sujeito possa viver a vida, já tão limitada, em sua plenitude possível. A professora de História aponta no depoimento a seguir que:

a partir do momento que os jovens e a sociedade têm conhecimento da importância que teve a presença dos africanos no Brasil, e a importância deles pra formação do nosso país vai ter uma maior valorização em relação aos negros. Também acho importante trabalhar à questão do racismo não só dentro do conteúdo de história, não só contando a história da África, mas ninguém nasce racista, não nasce com a pessoa, ela adquire com a sociedade. Então eu acho que a própria sociedade que faz com que as pessoas criem esse racismo. Eu não consigo ver um bebê recém-nascido que tem uma visão que ele é racista, esse racismo cresce ali no berço ele surge ali no berço. Então a partir do momento que você começa conscientizar as pessoas da importância que tem a raiz africana, a importância que teve e que tem a presença dos descendentes africanos no nosso país, pra formação do nosso país, você já vai estar combatendo isso. Eles vão começar a se sentir valorizados (Professora de história Emily- entrevista 08/05/2013).

Emily afirma que reconhecer a presença dos africanos no Brasil é importante, já que, atuando nesse sentido, o país pode ser capaz de conferir maior valorização aos negros. A professora de História também acredita que o ponto de mudança para essa realidade esteja nos jovens, já que para ela ninguém nasce racista, visto que o racismo cresce devido a valores simbólicos presentes na sociedade. Segundo Souza (2006, p. 247), apesar de a educação configurar-se como um dos degraus para a ascensão dos brasileiros, o negro pouco ascendeu no sistema educacional formal; pode-se afirmar que ainda hoje é pouco representado nas instituições de ensino. O abandono da escola antes de completar o Ensino Fundamental, reforça o estereótipo “negro sem instrução” – quando se sabe que o ingresso e a permanência na escola estão intimamente relacionados a fatores econômicos, social e étnicos. Conforme Onasayo (2008, p. 76) “o preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e

mérito, levando o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza e o enlouquece”. Nessa perspectiva que é fortalecida a ideia de dominação de grupos que se julgam mais adiantados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

Quando questionadas sobre o momento em que a escola deve tratar sobre diferenças étnico-raciais/culturais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade, obtivemos as seguintes respostas:

eu acho que faz parte do nosso dia a dia, a gente trabalha isso na sala a questão da discriminação, a questão das desigualdades não só dentro do conteúdo de história, mais no dia a dia dos nossos alunos acho que é uma coisa muito presente aqui na nossa escola, a gente tem uma preocupação, a professora de ensino religioso esse ano tem feito um trabalho de espiritualidade com eles e que envolve também essa questão da discriminação do racismo das desigualdades das diferenças de saber respeitar valorizar, então é um trabalho contínuo não tem uma data específica pra tratar esse assunto (Professora de história Emily-entrevista 08/05/2013).

eu acho assim que não tem um momento para você poder tratar esse tipo de assuntos estas questões, porque normalmente no dia a dia da escola aparece então quero dizer quando aparece oportunidade através de pergunta de um aluno ou através de um comentário racista ou alguma coisa dentro da sala de aula. Acho que esse é o momento de tratarmos esses assuntos (Professora de português Clarissa - entrevista 23/05/2012).

Observa-se dos depoimentos das professoras Emily e Clarisse que os assuntos ligados à discriminação racial ou ao preconceito devem ser discutidos no dia a dia das escolas, no instante em que as conversas direcionem-se para tal. Seguindo as orientações do MEC/SECAD (2006, p. 236) combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e a discriminação correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem, a contento, o papel de educar, é necessário que constituam um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visem a uma sociedade justa. Essa reação também é apontada nos depoimentos de duas professoras:

em todos os momentos que surgir o problema, em todos os momentos que surgir qualquer tipo de discriminação, seja dentro de sala aula, seja na sala dos professores, seja em qualquer situação que acontecer essa abordagem, discriminação e preconceito, ela deve ser abordada com muita seriedade e levada a sério constitucionalmente (Mafalda – entrevista 16/05/2012).

a todo o momento que for necessário, na própria vivência na própria postura que você tem diante da vida, não tem que ter um discurso e a partir da sua prática,

tem que partir de você. Até a mídia andou fazendo essa pergunta, “não sei se você viu alguma propaganda nesse sentido”, a pessoa perguntando a si mesmo “eu tenho algum comportamento considerado racista, considerado discriminatório, não é só em relação à raça não, é uma reflexão que a gente deve fazer sobre todas as minorias ou das majorias conforme for o caso. Então assim em relação à opção sexual, de gênero ou cor, nós devemos partir da pergunta individual “eu tenho algum comportamento” e se a gente tem, a gente deve procurar trabalhar isso porque educação é isso, é o tempo todo e a gente tem que evoluir e evolução é derrubar as barreiras, derrubar as fronteiras. (Coordenadora pedagógica Dulcineia – entrevista 17/05/2012).

Diante das falas apresentadas fica evidente que as professoras entrevistadas, de uma maneira geral, acreditam que assuntos sobre as relações étnico-raciais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade devem ser tratados nas escolas em todos os momentos que forem necessários ou surgirem os problemas. A coordenadora Dulcineia ainda acrescenta que é importante fazer uma reflexão sobre o nosso próprio comportamento em relação à orientação sexual e às questões de gênero e raça, diante de qualquer procedimento considerado discriminatório. O depoimento da coordenadora revela uma postura totalmente favorável a uma reflexão sobre a diversidade. Conforme o MEC/SECAD (2006, p. 236), a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, vez que proporciona acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, aos conhecimentos avançados indispensáveis para consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários.

4.3. OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O CONTATO COM AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS OU HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A biblioteca escolar é um dos espaços mais importantes da escola. É o centro de aprendizagem permanente da instituição que possui livros, periódicos e materiais não bibliográficos que são disponibilizados para a comunidade educacional, promovendo a leitura e apoiando os educadores na busca de informações para auxiliar seu trabalho e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Essa pesquisa também teve como objetivo investigar se os sujeitos envolvidos conhecem livros e/ou periódicos que abordem temas sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana, bem como se nas bibliotecas das instituições onde trabalham contêm referências bibliográficas sobre esse assunto. As respostas obtidas

correspondem à realidade em que estão inseridas as bibliotecas das escolas municipais participantes da pesquisa:

a literatura a gente já tem, livros que tratam um pouco desse assunto, tipo esse livro aqui “Menina bonita do laço de fita” e “Somos todos iguais”, que mostram que tem como lidar com essa questão da cor e das diferenças (Coordenadora pedagógica Gabriely – entrevista 03/05/2013).

Para Gabriely os livros de literatura infantil são ótimos para trabalhar a diversidade. Ela também afirma que o livro “Menina bonita do laço de fita”¹³ ajuda a refletir sobre as questões étnicas e sobre as diferenças. O que esse livro nos mostra, na verdade, é que existe mistura das raças, sem conflito, e que não existe preconceito no Brasil. As escolas adotam esse tipo de literatura sem perceber que estão reverberando o mito da democracia racial. No momento da entrevista, a coordenadora estava com uma caixa de livros de Literatura Infantil e, dentro desta caixa, estavam os livros citados por ela. Na escola em questão há o seguinte projeto de leitura: as crianças levam os livros para casa e a coordenadora faz a leitura junto a eles quando são entregues. Sobre a biblioteca da escola ela responde:

tem alguma coisa sim, mais não muita, a biblioteca precisa comprar mais material para que os alunos possam consultar mesmo. Os que existem são estes de literatura infantil “Menina Bonita do Laço de Fita e Somos Todos Iguais” (Coordenadora pedagógica Gabriely – entrevista 03/05/2013).

A coordenadora Gabriely deixa entrever que a biblioteca contém poucos livros. Os projetos de leitura, abordado por ela anteriormente, ajudam no sentido de trabalhar questões étnicas com as crianças. O Livro “Somos Todos Iguais” de Itamar Marcondes Farah, auxilia as crianças a refletirem sobre as diferenças individuais, conhecerem e entenderem um pouco as deficiências. Como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, a escola “G” (na qual Gabriela trabalha) situa-se na Zona Rural da cidade, sendo uma escola nova que contém uma biblioteca pequena. O que pode-se averiguar na consulta daquele espaço é que, realmente, são poucos livros com essa temática: os dois de Literatura Infantil e os PCNs contendo o de pluralidade cultural. Quanto ao empréstimo de livros, tem-se que ocorre sempre já que os alunos fazem leituras semanais, havendo uma rotatividade dos mesmos. Outra professora também apresenta os mesmos livros:

¹³O livro “Menina bonita do Laço de fita” de Ana Maria Machado, conta a história de uma linda menina de fita no cabelo desperta a admiração de um coelho branco, que deseja ter uma filha tão pretinha como ela. Mas antes precisa descobrir o segredo de como ter aquela cor.

tem aqueles livrinhos “A Bonequinha Preta, Menina Bonita do Laço de Fita e Somos Todos Iguais”, que você pode trabalhar levando isso pra importância do negro na nossa sociedade (Professora do 5ºano Paulina - entrevista 04/05/2012).

No depoimento da professora do 5ºano, além dos outros citados livros mencionados por Gabriely, aparece outra obra bastante encontrada nas escolas e utilizada por professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, qual seja o livro “A Bonequinha Preta” de Alaíde Lisboa de Oliveira. Tal livro, escrito em 1930, é considerado um clássico da literatura infantil. Para a professora, tal livro serve para trabalhar a importância do negro na sociedade. Referindo-se às escolas, a professora responde:

não sei não, aqui nem biblioteca tem, a biblioteca que nós temos é muito pequenininha, cada um tem seus livros de história, mais biblioteca como espaço ainda não tem, existe os livros mais não o espaço de consulta, infelizmente a nossa cultura o nosso povo não está preparado pra isso. Quando você cresce com uma biblioteca, o meu caso meu pai tinha uma biblioteca enorme em casa, então é uma riqueza isso. Nem todas as pessoas têm isso, nem todas as escolas, eu fui acostumada com livros desde pequena [...] mais nas escolas é complicado [...] (Professora do 5ºano Paulina - entrevista 04/05/2012).

De acordo com a professora Paulina nem todas as crianças têm a oportunidade de ter livros em casa e, como descrito no segundo capítulo da presente pesquisa, a escola “J” da periferia situa-se em um bairro periférico da cidade, sendo bastante pequena e não possui biblioteca, de modo que os livros ficam em caixas na sala dos professores ou na sala da coordenadora pedagógica. Talvez por esse motivo haja a dificuldade de acesso aos livros por parte dos alunos. Em uma estante pequena encontramos os PCNs e poucos livros didáticos. Através do depoimento da professora percebe-se que cada docente possui seus livros separados, sendo que os apresentados durante a entrevista foram escolhidos por ela para trabalhar com os alunos. Para Érica Melanie Ribeiro Nunes (2010, p. 79), em sua dissertação de mestrado, embora a Lei nº10.639 indique a sala de aula como o lugar privilegiado para a mudança das práticas educativas, tais práticas podem ser ampliadas para os demais espaços educativos da escola. Nesse sentido, a biblioteca escolar surge, também, como um lugar para a difusão de saberes no ambiente escolar. Em relação às referências bibliográficas sobre a Lei, a professora Júlia assume que: “não, não conheço nenhum livro. Mais trago discussão para sala de aula sobre racismo entre outras coisas” (Professora do 5ºano Júlia 11/05/2012).

No depoimento da professora do 5º ano, percebemos que, mesmo após dez anos de promulgada a Lei, há profissionais da Educação que desconhecem referências que abordem

temas voltados para a História e Cultura afro-brasileira e africana, por falta de interesse ou porque sentem-se desamparados em suas discussões. Segundo Nunes (2010, p. 80), os saberes elaborados socialmente estão registrados em materiais diversos, textos impressos, recursos audiovisuais e até mesmo disponibilizados virtualmente. Na instituição escolar esses materiais estão de forma privilegiada dispostos na biblioteca escolar. Os professores e educandos podem ter acesso a materiais sobre o ensino de História da África e sobre as relações étnico-raciais em outros espaços que não os escolares, no entanto, para muitos deles, a biblioteca escolar é o principal meio de acesso às obras teóricas e de literatura. Sobre a biblioteca da escola, Júlia afirma que:

não, aqui na escola não tem biblioteca e os livros ficam em caixas. Eu nunca procurei esse tipo de literatura nessa escola. Mais tenho certeza que não tem, nem tem chegado esse tipo de livros aqui na escola (Professora do 5º ano Júlia – entrevista 11/05/2012).

O depoimento da professora Júlia mostra que, apesar de não conhecer nenhuma obra com temas relacionados à Lei, procura trabalhar com seus alunos sobre a questão do racismo. Ao afirmar que nunca procurou esse tipo de literatura, bem como e que estes livros não têm chegado à escola, Júlia não está levando em consideração os livros de literatura infanto-juvenil e nem o próprio PCN encontrados durante a investigação do material disponível na escola “B” onde trabalha. A falta de biblioteca torna o trabalho difícil, vez que os professores perdem muito tempo procurando livros em caixas.

No depoimento da professora de História sobre as bibliotecas:

temos os parâmetros curriculares, a seção já abordada pluralidade cultural. Nós estamos fazendo aqui com os eixos temáticos também seguidos pelas leis e diretrizes básicas, tanto dentro do plano curricular, em termos de biografias nós temos muitas questões porque esse assunto hoje, ele é, nós tivemos a oportunidade de fazer um estudo com um material que o professor que trabalha com essa relação África, ele lançou um material maravilhoso, tanto a escola que deu a oportunidade de fazer esse curso participar desse módulo 1 como o módulo 2 e achei o material dele o mais organizado possível (Professora de História Mafalda – entrevista 16/05/2012).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mencionados pela professora Mafalda, a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional; às desigualdades socioeconômicas; e à crítica às relações sócio-discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a

possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e, por vezes, paradoxal. A escola onde Mafalda é professora de História:

tem sim, “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freire, que a gente faz estudo aqui, tem até em quadrinhos e alguns parâmetros curriculares que falam como abordar esse assunto (Professora de História Mafalda- entrevista 16/05/2012).

A professora Mafalda aborda em seu depoimento a obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre, usado geralmente por estudiosos de História. Tal obra inscreve-se como um marco de reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil. Para Munanga (2008, p. 76), a grande contribuição de Freyre foi ter mostrado que os negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira, influenciando profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo. No pensamento de Freyre, a mestiçagem era vista como uma vantagem imensa para a construção da sociedade brasileira. Este mesmo discurso que plasmou o mito da democracia racial (asseverando que no Brasil não tem negro, nem branco, mas mestiços) acabou invisibilizando as contribuições e as heranças culturais dos africanos e ressaltando as contribuições e heranças europeias, e, ainda, retardando as políticas afirmativas para afrodescendentes. Posteriormente este livro aparece novamente no depoimento de outra professora de história:

tem o livro do MEC que é História da África que você baixa é um livro que eu já usei via internet manuseio pela internet, “Casa Grande e Senzala” que é o grande Best-seller dessa situação cultural brasileira, e tem “Raízes do Brasil” que é do Sérgio Buarque de Holanda que é se não me falha a memória pai do Chico Buarque de Holanda. E tem outras referências, mais agora assim eu manuseie não li esses eu estou dizendo porque eu já usei, já li e tudo mais (Professora de História Ludmila – entrevista 04/06/2012).

No depoimento da professora Ludmila, percebe-se que, além de “Casa Grande e Senzala”, ela utiliza o livro “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda, que aborda a construção do panorama histórico, o qual inseriu o “homem cordial”, fruto de nossa história, originada na colonização portuguesa, de uma estrutura política, econômica e social completamente instável de famílias patriarcais e escravagistas. Em relação aos livros que constam na escola onde Ludmila trabalha e que abordam a temática referente à Lei, ela aduz:

não, a não ser esse livro que é um livro didático utilizado, tem “Raízes Brasil”, de literatura, mais assim específico que você tenha comprado adquirido recentemente justamente em função da Lei não, mesmo porque não foi oferecido (Professora de História Ludmila - entrevista 04/06/2012).

A escola “C”, onde Ludmila trabalha, situa-se no centro da cidade e possui uma biblioteca grande com vários livros didáticos, de literatura e revistas. Tentamos verificar se os livros que poderiam ser trabalhados os conteúdos mencionados na Lei eram emprestados aos alunos com frequência, no entanto, não conseguimos êxito nesta busca, pois não há um registro sistemático de empréstimo de livros. No depoimento da professora de Português foram mencionados os mesmos livros de depoimento anteriores:

tem um livro de literatura que chama “Menina bonita do laço de fita”, tem uma professora uma vez que fez um trabalho interessante com esse livro, mais eu não sei assim explicar como foi esse trabalho é menina bonita do laço de fita, a menina era negra era uma criança negra né, eu sei que ela fez uma dramatização na sala, um teatro quero dizer, ficou muito interessante o trabalho. Não consigo lembrar dar detalhes desse trabalho com esse livro de literatura, menina bonita do laço de fita o material que eu indico para trabalhar é o DVD e essa revista da cultura afro-brasileira desse curso que nós fizemos ano passado. (professora de Português Cassandra - entrevista 11/06/2012).

Como podemos perceber no depoimento de Cassandra, mais uma vez, o livro “Menina bonita do laço de fita” aparece para trabalhar questões étnico-raciais. A revista apresentada durante a entrevista “Herói brasileiro – João Cândido (2010) – Centenário da Revolta da Chibata”, informada pela professora foi entregue pela União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) junto ao “Estatuto da Igualdade Racial” durante o curso de especialização oferecido pela prefeitura. Em relação à biblioteca da escola onde trabalha, ela afirma que:

aqui temos uma biblioteca muito boa, tem a revista nova escola, revista de inclusão social então a nossa biblioteca é muito abrangente. Tem sim, possivelmente. Tem esse livro mesmo “Menina bonita do laço de fita, livros de literatura, livro sobre história da África, livros novos que estão chegando, jornais e mesmo os livros didáticos nós estamos fazendo análise dos livros didáticos estão chegando à escola as editoras estão mandando é livros didáticos para a escolha e os livros trazem os textos de língua portuguesa trazem assuntos relacionados à cultura afro, não só história não os livros textos de português também, são muitos livros de leitura e interpretação. O tema ultimamente é muito comentado muito abrangente. as revistas já estão dando dicas que todo mundo é igual revista nova escola e revista pátio e revista, são revistas muito boas, com temas de inclusão e diversidade, texto sobre “pedagogia das diferenças a gestão da diversidade na escola”. Tudo relacionado “chega de estereótipos na sala de aula”. Ele era o primeiro antes era o ultimo(se referindo a imagem da criança na frente do livro) (professora de Português Cassandra - entrevista 11/06/2012).

A escola “A” a que a professora refere-se localiza-se no centro da cidade e atende aproximadamente 700 alunos oriundos de vários pontos, inclusive, da zona rural. Essa escola possui a maior biblioteca de todas as escolas municipais visitadas. Nela,

encontramos vários livros de literatura infanto-juvenil, tais como “As Tranças de Bintou”¹⁴, “Menina bonita do laço de fita”, “A Bonequinha Preta” (oferecidos pelo Governo) e “O cabelo de Lelé”¹⁵, “O menino marrom”¹⁶ (doações dos próprios alunos). Quanto ao empréstimo dos livros verificou-se a mesma dificuldade percebida na escola “C”: geralmente eles não são catalogados, muitas vezes por causa da falta de bibliotecário. Em quase todas as escolas o professor/a eventual também é responsável pela biblioteca no momento em que não estão na sala de aula.

Conforme Nunes (2010, p. 80), é significativo ressaltar que um dos eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana diz respeito às políticas de material didático e paradidático. Nesse eixo, há um grande destaque à importância dos atores sociais envolvidos na implementação da Lei (sobretudo o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as unidades escolares) para que esses provejam, a curto e médio prazo, as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial e que promovam e respeitem a diversidade cultural.

Nunes (2010, p. 80-81) também ressalta que um dos efeitos imediatos da Lei nº10.639/03 foi a reestruturação das editoras (especializadas ou não) na temática étnico-racial, a fim de suprir o mercado editorial com livros que atendessem às demandas da nova Lei. Mostrou-se, ainda, que o próprio governo, através do Ministério da Educação e de outros ministérios envolvidos, adotou como uma das estratégias para a implementação da Lei o estímulo à produção de materiais teóricos, didáticos e paradidáticos sobre a temática, além da sua distribuição para as bibliotecas escolares em todo o país. Além disso, municípios e estados que ainda não haviam legislado sobre a temática também começaram a se reorganizar para regulamentar a Lei nº10.639/03.

4.4. AS PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E OS CURSOS DE CAPACITAÇÃO QUE ABORAM TEMAS SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os cursos de formação continuada de professores constituem-se como um espaço de reflexão sobre a prática. Segundo Antonio Nóvoa (1995, p. 24-25) a formação de

¹⁴ O livro “As tranças de Bintou” (2010) de Sylviane A. Diuf.

¹⁵ O livro “O cabelo de Lelé” (2007) de Valéria Belém.

¹⁶ O livro “O menino marrom” (2009) de Ziraldo Alves Pinto.

professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma (nova) profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorando e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Essa mesma formação deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita a outros setores e áreas de intervenção e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A mudança educacional depende do professor e da sua formação. Neste sentido, perguntamos às professoras e às coordenadoras se em algum momento fizeram ou pretendem fazer cursos de capacitação que abordem temas sobre a história da África e cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais, e, ainda, qual a importância desses cursos para suas respectivas formações. As respostas foram as seguintes:

eu nunca fiz, não! Acho o assunto muito interessante. Como eu sempre trabalhei com criancinhas pequenas de pré ao primeiro ano, eu estou vendo que precisar fazer um curso para eu ficar mais por dentro. A gente vê muito na televisão na internet mas, a gente precisa eu acho que é importante principalmente agora que eu vou trabalhar com menino maior. Eu vou ter que fazer um curso sim, eu vou ter que estudar o assunto muito. Estar por dentro de tudo, tudo (Professora do 5ºano Brenda – entrevista 15/05/2012).

No entendimento da professora Brenda do 5ºano, o trabalho na Educação Infantil parece dispensar uma formação específica no campo das relações étnico-raciais. Ela deixa essa interpretação transparecer ao afirmar que, principalmente, “agora vai ter que fazer um curso porque vai trabalhar com menino maior”. Em verdade, a discussão que se tem tecido na área de Educação Infantil revela uma série de desafios relacionados ao racismo, aos preconceitos e à construção de estereótipos negativos sobre o negro. Sobre o curso de formação de professores, outra entrevistada respondeu:

se vier e se eu puder fazer é lógico, e outra, é cada dia você aprende cada vez mais, se vier você aprende cada dia mais. Com certeza é importante, mais assim, o problema dos cursos hoje é porque eles são muito teóricos, e isso é que acaba, principalmente para a gente que já busca muito, já fica uma coisa meio teórica, às vezes não tem uma coisa interessante, sabe hoje, acho que nós precisamos, para esses meninos é coisas assim que eles interessam mesmo como vídeos. Menino é assim, só na sala de aula copiar ler não é muito interessando. Tem que buscar alternativas para que eles se interessem pela sala de aula. E chamar atenção dos meninos para essas atividades (Professora do 5ºano Amanda – entrevista 16/05/2012).

A professora Amanda não fez curso de capacitação, mas se interessa em aprender; aponta para um fato importante, qual seja o fato de cursos de formação de professores ficarem presos às abordagens teóricas. No que se refere aos subsídios pedagógicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira, a Amanda identifica a produção audiovisual

como um elemento interessante, já que consegue prender a atenção dos meninos. Na formação de professores os conhecimentos teóricos e práticos são muito importantes, porém, o que pode ser observado nos cursos de formação, é que as disciplinas teóricas não são trabalhadas em conjunto com a prática, ou acabam ficando só na teoria. Desta forma, poderíamos pensar que os cursos de capacitação desses profissionais não dimensionaram a situação encontrada nas escolas públicas. Sobre o tema, a professora Dulcineia indica que:

não tive oportunidade não, mas análise de material isso eu já fiz na ocasião quando eu estava na administração da escola, eu recebia os materiais e como tudo passava pelas minhas mãos eu dava assim uma olhada, nada muito profundo. Mas como é um assunto que eu sou muito simpática a ele a gente não deixa de acompanhar na internet, nos livros em todo material que chega à nossa mão. E na observação do dia a dia e no comportamento das pessoas. Quando a gente observa que alguém tem alguma coisa né, algum entrave, têm dificuldade de se relacionar nesse sentido, a gente trabalha, se não trabalhar de uma forma geral a gente trabalha de uma forma particular, sinceramente eu já enfrentei problemas, por exemplo, situações nítida de discriminação em vários setores de uma pessoa específica num determinado momento e que tinha necessidade de ser trabalhado de uma forma particular, isso foi feito. Nós educadores temos que ficar atentos a situações e não fazer de conta que não esta vendo. Na vida você tem duas posturas enxerga por tratar do assunto que eu acho que é o mais viável e aquele faz de conta. Eu nunca fui de faz de conta em situação nenhuma. Como professor eu não fiz de conta como diretora eu não fiz de conta e como supervisora com certeza eu também não vou fazer de conta (Coordenadora Pedagógica Dulcineia - entrevista 17/05/2012).

A coordenadora Dulcineia também não fez o curso de especialização sobre a temática, mas não deixa de acompanhar assuntos relacionados à Lei na internet, nos livros e nos materiais que chegam às suas mãos. Para ela, o educador precisa assumir o desafio da relação pedagógica ao invés de fazer de conta que a discriminação não existe, que o racismo não existe, que o aluno negro não é discriminado na sala de aula.

Em relação aos cursos de formação de professores, a professora de Artes, Delfina, afirma que:

especificamente desse não, já fiz outro, já ouvi palestras, sobre a consciência negra, isso ai, eu já estava por dentro, já participei e conhecia muita coisa, exclusivamente dessa cultura afro-brasileira ainda não. Mais tendo a oportunidade, eu acho um tema muito interessante, muito mesmo (Professora de Artes Delfina - entrevista 18/05/2012).

Depreende-se do depoimento acima que Delfina afirma que também não fez nenhum curso com tema relacionado à Lei, no entanto, que já participou de palestras sobre a Consciência Negra. É importante ressaltar o seu interesse em uma formação específica nessa área. O fato é que o ensino de artes permite contribuir para o conhecimento das manifestações artísticas culturais presente na sociedade. Deixar de lado a cultura afro-brasileira só reforçará os preconceitos contra esse tipo de produção, prevalecendo à cultura

eurocêntrica. A professora Ermelinda, em relação ao curso de formação de professores, sustenta:

eu já fiz né, eu já fiz aquele o do professor de Ubá, me ajudou muito, muita coisa que eu pensava [...] ele me ajudou a esclarecer. Foi esclarecedor para mim, reforçar mais porque eu já sabia né, no mais para eu dar mais segurança, segurança em tudo que eu faço em relação ao conhecimento, bem específico da área e particularmente se tiver mais pretendo fazer desde que tenha permissão né. Pelo que eu entendi uma professora tinha comentado comigo, será que eles estavam querendo separar, especificar, história do Brasil, história da África e suas relações, mais ou menos ou não? No nosso dia a dia, nós comentamos todas as aulas, toda oportunidade que temos. Se for para separar na grade, eu acredito que não tem como você explicar descobrimento, a descoberta de novos continentes, no caso americano, sem falar a participação desses povos, não tem como não uai. Por exemplo, a Conjuração Baiana não deu ênfase, para a elite não era interessante falar que os mulatos os negros estavam começando um movimento lá contra os poderosos, agora a Inconfidência Mineira já teve ênfase porque ali era elite, mineradores e que estudaram na Europa aquela coisa toda e Tiradentes do grupo todo ali, o mais pobre segundo os historiadores sofreu o que ele sofreu no final. Mas inspirados nas ideias iluministas da Europa, você volta e meia esta valorizando sim. Se não for para separar, isso aí vai só acrescentar mesmo (Professora de história Ermelinda - entrevista 30/05/2012).

A professora de história Ermelinda demonstra certa preocupação com a implementação da Lei, visto que acredita que existirá uma separação da História do Brasil com a da África. Ela dá vários exemplos de como o ensino da História da África e afro-brasileira podem estar associado a vários acontecimentos da História do Brasil. De certo modo, ainda hoje, percebe-se que acontecimentos históricos privilegiam os brancos, dando exemplos da Inconfidência Mineira inspirada nas ideias iluministas da Europa que teve como destaque a morte de Tiradentes. A Conjuração Baiana, pouco monumentalizada na História, também conhecida como Revolta dos Alfaiates, por ser organizado pela elite colonial que contou com a participação de pessoas de camadas sociais mais humildes: eram alfaiates, mulatos, negros livres e escravos inconformados com a fome e a miséria.

Ainda no que concerne ao curso de formação, outra professora acrescenta que:

já fiz 3 ou 4 se não me falhe a memória, dois bem superficiais, dois outro mais ou menos. Esse ultimo que nós fizemos ele deixa de discutir uma série de coisas que são relevantes acho, que ele foca muito a questão do negro, mais acho que ele esquece toda conjuntura social os avanços que nós já tivemos, o retrocesso que nós já tivemos. Acho interessante você fazer curso dessa forma porque aprender é sempre bom. Trocar ideias com outros melhores ainda, tanto você não sabe determinado assunto é melhor ainda você vai aprender, então é interessante quando bem montado, quando bem organizado, quando ele vem bem fundamentado como bibliografia consistente. Igual esse do professor de Ubá a bibliografia dele não foi citada eu perguntei assim qual é a bibliografia dessa apostila, não tinha, então assim mesmo porque você pode aprofundar, buscar outras bibliografias, eu acho interessante quando ele tem uma bibliografia de sustentação, a coisa muito da falação, acho que não caminha muito não. Eu fiquei meio angustiada, assim e quando a pessoa é dona da verdade você não

pode falar, é pior ainda, e em muitos momentos eu senti que não podia falar. Porque não nos permitia, mais eu acho que todo curso é bom desde que ele realmente atenda a necessidade do grupo e que ele venha de encontro com aquilo que o grupo esta querendo de fato (Professora de história do EJA e das séries finais do ensino fundamental Ludmila- entrevista 04/06/2012).

O depoimento da professora Ludmila nos chamou a atenção devido ao fato de ter emitido certa indignação em relação aos cursos de capacitação de professores. Para ela, os cursos são superficiais e deixam fora da discussão uma série de assuntos relevantes. Em relação àquele oferecido pela Secretaria de Educação, a professora também questionou o fato de focar no negro sem uma conjuntura social e os avanços que já tiveram. Ela questiona também a falta de bibliografias de sustentação durante o curso, assim como a falta de espaço para um diálogo entre o professor e os cursistas. O relato de Ludmila coloca em xeque propostas de formação que não explicitam a argumentação teórica através de uma base bibliográfica consistente e uma prática dialógica democrática, a fim de garantir uma boa repercussão na prática pedagógica.

4.5. UM BREVE OLHAR SOBRE O SISTEMA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR NA VISÃO DAS PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Segundo Nilma Lino Gomes (2003, p. 222), 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 e a sua continuidade, então, dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. Como política pública de impacto, as ações afirmativas empreendidas pelo Governo Federal, destaca-se a instituição de cotas para negros no ensino superior. No dia 08/08/2012, foi aprovada a adoção de cotas¹⁷ sociais e raciais nas instituições públicas de ensino superior. O projeto tramitava no Congresso há 13 anos. A votação ganhou força depois que o Supremo Tribunal Federal considerou constitucionais as cotas raciais e sociais nas universidades. Posteriormente, a presidenta Dilma Rousseff sancionou, no dia 29/08/2012, a Lei que institui o sistema de cotas raciais e sociais para universidades federais de todo o país. A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais

¹⁷Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 15/01/2013.

reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição das vagas entre negros, pardos ou indígenas.

No momento em que realizávamos as entrevistas, a mídia destacava que o Congresso Nacional discutia sobre a aprovação das cotas raciais. No final das entrevistas, perguntamos se as professoras e coordenadoras tinham algo a acrescentar sobre assuntos que estivessem na mídia e fossem correspondentes às perguntas anteriores. Por unanimidade, as cotas raciais apareceram como o tema que estava em evidência. Alguns docentes consideravam as cotas uma forma de racismo às avessas; outros, com opinião favorável à política de cotas, consideravam-na como uma forma de reparação e inclusão da população negra nesse nível de ensino e como modo de romper com a ausência dessa população nas universidades. Dos vinte participantes entrevistados, apenas três concordaram com as cotas raciais nas universidades. Isso porque eles evidenciam, de certa forma, a reverberação do mito da democracia racial. Optamos por selecionar três depoimentos contrários às cotas e, que entre si, tivessem o posicionamento parecido com os demais. Averiguemos a seguir:

acho que eu fui muito superficial, na verdade eu nunca trabalhei história da África. Esses dias têm discutido muito a questão das Cotas, o que passou no congresso, e muita gente acha que porque eles defendem tanto igualdade e na hora de passar na frente, eu acho que isso cria só discriminação, a luta não é para ser todo mundo igual, porque tem que ser diferente na hora de entrar na universidade, na hora de levar vantagem. Eu acho que isso aumenta o racismo e o preconceito, eu acho! Por exemplo, o curso de Direito que meu filho faz, tem um negro, um décimo entra na frente, eles não lutam tanto por igualdade porque que agora eles querem passar na nossa frente. Só porque a cor é diferente, ele vai ter que aguentar o curso todo, porque ele passou na frente dos outros, ele passou na frente de pobres, não é só rico que está na universidade, eu, por exemplo, passei na universidade, mais não era rica, meu pai é lavrador, porque, só por causa da cor vai passar na frente, eu acho que esse sistema de cotas é injusto, porque o vestibular é doloroso. Sei lá tem umas discussões bem profunda sobre isso, eles querem convencer que ta certo, acho muito radicalismo nessa cultura afro, esse povo que fica levantando a bandeira, eu acho eles muito radicais, eu escuto com tolerância. Tudo tem que ser com competência, se alguém passar no concurso não importa quem é você nem de onde você veio é pela competência ninguém vai tirar para fora (Coordenadora pedagógica Gabriely- entrevista 03/05/2012).

Embora a Coordenadora Gabriely tenha respondido que o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana pode contribuir para o combate ao racismo, em seu discurso sobre as cotas raciais, o seu entendimento é semelhante ao das outras pessoas que são contra as cotas nas universidades, ao afirmar que os negros querem passar na frente quando entram nas instituições através de cotas, sendo motivo de maior exclusão, de

preconceito e discriminação. Gabriely acredita também que não é possível estabelecer cotas, ou seja, a universidade deve ser um lugar apenas para quem tem competência acadêmica. Ela revela, na verdade, o mito da democracia racial. De acordo com Munanga (2003, p. 127), as cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da "justiça", da "excelência" e do "mérito". Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. Ainda conforme Munanga (2003, p. 127-128), a única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício das cotas identificar-se-ão como negro ou afrodescendente no ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas e classificadas, separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Conforme seu depoimento, a professora Emily também se mostra contrária às cotas raciais:

eu acho que é uma situação que nos preocupa um pouco é questão também assim, as Cotas para os negros nas universidades é uma situação que me preocupa. Eu não consigo ver as cotas como não discriminação, eu não consigo ver, eu acho que não tem que investir lá, eu acho que o governo precisa investir nas séries iniciais, eu acho que ele precisa investir naquela criancinha pequenininha ali, porque são poucos que conseguem chegar ao segundo grau, para da um passo para universidade, muitos abandonam, esse é um fato que a gente vivencia aqui, quando você pega e se você fizer um gráfico aqui dentro da escola das pessoas, dos descendentes negros aqui dentro, aqui dentro grande parte deles estão na Educação de jovens e adultos estão fora da faixa etária. Eu acho que precisa investir na base não lá porque se 100 entra na primeira série, 20 consegue chegar ao segundo grau e quando se fala de 20% de Cotas pra negros onde vai os outros 80%. Para mim, é uma preocupação como esta sendo levado como ta sendo visto. Para essa situação das cotas para negros eu não consigo ver isso se não, como uma discriminação. Ainda assim como discriminação eu acho que não é lá que ele precisa investir e sim na base, porque se ele der condição do aluno frequente uma escola, para que ele tenha uma escola de qualidade, que ele consiga chegar ao segundo grau, depois que ele chegar ao terceiro ano ele vai ter consciência de que ele precisa estudar, já vai esta preparada para esta entrando na universidade. Eu acho que dá oportunidade dele entrar sem ele ter condição também ele vai até mesmo abandonar o curso, porque a prova dele é diferenciada, a vaga dele, ele pode fazer até menos pontos do que um branco que ele entra lá. Conhecimento dele ali não tem que ser. Então é uma coisa que me preocupa essa situação das cotas para os negros, a forma que ela esta sendo colocada, eu acho que tem que investir na base (Professora de história Emily - entrevista 08/05/2012).

Ainda que no depoimento da professora Emily, anteriormente, afirmasse que assuntos sobre desigualdades raciais e discriminação devam ser trabalhados no dia a dia da

escola, destacando a importância do reconhecimento dos africanos no Brasil, Emily também não se mostra favorável às cotas raciais nas universidades, pois, assim como Gabriely, acredita que as cotas podem ser uma forma de discriminação, de modo que ambas acreditam que com as cotas os negros não entram pela competência. A principal argumentação da professora, e de outros entrevistados, é que deve haver um forte investimento na educação básica e não medidas paliativas como as cotas. Esse é um dos principais discursos daqueles que se opõem às cotas, que se baseiam na defesa de melhores condições de trabalho para os docentes e um maior investimento na educação básica. No entanto, no nosso entendimento, não vemos como melhorar a educação básica, sem mudanças na educação superior. A melhoria da escola pública é importante, independente da existência das cotas, pois, ter uma educação pública de qualidade é imprescindível para termos um país melhor. Os movimentos negros propõem medidas a curto e médio prazo para os jovens que estão terminando o ensino médio e vão passar pela avaliação do ENEM, a fim de conseguir uma vaga nas universidades.

As principais reivindicações deste grupo, atualmente, estão integradas à educação formal, principalmente a do ensino superior, tendo como finalidade a necessidade de ascensão social, política e econômica da população afro-brasileira. Sendo assim, o sistema de cotas para negros nas universidades é uma medida que não exclui a necessidade de melhoria das escolas de ensino básico, mas que possibilita ao negro a oportunidade de cursar o ensino superior. Outra coordenadora também faz seu discurso contra o sistema de cotas e afirma que:

eu acho que hoje em dia as cotas, porque enquanto você esta separando, você esta se acabando de agregar de alguma forma a discriminação, a gente tinha que investir é na base, o aluno que tem a base boa, independente de cor de pele, cor de pele não raciocina, eu acho assim pode ser branco, a pele negra não interessa o que ele é, se é japonês, se é chinês, se ele tem base se ele teve condição, se ele teve oportunidade de ter um computador de ter um acesso à comunicação, ele vai chegar lá em cima. Quanto pobres são os que estão milionários, mandando no mundo, e não tiveram cotas porque usaram o raciocínio, claro que são pessoas mais dotadas nem todos são iguais, mais eu acho que as oportunidades, quando tem a pessoa está na escola, a família ajuda, tem um funcionamento, é importante a educação, porque o social está muito [...] eu acho que é mais um problema social do que racial. Os pais não veem necessidade de ir à escola, e quando vem é com a esperança de receber uma bolsa miserável [...] família, um vale gás, sabe, então, e porque não pega aquele dinheiro e compra o material, está tudo para escola dar: lápis, borracha, giz, caderno, tudo até uma folha para um trabalho os meninos querem aqui na escola. Então cadê o papel da família de valorizar a escola, o professor, ai vai chegar à Universidade um aluno sem interesse nenhum, não adianta separar cotas, não estou falando que é do negro, o negro é desinteressado, mais isso é o branco também o que tem que mudar é valores. E mudar como eu estou na escola trabalhando, informando, conscientizando, e o que a escola pode fazer dentro do papel pedagógico (Coordenadora pedagógica Norma - entrevista 16/05/2012).

Mesmo que a professora Norma anteriormente ressalte a importância do cumprimento da Lei nº10.639/03, porque estar no respaldo legal, ela acredita que a separação de pessoas por cotas agrega, de alguma forma, a discriminação. Percebe-se isso, visto que seu discurso está pautado na crença de uma igualdade, em um mito de democracia racial. Norma também afirma que o problema de acesso às universidades pelo negro é mais um problema social do que racial. De acordo com a entrevistada, a cor não é o fator que o distancia da universidade, mas sim sua situação econômica e sua falta de estímulo, interesse. Pode-se notar que este discurso gera um entendimento contrário às políticas de ações afirmativas que visam reparar os danos recorrentes a não inclusão do negro na educação. Ou seja, algumas professoras, embora ressalte a importância da Lei nº10639/03, não a compreendem como uma política de ação afirmativa, mas apenas como uma lei que modifica o currículo escolar. Isso ocorre por que elas apresentam dificuldade em relacionar uma política de cotas raciais com a valorização e a promoção da igualdade racial. A professora de história Mafalda, em seu depoimento a favor das cotas, afirma que:

tudo que puder favorecer aumentar as oportunidades dos afrodescendentes que por tanto anos sofreram e a questão da alta estima nas escolas, à discriminação que existe sim, e tudo que puder fazer com que eles tenham uma maior oportunidade para adquirir uma posição na sociedade, eu sou favorável. Não só nas cotas das universidades como eu sou favorável também o resgate da propriedade que eles perderam então a questão aqui, e que eles saíram da senzala das casas, sem propriedade, sem direito ao estudo, sem direito a um trabalho digno, sem cidadania, então foram muitos anos. Anos não, séculos. Então para resgatar essas injustiças, todo tipo de lei, seja ela feita por cotas para poder diminuir a defasagem do erro causado com esse africano, afrodescendente que permanece dentro do Brasil e que desenvolveu a nossa história, eu acho que tem que ser feito e aplaudida (Professora de História Mafalda – entrevista 16/05/2012).

A professora de História, Mafalda, posiciona-se a favor das cotas raciais e acredita que tudo pode/deve ser feito para aumentar as oportunidades dos afrodescendentes adquirirem uma posição na sociedade. Para ela, a reparação pelos danos causados pela escravidão seria feita mediante a implementação compulsória de ações afirmativas – no caso, as cotas raciais, que proporcionaria a correção das desigualdades raciais e a promoção da igualdade de oportunidades. Como dito anteriormente, na escola onde a professora Mafalda trabalha há uma preocupação em desenvolver projetos de combate ao racismo. Lembrando que seu depoimento também reverbera a crítica que tem sido elaborada contra o mito da democracia racial. O depoimento da professora Rayana também se coloca a favor das cotas:

quando eu estava falando anteriormente sobre a tese que eu li, eu passei a entender e defender as Cotas. Não acho que estamos sendo prejudicados porque eu acredito que quando uma criança ela vai, e é o que defendem a tese, ela vai ao consultório médico o médico é branco e o faxineiro é negro e preto, ela vai à escola geralmente a maioria absoluta dos professores são brancos, às vezes tem algum cantineiro que é preto. Então ela vai interiorizando que o campo dela está ali nos serviços que são os menos pagos que não exigem tanto estudo, então ela não precisa nem de se esforçar muito porque ela vai interiorizando isso, então eu passei a compreender isso. Eles falam vai cair à qualidade se entrar de qualquer forma, qualidade não mede, não é bem por aí não, tem muitas outras coisas, se for olhar desse jeito, o ensino tem caído à qualidade, até o ensino básico os meninos, branco ou preto, ou pardo eles estão saindo com muita dificuldade e os professores das universidades têm reclamados das faculdades por aí onde eu vou, tenho conversado com os professores, os alunos têm chegado lá, eles usam terminologia não é com pouca base não é sem base para fazer um curso superior, e eles não falam nada os pretos não chegam sem base os das escolas públicas chegam sem base é geral. Então é uma questão geral eu não acho que cotas está prejudicando não, eu acho que as cotas têm a beneficiar uma população mesmo que não é uma minoria, ao contrário dos índios, a maioria do povo brasileiro é afrodescendentes. O índio tem menos possibilidade de não chegar às universidades do que o negro por causa da sua cultura (Coordenadora pedagógica Rayana - entrevista 18/05/2012).

Mais uma vez a coordenadora Rayane remete a uma tese sobre “A Constituição do Corpo Negro”, como leitura que contribuiu para ajudá-la a compreender a situação do negro na sociedade brasileira. Segundo Rayane, não é apenas o negro que chegará às universidades com pouca base, já que toda a escola pública enfrenta esse problema. Ela também acrescenta que o fato da criança identificar o negro em profissões de remuneração mais baixa culmina em uma (re)produção de um sentimento de auto reflexo, de que aquele é seu lugar social. A criança inculca em si a ideia de que não precisa estudar para se tornar determinado tipo de profissional. O discurso a professora Rayane, embora reforce a importância do investimento na escola pública e na educação básica, não se coloca contra as cotas conforme outros professores. Como asseguramos anteriormente, a reivindicação de cotas para negros nas universidades brasileiras faz parte da política de ação afirmativa e tem como princípio motivador o alcance da igualdade entre negros e brancos, buscando uma forma de reparação e/ou compensação das perdas causadas pós-escravidão. Esse pensamento parte também da constatação histórica das inúmeras discriminações que os negros sofreram e sofrem no Brasil. A professora Dulcineia também explica os motivos que fazem com que ela seja a favor das cotas raciais:

o que eu observo e que existem diferenças de postura em relação às Cotas, eu acho que as Cotas, a questão de se destinar Cotas aos negros, porque não dizer aos negros. Eu acho que é justo, porque se você ver assim, que nem a participação da mulher que é significativa e está começando a ser observada e até destacado a posição da mulher, a participação da mulher, assim também é com os negros, você chega a um lugar, por exemplo, você ver que é a minoria. No

cargo de chefia, vamos falar sobre na gerência de banco, quantos são os gerentes negros? Então você chega ao congresso, quantos são? Então assim a questão do negro passar pela universidade, a universidade é uma ascensão, não posso negar que seja uma ascensão. É uma maneira de tornar sociedade mais igualitária, mas eu sou a favor sim (Coordenadora pedagógica Dulcineia - entrevista 17/05/2012).

Anteriormente, a coordenadora Dulcineia apresenta problemas no que se refere à compreensão da Lei nº10.639/03. Para ela, só se deve ensinar a cultura afro-brasileira onde há um número expressivo de negros. Em relação às cotas, ela se mostra favorável e faz uma observação importante: a recorrência de o cargo de melhor posição ficar restrito a homens brancos. Assim, a universidade acaba se tornando uma das principais alternativas de equidade e de ascensão da população negra historicamente discriminada. Como mencionado no capítulo anterior, o governo brasileiro preparou para a conferência Durban na África do Sul um relatório que recomendava a adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas. Em função disso, fortaleceu-se, no Brasil, a discussão sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para o acesso da população negra no ensino superior. É imprescindível observar que a aprovação das cotas para negros no ensino superior é uma conquista do conjunto de movimento negro articulado às ações internacionais que visam direitos a igualdade e melhores oportunidades para a população negra.

Tendo em vista alguns resultados desta pesquisa, que se mostram contrários e outros favoráveis às cotas raciais no ensino superior, podemos identificar alguns argumentos que condizem com vários discursos sobre as implementações de ações afirmativas no Brasil. Neste sentido, recorreremos alguns autores para entender os seus posicionamentos a respeito desta questão, que no momento atual vem se intensificando em virtude da aprovação da Lei de cotas.

Para Maria Z. D. S. Menin e Alesandra. M. Shimizu (2006, p. 4), um dos argumentos usados contra a política de cotas é o que aponta a estigmatização dos alunos beneficiados, afirmando-se que as cotas levariam a um aumento do preconceito racial, ao invés de solucioná-lo. Um argumento frequentemente defendido no âmbito universitário é a ameaça aos critérios de mérito para o ingresso nas universidades. Teme-se, ainda, uma perda de qualidade do ensino nas universidades, uma vez que esses alunos ingressantes pelas cotas seriam menos aptos, supondo-se a fragilidade da formação em graus anteriores. Finalmente, ainda comparece como argumento contrário à crença de que não há uma identidade de cor definida no país, dada a diversidade e a mistura de etnias, não sendo

possível, portanto, distinguir quem é negro; o que provocaria dificuldades na seleção de indivíduos que se beneficiariam das cotas.

Conforme Valter Roberto Silvério (2003, p. 64), o debate sobre o negro, a raça, a identidade negra e a ação afirmativa, em sua modalidade mais polêmica, as cotas, vem ocorrendo no Brasil. De um lado encontram-se aqueles que ancoram as mazelas brasileiras na pobreza descartando total ou parcialmente as articulações entre o ser pobre e o ser negro; de outro lado, estariam aqueles que percebem que a pobreza tem cor.

Assim, de acordo com Silverio (2003, p. 72), ao contrário do que os detratores da ação afirmativa andam dizendo, a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites, o que efetivamente pode nos colocar na direção da construção de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica.

Segundo José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato (2002, p. 54), as cotas acusam, com sua implantação, a existência do racismo, razão pela qual o combatem de forma ativa. Esse tipo de intervenção é conhecido como “discriminação positiva”, a qual constitui o fundamento das chamadas “ações afirmativas”. As cotas são um tipo de ação afirmativa. A noção de “reparação”, ou seja, o ressarcimento por atos lesivos cometidos contra um povo, assim como a noção de “compensação” pelas perdas ocasionadas são os conceitos que orientam e conferem sentido à implementação da medida.

Concordamos com Carvalho e Segato (2002, p. 55), ao afirmar que as cotas também surgem como uma medida de cunho emergencial. Portanto, não vêm para substituir outras de longo prazo que propõem transformações mais profundas como a melhora e a universalização do ensino público e até as cotas para estudantes pobres ou formados na escola pública. É uma medida de emergência, ou seja, de impacto imediato e estritamente direcionada para os estudantes negros em razão da sua posição singular e vulnerável em todos os níveis escolares. Seus efeitos e repercussões espera-se a curto e médio prazos, modificando, já e de forma muito concreta, os destinos de jovens que hoje se encontram cursando o segundo grau.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 9 de janeiro de 2013 a Lei nº10.639/03 completou 10 anos de aprovação pelo Congresso Nacional, tendo sido sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esta pesquisa foi inspirada pelos debates, pelas reflexões e suas incidências na realidade educacional do município Viçosa/MG. O objetivo principal da nossa investigação é oferecer subsídios às políticas de formação de professores sobre as questões étnico-raciais e o ensino da cultura e História afro-brasileira e africana, na perspectiva do respeito à diversidade e da valorização da pluralidade cultural do povo brasileiro, com ênfase no patrimônio de matriz africana.

A Lei nº. 10.639/03 é uma legislação que embasa a política curricular oficial da temática “História e cultura afro-brasileira e africana”, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Nesse sentido, encontram-se, aqui, algumas considerações finais sobre os resultados apresentados nesta pesquisa. A nossa intenção é pontuar os aspectos que foram considerados mais relevantes e deixar caminhos abertos para novas investigações, refletindo sobre os desafios encontrados e deixando sugestões que possam ampliar e enriquecer pesquisas científicas futuras sobre a Lei nº10.639/03 e sua aplicabilidade.

O interesse por este estudo, como mencionado na introdução, relaciona-se às experiências, durante o curso de graduação em Pedagogia, no qual não havia nenhuma disciplina relacionada às relações étnico-raciais e cultura e história da África e afro-brasileira, uma vez que não constava na grade curricular. A docência permitiu a percepção de que os conteúdos relacionados à Lei eram tratados nas escolas somente nas datas comemorativas como 13 de maio e 20 de novembro.

De forma breve retornaremos a trajetória que compuseram esse trabalho. O primeiro momento da pesquisa foi a busca por referências bibliográficas que abordassem conteúdos relacionados com a Lei nº10.639/03, após o estudo de algumas bibliografias que consideram a referida Lei como um rompimento das construções negativas em torno dos negros e afirmaram a cultura e história desses povos a partir de outro ponto de vista, muito diferente da visão eurocêntrica. Fizemos também o estudo de Pareceres e Resoluções da Lei, na compreensão sobre a formulação das diretrizes nacionais e na leitura sobre as formas de sua aplicabilidade. A aprovação da Lei nº10.639/03 ocorreu após alguns

acontecimentos importantes como a Marcha Zumbi dos Palmares em 2005 (como mencionamos no capítulo II) que marcou a trajetória dos movimentos negros, sendo suporte para elaboração de políticas de resgate as identidades do negro. Posteriormente, a conferência de Durban em 2001, III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e a Intolerância, que tinha como princípio a igualdade e a comprovação de que o racismo é uma realidade em todas as sociedades. O objetivo da conferência foi produzir uma declaração que reconhecesse os danos causados pelas expressões passadas de racismo e refletisse uma nova consciência em nível mundial.

O segundo momento importante da pesquisa constituiu-se de encontros com a Secretaria de Educação do Município de Viçosa, Minas Gerais, a fim de obter autorização para realização da pesquisa. Durante a visita soubemos da existência de um curso relacionado ao nosso alvo e descobrimos que um representante da entidade denominada “União de Negros pela Igualdade (UNEGRO)” procurou a Secretaria Municipal de Educação para averiguar se nas escolas municipais de educação básica estavam sendo implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Até aquela época não ocorrera nenhum curso de formação de professores com essa temática. Assim, a UNEGRO, junto à Secretaria de Educação, ofereceu o curso de capacitação sobre diversidade cultural destinado a 58 professores (5º ano, Língua Portuguesa e Literatura, História e Geografia e coordenadoras pedagógicas) das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede municipal; dividido em dois turnos (manhã e tarde), com a duração de 6 horas. Muitos professores participaram somente de um turno, pois lecionavam em outras escolas da Rede Estadual e não conseguiram licença para participação. O professor que ministrou o curso foi contratado pela Secretaria e possui formação em História. O curso era dividido em três módulos, “História da África”, “Africanos no Brasil” e “Relações étnico-raciais”, dos quais tivemos a oportunidade de participar do último. A finalidade da capacitação foi abordar aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir de grupos africanos e indígenas e orientar os professores para que possam planejar melhor a didática em sala de aula durante o ensino de cultura negra e indígena brasileira, contribuindo na formação da sociedade nacional.

Após esse período de participação no curso de formação, procuramos a Secretária de Educação novamente, a fim de que nos concedesse algumas informações sobre o número de escolas municipais existentes na cidade, bem como as suas localizações. Foram apresentadas vinte e uma escolas divididas entre a área urbana, o distrito e a zona rural.

Optamos por dez escolas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, por considerarmos este número uma amostra significativa e suficiente para atender aos nossos objetivos, sendo: quatro escolas de diferentes bairros periféricos, três centrais, duas nos distritos e uma na zona rural.

Durante a nossa presença no campo de pesquisa, éramos recebidos pela direção que nos apresentavam a alguns professores e coordenadores e perguntavam se eles gostariam de participar da pesquisa. Os maiores interessados foram aqueles que estavam fazendo o curso de capacitação. Os sujeitos da pesquisa foram professores e coordenadores que manifestaram o interesse em participar voluntariamente, com garantia de preservação do anonimato de sua identidade e sigilo dos dados.

Nas escolas, tivemos acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos que tinham acabado de passar por uma reformulação devido à exigência da Superintendência de Educação do Estado. É importante destacar que dentre as dez escolas pesquisadas apenas duas possuem a temática étnico-raciais em seu PPP, são elas: escola “A” e “C”(ambas do centro de Viçosa), e atendem alunos das séries iniciais do ensino fundamental e o EJA no período noturno. Como apresentadas anteriormente no capítulo II, a menção à temática da Lei nº10.639/03, já é um ponto de partida o reconhecimento da existência da Lei e a sua importância no currículo escolar, contemplando, assim, a diversidade étnico - racial presente na escola. Conforme o PPP da escola “A”, mais que um preceito legal, a Lei nº10.639/03 tem representado a possibilidade de ampliar o debate sobre o mito da democracia racial, bem como o desvelamento de práticas discriminatórias e preconceituosas por vezes silenciadas e naturalizadas. No caso da “C”, a temática é abordada como estratégia para realização de um trabalho de base com a comunidade escolar sobre o racismo em seu cotidiano. Essa escola também procura tratar os alunos em igualdade de condições, respeitando sua convicção filosófica, religiosa, racial ou de nacionalidade.

As aplicações do questionário e do roteiro de entrevista ocorreram nas próprias escolas em horário combinado com a direção e com as professoras e coordenadoras. As informações obtidas nos questionários possibilitaram-nos conhecer um pouco mais sobre a vida, as preferências culturais e o contexto social do qual estão inseridas na sociedade, bem como a trajetória até chegar à profissão docente. O questionário também contemplou a intenção de averiguar se os professores tinham conhecimento da Lei nº10.639/03 e se percebiam a relação entre as disciplinas que lecionavam e os temas relacionados à questão étnico-raciais ou História e Cultura africana e Afro-brasileira. Esses instrumentos

pretenderam saber também se elas divulgavam e/ou consideravam relevantes as DCNs para educação das relações étnico-raciais, além de investigar se têm incluído os temas relacionados na lei supracitada nas disciplinas que ministram. Utilizamos a entrevista semi-estruturada, tendo em vista a possibilidade de uma abordagem mais profunda do nosso objeto de estudo. O roteiro abordou questões previamente elaboradas, apresentando objetivos que puderam ser alcançados no decorrer das entrevistas. Elas foram gravadas e depois transcritas pelo pesquisador para análise dos dados logo após a sua realização, no intuito de conseguir obter o número máximo de informação destes sujeitos. A fim de preservar a identidades dos participantes, foram usados nomes fictícios.

Outro momento importante durante a pesquisa foi a visita às bibliotecas das escolas, a fim de verificar a existência de materiais didáticos e bibliográficos além daqueles mencionados pelas professoras durante as entrevistas. Deparamo-nos com duas escolas da periferia sem biblioteca, ficando os livros no mesmo espaço da sala dos professores ou na sala de coordenação ou gestão. Essas escolas atendem alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. As escolas centrais possuem um espaço grande para bibliotecas e contém maior número de livros. Ainda em relação aos materiais das bibliotecas, observamos, durante a visita ao campo de pesquisa, que precisamente na biblioteca da escola “A”, os livros infanto-juvenis (tais como “As Tranças de Bintou, O cabelo de Lelê e O menino marrom”) não foram encontrados em outras escolas. Após todo o percurso apresentado, foi possível a compreensão da realidade das Escolas municipais de Viçosa, através da análise dos dados. Convém ressaltar que o curso de formação de professores apareceu em vários momentos nas entrevistas como um evento que contribuiu sim para a formação, mas que precisa ser pensado, pois apresenta algumas limitações, obstáculos e dificuldades. Assim, através dos depoimentos colhidos podemos delinear a nossa conclusão.

Embora haja esforço da Secretaria Municipal de Educação em oferecer cursos sobre História e cultura afro-brasileira e africana a implementação da Lei, tem-se que isso ainda não é uma realidade nas escolas municipais de Viçosa. Entre os obstáculos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, podemos destacar o depoimento da professora Monique ao afirmar que “ela e a coordenadora fez o curso, mesmo assim a escola não está se organizado, nem material há”. De certa maneira, essa posição evidencia a ausência de articulação suficiente entre uma legislação nacional, o plano de formação da Secretaria e as demandas da organização da escola, ou seja, a falta de um projeto coletivo de articulação.

Já a professora Ludmila expressou certa indignação com relação aos cursos de capacitação de professores. Para ela “os cursos são superficiais e deixa de discutir uma série de coisas que são relevantes”. Ela também alerta que “falta de diálogo entre o professor e cursistas durante o curso”. De acordo com seu entendimento, é imprescindível que o professor seja ouvido em todo o processo de formação, pois assim participará com mais compromisso de todas as etapas.

Percebemos, também, através dos depoimentos, certa indignação por parte de Clara, (professora contratada temporariamente) assim como por parte de Amanda (professora concursada), em razão de ambas não terem sido liberadas para participarem do curso de capacitação oferecido pela prefeitura; averiguamos que ambas atuam no 5º ano do Ensino Fundamental em escolas pequenas onde oferecem Educação Infantil (1º e 2º Períodos) e Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano.

Apesar de a professora Amanda não ter participado do curso de capacitação oferecido pela prefeitura, ela acredita que estes cursos “têm muita abordagem teórica”. Na formação de professores os conhecimentos teóricos e práticos são muito importantes, porém observa-se que nos cursos de formação as disciplinas teóricas não são trabalhadas em conjunto com a prática, ou às vezes acabam ficando só na teoria. Desta forma, poderíamos pensar que os cursos de capacitação desses profissionais não dimensionaram a situação encontrada nas escolas públicas.

A partir deste trabalho, podemos afirmar que o curso de formação de professores é um subsídio importante e uma etapa essencial para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no contexto escolar, pois podem fomentar projetos mais coletivos, coordenados e estruturados, evitando, assim, que os professores façam projetos isolados, como os encontrados em algumas escolas. Segundo a professora de história da escola “A” o projeto realizado na semana da Consciência Negra é feito com textos e filmes que envolvem as Leis e as Constituições. Ainda conforme a professora, projetos assim pode ser uma alternativa para serem trabalhados os conteúdos referentes à Lei e contribuir para o reconhecimento da Cultura e História afro-brasileira e africana, reconhecimento a valorização dos heróis negros como o Zumbi dos Palmares. Projetos de diferentes naturezas também podem ser realizados e incluídos no decorrer do ano letivo, fugindo à regra de aguardar uma data comemorativa para a realização dos mesmos, sendo este um dos questionamentos dos movimentos Negros. Conforme o MEC/SECAD (2006, p. 243), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a educação das relações étnico-

raciais, desenvolvem-se no dia-a-dia das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino como conteúdo de disciplinas.

Outros subsídios pedagógicos como, por exemplo, o de recursos audiovisuais mencionado pela professora Amanda, podem ser uma boa alternativa para trabalhar com as crianças, pelo fato de que esse recurso prende a atenção dos discentes durante as aulas. A professora de Português, Monique (de outra escola) apresenta como subsídios o cinema, a capoeira, o samba de roda, o maculelê e a música. No cotidiano das escolas, além de trabalhos como estes apresentados pelas professoras, várias atividades curriculares podem ser desenvolvidas nas escolas, como o uso de cartazes, trabalhos de pesquisa na sala de informática, campeonato de leitura, gincana, teatro, brincadeiras na brinquedoteca, etc.

Aprofundar na compreensão dos aspectos que envolvem o negro na sociedade, através da leitura de livros e de trabalhos acadêmicos, como mencionado por Rayana durante as entrevistas, além de ser uma forma para as pessoas pensarem sobre essa questão, pode ser um recurso de entendimento para aqueles que pretendem ensinar de acordo com o que determina a Lei.

Essa pesquisa também teve como objetivo investigar se as professoras e coordenadoras conheciam livros e/ou periódicos que abordem temas sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana e, ainda, se nas bibliotecas das instituições escolares em que trabalham contêm referências bibliográficas sobre esse assunto. O que podemos observar com as respostas no que concerne ao processo de implementação da Lei, estão relacionados com os livros encontrados nas Bibliotecas. Durante as entrevista, a professora do 5º ano, Paulina, afirma que na escola “J” da periferia não há biblioteca: “cada um tem seus livros de história, mais biblioteca como espaço ainda não tem”. A professora Júlia do 5º ano, fala da falta de biblioteca: “não tem biblioteca e os livros ficam em caixas”. Como podemos observar, nem todas as escolas da periferia possuem bibliotecas, o que dificulta o acesso de professores e alunos aos livros. Já as escolas do centro, precisamente as escolas “A” e “C”, contam com uma biblioteca grande e com espaço para pesquisa. Assim, por exemplo, destacamos o depoimento da professora Cassandra que diz que “[lá] aqui temos uma biblioteca boa, tem a revista nova escola, revista de inclusão social, então nossa biblioteca é muito abrangente”. Cabe destacar que os livros que encontramos nas bibliotecas, quase todos infanto-juvenil, não são suficientes para que os professores trabalhem a Lei, uma vez que algumas escolas recebem alunos que têm até 17 anos, ainda no Ensino Fundamental; ou jovens e adultos, estudantes do EJA no período noturno.

Nas falas das professoras há duas categorias; a primeira na qual existe uma tensão entre educar para igualdade e, a segunda, educar para a diferença (na diferença). Ressalta-se que essas duas categorias estão em tensão o tempo todo. Foi nesse sentido que ao término das entrevistas, como abordamos no último capítulo, foi possível averiguar qual a opinião das professoras e coordenadoras em relação às Ações Afirmativas, sobre a aprovação das cotas raciais. Os discursos contrários à política de cotas pautam-se, basicamente, em dois elementos que não se sustentam: o primeiro refere-se ao fato de que, ao invés do ingresso de negros através da política de cotas, o fundamental seria a melhoria substancial do Ensino básico e Médio no Brasil, uma vez que assim se garantiria uma equiparação de saberes para os alunos que pretendem ingressar em uma universidade através do vestibular. O segundo elemento, como desdobramento do primeiro, seriam as políticas universalistas que, apesar de se apoiarem no ideário da igualdade, não se concretizam efetivamente no momento da execução da política e não alteram o índice das desigualdades.

A diversidade do público alvo a quem é direcionada precisa ser considerada, caso contrário se perde o sentido. Para as entrevistadas, o sucesso no vestibular estaria pautado no mérito individual. Aqueles que pleitearem a entrada através das cotas sofrerão preconceito e discriminação pelos não cotistas. Esses discursos baseiam-se na crença de igualdade, em um mito de democracia racial, no entanto não reconhecem a importância das ações afirmativas para proporcionar melhores condições para os estudantes negros. O sentido que se depreende dessas discussões é que com essas informações há algumas contradições nos discursos quando o assunto volta-se para aspectos complexos como a aprovação de cotas como medidas imediatas do governo para atender a população afro-brasileira e indígena e superar a ausência deles nos locais de prestígio social, neste caso nas universidades públicas brasileira.

Por outro lado, os sujeitos da pesquisa que foram favoráveis às cotas raciais, creem que as cotas raciais podem ser um instrumento de justiça, reparação dos danos historicamente causados à população negra. Para eles, as cotas, além de proporcionarem a entrada dos negros nas universidades, podem melhorar a sua representação em diversas áreas da sociedade. Outros afirmam que as cotas são estritamente direcionadas aos estudantes negros devido a sua condição de vulnerabilidade em todos os níveis escolares.

Podemos concluir que, a realidade encontrada nas escolas municipais de Viçosa, onde, de acordo com as professoras e coordenadoras, a implementação da Lei está voltada aos cursos de formação, indica como subsídios pedagógicos a parceria entre as Secretarias

de Educação dos Municípios e os Núcleos de Estudo Afro-brasileiro (NEAB). Uma sugestão que aparece no contexto e no desdobrar da pesquisa é a presença/palestrante especialista sobre cultura afro-brasileira e africana no âmbito da Educação Infantil e Séries Iniciais para ensinar aos docentes como utilizar os livros encontrados nas bibliotecas da escola e, assim, possibilitar, através da literatura, a construção de valores morais e ensinamentos que propiciam as crianças a construírem afirmativamente sua identidade racial. O curso de formação de professores também pode ser redimensionado para atender a situação encontrada nas escolas públicas municipais e abordar a questão da diversidade racial, valorizando e respeitando as diferenças, apontando as contribuições dos negros no patrimônio cultural, político e social no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Como subsídios pedagógicos, podemos indicar, ainda, a necessidade de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como o desenvolvimento de um projeto de articulação do mesmo com as Escolas. Ou seja, incluir no currículo escolar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como outras diretrizes que contemplem a educação como um todo. Por se tratar de Lei, tem-se que para se efetivar e concretizar nas escolas, precisa que seja por meio do currículo, considerado campo de tensões de disputa e relações de poder. E por fim, Kits de Literatura Afro-Brasileira compostos por livros de literatura e obras de cunho teórico, assim como foi feito em todas as escolas municipais de Belo Horizonte. É importante também que ofereça um curso dentro das próprias escolas ensinando aos professores como esses Kits devem ser utilizados.

Para finalizar, reconhecemos que Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Ações Afirmativas, representam uma grande conquista das lutas dos movimentos negros em prol da Educação, pois suscitou a necessidade de aprofundar as discussões sobre a diversidade no campo educacional. Trazer à luz as relações étnico-raciais almeja o reconhecimento e a valorização da identidade, da História e da cultura dos afro-brasileiros e a garantia de seus direitos enquanto cidadãos. Ressalta-se, novamente, a importância dos depoimentos das professoras e coordenadoras pedagógicas em relação à implementação da Lei nº 10.639/03 em suas escolas, pois através dela pôde-se identificar quais são os subsídios e oferecer a tais profissionais um trabalho efetivo de reconhecimento e valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana da Abadia, Pessoa Veloso de. **1949-Viçosa, seu espaço, seu povo e sua história**-Viçosa: UFV, 2004.

ALVEZ-MAZZOTE, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Lisa Dalmazó; Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa. n. 49, p. 51-54, maio.1984.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Lider Livro Editora, 2005. 68p (série pesquisa vol. 13).

BRASIL. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2012.

BRASIL. **Lei 9394/96 Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO José. Jorge. E; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Versão revisada e ampliada do texto preparado para acessão do CEPE de 8 de março de 2002. Brasília, 2002.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Nilma Lino (org). **Um Olhar Além das Fronteiras: educação e relações raciais**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO DIREITO À EDUCAÇÃO: A LEI Nº 10.639/03 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL. *In*: SOARES, Leôncio (Orgs). **Convergências e tensões da formação e do trabalho docente** [et al]. –Belo Horizonte: autentica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONCECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). **Relações étnico raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. SILVA, Petronilha Beatriz, Gonçalves e; SILVÉRIO Valter Roberto(org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOMES, Nilma Lino (org). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Educação Das relações étnicorraciais: O desafio da formação docente**. ANPED-Assoc. Nac. de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.anped.or.br/reunioes/29ra/trabalho/gt21-2372-int.pdf> . Acesso em: 10 de outubro de 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *In*: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). **Relações étnico raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli, Lisa, Dalmaz. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida**. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implementação resolução CNE/CP 01/2004**. Tese (Doutorado em Educação), programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR. São Carlos, 2010.

MOORE, Carlos. **Racismo& Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MENIN, Maria Suzana, De Etefano; SHIMIZU, Alexandra, de Moraes. **Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira**. ANPED-Assoc. UNES/CAPEs, 2006. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2440--Int.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural**. Cadernos Penesb - Niterói, nº 10, p. 37-54, 2008/2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. SILVA, Petronilha Beatriz, Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter, Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica /organização**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG. Belo Horizonte, 2010.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 de história e cultura afrobrasileira e africana a perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré - PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Quem não pode atalhar, arroteia!:** reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da lei 10.639/03. ANPED-Assoc. CEAA-UCAM. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT21-3775--Res.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2012

PINHEIRO Juliano Soares., SILVA, Rejane Maria, Ghisolfi. **Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003**. ANPED-Assoc. UFU/CAPES. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5301--Res.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2012

PINTO, Regina Pahim., SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negro e Educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa** ANPED-Assoc. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/ford1.PDF. Acesso em: 04 de janeiro de 2013

RIOS, Flavia. **O PROTESTO NEGRO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO (1978-2010). Dossiê Questão Racial no Brasil**, Lua Nova, São Paulo, 2012.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política Educacional e a Lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimados do quadro de desigualdades raciais na sociedade brasileira. *In*: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. (Org.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Ponta Grossa: Ed. UEPG/UFPR, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação e relações étnico-raciais: pensando referências para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ROSA, Maria Cristina. **Os professores e a inclusão: o caso da Lei 10369/2003**. ANPED-Assoc. CEART/UEDESC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Res.pdf>: Acesso em: 08 de maio de 2012

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **O movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à políticas educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFSCAR. São Carlos, 2005 113p

SEPPIR. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001**. Disponível em: www.seppir.gov.br. Acesso em 18 de julho de 2012.

SILVA, Tatiana Dias. **O Estatuto da Igualdade Racial**. Rio de Janeiro: Ipea, 2012

SILVÉRIO Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. SILVA, Petronilha Beatriz, Gonçalves e; SILVÉRIO Valter, Roberto(org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SISS, Ahyas, OLIVEIRA, Iolanda de. **Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória**. ANPED-Assoc. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf. Acesso em: 25 de novembro 2011

SOUZA, Maria Elena Viana. **A ideologia racial brasileira na educação escolar**. Cadernos Penesb – Niterói, nº 7, p.233-259, 2006.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos possíveis entre concepções e currículo e a lei 10639/03**. ANPED-Assoc. UNIRIO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5547--Int.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2012

SOUZA, Maria Elena Viana. **A ideologia racial brasileira na educação escolar.** Cadernos Penesb – Niterói, nº 7, p.233-259, 2006.

UNESCO. **Declaração de Durban Relatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância.** Durban África do sul, 2001.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam-Pesquisa Nacional UNESCO,** São Paulo: Moderna, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEBGRAFIAS

Do Café à Cidade Polo Educacional. Disponível em: <http://www.vicosa.mg.gov.br/>. Acesso em: 25 de outubro 2011

IBGE Cidades, Viçosa Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>. Acesso em 25 de outubro 2011

IBGE divulga estudo especial da PME sobre Cor ou Raça. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=737&busca=&t=ibge-divulga-estudo-especial-pme-sobre-cor-raca>. Acesso em: 15 de março 2012

Indicadores Demográficos Educacionais. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/3171303>. Acesso em: 28 de março 2012

DECRETO DE 20 DE NOVEMBRO DE 1995: Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cedine.rj.gov.br/files/legisla/federais/DECRETO_DE_20_DE_NOVEMBRO_DE_1995.pdf. Acesso em: 26 de Maio 2012

Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em: 04 de abril 2012

As disparidades salariais e educacionais entre negros e brancos. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso 28 de julho 2013

APÊNDICE - A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Campus Universitário - Morro do Cruzeiro
35400-000 - Ouro Preto - MG - Brasil
Fone (31) 3559-1368 Fax: (31) 3559-1370



OFÍCIO CEP Nº. 049/2012, de 2 de maio de 2012.

Ilma Sra.

Elenice Rosa Costa

Programa de Pós Graduação em Educação/ICHS/UFOP

Senhora Pesquisadora,

É com prazer que comunicamos a **Aprovação**, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, de seu projeto intitulado "*As questões étnicorraciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/MG*" (CAAE:).

Atenciosamente,

Prof. Dr. André Taivani Pedrosa da Silva
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa/UFOP

APÊNDICE – B

**Prefeitura Municipal de Viçosa****Secretaria Municipal de Educação**

Rua Gomes Barbosa, 803, Centro / Viçosa - MG

Tel.: (31) 3892-5706 Fax: 3892-3814

CNPJ: 18.132.449/0001-79

Autorização

Eu, Ana Lúcia de Oliveira Silva portador do RG, nº M-5.742.995, Secretária de Educação, autorizo a pesquisa "AS QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG", nas Escolas Municipais do Município de Viçosa Minas Gerais, a participação nos cursos de Formação de Professores sobre Diversidade Cultural com Base nas Diretrizes Nacionais da Educação Nacional a Lei 10.639/2003 que estabelece obrigatoriamente o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e, além de todo e qualquer material do curso como fotos, apostilas, objetos e documentos por mim apresentados, para compor a pesquisa de investigação do Programa de Pós-Graduação em Educação que venha a ser planejada, criada e/ou produzida por **Elenice Rosa Costa estudante de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto**, com sede em Mariana-MG, podendo ser destinadas à publicações de trabalhos acadêmicos.

Viçosa, 01 de novembro de 2011.

Assinatura

Ana Lúcia de Oliveira Silva
Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE - C**Autorização**

Eu, _____portador do RG, nº _____,na
qualidade de diretora da Escola Municipal_____ autorizo a pesquisa do mestrado
de Elenice Rosa Costa “AS QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS E O ENSINO DA
CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG", do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto com sede em Mariana/
MG, a ser realização em nossas dependências com professores(as) desta escola.

Viçosa, _____de _____ de 2012.

Assinatura

APÊNDICE - D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado/a professor/a

O Sr (Sra) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG”, que será realizada com professores (as) das Escolas Municipais da cidade de Viçosa Minas Gerais.

Esta pesquisa constituiu a partir de questões suscitadas e algumas inquietações sobre o papel da educação escolar frente à diversidade e as diferentes culturas existentes no país. Desenvolveu-se um projeto de pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa 2: “diversidade, inclusão e práticas educativas” orientado por um professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação Viçosa, com a finalidade de produzir subsídios para a formulação de políticas de formação de professores na perspectiva do respeito à diversidade e valorização da pluralidade cultural e questões étnico-raciais ensino da cultura e história afro-brasileira e africana. Para realizar a pesquisa, enviamos uma carta aos/as diretores/as de escolas municipais, a fim de identificar o interesse em participar desta investigação que tem como título: “As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais Viçosa/ MG”.

Os objetivos da investigação são:

1- Geral

Oferecer subsídios às políticas de formação de professores sobre as questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, na perspectiva do respeito à diversidade e da valorização da pluralidade cultural do povo brasileiro, com ênfase no patrimônio de matriz africana.

2- Específicos

- Investigar como o professor/a foi ou está sendo preparado/a para a implementação da Lei 10.693/03.

- Contribuir para que professores da Rede Municipal de Educação de Viçosa explicitem suas práticas e concepções sobre o trato com a diversidade cultural e questões étnico-raciais.

- Analisar a relação entre racismo e o ensino da cultura afro-brasileira e africana no contexto das orientações para a educação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A pesquisa será qualitativa, na modalidade de estudo de caso. A coleta de dados será realizada através de questionário fechado, entrevistas semi-estruturadas, em que temos um conjunto de questões iniciais, podendo ser ampliadas durante sua realização. Como não será possível anotar todas as respostas, solicitaremos sua autorização para o uso do gravador. Você pode escolher o melhor local e horário para que possamos realizar a entrevista. Informamos que além de você, outros/as professores/as de 10 escolas Municipais de Viçosa/MG, envolvendo um total de 20 (dois por escola) que responderam o Questionário fechado e participarão da entrevista. Estes 20 estarão participando da investigação, como voluntários e interessados em produzir uma sistematização teórica sobre o tema. As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e a *implementação da Lei 10.693/03*. Isso significa que ninguém está recebendo pagamento para participar desta pesquisa. Você é livre para retirar esse consentimento, sem que isso lhe traga quaisquer penalidades ou prejuízo. Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa. Comprometemos-nos em preservar o sigilo de sua identidade e também dos dados obtidos. Assim, queremos informar que zelaremos para evitar possíveis danos e prejuízos causados por constrangimentos que a reflexão sobre essa temática possa produzir em sua vida pessoal.

Os dados obtidos através das entrevistas serão analisados à luz do princípio ético de respeito à diferença e valorização da pluralidade cultural e história do povo brasileiro, bem como da base teórica abstraída da revisão de literatura sobre o tema. Os registros e materiais obtidos serão arquivados no Departamento de Educação da Universidade Federal

de Ouro Preto-UFOP, sob a responsabilidade do professor orientador Erisvaldo Pereira dos Santos.

A pesquisa terá início em Abril de 2012 e será finalizada em Abril de 2013, contando com o apoio do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa. A pesquisa conta também com o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFOP, que oferece uma bolsa de mestrado e apoio para a estudante que participa do projeto.

Informo-lhe que os critérios para suspensão desta pesquisa são: a) recusa dos/as professores/as em participar da pesquisa, disponibilizando dados; b) impossibilidade física e mental da pesquisadora em continuar realizando o trabalho; c) interrupção de funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Os resultados desta investigação serão disponibilizados através de artigos científicos e seminários e eventos de formação de professores, vinculados à temática da Lei Federal 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e africana no currículo escolar. Compreendemos como o principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos com bases empíricas que contribuam para a formação de professores nas relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários apresentamos o nosso endereço para contato:

Pesquisador Responsável: Erisvaldo Pereira dos Santos

Endereço: Rua Frederico Bracher Júnior, 300, bloco A, apto. 506 – B. Carlos Prates - Belo Horizonte – MG – Cep.: 30720-000 – Telefone 31- 3464-9814.

Bolsista: Elenice Rosa Costa - Endereço: Rua Carlos Dias N°35- Bairro- Centro Viçosa- MG- Cep.: 36570-000- Telefones 31-38928072 ou 31-8659-9166.

Atenção:

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação na pesquisa, dirija-se ao:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO
PRETO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Campus Universitário Morro do Cruzeiro – Ouro Preto –MG Cep.: 35400-000.

Eu, _____ portador do RG, nº _____, declaro ter lido
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordo em participar como
voluntário no projeto de pesquisa: “As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e
história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais Viçosa/ MG, sem que
para isso tenha sido forçado ou obrigado”.

Mariana, _____ de _____ de 2012.

Assinatura

APÊNDICE – E

Pesquisa Mestrado em Educação – UFOP

Pesquisadora responsável: Elenice Rosa Costa

Questionário

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a pesquisa de Mestrado “**AS QUESTÕES ÉTNICORACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG**”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Solicito sua colaboração voluntária com respostas que possam contribuir para o objetivo desta investigação que é produzir subsídios para a implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais no município de Viçosa. A fim de evitar constrangimentos, além de assegurar a confidencialidade dos dados que ficarão sob a guarda e responsabilidade do meu orientador, prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, também atribuirei um nome fictício para você, visando manter seu anonimato. Assim que a pesquisa for finalizada, você terá acesso aos resultados através de publicações acadêmicas e seminários que pretendo realizar em Viçosa. No entanto, a qualquer momento você pode obter informações comigo e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto situado no Campus Universitário Morro do Cruzeiro Cep; 35400-000 – Ouro Preto – MG - Fones 31 35591368 ou 13 70.

Obrigada por sua participação.

Nome _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade ____ Sexo: () M () F

Cidade de Nascimento: _____ Estado: _____

Telefone: _____ celular: _____

Email: _____

Informe onde cursou:

Ensino Médio: (modalidade/local pública - privada)

Graduação: _____

Pós Graduação: _____

- 1- **Você se considera:** () pardo/a () preto/a () branco/a () amarelo/a
() indígena ou de origem indígena()

Outros: _____

- 2- **Situação Civil:** () solteiro/a () casado/a () vive com companheiro(a)
() viúvo/a () separado(a) judicialmente ou consensualmente

- 3- **Tem filhos:?** () sim () não Quantos? _____

4- Religião: () Católica () Evangélica () Pentecostal () Testemunha de Jeová () Espírita () Espiritualista () Umbanda () Candomblé () Judaica () Budismo ou Orientais () Esotérica
outras_____

5- Trabalha em quantas escolas: () uma () duas () três ou mais

Trabalha na_____ desde:_____

_____ desde:_____

_____ desde:_____

6- Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos), de seu grupo familiar?

() de 1 a 3 salários mínimos () de 3 a 5 salários mínimos () de 5 a 7 salários mínimos

() de 7 a 9 salários mínimos () Mais de 9 salários mínimos

7- Atualmente, qual é a sua situação funcional?

() Efetivo concursado () Efetivo sem concurso () Contrato temporário

8- Se tivesse que escolher um livro para ler no seu tempo livre, por qual desses gêneros você optaria?

() Auto-ajuda () Biografias () Ensaios de ciências sociais () História

() Literatura de ficção () Livros religiosos () Novela policial

() Pedagogia e educação () Revistas e livros científicos

9- Você costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais? Com que frequência? (1 – uma vez por semana; 2 – uma vez por mês; 3 – algumas vezes por ano; 4 – uma vez no passado; 5 – nunca)

Tipos de eventos	1	2	3	4	5
Museus					
Teatro					
Exposições em centros culturais					
Cinema					
Shows de rock					
Shows de música popular ou sertaneja					
Concerto de música erudita ou ópera					
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo					
Estádios esportivos					
Clubes					

10- Gostaríamos de saber mais a respeito de suas preferências culturais. Indique se você realiza alguma das seguintes atividades, e com que frequência:

(1 – habitualmente/sempre; 2 – às vezes; 3 – alguma vez no passado; 4 – nunca)

Tipos de atividades	1	2	3	4
Participa de seminários de especialização				
Lê revistas especializadas em educação				
Lê materiais de estudo ou formação				
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros				
Compra livros (não-didáticos)				
Lê livros de ficção				
Frequenta a biblioteca				
Grava música				
Compra CD ou DVD				
Estuda ou ensaia teatro				
Pinta ou aprende a esculpir				
Pratica ou aprende danças				
Estuda ou faz algum artesanato				
Vê jogos de futebol na televisão				
Tira fotografias				

10- Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades: (1 – diariamente; 2 – três ou quatro vezes por semana; 3 – uma ou duas vezes por semana; 4 – a cada 15 dias; 5 – nunca)

Tipos de atividades	1	2	3	4	5
Vê TV					
Ouve rádio					
Ouve música em sua casa					
Estuda ou toca algum instrumento musical					
Lê jornal					
Lê revistas					
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física					
Participa de listas de discussão através da internet					
Usa o correio eletrônico					
Navega na internet					
Diverte-se com seu computador					

11- Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação Étnico-raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a lei 10639/03?

sim **não**

12- Você percebe a relação entre sua(s) disciplina(s) com os temas relacionados à relação étnico-raciais ou História e Cultura africana e Afro-brasileira (DCNs)?

sim **não**

Se responder **SIM** especificar a disciplina e a relação com os DCNs

13- Você já leu, divulgou e/ou considera relevante as DCNs para educação das relações Étnico-raciais?

sim **não**

14- Você tem incluído os temas relacionados nas leis supracitadas nas disciplinas que ministra? Se responder **SIM** especificar como?

sim **não**

APÊNDICE - F

Pesquisa Mestrado em Educação – UFOP

Pesquisadora responsável: Elenice Rosa Costa

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Esta entrevista tem como objetivo a coleta de dados para a pesquisa de Mestrado “**AS QUESTÕES ÉTNICORACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG**”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Solicito sua colaboração voluntária com respostas que possam contribuir para o objetivo desta investigação que é produzir subsídios para a implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais no município de Viçosa. A fim de evitar constrangimentos, além de assegurar a confidencialidade dos dados que ficarão sob a guarda e responsabilidade do meu orientador, prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, também atribuirei um nome fictício para você, visando manter seu anonimato. Assim que a pesquisa for finalizada, você terá acesso aos resultados através de publicações acadêmicas e seminários que pretendo realizar em Viçosa. No entanto, a qualquer momento você pode obter informações comigo e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto situado no Campus Universitário Morro do Cruzeiro Cep; 35400-000 – Ouro Preto – MG - Fones 31 35591368 ou 13 70.

Obrigada por sua participação.

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ **Idade:** ____ **Sexo:** () M () F

Escola onde trabalha _____

- 1) Você considera que a instituição escolar na qual atua como professor(a) está se organizando para implementar as diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? De que forma?
- 2) E você se sente preparado para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 3) Considerando a realidade social, política e econômica, bem como a educacional do Brasil você considera adequada aprovação de uma lei voltada para a educação das relações étnico-raciais e para História e Cultura da população negra (e mais recentemente, da indígena)? Por quê?

- 4) Você considera que o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para o combate ao racismo no Brasil? Justifique sua resposta.
- 5) Você pode indicar alguma referência bibliográfica sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileiro e africana ?
- 6) Sabe informar se a biblioteca da instituição escolar em que você trabalha possui livros e/ou periódicos relacionados com os conteúdos mencionados nas leis supracitadas? Poderia indicar alguns deles?
- 7) Para você em que momento a escola deve tratar assuntos sobre diferenças étnico-raciais e culturais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade?
- 8) Você já fez ou pretende fazer cursos de capacitação que abordem temas sobre a história da África e cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais? Qual a importância desses cursos para a sua formação?