



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA GISELE DE ALENCAR

A LEI 10.639/03:
POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES DE
DESVENDAMENTO DAS MUITAS NUANÇAS DAS
RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Londrina
2015

MARIA GISELE DE ALENCAR

**A LEI 10.639/03:
POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES DE
DESVENDAMENTO DAS MUITAS NUANÇAS DAS
RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria José de Rezende.

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A368L Alencar, Maria Gisele de.

A lei 10.639/03: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil / Maria Gisele de Alencar. – Londrina, 2015.
244 f: il.

Orientador: Maria José de Rezende.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Estudo e ensino – Teses. 2. Lei 10.639/03 – Teses. 3. Mudança social – Teses. 4. Relações raciais – Teses. 5. Educação e Estado – Brasil – Teses. 6. Resistência negra – Teses. I. Rezende, Maria José de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316:37.02

MARIA GISELE DE ALENCAR

A LEI 10.639/03:

**POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES DE DESVENDAMENTO DAS
MUITAS NUANÇAS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Daniele Pechuti Kowalewski
Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dra. Maria Nilza da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de abril de 2015

Dedico este trabalho aos professores e aos alunos que lutaram, e ainda lutam, por um sistema educacional democrático.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Maria José de Rezende pela seriedade e comprometimento com a orientação, pelo respeito à discussão por mim desenvolvida, e, sobretudo pela sensibilidade de compreender as minhas limitações e não desistir de mim. Sempre com apoio e estímulo.

Ao meu companheiro, amigo e amor, Marcos Alberto pelo apoio incondicional, pelas motivações diárias, pelo afeto, pela compreensão e pelo carinho sempre nas madrugadas quando passava horas escrevendo e ele ao meu lado. Nunca deixou de acreditar em mim.

A minha mãe Floriza, meu pai Bonfim e meu irmão Marcos Paulo, pois mesmo sem compreender o caminho que estou trilhando sempre estiveram ao meu lado.

Ao professor Fábio Lanza, sempre disposto a me ouvir e me motivar como pesquisadora e docente. Assim como a sua amizade e parceria em trabalhos direcionados a educação.

Aos amigos e amigas que indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse concluído.

Aos professores de Sociologia entrevistados, pois suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Aluísio, pela seriedade e serenidade com que tratou cada linha desta dissertação ao realizar as correções; pelas tardes que passamos discutindo cada um dos parágrafos com bom humor e muitos ensinamentos.

A CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Aos professores e às professoras do Departamento de Ciências Sociais pela contribuição na minha formação acadêmica.

Acima de tudo, as forças que me moveram, e me movem, com a finalidade de jamais deixar de acreditar na vida, nas pessoas e na possibilidade de mudanças, assim como o vento que está em constante movimento.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade [...]. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.
(CHARLOT, 2013).

ALENCAR, Maria Gisele de. **A Lei 10.639/03**: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil. 2015. 244 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o fito de compreender as ações, os procedimentos e as práticas de ensino dos professores de Sociologia para viabilizar, pela força da Lei 10.639/03, conteúdos em virtude escolares capazes de contribuir para a desnaturalização do racismo, do preconceito e da discriminação no ambiente escolar. Para pensar esse objeto, buscou-se investigar o cenário científico e educacional de mudança no campo das relações étnico-raciais, recorrendo-se a uma análise sócio-histórica e política dos avanços e dos recuos, das possibilidades e das impossibilidades de rupturas com as práticas educacionais racistas. Por conseguinte, os problemas sociológicos que serviram de bússola a estas análises foram: a) Quais são os argumentos e ações da luta política da própria população negra para alavancar processos de inclusão educacionais? De que forma, esta inclusão exigia que os negros fossem tomados como sujeito da história nacional? b) De que modo esses argumentos e as ações repercutiram na idealização e aprovação da Lei 10.639/03? c) Quais são os indicadores de que a disciplina de Sociologia, através da prática de seus professores, está atuando no processo de efetivação dos conteúdos da Lei 10.639/03 que valorizam a população negra e sua história? Mas, para fosse possível chegar aos resultados previstos, os procedimentos metodológicos adotados foram: a) estudo bibliográfico de autores que discutem os problemas sociológicos relacionados à educação e ao racismo; b) análise documental; c) análise de entrevistas com os professores de Sociologia do ensino médio da cidade de Londrina.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Lei 10.639/03. Ensino de Sociologia. Resistência. Mudança Social.

ALENCAR, Maria Gisele de. **Law 10.639 / 03**: possibilities and impossibilities of revealing the many nuances of race relations in Brazil . 2015. 244 p . Dissertation (Master's Degree Dissertation). State University of, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This research was developed with a view to understand the actions, procedures and teaching practices of Sociology teachers to enable, by force of Law 10.639/03 content in school because that can contribute to the denaturalization of racism,preconception and discrimination in the school environment. To think this object, we sought to investigate the scientific and educational scenario of change in the field of racial relations, resorting to a socio-historical and political analysis of the advances and retreats, the possibilities and impossibilities of breaks with racist educational practices. Therefore, the sociological problems that served as a compass to these analyzes were: a) What are the arguments and actions own of the black population political struggle to boost educational inclusion processes? How this inclusion required that blacks were taken as subject of national history? b) How these arguments and actions affected the idealization and approval of Law 10.639/03? c) What are the indicators that the discipline of Sociology, through the practice of their teachers, is acting in the execution process of the Law contents 10,639/03 that value the black population and its history? But to be possible to reach the expected results, the adopted methodological procedures were: a) bibliographic study of authors who discuss the sociological problems related to education and racism; b) document analysis; c) analysis of interviews with high school sociology teachers in the city of Londrina.

KeyWords: Education Policy. Law 10.639 / 03. Sociology of Education. Resistance. Changes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECAN	Grêmio Recreativo de Arte Negra
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CMPIR	Conselho da Promoção da Igualdade Racial
GTPLUN	Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais Universitários Negros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPCN	Grupo Palmares de Porto Alegre, Instituto de Pesquisa Cultura Negra
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEAFRO	Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiro
IVJ	Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDEPRON	Secretaria Especial de Promoção e Defesa das Populações Afro-Brasileiras
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 BASES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PARA COMPREENDER O CONTEÚDO DA LEI 10.639/03	18
1.1 AS TENSÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA: TEMAS E DEBATES SOBRE A ABOLIÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTO	20
1.2 O ENSINO FORMAL E A DIFICULDADE DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA, NA ESCOLA, DESDE A PRIMEIRA REPÚBLICA	27
1.3 SABERES E EXPERIÊNCIAS: MILITANTES PELA INCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POLÍTICA COM BASE NAS PRÁTICAS DO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRA	38
1.3.1 O Jornal e o Protagonismo: Um Instrumento de Conscientização.....	46
1.3.1.1 A conferência e as propostas.....	49
1.3.1.2 História.....	50
1.3.1.3 A vida social.....	51
1.3.1.4 As sobrevivências	52
1.3.1.5 A estética do niger sum.....	53
1.4 DESIGUALDADES RACIAIS: A BRANQUITUDE E AS RAÇAS E EM SOLOS TUPINIQUINS	55
1.5 O MOVIMENTO E A LUTA: A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DA EMANCIPAÇÃO HUMANA APÓS OS ANOS DE 1960	68
2 A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANTECEDENTES, AÇÕES E PROTAGONISMOS	82
2.1 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS AVANÇOS E OS RETROCESSOS PRESENTES NAS LDB Nº 4.024/61, Nº 5.692/71 E Nº 9.394/96	95
2.1.1 A Década de 1960 e Lei De Diretrizes e Base da Educação Nº 4.024/61	97
2.1.2 Os Anos de Chumbo e as Propostas Educacionais: Lei de	

	Diretrizes E Base da Educação Nº 5.692/71	103
2.1.3	O Novo Olhar Sobre A Educação: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº9.394/96	107
2.1.4	A Lei 10.639/03 Trajetos E Possibilidades Para Uma Educação Das Relações Raciais	111
3	AS INTERFACES DO DITO E DO NÃO DITO: EM BUSCA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E TRATAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR	119
3.1	DAS FALAS INDIVIDUAIS, DO DITO E DO ESCRITO: SENSIBILIDADE OU OBRIGATORIEDADE?	122
3.1.1	Os Significados da Prática se Revelam: Sensibilidade Ou Obrigatoriedade?	124
	CONSIDERAÇÕES.....	180
	REFERÊNCIAS.....	185
	ANEXOS	199
ANEXO A -	As entrevistas dos professores de sociologia	200

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa são as ações, os procedimentos e as práticas de ensino dos professores de sociologia e seus objetivos para viabilizar, com base na Lei 10.639/03, conteúdos escolares que ajudam a problematizar o racismo, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar.

Para tratar esse objeto, esta pesquisa investigará um cenário científico e educacional de mudança no campo das relações étnico-raciais, buscando desenvolver uma análise sócio-histórica e política sobre os avanços e recuos, sobre as possibilidades e as impossibilidades de rupturas com as práticas educacionais racistas.

Por conseguinte, os problemas sociológicos que servem de bússola a estas análises são: a) quais são os argumentos e ações da luta política dos próprios negros para alavancar processos de inclusão educacionais? De que forma, esta inclusão exigia que o negro fosse tomado como sujeito da história? b) de que modo esses argumentos e as ações repercutiram na idealização e aprovação da Lei 10.639/03? c) quais são os indicadores de que a disciplina de sociologia, através da prática de seus professores, está atuando no processo de efetivação dos conteúdos da Lei 10.639/03 que valorizam a população negra e sua história?

Esta proposta de análise é a continuação e aprofundamento das pesquisas desenvolvidas na graduação cujo título é *As Relações Raciais na Perspectiva de um Guerreiro da Sociologia Propositiva* e na especialização em Ensino De Sociologia com o título é *Lei 10.639/03 e as Perspectivas do Desrecalcamento: uma análise inspirada em Alberto Guerreiro Ramos*¹.

Na construção deste objeto de pesquisa, será relevante para o trabalho: a) entender os impactos dos antecedentes da luta política da população negra, que possibilitaram reescrever a sua trajetória e história; b) associar tais lutas à conjuntura atual, uma vez que as análises podem contribuir para compreender as possibilidades e impossibilidades de desenvolver nas escolas ações direcionadas à obrigatoriedade do estabelecimento de práticas pedagógicas antirracistas.

¹ Embora os trabalhos anteriores sejam especificamente sobre as contribuições de Alberto Guerreiro Ramos, nesta pesquisa buscar-se-á ampliar os referenciais teóricos. No entanto, suas ações como homem de ciência e de ação são relevantes para este estudo e podem ser entendidas como uma das bases teóricas e metodológicas a serem associadas às contribuições de outros autores que tentaram engendrar uma realidade sócio-histórica antirracista.

A obrigatoriedade foi prevista em 2003 ao ser sancionada a Lei 10.639, que alterou as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional². De acordo com o Art.26–A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2005, p.35). É somente com a publicação da Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004³, que há a inclusão da obrigatoriedade para o ensino superior no Art.1º, parágrafo 1º.

O objetivo desta Lei, portanto, é criar espaços de valorização e visibilidade desses conhecimentos no ambiente escolar, bem como afirmar que a história não é única, isto é, ela deve contemplar todos os conhecimentos desenvolvidos pelas matrizes étnicas que compõem a história brasileira.

A criação desses espaços atende, também, a necessidade de projetos de conscientização e envolvimento da coletividade, em outras palavras, os responsáveis pela escola (professores, funcionários e da equipe pedagógica) devem sensibilizar-se sobre a necessidade de pensar e concretizar ações educacionais que possam promover espaços de debate sobre o racismo e sobre caminhos para desconstruir as práticas racistas no ambiente escolar.

Este tipo de orientação está fundado na convicção de que

Uma política educacional que promovesse a evolução da nação somente teria êxito se atingisse, além dos diversos segmentos sociais, também os professores, os dirigentes escolares, os pais de alunos e, principalmente, os próprios alunos (REZENDE, 2003, p 73).

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, compreender como a prática do professor de sociologia do ensino médio está, ou não, voltada para o desenvolvimento de uma escola capaz de respeitar as diferenças raciais e, portanto, contribuir para a difusão de conteúdos que dão realce aos pressupostos da Lei 10.639/03.

Diante desta breve contextualização, as hipóteses levantadas são de que as orientações previstas pela Lei 10.639/03 podem contribuir para criar espaços

² “Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B” Acesso: 28/jun/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

³ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

de valorização e visibilidade do conhecimento sobre a população negra brasileira e africana.

Esta Lei não só instrumentaliza a prática do professor pelo viés conteudista, mas também pode ser capaz de criar espaços de questionamento da estrutura do racismo, e, com essa finalidade busca caminhos rumo a transformação da realidade escolar, assim como das demais esferas da sociedade.

Para que seja possível chegar aos resultados previstos, os procedimentos metodológicos adotados são: a) estudo bibliográfico de autores que discutem os problemas sociológicos relacionados à educação e ao racismo; b) análise documental; c) análise de entrevistas com os professores de sociologia do ensino médio da cidade de Londrina.

No que diz respeito à pesquisa documental são analisadas as Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nacional de nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96, assim como a 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As fontes incluem documentos históricos, como leis, declarações estatutárias e também relatos de pessoas sobre incidentes ou período, nos quais estiveram envolvidos de fato (MAY, 2004, p.212).

As análises das fontes documentais devem ser entendidas como um caminho metodológico percorrido pelo pesquisador que pode contribuir significativamente para identificar elementos de uma determinada realidade sócio-histórica. O que é possível constatar, de acordo com André Cellard, por exemplo, é a preocupação que se tem com algumas dimensões desse processo para a realização de um exame crítico das fontes documentais, pois

Elas são geralmente as únicas que podem esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental (CELLARD, 2012, p.299).

Para Cellard, a avaliação crítica é o primeiro passo na análise documental e requer cinco dimensões: o contexto, o autor ou autores, a

autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Sobre a primeira dimensão, o estudioso deve estar atento às particularidades da conjuntura política, social, cultural e econômica, em tempos históricos que, ou se distanciam ou se aproximam do pesquisador. Esse momento é fundamental nos procedimentos de análise, visto que a elaboração de documentos, de natureza pública ou privada, são representantes de seu tempo histórico, com suas contradições, avanços e recuos.

O exame do contexto global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente.

Uma boa compreensão do contexto é pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases dos arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita (CELLARD, 2012, p.299-300).

A segunda refere-se ao *autor ou autores* do documento estudado, e trata da importância de conhecer a identidade daqueles que desenvolvem documentos, já que eles, de alguma forma, representam interesses individuais de um grupo ou de uma instituição. Pois, para Cellard “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade” do que está posto.

Quanto à terceira dimensão, a *autenticidade e a confiabilidade do texto*, o autor adverte sobre a “qualidade da informação transmitida”, isto é, deve-se verificar de onde parte, sendo então fundamental conhecer a relação com aqueles que escrevem os documentos (CELLARD 2012, p.300-301).

A *natureza do texto*, que se inscreve como a quarta dimensão, indica a necessidade de perceber de onde parte o documento e quais são seus significados. Cellard explica que, para cada área do conhecimento seja ela jurídica, médica ou teológica, o texto ou discurso se estrutura de modo muito peculiar. Indicar esses elementos, ao interpretar um documento, é tão importante quanto conhecer não só o contexto histórico em que foi redigido e em que viviam os autores, que falam sobre ele, mas também, sua autenticidade (CELLARD, 2012, p. 302).

Por fim, têm-se os *conceitos-chave e a lógica interna do texto* que, segundo ele, é uma etapa com que o pesquisador deverá se ocupar ao perceber as particularidades; “delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma preocupação totalmente pertinente”, devendo dar-se atenção especial “aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar a sua importância e seu sentido” (CELLARD, 2012, p. 302-303).

Essas dimensões, indicadas por Cellard, se aproximam, em certa medida, dos procedimentos apresentados por Tim May, ao indicar os processos para chegar a uma análise crítica dos documentos.

Para May, o “engajar-se” nos “significados” está embutido no próprio documento posto que “Um documento não pode ser lido de uma maneira “desligada”. Ao contrário, devemos abordá-lo de um modo engajado, não desligado” (MAY, 2004, p.213).

O documento diz sobre um determinado contexto histórico, político, econômico e cultural e é por isso que, para May, os documentos “não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos” (MAY, 2004, p.214).

As análises dos documentos não serão os únicos instrumentos utilizados para perceber a efetivação (ou não) da Lei 10.639/03. Buscar-se-á, então, por meio de entrevistas com os professores de Sociologia do ensino médio da rede pública da cidade de Londrina, compreender de que modo a atuação docente está contribuindo (ou não) para o desenvolvimento de estratégias significativas no processo de ruptura com a lógica de uma pedagogia racista.

As entrevistas são entendidas como um importante instrumento de compreensão da realidade social; contudo, para Tim May, esse procedimento não se resume a um simples questionário. Explica ele

Como em toda prática de pesquisa, as entrevistas não começam simplesmente quando a pergunta é feita. A preparação através de leituras e do trabalho exploratório inicial, o entendimento da situação na qual está se inserindo, o esclarecimento de quaisquer ambiguidades que as pessoas possam ter sobre a pesquisa, eliciação da cooperação delas e ser sensível a considerações éticas, políticas e teóricas no processo, formam uma parte central da sua prática (MAY, 2004, 154).

Por conseguinte, as perguntas que orientam as entrevistas foram desenvolvidas levando-se em conta trabalhos anteriores⁴. Mas, considerar as perguntas das entrevistas é indicar apenas o primeiro passo de uma complexa atividade, considerada por Tim May como “um recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e nele agem” (MAY, 2004, p. 169).

À vista disso, para verificar como os professores entrevistados estão atuando para o desenvolvimento de uma educação não-racista, é preciso olhar para a Lei 10.639/03 e entender até que ponto ela exerce influência no cotidiano escolar.

A escolha dos entrevistados foi pautada na seleção aleatória a partir das disposições regionais: centro, zona leste, zona norte, zona sul e rural. Também foram tomados como critério a escola pública e o ensino médio. As entrevistas foram realizadas, ora por meio de redes virtuais, ora pelo contato direto da entrevistadora com o entrevistado mediante a gravação e transcrição das falas. Foram feitos questionários e disponibilizados em grupos de discussão nas redes sociais desenvolvidos por professores.

As análises das falas e dos escritos dos professores serão feitas conforme as orientações de Tim May que ensina:

Vale enfatizar que os dados derivados das entrevistas não são simplesmente peças de informação ‘precisa’ ou ‘distorcida’, mas fornecem ao pesquisador meios de analisar os modos pelos quais as pessoas percebem os eventos e as relações e as razões que oferecem para assim fazê-lo. Todavia, elas são mediadas não apenas pelo entrevistado, mas também pelo entrevistador. São os seus pressupostos na interpretação dos dados que também devem ser objeto de análise. (MAY, 2004, p.172).

Diante desses apontamentos, o presente trabalho será estruturado e pensado em três capítulos, sendo o objetivo do primeiro problematizar a validade e atualidade das discussões e das ações realizadas, a partir de 1930, por intelectuais e militantes da luta política contra as práticas racistas, que sugeriam não só romper

⁴ ALENCAR, Maria Gisele de. As Relações Raciais na Perspectiva de um Guerreiro da Sociologia Propositiva. (Trabalho de Conclusão de Curso). 2008. Londrina. **Universidade Estadual de Londrina**. 2008; ALENCAR, Maria Gisele de. Lei 10.639/03 e as Perspectivas do Desrescalamento: uma análise inspirada em Alberto Guerreiro Ramos. 2011. Monografia (Especialização em Ensino de Sociologia) – **Universidade Estadual de Londrina**. Londrina. 2011.

com a *estrutura do racismo*⁵ e da discriminação, mas também indicar caminhos para o desenvolvimento de medidas objetivas, como políticas públicas, capazes de intervir na vida social da população negra, e também mostrar, sob uma perspectiva histórica como as demandas apresentadas pelos movimentos negros antecederam e contribuíram para a construção da conjuntura de 2003, quando foi aprovada a Lei 10.639/03.

O segundo capítulo será orientado pela análise dos documentos oficiais direcionados à educação. Buscar-se-á, saber se, a partir do estudo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96, é possível encontrar indícios de direcionamentos educacionais para romper com as tensões raciais geradas pelo racismo, preconceito e discriminação.

O mesmo se fará em relação a Lei 10.639/03, à Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O terceiro capítulo será norteado pela compreensão das práticas pedagógicas dos professores de sociologia no ensino médio público de Londrina. Será necessário, por conseguinte, perceber se o posicionamento didático metodológico desses sujeitos contribui, ou não, para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais demandam uma educação que discuta as relações étnico-raciais e a cultura africana e afro-brasileira.

⁵ A referência à *estrutura do racismo* faz sentido para o desenvolvimento desta pesquisa, pois se acredita que as relações sociais no Brasil foram desenvolvidas mediante uma lógica que exclui a população negra das possibilidades de emancipar-se econômica, social, política e culturalmente pelos sentidos atribuídos – historicamente – à cor da sua pele, à sua história. Os sentidos são atribuições de juízos de valor à sua condição étnica e racial que orientam e direcionam comportamentos sociais racistas.

1 BASES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PARA COMPREENDER O CONTEÚDO DA LEI 10.639/03

Nas últimas décadas, especificamente após 2001⁶, a sociedade brasileira vivencia uma realidade muito distinta da vivida pelos sujeitos sociais envolvidos na luta contra o racismo e a discriminação, isto é, na promoção de ações objetivas contra a estrutura do racismo.

Evidentemente, ainda há, em todas as esferas sociais – da institucional até as do cotidiano do homem simples - forças sociais que procuram, a todo custo, fragmentar e enfraquecer a luta da população negra. Contudo, a resistência às tentativas de silenciamento, de qualquer ordem, permanece. Em resposta a essas vozes destacam-se algumas intervenções políticas no formato de leis ou de ações afirmativas que se colocam como possibilidades para romper com o racismo e a discriminação na sociedade brasileira.

O conceito de ações afirmativas surge a partir de 1960, nos Estados Unidos, em resposta aos conflitos gerados pela segregação racial e seus impactos. Essas ações deveriam intervir na realidade social no intuito de promover igualdade de tratamento e oportunidades para a população negra e a branca. No Brasil, as ações afirmativas surgem décadas mais tarde, exatamente a partir de 1990.

Segundo Alexandre do Nascimento, para avaliar as ações afirmativas em solo brasileiro, faz-se necessário buscar na história as respostas, como diz o autor;

⁶ Em 2001, o Brasil comprometeu-se, em um acordo internacional que ocorreu na *Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas* em Durban, África do Sul, a promover ações políticas com a finalidade de encontrar caminhos para a promoção de igualdade de oportunidades econômicas, políticas, sociais e educacionais para negros e brancos assim como buscar o desenvolvimento de um novo enredo acerca das relações raciais e, por conseguinte, reescrever a trajetória da luta antirracista nacional e internacional. Essa Conferência contou com a participação de 173 países representados por mais de 16 mil participantes (entre representantes dos Estados e organizações não governamentais). As propostas de intervenção no processo de combate às formas de discriminação contra os negros defendidas em Durban trazem, para a agenda pública, a necessidade de estimular a criação de medidas políticas direcionadas aos grupos sociais que, ao longo da história da humanidade, foram alvo de formas de cerceamentos sociais, do ponto de vista tanto institucional, quanto das relações cotidianas.

considerando (se) os movimentos sociais como sujeitos importantes no processo de constituição material dos direitos e, portanto, considerando (se) o conceito de ação afirmativa como algo que extrapola os limites do Estado, faz-se necessária uma definição mais ampla desse conceito. Numa primeira aproximação [...] podemos denominar de ações afirmativas as dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, o respeito a diversidade, a igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade) (NASCIMENTO, 2007, p.73).

Essa perspectiva teórica que amplia a percepção sobre o conceito de ações afirmativas pode fornecer indicativos importantes para tornar possível compreender as ações desenvolvidas pela população negra que quer alcançar a igualdade de oportunidades e de tratamento concedida à população branca.

A contextualização da luta política é fundamental, pois permite o desenvolvimento de uma análise em profundidade acerca dos caminhos dos movimentos que contradizem a estrutura do racismo. O movimento é entendido por esta pesquisa como ações – institucionais ou não institucionais – que podem criar condições objetivas de mudança social no cotidiano da população negra.

Charles Tilly, no artigo *Movimentos Sociais como Política* (2010), entende os movimentos sociais “como um contrapeso ao poder opressivo, como uma convocação à ação popular contra um amplo espectro de flagelos” (TILLY, 2010, p.135).

Diz o autor:

[...] os movimentos sociais envolvem a elaboração coletiva de reivindicações que, alcançando sucesso, conflitariam com os interesses de outrem; política, no sentido de que governos, de um ou outro tipo, figuram de alguma forma nesse processo, seja como demandantes, alvos das reivindicações, aliados desses alvos, ou monitores da contenda (TILLY, 2010, p.136).

Esta pesquisa, ao tratar o Movimento Negro, no Brasil, considera toda a ação de negros ou brancos contra as estratégias do racismo e da discriminação, assim como seus impactos nas relações cotidianas e institucionais, como um “contrapeso ao poder opressivo” (TILLY, 2010, p.136-137). Esses impactos impedem, consideravelmente, o desenvolvimento de uma sociedade democrática do ponto de vista social, político, econômico e racial.

Em vista disso, este capítulo se desenvolve com a proposta de compreender as práticas, em favor da inclusão social, política, econômica e educacional dos movimentos da população negra em luta política a partir do processo de abolição da escravização. Os aspectos históricos presentes nesta análise ajudam a pensar o ano de 2003 no qual houve avanços e retrocessos das demandas do Movimento Negro na esfera da educação, do qual a Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei em questão pode ser entendida como uma das possibilidades de desenvolver uma educação – na proposta – antirracista, dado que ela prevê a obrigatoriedade de ensinar na educação básica (assim como na superior) conteúdos sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Na intenção de compreender o contexto atual - que elege, como agenda pública, o reconhecimento de medidas de intervenção para o melhoramento das condições de vida da população negra, por meio da educação – será construído um caminho teórico e metodológico que sistematize as contribuições de alguns autores brasileiros desde as discussões sobre o processo da abolição até o gerenciamento das ações da luta política contra o *ostracismo* e a não-valorização da população negra em território nacional.

1.1 AS TENSÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA: TEMAS E DEBATES SOBRE A ABOLIÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

No Brasil, o século XIX é marcado pelo desenvolvimento de um pensamento social que, entre os grandes temas discutidos, destacará as contendas sobre as tensões (sociais, políticas, econômicas e culturais) no interior das relações raciais.

Nesse período, sobressai um processo de profundas transformações na estrutura social nacional, que podem ser entendidas como possibilidades de desenvolvimento de uma nova ordem política, econômica, social e cultural implantada com a independência política em 1822, o fim da escravização em 1888 e a implementação da república em 1889.

Esses eventos levaram o país a desenvolver, tentativas de inserção na proposta de modernidade gerenciada pelos ideais democráticos, que advogavam a igualdade de direitos e as liberdades individuais. Contudo, é sabido que,

historicamente, a nação brasileira pode ser compreendida a partir dos seus quadros de desigualdade que caracterizaram as relações sociais desde o momento da colonização europeia até os dias atuais.

No que tange ao cenário das desigualdades, um dado relevante a ser destacado é o referente às tensões raciais geradas pelos processos de exclusão, não-reconhecimento e não-valorização da população negra brasileira e africana como sujeitos de sua própria história.

Isso posto, a presente pesquisa buscará as contribuições de alguns pensadores brasileiros que, individualmente, orientados por uma perspectiva teórica e tempo histórico diferentes, contribuíram expressivamente para a construção deste debate. Entretanto, pelas limitações da proposta deste trabalho e não havendo condições de contemplar todos os debates proferidos por todos os pensadores, o propósito limita-se a indicar algumas das principais – não as mais importantes – contendas acerca da questão racial brasileira.

Um impasse encontrado nos estudos realizados por pensadores brasileiros é sobre como foi concebida a história da população negra, ou seja, sobre quais olhares a trajetória da vida social desses homens e mulheres foi escrita pelo pensamento social nacional.

Como primeiro passo, realizou-se um recorte na processualidade dos fatos para discutir como, nos anos de 1950, o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos criticou justamente a forma de *contar essa história*. Este exercício será realizado, mais a diante, de modo que não comprometa a construção da análise, mas, ao contrário, coopere para o entendimento desta proposta.

Na obra *A Crítica a Sociologia Brasileira* (1957), Guerreiro Ramos apresentou alguns aspectos importantes para o entendimento da contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira, recorrendo para isso aos argumentos de teóricos do século XIX. Para analisar esses aspectos, o autor desenvolveu dois critérios possíveis de serem entendidos como a base de todas as discussões que serão desenvolvidas por este trabalho: *negro tema* e *negro vida*.

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados <<antropólogos>> e <<sociólogos>>. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe tem permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é negro tema; outra coisa é negro-vida. O negro tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético, multiforme, do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (RAMOS, 1957, p. 171).

A utilização do referencial de Guerreiro Ramos se explica pela importância que esse autor dava à autonomia e à emancipação da população negra como protagonista de sua própria existência. É possível dizer que, para este autor, todas as lutas e conquistas foram, e ainda são, resultado de anos de resistência do povo negro brasileiro e africano e isso se configura na perspectiva do *negro vida*.

Ao estudar o modo como os representantes do pensamento social construíram suas análises, Guerreiro Ramos percebeu que, em grande parte, tais análises não contemplaram a perspectiva do *negro vida*, mas se aproximaram cada vez mais do *negro tema* atribuindo um juízo de valor à condição de *ser negro*.

Tal atribuição reproduz o pensamento de que havia imobilidade entre os negros na busca por emancipação. Os autores estudados por Guerreiro Ramos⁷ não serão debatidos em profundidade por esta pesquisa, mas motivarão a busca por outros autores que tenham outros olhares sobre a vida social.

Retomando-se o início dessas discussões, volta-se ao final do século XIX; pois é nesse cenário que se encontram outros pensadores preocupados em compreender a condição social dos negros e negras orientados pelas suas vivências, experiências e projetos políticos.

Para iniciar essa empreitada, deu-se ênfase às contribuições, por exemplo, de Joaquim Nabuco (1849-1910), que teve um papel importante no debate

⁷ Essas análises estão presentes na obra *Introdução Crítica a Sociologia Brasileira* publicada em 1957. Guerreiro Ramos constatou que, sobre o pensamento social brasileiro, poderiam ser destacados autores como Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres e Oliveira Viana, os quais “contribuíram para arrefecer qualquer tendência para ser ele considerado do ângulo exótico, ou como algo estranho na comunidade” (RAMOS, 1957, p.128). Isto é, mesmo com as limitações teóricas e as especificidades do tempo histórico, para Guerreiro, esses autores se destacaram pelas análises que tentaram, a todo custo, realizar baseando-se nas particularidades e especificidades históricas da vida social brasileira.

político sobre os anos que antecederam a abolição da escravidão (CÂNDIDO, 1990, p.7).

A crítica de Nabuco era lançada sobre a propriedade da terra e do escravo, isto é, ele acreditava que o latifúndio tinha como “consequência a restrição da iniciativa econômica e política a pequenos grupos” e, portanto, impedia qualquer possibilidade de uma *reforma social* (CÂNDIDO, 1990, p.8).

O latifúndio emperrava toda e qualquer mudança, visto que sobre seu poder ficavam não somente os escravizados, mas também trabalhadores livres, o que impedia a formação de uma nação de cidadãos. Dessa forma, era necessário que a população, que ainda se mantinha na situação de escravo, fosse transformada em cidadã⁸.

Mais importante ainda: para ele a abolição seria apenas o começo de uma grande reforma social, porque deveria criar condições para o escravo se tornar cidadão pleno, a fim de que a sociedade mestiça e plurirracial assumisse a sua realidade. Só o povo, assim concebido e atuando na sua totalidade, livre da tirania das classes dominantes, poderia realizar o nosso destino histórico (CÂNDIDO, 1990, p.8).

Nabuco empenhava-se na defesa de uma sociedade sem conflitos e não tendenciosa, entre os senhores, e segundo as análises de Antônio Cândido (1990) e Maria José de Rezende (2014), o defensor do movimento abolicionista procurava afirmar um projeto de reforma social no qual não prevalecesse o confronto e o conflito entre negros e brancos.

Convém ressaltar que Nabuco viveu em um período histórico bem particular, o das transições da escravidão para o trabalho livre e da monarquia para a república. Seus argumentos dizem respeito a esse momento. Dessa forma, objetivando-se compreender a importância de suas contribuições no intuito de pensar as relações raciais no Brasil, é fundamental ater-se a esse fato.

De certo, há trechos em sua obra *O Abolicionismo* nos quais Nabuco considera que os processos de exclusão, o indeferimento dos direitos de cidadãos aos escravos e ‘ingênuos’ (termo que utiliza para os descendentes de escravos),

⁸ Cândida Soares da Costa, ao analisar o período em questão, nota essa discussão no país; a Constituição de 1824 já trazia o debate sobre quem poderia ser considerado cidadão. Expõe a autora “A definição de cidadão brasileiro, naquele contexto escravocrata, sinalizava para uma perspectiva não somente de exclusão social, como de eliminação do segmento negro da população brasileira, tanto no aspecto físico quanto no que se refere, também, ao simbólico” (COSTA, 2009, p.1).

assim como os problemas sociais e raciais gerados nesse período, eram causados pela existência da escravidão, mas não pela existência de ódios raciais.

A escravidão, por felicidade nossa, nunca azedou a alma do escravo contra o senhor – falando coletivamente – e nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre os opressores e oprimidos. Por esse motivo, o contato entre elas sempre foi isento de asperezas fora da escravidão (NABUCO, 2003, p.47).

Ainda com esse posicionamento, justificado pelo formato das relações sociais da época, o autor defendeu, explicitamente, o fim do regime escravista e da apropriação acumulativa do latifúndio. É interessante perceber que, durante o processo abolicionista, Nabuco envolvido nos debates, tanto na esfera legislativa quanto fora dela, não percebeu o que anos mais tarde compreenderia; a saber, não havia de fato a preocupação com os desdobramentos do pós-abolição⁹.

A pergunta é: Se, em 13 de maio de 1888, houve a formalização legal do fim da escravidão, o que aconteceu no dia 14 de maio, e depois?

Joaquim Nabuco, ao confidenciar a André Rebouças que havia chegado à conclusão de que a maior parte dos abolicionistas não possuía qualquer comprometimento com os ex-escravos, com os cativos e com os oprimidos, de modo geral (REZENDE, 2014, p.16).

Carlos Hasenbalg (1979), no século XX, ao contrário do que diria a primeira fase dos escritos de Nabuco, mas em consonância com esse último momento do autor, argumentava que a escravidão não pode ser responsabilizada pelos processos de exclusão e do não-reconhecimento da população negra brasileira (HASENBALG, 1979, p. 72-74). Obviamente, o autor não está desconsiderando as tensões geradas durante o processo escravista, contudo não havia por parte dos legisladores abolicionistas e do Estado, de modo geral, o cuidado em amparar a população que estava em condição de recém-liberta.

A mesma preocupação de Nabuco, na segunda fase de seu pensamento, e a de Hasenbalg aproximam-se das considerações de Manoel Bonfim

⁹ Apresentar as contribuições de Joaquim Nabuco tem como objetivo promover um debate acerca da presença do pensamento social brasileiro nas discussões que antecederam a abolição e as posteriores. Neste momento específico desta pesquisa, a proposta é localizar no tempo e no espaço o pensamento de um brasileiro que buscou levar para o cenário público o tema da escravidão.

(1868-1932) do início do século XX. Sua crítica residia na ausência de políticas direcionadas à população negra, não mais inserida na lógica econômica escravista, capaz de promover caminhos de acesso ao trabalho e educação, por exemplo. O que se tinha era uma política pública de exclusão. Segundo Rezende, Manoel Bomfim compreendia que o Estado estava a serviço dos interesses individuais e se distanciava cada vez mais das demandas coletivas da época, entenda-se, as demandas da população 'liberta'.

O Estado era considerado pelos dirigentes como um lócus, dizia Bomfim, de atendimento dos seus interesses pessoais. Eles não concebiam que o Estado devesse estar voltado para os interesses coletivos, para a inclusão social daqueles que até o processo de abolição tinham sido destituídos de toda e qualquer possibilidade de ação voltada para capacitar-se ao trabalho assalariado (REZENDE, 2014, p. 118).

As tensões raciais geradas depois da abolição demarcaram, e ainda demarcam, uma estrutura política que não atentou para as condições de vida da população negra e não elaborou nenhuma proposta de intervenção capaz de contemplar essa demanda. Ao contrário, incentivou, com medidas objetivas, uma exclusão cada vez maior dessa população dos quadros produtivos, da vida social e cultural.

Manoel Bomfim e Carlos Hasenbalg, não obstante, entre eles mediar quase um século de distância, apresentam argumentos muito semelhantes acerca das consequências do abandono do negro no período imediato após a abolição. Segundo os autores, a imigração europeia pode ser entendida como uma estratégia, daquele momento, para legitimar, por exemplo, a exclusão dos recém-libertos do mercado de trabalho.

O braço livre desejado era o braço sem mácula, não o braço do liberto ou do negro degradado pela escravidão. Esse, ao contrário, passava a ser considerado, em si mesmo, independente do sistema escravocrata, como causa de ociosidade, marasmo, dissolução. O que fora fruto da escravidão passava a ser confundido com sua causa e tido como fato de imobilismo e atraso (CARDOSO *apud* HASENBALG, 2005, p. 165).

Manoel Bomfim, defensor da educação, entendia que, além desse *braço não ser desejado* (como diria Carlos Hasenbalg), não havia, de nenhuma

forma, um projeto de inclusão educacional para essa população. A educação, segundo Rezende, era para Bomfim um aspecto importante a ser desenvolvido na vida social brasileira.

Havia um entendimento geral de que o negro não serviria para o trabalho livre. Estava, então, evidenciado que o negro seria mesmo abandonado à própria sorte, sem instrução técnica profissional, sem educação formal, sem trabalho nem pão [...]. Não houve ensino popular para preparar os ex-cativos e muito menos instrução profissional-industrial (REZENDE, 2014, p. 118)

As leituras dessas citações indicam que nos escritos sobre as impossibilidades do desenvolvimento da vida social, política e econômica brasileiras tinha-se como justificativa (principalmente entre o século XIX e início do século XX) a presença da população negra e de mestiços, isto é, a forma de mensurar o quanto o país era, ou não, desenvolvido estava intrinsecamente ligado à presença, ou não, da população de negros e mestiços.

Assim, pode-se entender que a instrumentalização (mediante a educação profissional, por exemplo) da população de *libertos* não era de interesse dos grupos sociais dominantes, já que indicava o próprio atraso.

No tempo de Manoel Bomfim a moda era atribuir tudo isso à raça, porque a ciência antropológica e a biologia afirmavam que havia raças inferiores e raças superiores, que a mestiçagem era uma forma de degradação e que nós estávamos condenados, porque éramos na maioria países mestiços. Manoel Bomfim, ainda aqui, demonstra extraordinária lucidez e uma visão antecipadora, contestando este ponto de vista. Ele afirma que o que se atribui de negativo ao índio e ao negro é na verdade fruto de circunstâncias histórico-sociais, não étnicas. Rebate inclusive o aproveitamento errado da teoria da seleção natural pela luta das espécies, de Darwin, que segundo ele não se referia às sociedades humanas, nas quais são decisivas a solidariedade e a cooperação [...] Manoel Bomfim diz também que a mestiçagem não é fator de inferioridade, pois não há nela degenerescência de raças pseudopuras. Para ele, portanto, as explicações são de ordem social (CÂNDIDO, 1990,16).

A lucidez, nos dizeres dos autores Joaquim Nabuco, Carlos Hasenbalg e Manoel Bomfim, é exemplo do desenvolvimento de análises – no contexto histórico específico de cada um – que tomam como orientação as bases teóricas do *negro vida*, isto é, buscaram tecer análises sobre a vida social da população negra mediante estudos coerentes com a realidade que esses homens e mulheres experienciavam dia a dia.

Conquanto os fragmentos analisados até agora não tenham apresentado a luta de movimentos políticos da população negra, esses pensadores entenderam a construção da história baseando-se no *olhar de dentro*. Isto é, não elegeram uma categoria de análise que se distanciasse das particularidades (políticas, econômicas e sociais) brasileiras.

Neste primeiro momento, a intenção de apresentar os posicionamentos políticos e teóricos de alguns autores brasileiros sobre determinadas características (políticas, econômicas, sociais e culturais) da conjuntura anterior e posterior ao fim da escravidão é mostrar ao leitor o quanto os temas e debates referentes a esse período da vida nacional ajudam a compreender criticamente a formação de um pensamento racista e, também, entender que, se por uma lado há essa formação, por outro produzem-se conhecimentos com a intenção de questionar os radicalismos do racismo em *solos tupiniquins*.

1.2 O ENSINO FORMAL E A DIFICULDADE DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA, NA ESCOLA, DESDE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Se no tópico anterior houve a preocupação em apresentar alguns debates sobre o regime de escravidão de modo mais geral, agora é necessário direcionar os estudos para o cenário educacional.

Desde que se deu a primeira sugestão acerca do desenvolvimento de estratégias para alcançar uma proposta educacional antirracista até a aprovação da Lei 10.639/03, décadas se passaram de lutas no cenário político. Isso indica que a conjuntura atual encontra respaldo na trajetória histórica fundamentada na resistência contra todas as formas de exclusão da população negra.

Nas primeiras décadas do século XIX, é possível encontrar um ambiente político orientado pelos interesses de uma elite nacional, que preconizava a existência de um país em que o negro não tinha lugar relevante nas questões sociais, econômicas e políticas. Entendia-se que o Brasil tinha dificuldades de alcançar os patamares da modernidade pela própria formação social composta, tanto de negros quanto de indígenas.

Uma das dificuldades que impedia o país de se inserir nesse ideário de modernidade seria a não-inserção dos brasileiros no ensino formal, ou seja, o não-acesso ao letramento da maioria da população.

[...] era preciso que toda a população passasse a ter acesso às letras, o que não se julgara necessário durante o período colonial (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Contudo, em se tratando da população negra liberta e ainda escravizada, era proibida a alfabetização, exceto aos escravizados das fazendas dos jesuítas, que sofriam a violência simbólica, ao serem moldados segundo os interesses cristãos da época, com o ensino da catequese. O acesso às letras se resumia, entretanto, aos anos iniciais, já que não poderiam de nenhuma sorte, dar continuidade à formação intelectual¹⁰.

Como se pode ver, alguns casos da escolarização de escravos em mãos de jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

A imobilidade econômica e social da população negra, em razão de não ter acesso à instrução marca a história nacional - do ponto de vista legal - do período colonial ao republicano devida às intervenções que mais mantinham um *status quo* da exclusão, do que quaisquer possibilidades de mudança.

Por exemplo, tem-se no Império a Reforma Couto Ferraz, pelo decreto de Lei nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que alterava as recomendações para o ensino primário e secundário do município da Corte. O Art. 69, parágrafo 3º, deixa explícita a proibição de matrículas de escravos nas escolas. É importante ressaltar que este mesmo artigo, que proibia a presença de escravos por razões sociais e culturais, não aceitava, também, crianças doentes.

¹⁰ Acerca do processo de alfabetização da população livre e ou ainda sob o regime da escravidão, destacar-se-ão alguns pontos importantes. Em 1871 é aprovada a Lei do Ventre Livre, em vista da qual, todas as crianças nascidas após essa data adquiririam o *status* de liberdade e necessariamente deveriam ser educadas. Alguns pensadores, como José de Alencar e Perdígão Malheiros, defendiam que essas crianças deveriam receber uma educação moral e religiosa. Gonçalves e Silva levantam a seguinte questão: Mas “quem se ocuparia da educação dessas crianças?” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.137).

Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos (Lei nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854).

Anos mais tarde, em 1878 é aprovado o Decreto de Leôncio de Carvalho, nº 7.031 – A, em 6 de setembro, que criava cursos para homens adultos no período noturno, livres ou libertos, negando novamente aos escravos o acesso à educação.

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados (Lei nº7.031 de 6 de setembro de 1878).

Sobre os cursos noturnos Gonçalves e Silva dizem que, mais uma vez, o Estado brasileiro é incumbido de criar estratégias para a não-inclusão da população negra.

[...] as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

As intervenções do poder público para não reconhecer a população negra como cidadã e, por conseguinte, negar-lhe possibilidades efetivas de alfabetização, não importa se crianças ou adultos, se libertos ou não (nesse período em questão), não inibiram a resistência dos negros.

Segundo Emília Viotti Costa (1989), havia uma movimentação significativa dos escravos para que ocorresse a alfabetização em virtude do seu

protagonismo político, independentemente dos meios institucionais. Para Araújo e Silva (2005)¹¹, esse protagonismo ocorreu de diferentes formas como:

Os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular – prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.69).

Contudo, todos esses indicativos não fizeram (e ainda não fazem) parte das preocupações de grande parcela dos estudos sobre a história da educação brasileira. Quanto a isso, é possível indicar uma lacuna no que tange à participação da população negra na formação intelectual; a impressão é que não houve, de qualquer forma, a intervenção nos processos de escolarização desta população.

Mas o impasse, segundo Mariléia dos Santos Cruz, são as limitações impostas pela própria historiografia, em razão da dificuldade em reconhecer a multiplicidade da vida social nacional, e, em se tratando da educação escolar, esta se limita à escolarização apenas da classe média (CRUZ, 2005, p. 21-22).

¹¹ Acerca das estratégias de alfabetização da população negra, no período analisado, Araújo e Silva levantam algumas hipóteses que devem ser consideradas por este trabalho como um instrumento de compreensão sobre os processos de não-inclusão dos negros nos quadros educacionais do país. Para os autores: “A primeira hipótese diz respeito à Reforma Couto Ferraz (1854): como as escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso, uma pequena porcentagem de ex-escravos, social e economicamente “protegidos” por ex-senhores, podem ter sido beneficiados com a educação formal; Outra hipótese é referente à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas. Também não devemos desconsiderar a hipótese da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados. Estes professores, apesar de seguir os traços de uma educação elementar de acordo com os desejos e interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros” (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.69).

[...] têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22-23).

Não obstante, isso, Cruz apresenta nessa citação alguns indicativos importantes sobre as ações que ocorriam paralelamente à exclusão do negro do ensino formal e contribuíram para o acesso da população negra às letras.

Mas, se houve estratégias que tentavam reverter a exclusão formal da educação dos negros, por meio das escolas alternativas, tais como os processos de ensino e aprendizagem nos quilombos, assim como nos clubes e nas associações preocupados com o desenvolvimento intelectual, por que pouco se fala sobre isso?

Como em qualquer área do conhecimento, as explicações sobre a vida em sociedade são realizadas a partir da lógica dos grupos sociais que dominam as estruturas políticas, econômicas e sociais. Para Jorge Nagle, por exemplo, essa escassez de pesquisas sobre todas as nuances da trajetória da educação nacional contribui para fortalecer uma perspectiva anacrônica com consequências perversas para o presente.

Neste país, não tem sido muito forte a preocupação com a gênese ou com o desenvolvimento de ideias, metodologias, instituições e mecanismos de atuação, qualquer que seja o campo da vida social que se considere. Esta crítica não acoberta qualquer forma de "ilusão retrospectiva". Apenas procura deixar claro que se paga um preço muito alto quando há desprezo pela dimensão histórica, preço que inclui até mesmo as consequências negativas resultantes do anacronismo — este, um dos defeitos de que padece parte dos estudos históricos da educação brasileira. E tudo leva a crer que se ressaltam exageradamente as particularidades do presente e mesmo o dom profético do futuro, enquanto o passado — muitas vezes idealizado — transforma-se num tempo que já não conta mais. Decreta-se, assim, a morte do passado, mesmo do passado mais próximo. Da falta de tradição dos estudos históricos da educação brasileira, resultam alguns problemas que precisam encontrar modos adequados para encaminhamento de solução, nem que seja parcial (NAGLE, 1984, p. 27).

O desprezo pela dimensão histórica indicada por Nagle pode ser pensada à luz das tensões raciais criadas na esfera educacional, posto que, ao não ser considerada a trajetória de formação intelectual da população negra – seja ela no Império, na Primeira República ou na atualidade – legitima-se o discurso da invisibilidade da população negra.

Diante dessa invisibilidade não caberiam, portanto, políticas públicas direcionadas ao melhoramento da situação de vida de grande parte de negros brasileiros. Em se tratando de educação, especificamente, essas tentativas de silenciamento da presença negra nos quadros intelectuais também são reproduzidas.

Se, por um lado, existe a tentativa, consciente ou não, de silenciamento, ou seja, de fortalecimento do discurso da invisibilidade devido a alguns mecanismos que discriminaram e excluíram – de forma explícita ou sutil - a formação educacional da população negra, por outro, contava com ações paralelas a essa institucionalização do ensino formal que não abria espaços para essa população.

Sobre as ações paralelas indicadas, é possível citar (como mencionado anteriormente) uma substancial presença da população negra em movimento para se inserir nos processos de ensino e aprendizagem, como demonstrou Emilia Viotti Costa (1989), Geraldo da Silva e Marcia Araújo (2005), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000).

Se até este momento a intenção foi apresentar algumas particularidades dos anos que antecederam a abolição e os primeiros anos subsequentes, a partir de agora buscar-se-á trazer para o debate as ações paralelas que ocorreram a partir das décadas iniciais da república, após 1889.

Contudo, é fundamental observar que após a república foram pensadas diferentes estratégias de regulamentação do ensino no Brasil¹² nas quais não se contemplou a população negra. Não obstante, o discurso democrático de uma escola gratuita defendido não incluía o negro.

¹² A Reforma de Benjamim Constant em 1890; Reforma de Epiáfio Pessoa em 1901; Reforma Rivadávia Correa em 1911; Reforma Carlos Maximiliano em 1915; Reforma João Luiz Alves em 1925.

[...] a universalização e a gratuidade escolar legitimaram uma ‘aparente’ democratização, porém na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. Isto posto, entende-se que a escola ‘apropriada’ pelas classes dominantes perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o status quo destas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e/ou urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam, mas não eliminavam, as manifestações de descontentamento (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.71).

As orientações de Araújo e Silva, as quais observaram que, apesar do projeto de exclusão, legitimado pela legislação, e ainda que se tentasse inibir o acesso do negro à educação durante o período colonial e o imperial, não se impediu, integralmente, o seu acesso à alfabetização.

Gonçalves e Silva argumentam que no início do século XX, nas primeiras décadas da república, mudanças expressivas ocorreram no país, as quais, ao contribuírem para o fortalecimento dos movimentos de protesto da população negra, criaram-lhe algumas possibilidades de inserção no ensino formal.

Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna [...] basta destacar o fato de que foi nesse contexto de mudanças sociais, favorecedor de estratégias de mobilidade social, que emergiram os primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138).

Essas mudanças propiciaram a criação de cursos profissionalizantes e do ensino popular. É obvio que essas mudanças e oportunidades não se estenderam a toda população negra (já no ambiente republicano); contudo, é importante dizer que aqueles que conseguiram – de alguma forma – inserir-se nos quadros educacionais “formaram uma nova classe social independente e intelectualizada” (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.73).

Todavia, essa parcela da população que conseguiu, de alguma forma, emancipar-se econômica e socialmente, pode ser considerada uma das molas propulsoras da organização dos movimentos negros.

A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de autoproteção e resistência, servindo de base para a (re) organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros. Novas concepções foram verbalizadas e debatidas em diversas ocasiões e em diversos meios, e a evolução desencadeou a implantação de algumas experiências que visavam transformar ex-escravos e seus descendentes em cidadãos (ARAÚJO; SILVA, 2005, p. 73).

Por volta dos anos de 1920, assiste-se no cenário nacional, à mobilização e à organização da luta política dos negros. As demandas eram pleiteadas pela necessidade de participação na vida política e econômica, e da instauração da igualdade de direitos e de uma educação que, de fato, chegasse a todos.

Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.73).

Essas manifestações de conscientização podem ser percebidas pela criação das organizações, entidades ou sociedades negras que buscaram

[...] combater a discriminação combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138).

Tanto na primeira, quanto na segunda citação, percebe-se que a educação pode ser entendida como um dos pilares da luta política dos movimentos de contestação da época e perdura até os dias atuais.

A continuidade de associações nascidas no século XIX e o surgimento de outras, nas primeiras décadas do século XX, são a mais viva demonstração da participação política negra. Por meio delas, ativistas negros desenvolveram ações de combate à discriminação racial e formularam diversas propostas de inclusão social da população afrodescendente (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 255);

Um dos instrumentos de luta, nesse momento, foi a presença da imprensa negra¹³, que entre os anos de 1920 a 1930 teve um papel significativo no processo de conscientização da população negra em São Paulo. No entanto, desde 1910 já havia textos de protestos escritos por negros que problematizavam os dramas cotidianos experienciados pela população negra¹⁴.

À medida que a comunidade negra se organizava, crescia a demanda por jornais que dessem conta das suas atividades e reivindicações. Assim, desde a década de 1910, surgiram alguns jornais escritos por negros e a estes destinados. O objetivo dos periódicos era noticiar e discutir problemas vivenciados pela população negra, mas que não encontravam espaço na grande imprensa (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 258)¹⁵.

Os conteúdos dos textos tinham a característica (das falas militantes) de protesto; o objetivo era chegar ao máximo de negros possível. Esse veio de comunicação, contudo, tinha um espaço limitado de circulação, pois nem todos os negros eram escolarizados e tinham o acesso à leitura.

O que imperava era a publicação de notícias sobre educação e cultura, mediante cursos para alfabetização, com vistas a criar um espaço de valorização da presença negra apontando serviços de bibliotecas, peças teatrais, conferências, concertos musicais.

Essas referências levam a crer que se atribuía a emancipação da população negra à educação e ao acesso aos eventos culturais. Vale ressaltar que as conferências eram um importante instrumento de comunicação, posto que a população negra não alfabetizada poderia ter acesso à informação. Era mesmo um modo de promover a consciência política (GONÇALVES; SILVA, 2000, p 141-142).

Quanto à necessidade da alfabetização nos moldes tradicionais, era imprescindível que esse processo de aprendizagem caminhasse paralelamente ao

¹³ Não faz parte das intenções deste trabalho desenvolver uma análise de toda trajetória histórica da imprensa negra no país; entretanto, não se poderia deixar de mencioná-la como um instrumento significativo de luta e resistência da população negra.

¹⁴ Maria Angélica Zubarán define a imprensa negra “como uma instância privilegiada para o exame dos mecanismos e estratégias implicados no processo de socialização e educação dos sujeitos negros” (ZUBARAN, 2007, p.1). Esse texto é parte dos trabalhos apresentados no 3º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional que ocorreu em 2007 pela Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Universitário Florianópolis, SC.). Acesso em 21/ago/2014. Disponível: http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=63

¹⁵ Pelo país inciativas foram desenvolvidas como: *A Alvorada, A Vanguarda, A Cruzada e O Exemplo; O Grêmio Dramático, Recreativo e Literário Elite da Liberdade, Kosmos, Treze de Maio, Brinco de Princesa, 28 de Setembro, O Paulistano, O Menelick, Clarim d’Alvorada.*

estudo das tradições africanas, e não “deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem a afastar-se de seu grupo racial” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p 141-142).

Os ‘embriões’ das demandas educacionais da atualidade, portanto, estão postas, pois esses podem ser considerados um dos indícios da necessidade obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras como uma forma de valorizar e reconhecer esses saberes¹⁶.

O processo de formação de uma consciência política, nos dizeres da época, é, portanto, pensar na alfabetização associada ao fortalecimento da identidade negra pelo conhecimento dos saberes negros brasileiros e africanos.

Nesta perspectiva de formação educacional formal e política, deve-se destacar a fundação de alguns movimentos de luta como, por exemplo, o Centro Cívico Palmares na década de 1920, a Frente Negra Brasileira por volta de 1930 e o Teatro Experimental do Negro nos anos de 1940¹⁷.

Há nesses movimentos, dois olhares acerca da responsabilidade de educar, a começar do ensino formal de crianças, jovens e adultos negros: o primeiro é sobre a tarefa de promover a conscientização política, assim como a alfabetização defendida pelo Centro Cívico de Palmares e pela Frente Negra Brasileira; o segundo insiste que, conquanto o Teatro Experimental do Negro (TEN) tenha promovido esses espaços de informação e formação, a necessidade da educação formal deve ser de responsabilidade do Estado¹⁸.

Como projeto, o Centro Cívico de Palmares desenvolveu estratégias de educação política, e foi nesse espaço que grande parte dos líderes e militantes (que atuavam na Frente Negra Brasileira) receberam formação.

¹⁶ Não se trata, entretanto, de estabelecer uma relação direta entre os conteúdos das demandas educacionais propostas pelo TEN e a LEI 10.639/03; como se a obrigatoriedade dos saberes da história e cultura africana e afro-brasileira – considerada parte fundamental no processo de aprendizagem - tivesse as suas bases exclusivamente no projeto pedagógico do Teatro Experimental do Negro.

¹⁷ Ao considerar esses movimentos de luta, este trabalho não está – em hipótese alguma - desconsiderando a importância e legitimidade de todas as iniciativas anteriores e posteriores.

¹⁸ O “projeto político do TEN apontava para outra visão relativa ao que se chama direito à educação. Como se pode ver, ele fala a linguagem de sua época. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos. Não por acaso, os idealizadores do Teatro Experimental do Negro criticam radicalmente o modelo proposto pelos militantes paulistas. Segundo eles, assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado acabou criando uma espécie de isolamento do negro, um tipo de gueto” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 147).

Uma das experiências mais significativas ocorreu com a Frente Negra Brasileira (1937), pois suas lideranças acreditavam que a educação deveria ser promovida pela ação da própria população negra. Assim sendo, desenvolveram a proposta do Liceu Palmares “com o objetivo de ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginásial aos alunos sócios”, mas também àqueles que não eram sócios (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.144).

Além deste projeto, de acordo ainda com os autores, uma das maiores experiências de alfabetização e permanência no ensino formal da época foi engendrada pela Frente, que conseguiu atender cerca de 4.000 alunos nos cursos de alfabetização e 200 alunos “na escola primária e curso de formação social” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p 144-145).

As propostas de intervenção e a ação da Frente Negra tinham como principal foco a inserção da população negra na vida socioeconômica da época, uma das maiores aspirações da consciência negra (NASCIMENTO, 2000, p. 205-206).

A maior novidade da FNB¹⁹ foi propor que participar como negros da vida política do país seria o caminho mais eficaz para superar as desigualdades raciais. Em resumo, a integração política seria o primeiro passo para a integração social e econômica (NASCIMENTO, 2000, p. 205-206).

A Frente Negra também conduzia, como instrumento de luta, o jornal *a Voz da Raça* e o próprio movimento que foram reprimidos pela censura do Estado Novo (1937). A Frente Negra e seus projetos, do mesmo modo que outros movimentos (não necessariamente ligados à questão racial) foram colocados na ilegalidade entre 1937 e 1939, a pretexto do ‘perigo comunista’. Assim, foi abolida do cenário nacional “a liberdade de organização política e sindical, de imprensa, de palavra e de manifestação pública. Todos os partidos foram dissolvidos” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 271).

Ainda na ditadura do Estado Novo, mesmo com a proibição da formação de movimentos de luta, surge por volta de 1944 o Teatro Experimental do Negro, que, segundo autores como Guerreiro Ramos (1957) e Albuquerque e Fraga

¹⁹ Frente Negra Brasileira.

Filho (2006), inaugura um novo cenário da resistência negra. Cerca de dez anos após o fim da circulação do jornal *Voz da Raça*, o Teatro lança o jornal *Quilombo*²⁰.

Esse breve apanhado histórico pode contribuir significativamente para o entendimento da atualidade, visto trazer para o debate o quanto é importante o protagonismo da população negra brasileira em defesa da sua causa. Tinha-se como fundamento dessa luta o acesso à educação, seja pelas vias institucionais (escolas) seja por iniciativas paralelas das entidades e organizações negras, desde o período da escravidão.

Estas últimas buscavam não somente a formação nas letras, mas também a formação de uma consciência política que fosse capaz de instrumentalizar as possibilidades e caminhos para a emancipação política, econômica e social da população negra.

Seguindo a proposta de fomentar o debate sobre o protagonismo da população negra, o trabalho dedica-se, deste momento em diante, a problematizar a “nova” fase da resistência política do movimento negro brasileiro a partir da fundação do Teatro Experimental do Negro.

A escolha deste marco histórico não diminui – de nenhuma sorte – a importância política das *sociedades negras* (entidades e organizações), da imprensa negra e da institucionalização desta luta fomentada pelo protesto da Frente Negra Brasileira ou de qualquer outra organização.

1.3 SABERES E EXPERIÊNCIAS: MILITANTES PELA INCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POLÍTICA COM BASE NAS PRÁTICAS DO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO²¹.

O Teatro Experimental do Negro foi criado em 1944 pela iniciativa de Abdias do Nascimento logo após a viagem que realizou a Lima, (Peru), em 1940. O idealizador desse projeto inovador, ao assistir a uma peça de teatro, nesse país,

²⁰ Os textos do jornal *Quilombo* que serão estudados neste trabalho foram retirados da edição organizada por Antônio Sergio Guimarães (2003).

²¹ É preciso considerar o período em que os escritos e as ações desenvolvidas pelo Teatro Experimental do Negro estavam na ordem do dia, isto é, em que se respiravam os ares da recente abolição, em que era imperiosa a necessidade de ações para retirar a população negra das margens sociais e rearranjá-las na esfera da educação, do trabalho, da economia, e, dessa forma, criar caminhos capazes de fomentar o sentimento de pertença dessa população à sociedade brasileira e de torná-la protagonista, ou seja, sujeitos sociais senhores de sua própria história.

percebeu que até mesmo papéis que deveriam ser protagonizados por negros eram desempenhados por brancos. Quando a personagem era negra, o rosto do artista era pintado da cor preta.

No Brasil, a ausência do negro nos palcos levou o autor a realizar um teatro feito por atores negros. Suas ideias foram, a princípio, rechaçadas e, somente em 1944, o projeto se concretizou na cidade do Rio de Janeiro. Diz Abdias do Nascimento que a proposta do Teatro Experimental do Negro tinha o objetivo de fomentar o “resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira” (NASCIMENTO, 2003, p.6).

TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p.210).

Para Guerreiro Ramos, o Teatro Experimental do Negro inaugurava uma nova orientação, tanto do ponto de vista da produção teórica, quanto da prática social, para a desconstrução da estrutura do racismo. Ainda que não tivesse nenhuma representação acadêmica, segundo Ramos, o TEN foi considerado uma nova etapa dos estudos sobre a condição da população negra no país, visto que se apresentava como a superação dos equívocos conceituais e metodológicos da literatura social brasileira (RAMOS, 1957, p.159).

Eram oferecidos para a população negra, que integrava o movimento, cursos de alfabetização, treinamentos dramáticos e de cultura geral. Nessa perspectiva, o que se buscava era direcionar um trabalho profundo em “defesa e promoção dos valores culturais” questionando-se e rompendo-se sistematicamente com os padrões estéticos da sociedade branca (NASCIMENTO, 2003, p. 7).

Um aspecto relevante, nessas ações do TEN, é que elas se aproximam significativamente das propostas previstas pela Lei 10.639/03, praticamente setenta anos depois. Esse dado reforça as premissas desta pesquisa, visto afirmar o caráter histórico da Lei.

Guerreiro Ramos, que também compôs o quadro de intelectuais negros no interior do movimento, considerava que o TEN representava uma reorientação dos estudos e ações em favor da população negra. Para o autor, era a materialização de seus objetivos no processo de mudança social balizado pela crítica e pela ação social. Dizia ele:

o TEN foi, no Brasil, o primeiro a denunciar a alienação da antropologia e da sociologia nacional que focalizava a gente de cor, à luz do pitoresco ou do histórico puramente, como se se tratasse de elemento estático ou mumificado (RAMOS, 1957, p.162).

O movimento desenvolveu um trabalho intensivo e extensivo para desconstruir um padrão, que não era o brasileiro, esteticamente alheio às particularidades e singularidades brasileiras e, isso pode ter contribuído para o fortalecimento da autoestima da população negra²².

Em termos concretos, o TEN acreditava que seria possível combater o racismo por meio de procedimentos culturais e educativos, restituindo a verdadeira imagem histórica do negro (GONÇALVEZ; SILVA, 2000, p. 148).

Com base na sistematização da metodologia de trabalho do TEN, Ramos indica três aspectos fundamentais que se aproximam da perspectiva pedagógica contra o racismo prevista na Lei 10.639/03: O primeiro seria o avanço na luta contra as práticas de racismo por meio do conhecimento autêntico sobre o problema racial. O segundo aspecto importante era a orientação da ação, por meio do conhecimento autêntico, para a promoção de consciências livres dos padrões estrangeiros, tanto para a população branca quanto para a população negra. O terceiro aspecto tinha em vista desenvolver condições para que a população negra tivesse acesso a todas as esferas sociais (trabalho, educação, habitação, lazer) de modo igualitário (RAMOS, 1957, p.163).

²² A superação desses padrões, principalmente os contidos nas análises antropológicas e sociológicas, consistia em uma atividade compreensiva sobre a vivência da população negra. Essa seria a possibilidade de construir um caminho capaz de produzir análises autênticas baseadas em uma metodologia coerente com as características do Brasil. Guerreiro afirmava que compreender e respeitar a população negra significava colocá-la no devido lugar de sujeito na ação social.

O Teatro Experimental do Negro pertence a ordem dos meios. Ele é um campo de polarização psicológica, onde se está formando um núcleo de um movimento social de vastas proporções. A massa dos homens de cor, de nível cultural e educacional normalmente baixo, jamais se organizou por efeitos de programas abstratos. A gente negra sempre se organizou objetivamente, entretanto, sob o efeito de apelos religiosos ou interesses recreativos. Os terreiros e as escolas de samba são instituições negras de grande vitalidade e de raízes profundas, dir-se-ia, em virtude de sua teluricidade. O que devemos colher dessa verificação e que só podemos reunir em massa o povo de cor mediante a manipulação das sobrevivências paideumáticas subsistentes na sociedade brasileira e que se prendem as matrizes culturais africanas. A mentalidade de nossa população de cor é ainda pré-letrada e pré-lógica. As técnicas sociais letradas ou lógicas, os conceitos, as ideias, mal a atingem. A Igreja Católica compreendeu isso e o sucesso das missões na época colonial vem daí. Não é com elucubrações de gabinete que atingiremos e organizaremos essa massa, mas captando e sublimando a sua mais profunda vivência ingênua, o que exige a aliança de uma certa intuição morfológica com o senso sociológico. Com essas palavras desejo assinalar que o Teatro Experimental do Negro não é, nem uma sociedade política, nem simplesmente uma associação artística, mas um experimento psico-sociológico, tendo em vista adestrar a gente negra nos estilos de comportamento da classe média e superior da sociedade brasileira (NASCIMENTO, 2003, p. 11).

Nos objetivos apresentados por Guerreiro Ramos e na fala de Abdias do Nascimento, vê-se como óbvio que não se tratava de um projeto político e pedagógico para romper com as relações entre a população negra e a branca ou aclamar a superioridade negra.

A intenção era criar um ambiente social no qual o racismo e seus desdobramentos motivassem profundos debates que culminariam em ações sociais direcionadas ao melhoramento de vida da população negra e, por conseguinte, o trabalho de “reeducar” não se resumia em atividades com a população negra, uma vez que essas estratégias deveriam chegar à população branca também.

Buscava-se o desenvolvimento de ações objetivamente concretas. Assim, compreender as práticas do TEN como um agente propositivo é fundamental para entender os procedimentos adotados no processo de denúncia e combate à discriminação racial.

Os caminhos seguidos eram, portanto, orientados pelo cuidado com os aspectos históricos e sociológicos de modo que as proposições das ações políticas e educacionais fossem mais efetivas e, dessa forma, o conhecimento era um aliado na efetivação desses projetos.

Um dos instrumentos era a promoção de encontros²³ nos quais as demandas da população negra buscavam respaldo. É importante assinalar que as ações do TEN podem ser compreendidas com base na perspectiva da emancipação social, política, econômica e educacional dos negros²⁴.

Abdias do Nascimento elegeu, como proposta de ação, o drama associado à esfera política e educacional; o intento era cooperar para desenvolver as diferentes formas de emancipação humana, pois que

Dentro desse objetivo, o TEN propunha-se a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira. No exterior, a elite brasileira propagandeia uma imagem tão distorcida da nossa realidade étnica que podemos classificá-la como uma radical deformação. Essa elite se auto-identifica exclusivamente como branco-européia. Em contrapartida, escamoteia o trabalho e a contribuição intelectual e cultural do negro ou invoca nossas “origens africanas” apenas na medida de interesses imediatos, sem entretanto modificar sua face primeiramente europeia na representação do país no mundo todo. Da mesma forma, a cultura “brasileira” articulada pela mesma elite eurocentrista invoca da boca para fora a “contribuição cultural africana”, enquanto mantém inabalável a premência de sua identificação e aspiração aos valores culturais europeus e/ou norte-americanos (NASCIMENTO, 2004, p.221).

Esses aspectos indicados por Nascimento mostram, no ano de 2004, as preocupações que engendraram suas ações dentro e fora do TEN. Acreditava-se em uma proposta fundamentalmente educacional, cujas experiências pudessem ultrapassar os aspectos formais, pois havia a convicção da necessidade da alfabetização tanto nas letras quanto na política.

A alfabetização na política pode ser pensada como desconstrução de ideias, impregnadas no imaginário coletivo, que atribuem ao belo, ao ideal, os atributos da cor branca e de toda proeminência que essa cor da pele representa:

²³ O TEN patrocinou as “Convenções Nacionais do Negro, a primeira em São Paulo (1944) e a segunda no Rio de Janeiro (1947); a Conferência Nacional do Negro (Rio, 1949), o I Congresso do Negro Brasileiro (Rio, 1950)” e o jornal QUILOMBO. E em 1949, o trabalho do TEN ajudou a constituir o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro (SOARES, 1993, p.116).

²⁴ As demandas incluíam, também, as demais parcelas da população brasileira alvo das injustiças sociais, principalmente a população menos abastada economicamente e menos representada politicamente.

desde as simbólicas do ideal a ser alcançado até as estruturas institucionais que não consideram a população negra como representante de uma história.

Essas representações podem contribuir para o fortalecimento da mais inacabada forma de democracia racial, visto que se defende a presença negra nas relações sociais, políticas e econômicas, mas continua-se a validar as normas que defendem os brancos e sua *supremacia* eurocêntrica.

A *democracia racial inacabada* diz respeito à distância entre o discurso e a prática. O discurso democrático, no âmbito das relações étnico-raciais, é carimbo na história social, política e econômica brasileira, já que esta pode ser compreendida como a base conceitual que prevê a ausência da desigualdade racial, inibidora das possibilidades de desrecalcamento²⁵ de tais práticas por meio de políticas apropriadas²⁶.

No Brasil, enfrentando o tabu da “democracia racial”, o Teatro Experimental do Negro era a única voz a encampar consistentemente a linguagem e a postura política da *negritude*, no sentido de priorizar a valorização da personalidade e cultura específicas ao negro como caminho de combate ao racismo (NASCIMENTO, 2004, p. 218).

O TEN, ao desenvolver seus projetos, conferências e seminários, almejava que essas ações atendessem, o quanto antes, as demandas da coletividade negra. Estas eram uma das estratégias políticas e pedagógicas de questionamento, cujo intuito era romper com as barreiras que impediam a mobilidade econômica e social dessa população. Como afirma Nascimento:

²⁵ O conceito de desrecalcamento foi pensado recorrendo-se aos referenciais teóricos de Alberto Guerreiro Ramos, que desenvolveu uma análise importante sobre as relações raciais no Brasil baseando-se em uma proposta inovadora: para ele, seria necessário promover na população negra a desconstrução de estereótipos, de juízos de valores que mantinham, concretamente, a inibição de qualquer possibilidade de emancipação humana. Era preciso buscar, a partir do protagonismo político da população negra a história que não é dita; uma história social fundamentada no referencial negro-vida (problematizado no início deste capítulo). Ver em: RAMOS (1957); ALENCAR (2008) (2011).

²⁶ Contudo, a realidade atual se inscreve em um contexto que avança nessas discussões baseando-se em análise das condições em que a população negra escreveu sua história e ainda a escreve. Esse avanço possibilitou constatar a existência do racismo e, por conseguinte, pôde ter inspirado a elaboração de políticas em formato de leis e ações afirmativas visando o reconhecimento, a afirmação da identidade negra e sua inserção, principalmente no campo educacional.

era urgente uma ação simultânea, dentro e fora do teatro, com vistas à mudança da mentalidade e do comportamento dos artistas, autores, diretores e empresários, mas também entre lideranças e responsáveis pela formação de consciências e opinião pública. Sobretudo, necessitava-se da articulação de ações em favor da coletividade afro-brasileira discriminada no mercado de trabalho, habitação, acesso à educação e saúde, remuneração, enfim, em todos os aspectos da vida na sociedade (NASCIMENTO, 2004, p. 221).

A noção de coletividade não diz respeito apenas às demandas negras, pois é possível constatar, na fala do autor, a necessidade de ampliar os espaços de discussões, posto que se deve tratar o racismo como um procedimento de caráter nacional, debatido em todas as esferas da vida social. Para Abdias do Nascimento, era de grande importância envolver, eficazmente, a população branca e as forças ideológicas, políticas e economicamente dominantes nas discussões sobre os impactos do racismo e dos caminhos para rompê-lo.

No entanto, a sociedade não estava preparada para receber esse tipo de demanda, justamente pela dificuldade histórica de entender que o racismo é parte da realidade brasileira e que fortalece as barreiras raciais mantenedoras da população negra à margem da história social.

Um exemplo referente a esse assunto, como relata Abdias do Nascimento, ocorreu quando a ditadura do Estado Novo foi desmantelada e, por conseguinte, as lutas pelo processo de construção de um país democrático se fortaleciam no Brasil. Como uma possibilidade de unir as forças políticas, uma importante parcela da militância negra estabeleceu alianças com as lideranças estudantis, e

O comitê [Comitê Democrático Afro-Brasileiro] passou um tempo inicial lutando pela anistia aos presos políticos (na sua maioria brancos). Entretanto, quando chegou a hora de tratar das preocupações específicas à comunidade negra, o projeto foi vítima da patrulha ideológica de supostos aliados que acabou desarticulando o comitê. Invocaram o velho chavão de que o negro, lutando contra o racismo, viria a dividir a classe operária [...] (NASCIMENTO, 2004, p.221-222).

A dificuldade de compreender a existência do racismo fortalece a própria estrutura racista. Então, segundo Abdias, deveriam ser promovidas ações

objetivas, de cunho político, com o objetivo de envolver a população brasileira como um todo.

A necessidade de ver materializada a luta em políticas capazes de romper, de fato, com o racismo institucional, nas práticas cotidianas levou o TEN a organizar, entre outros eventos, a Convenção Nacional do Negro em 1945, que rendeu um manifesto à população brasileira, no qual se elegiam algumas prioridades.

Entre elas estavam a admissão de gente negra para a educação secundária e superior e a formulação de uma lei anti-discriminatória, acompanhada com medidas concretas para impedir que constituísse somente uma proclamação jurídica vazia em sem sentido (NASCIMENTO, 2000, p.212).

A educação como uma das prioridades consta, novamente, como uma das pautas das reivindicações. Inserir jovens negros na esfera educacional não deveria representar apenas a inclusão deles na estrutura social. Caso esta não estivesse preparada, deveria pelo menos estar aberta a considerar os saberes negros como parte inerente aos saberes da história nacional²⁷.

Abdias do Nascimento, assim como os demais intelectuais e militantes que compuseram e organizaram as pautas da luta política entre as décadas de 1930 e 1940, (entendam-se a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro) elaboraram suas demandas a partir da busca por um sistema educacional capaz de incorporar a população negra à realidade social brasileira. A perspectiva de incorporação reside não propriamente no aspecto quantitativo, mas fundamentalmente no qualitativo.

Segundo Araújo, a iniciativa dos militantes negros na construção de escolas primárias seria uma forma de resistir à formalização de uma educação racista. De acordo com a autora, que se dedicou a compreender a escolaridade de crianças negras paulistas, entre as décadas de 1920 e 1940, essas ações podem ser compreendidas como:

²⁷ Essas reivindicações estão presentes também nos textos que compuseram o jornal *Quilombo* (1949-1950) tanto os escritos por Abdias do Nascimento, quanto os escritos por Guerreiro Ramos.

Alternativa às dificuldades de acesso às escolas oficiais e pela necessidade de instituir um projeto educacional com características culturais específicas, a exemplo das escolas dos imigrantes que proliferavam neste período. Em suma, os negros desejavam garantir um espaço social negro, além da possibilidade de receberem uma educação que tivesse “livre da coação do racismo”, por meio de práticas pedagógicas de valorização do pertencimento étnico-racial (ARAUJO, 2013, p.42).

A fala de Araújo corrobora as falas de Abdias do Nascimento acerca da educação, porquanto as práticas do TEN também apontavam para a necessidade de uma educação não somente formal, nos moldes da educação escolar, mas também política, nos moldes da valorização das ancestralidades sagradas e intelectuais negras de origem africana e afro-brasileira.

Acerca dessas iniciativas, Nascimento, em quase todos os exemplares do jornal *Quilombo*, publicava em nota os objetivos do programa do Teatro Experimental do Negro, afirmando que o jornal seria um dos instrumentos utilizados para atingir tais objetivos.

1.3.1 O Jornal E O Protagonismo: Um Instrumento De Conscientização

Retomando-se as discussões, anteriormente desenvolvidas, sobre a imprensa negra entendida como um caminho para a conscientização da população negra contra as estratégias do racismo recorrer-se-á às contribuições de Alberto Guerreiro Ramos que fez do jornal *Quilombo* essa possibilidade de ação.

A conjuntura de formação e de atuação do TEN ocorreu em um período da história nacional a partir do fim da ditadura do Estado Novo e elaboração da Constituinte de 1946. A situação política e social que se formara nesse período era a de uma sociedade pautada por relações mais democráticas. Segundo as palavras de Abdias do Nascimento, enfatizava-se a busca pela legalidade democrática (NASCIMENTO, 2003, p.7).

Esse conjunto de ideias democráticas que pulsavam na sociedade brasileira, referentes às questões sociais, vinha na contramão da realidade vivida

pela população negra brasileira, isto é, o ideário democrático de liberdades e igualdades para todos, não chegava à população negra²⁸.

Dessa forma, via-se a necessidade de desenvolver um cenário cujo princípio de justiça contemplasse a todos, ou seja, não havia a crença de uma estrutura democrática racial inata, mas sim um longo caminho para chegar até ela.

Guerreiro Ramos, um crítico das atuações políticas vigentes naquele momento, questionava a carência de ações objetivas que realmente compusessem um enredo democrático. Contudo, apenas o sentimento democrático não era o suficiente para concretizar a mudança, pois que se percebia a necessidade de propor medidas efetivas que fomentassem a discussão, a problematização e a desconstrução do racismo, singularmente desenvolvido no Brasil.

O autor, preocupado em encontrar formas de denunciar o modo como se desenvolveu o racismo na realidade brasileira, recorrendo-se às particularidades históricas, escreveu no artigo *Contatos Raciais no Brasil*²⁹ (2003), publicado no jornal Quilombo, uma análise significativa, que, segundo ele, seria o ponto de partida para iniciar uma discussão mais profunda e lúcida sobre a condição e a situação da população negra em geral. Entretanto, não é intenção analisar integralmente todos os aspectos, e sim indicar alguns elementos que interessam a esta pesquisa. Ver em nota o texto do artigo completo³⁰.

²⁸ Entretanto, na esfera acadêmica e nos discursos políticos, a democracia racial começava a ganhar força e era proclamada como uma característica da base democrática no país.

²⁹ Este artigo fez parte das solenidades em homenagem a George S. Schuyler, um representante da imprensa negra norte-americana, que estava no Brasil para realizar reportagens sobre as experiências vivenciadas pela população negra brasileira. O Brasil mantinha contato com a Imprensa Negra dos EUA e o interesse dos negros dos EUA em visitar os solos brasileiros era compreender de que maneira as relações raciais aconteciam no país.

³⁰ Explica Guerreiro Ramos: "I – O problema do negro não se apresenta uniforme no Brasil. Embora ele tenha caracteres gerais, assume peculiaridades em cada região do país, direcionando-se ainda conforme se apresente no meio rural e urbano. E de qualquer modo, há de se considerar que em cada classe social ele assume peculiaridades. Há, portanto, uma psicologia diferencial do negro brasileiro. II – A expressão "preconceito racial" não deve ser empregada em relação ao homem de cor, como sinônimos de "preconceito de cor" ou "discriminação de cor". Estas duas últimas convêm mais ao caso brasileiro. Há preconceito racial no Brasil em relação a quase todo estrangeiro. III – No Brasil não há uma linha de casta. Na medida em que o homem de cor assimila os padrões da cultura dominante, ele é tratado de maneira frontal, muito embora se registre uma forte tendência entre os brancos, para evitar relações frontais com homens de cor em situações ornamentais e de acepção estética (diplomacia, salões elegantes, casamentos, Escolas Militares). IV – Os homens de classes inferiores manifestam forte ressentimento contra o homem de cor de elevada categoria social. O estudo deste fato requer o emprego de métodos da sociologia psicodinâmica. V – O homem de cor brasileiro não é um híbrido cultural, um ambivalente, um hesitante entre duas heranças culturais. É univalente. Sua lealdade adere à cultura da classe dominante. Considera pitorescos os traços das culturas africanas. VI – O mestiço brasileiro vê a si mesmo do ponto de vista do branco. Tende a camuflar-se, disfarçar as marcas raciais. VII – As chamadas culturas

Guerreiro Ramos tinha a intenção de apresentar ao leitor a diversidade da população negra com base no que definia como uma “psicologia diferencial do negro”, ou seja, a população negra, entendida como parte de uma sociedade heterogênea e contraditória, deve ser pensada, portanto, no interior das contradições.

Nessa perspectiva, diluir as singularidades e especificidades de uma população e da região da qual esta faz parte contribui para o desenvolvimento de um ponto de vista homogeneizante. Esta ação pode provocar como que um genocídio cultural e social da população africana e de seus descendentes brasileiros, porque desconsidera a diversidade humana.

Há também, no artigo em questão, a indicação de Guerreiro sobre as características das tensões raciais que são, em diferentes contextos sociais, geradas pelo racismo. Desde que se reconhecem essas diferenciações como elementos de estrutura, os caminhos para refletir e romper com tais ideias tornam-se menos tortuosos. Ou seja, é este o conhecimento a serviço da mudança social.

Um dado expressivo no Brasil, segundo Guerreiro, era o referente às dificuldades de ascensão social e econômica da população negra. Institucionalmente, não havia nenhuma prerrogativa capaz de impedir a mobilidade dos negros. Entretanto, segundo o autor, havia – e ainda há – preconceitos de uma parcela significativa da população brasileira que resiste a aceitar a presença da população negra nos mesmos ambientes sociais e com as mesmas possibilidades de acesso. O “lugar” social do negro já estava estabelecido.

Um elemento importante nas falas de Guerreiro em *Contatos Raciais no Brasil* é acerca de um conjunto de princípios fundamentados no ideal da *brancura*, os quais, por sua vez, eram apoiados pela convicção eugenista, defendida ao longo do século XVIII e XIX, que buscava – por meio do discurso – orientar ações políticas que fossem capazes de desenvolver o *embranquecimento* da população negra brasileira³¹.

negras estão passando para a categoria de curiosidades históricas tendendo mesmo para o desespero dos antropólogos e sociólogos no ser instrumentalizadas por negros e mulatos ladinos numa espécie de indústria turística do pitoresco. VIII – O mestiço brasileiro é um “ansioso”. Para ele “o ser mais, o valer mais, na possível comparação com outros chega a constituir o fim de sua ânsia, antes que todo valor objetivo. IX – O padrão estético da população brasileira é o branco”. (RAMOS, 2003, p. 26).

³¹ Sobre a busca pelo embranquecimento ver, mais adiante, em *Desigualdades Raciais: Raças e Racismos em solos tupiniquins*.

Como exemplo dessas ações políticas, é possível citar a imigração europeia para o Brasil, que, entre outras coisas, contribuiu para as estratégias de exclusão e segregação da população negra³². Isso, para Guerreiro, tinha desdobramentos importantes na formação da identidade da população negra, uma vez que o padrão da estética branca³³ dá a tônica das relações sociais.

As críticas de Guerreiro, assim como todos os caminhos elaborados pelos atuantes do TEN, tinham um mesmo objetivo, o de criar um ambiente social capaz de instrumentalizar a população para a emancipação política, econômica, social e também cultural.

A instrumentalização não está indicando uma espécie de “adestramento”, ao contrário, está fazendo referência à alfabetização nas letras e na política; está indicando também como poderia facultar à população negra libertar-se, justamente, das ideias e das proposituras influenciadas pelos padrões estéticos do não-negro.

Diante desta preocupação, o TEN promoveu uma série de encontros de significativa importância política como por exemplo: as Convenções Nacionais do Negro, a primeira em São Paulo (1944) e a segunda no Rio de Janeiro (1947); a Conferência Nacional do Negro (Rio, 1949) e o I Congresso do Negro Brasileiro (Rio de Janeiro, 1950), o jornal QUILOMBO (RAMOS, 1957, p.162). Em 1949, o trabalho do TEN ajudou a constituir o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro (SOARES, 1993, p.116). Nesses, a tônica era o desenvolvimento de ações, fossem elas por meio de documentos informativos e formativos, ou por meio de projetos políticos.

1.3.1.1 A conferência e as propostas

³² Ao considerar a imigração europeia como estratégia utilizada para fortalecer o projeto de embranquecer a população negra não significa, em nenhuma hipótese, que esta pesquisa responsabiliza os imigrantes europeus por esse fato.

³³ Segundo Guerreiro Ramos “padrão estético da população brasileira é o branco”. Esses enunciados indicam, segundo o autor, que a “cultura brasileira tem conotação clara” e, portanto, o que não se identifica com a cor (a cor branca, clara) é considerado um problema a ser sanado (RAMOS, 1957, p.150).

Um desses encontros, *A Conferência Nacional do Negro em 1949*, por exemplo, cooperou para formular uma agenda que devia ser questionada no 1º Congresso do Negro Brasileiro marcado para o ano seguinte, 1950.

Ao lado de Abdias Nascimento e Edison Carneiro, Guerreiro Ramos desenvolveu uma relação de assuntos pertinentes à proposta da *Conferência* e que orientariam o debate e a proposição de ações a serem, no ano seguinte, realizadas.

Essa relação de assuntos definidos foi dividida em seis grandes temas e a problematização do que seria pensado em cada um deles: história; vida social; sobrevivência religiosa; sobrevivências folclóricas; línguas e estética³⁴.

1.3.1.2 História

Acerca dos grandes temas indicados, existia uma preocupação com a *história* por dois motivos: o primeiro referia-se à elaboração de estratégias – baseadas na trajetória da população negra – de resistência que confirmassem aos negros seu protagonismo de sujeitos da própria condição de existência; o segundo era sobre a importância de desenvolver uma perspectiva de valorização das contribuições da população negra para a construção do país.

A indicação da população negra como agente da história é o ponto de partida para as críticas desenvolvidas por Guerreiro Ramos. Para o autor, conhecer as singularidades e particularidades da história da população negra brasileira contribui para repensar e criticar os estereótipos que legitimam uma noção pitoresca e exótica dessa população.

Paralelamente às ações do TEN, diferentes entidades negras se instituíram, além das existentes, na mesma perspectiva de atuação. Em *Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), Abdias do Nascimento, ao procurar valorizar a luta da população negra, partindo da década de 1930, tornou pública a existência dessas organizações pelo país cuja proposta consistia em estabelecer processos de inclusão da população negra³⁵. O autor escreve:

³⁴ Os temas propostos na Conferência condiziam com os aspectos analisados por Guerreiro Ramos no artigo *Contatos Raciais No Brasil* e coincidiam com propostas de projeto político de ação.

³⁵ Pode parecer que em diferentes momentos as argumentações deste texto sejam repetitivas, contudo se o for, são, orientadas pela perspectiva de conscientizar o leitor sobre a importância de desconstruir as ideias que retiram o valor histórico da presença negra no país.

o Centro de Pesquisas das Culturas Negras, que reúne, no Rio de Janeiro, uma juventude seriamente dedicada ao projeto a que se propôs; trata-se, sem dúvida, de um grupo que poderá contribuir numa mudança de qualidade no destino do negro, se perseverar e não desistir diante dos inúmeros obstáculos que terá de enfrentar. Em São Paulo, onde [...] funcionam a Casa da Cultura Afro-Brasileira e as sete entidades que convocaram o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial, organizador do ato público realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, [...]: Grupo Afro-Latino-América, Grupo de Atletas Negros, Associação Cultural Recreativa Brasil Jovem, Grupo de Artistas Negros, Afro-Latina-América (Rio de Janeiro), Associação Cristã Brasileira Beneficente, Instituto de Estudos Africanistas. Manifestaram sua adesão ao ato público entidades do Rio de Janeiro, entre elas o Centro de Estudos Brasil-África (CEBA) e a escola de samba Quilombos; e várias entidades da Bahia. Em Porto Alegre (Rio Grande do Sul) atua o grupo Palmares, liderado por alguns jovens egressos de universidades, além de outros grupos como, por exemplo, aquele que edita o jornal *Tição*. Em São Paulo o poeta Oswald Camargo lidera o lançamento do periódico *Abertura* (NASCIMENTO, 1978, p. 116).

Guerreiro Ramos, ao indicar a necessidade de estudar as formas da população negra de se organizar politicamente, e Abdias do Nascimento, ao citar a importância da presença desses movimentos negros a partir do século XX, apresentam a relevância da resistência dos negros contra as estratégias do racismo.

1.3.1.3 A vida social

Entre os temas desenvolvidos, o tópico sobre a *vida social* deve ser revisto com atenção, pois os escritos abrem margem para interpretações que podem indicar ora avanços, ora recuos na trajetória contra o racismo e a discriminação.

Se no tema *história* há um movimento de valorização do protagonismo negro e de busca por análises fundamentadas na perspectiva do *negro-vida*, no tópico em questão há alguns aspectos que, de alguma forma, podem contribuir para um movimento inverso, para potencializar o que Guerreiro Ramos chamou de *negro-tema*.

III – Sistema de vida da população de cor. Hábitos alimentares. Habitação. Profissão. Higiene. Educação. Relações sexuais. Poder aquisitivo. Associações culturais, recreativas e beneficentes. Jogos e passatempos. Condições de trabalho. IV – Aspectos patológicos da população de cor. Criminalidade. Vadiagem, alcoolismo e prostituição. Doenças frequentes na população de cor. Doenças trazidas da África (RAMOS, 2003, p.39).

Essa perspectiva de análise sobre o *negro-tema* foi rechaçada pelo autor em diferentes períodos. Alguns anos depois, Guerreiro Ramos faz denúncias significativas sobre a produção intelectual daquele momento. Segundo ele, tal produção contribuiria para indicar que a população negra seria um problema nacional³⁶.

1.3.1.4 As sobrevivências

Nas contribuições religiosas e folclóricas dadas pelos temas intitulados *sobrevivências religiosas* e *sobrevivências folclóricas*, observa-se a tentativa de ressaltar o legado de resistência³⁷ dos descendentes de africanos no Brasil e de mostrar como a sociedade buscou, empenhadamente, criminalizar suas manifestações religiosas e culturais como atos subversivos.

A *sobrevivência* traz o significado da resistência contra o sistema escravista, graças à qual os negros procuraram manter, pela tradição oral, sua identidade cultural, religiosa, política e social. Fazendo-se referência a esses elementos, é possível perceber a iniciativa de enfatizar a diversidade cultural dos descendentes de africanos, posto que, sequestrados de diversas regiões da África, seus progenitores trouxeram todo o seu acervo cultural e seus modos de organização social.

³⁶ Entre os intelectuais estudados por Guerreiro Ramos, esta pesquisa destaca Raimundo Nina Rodrigues, considerado um dos maiores representantes dos estudos antropológicos e sociológicos orientados pela ideia do *negro tema*. O autor em questão partia em defesa da ciência europeia e fazia discursos sobre a superioridade cognitiva, intelectual, moral e cultural da população branca.

³⁷ Mais adiante este trabalho dedicar-se-á pormenorizar a trajetória da resistência da população negra no Brasil.

1.3.1.5 A estética do *niger sum*

Como última indicação, o tema sobre a *estética* valorizou a contribuição de artistas e literatos negros e deu destaque à importância que as artes tiveram na luta desencadeada pelo movimento abolicionista.

Da mesma forma, a *estética* foi pensada nos escritos de Guerreiro Ramos como um dado importante para que fosse possível compreender como o padrão de superioridade - atribuído ao *ser branco* – impactava na formação da subjetividade da população negra; para tal intento, recorreu aos estudos de pensadores que, no Brasil, assim como nos demais países da América, colonizado e explorado pelo europeu, incorporou os padrões sociais de seus *dominadores*. Os latinos e os norte-americanos se apropriaram de padrões exógenos, assumindo a mentalidade dos colonizadores.

as categorias da estética social nas culturas autênticas são sempre locais e, em última análise, são estilizações de aspectos particulares de circunstancia histórica determinada. [...]. Cada sociedade, na medida em que se conserva dotada de autenticidade ou de integridade, inculca, em cada um de seus membros, pela aprendizagem, padrões de avaliação estética, os quais reforçam as suas particularidades (RAMOS, 1957, p.152).

Nessas relações de poder, segundo o entendimento do autor, deveria ser desenvolvido um tipo de conhecimento que gerasse a possibilidade de superar as limitações dadas por essas normativas padronizadas. O caminho para chegar até essa proposta deveria partir de critérios psicológicos socialmente direcionados e capaz de gerenciar a reconstrução da subjetividade da população negra.

A proposta de romper com esses padrões – de superioridade do *ser branco* - e promover o desenvolvimento de uma consciência pautada na valorização do *ser negro* foi sistematizado por Guerreiro Ramos, mediante um conjunto de ideias classificadas, no conceito de *niger sum*. Essa deveria ser internalizada pela população negra como uma orientação afirmativa capaz de promover o desrecalcamento dos imperativos do racismo (RAMOS, 1957, p.156-157).

Então identifico o equívoco etnocentrismo do branco brasileiro ao sublinhar a presença do negro mesmo quando perfeitamente identificado com ele pela cultura. Então descortino a precariedade histórica da brancura como valor. Então, converto o branco brasileiro, sôfrego de identificação com o padrão estético europeu, num caso de patologia. Então, passo a considerar o preto brasileiro, ávido de embranquecer embaraçado com a sua própria pele, também como ser psicologicamente dividido. Então, descobre-se a legitimidade de elaborar uma estética social de que seja um ingrediente positivo a cor negra. Então compreendo que a solução do que, na sociologia brasileira, se chama o <<problema do negro>>, seria uma sociedade em que todos fossem brancos. Então, capacito-me para negar a validade a esta solução (RAMOS, 1957, p.157).

De acordo com os estudos deste sociólogo existem dois caminhos para a compreensão da categoria analítica do *niger sum*: um pelo aspecto psicológico e o outro pelo aspecto sociológico. Quanto ao primeiro, o autor fala da urgência em reconstruir a subjetividade da população negra, baseando-se no sentimento de seu pertencimento à nação brasileira, pois, caso isso se dê, pode ocorrer o questionamento e a problematização dos padrões e valores sociais dominantes da *brancura*.

Sobre o aspecto sociológico, Ramos diz que os impactos gerados pelos questionamentos contribuem para o desenvolvimento da crítica que, por sua vez, pode orientar os procedimentos de transformação. Assim sendo, o *niger sum* como categoria analítica e, fundamentalmente, como promoção da valorização do *ser negro*, é um dos instrumentos de superação da alienação pelo exercício de crítica e da autocrítica (RAMOS, 1957, p.157).

É possível verificar, então, que a defesa e a reprodução da estética branca – como padrão a ser seguido – refletem diretamente na formação da subjetividade da população negra, que resiste a reconhecer a cor da sua pele e sua ancestralidade³⁸.

³⁸ Esse dado da realidade problematizado por Guerreiro Ramos deve ser contextualizado, uma vez que na atualidade há um movimento contrário. Pois, a população negra atualmente tem-se identificado cada vez mais com a cor negra, sua cultura e história, justamente pelo fortalecimento de políticas direcionadas a essa população, principalmente na esfera educacional.

Quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando seu grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado desta moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre, e por fim justifica as desigualdades raciais (BENTO 2002, p. 25-26).

O entendimento de Guerreiro Ramos sobre *niger sum* e as considerações de Bento acerca das tentativas de aniquilar a identidade da população negra pelas ideias da superioridade conferida ao *ser branco* (e todas os significados atribuídos a essa ideia), devem ser debatidos com a mesma força política que são debatidas as políticas sociais direcionadas à população.

Posto isso, o próximo passo desta pesquisa consiste em pensar sobre dois aspectos que podem ser compreendidos como elementos importantes e devem estar presentes nas discussões sobre as desigualdades raciais no Brasil: as confusões conceituais entre raça e classe e o que se convencionou considerar como padrão estético da brancura³⁹.

1.4 DESIGUALDADES RACIAIS: A BRANQUITUDE E AS RAÇAS E EM SOLOS TUPINIQUINS

Em alguns segmentos da sociedade brasileira convencionou-se não afirmar que há uma *racialização* nas relações sociais. Algumas causas, que podem dificultar essa percepção, podem ser pensadas sob três aspectos que se complementam: a) as tentativas de embranquecimento da sociedade brasileira como um projeto político; b) a defesa dos ideais de democracia racial; c) o distanciamento entre as interpretações sobre o conceito de raça e o de classe⁴⁰.

³⁹ Até este momento da análise, em diferentes momentos foram mencionados os problemas psicológicos e sociológicos gerenciados pelos ideais de branqueamento, o que poderia cooperar para a elaboração de críticas, contudo esse fato só reforça os assuntos que compõem as demandas de diferentes entidades, organizações negras desde o início do século XX e que precisam ser retomadas.

⁴⁰ Isto é, uma significativa parcela da população brasileira compreende que os processos de marginalização da população negra ocorreram, e ainda ocorrem, porque existe a desigualdade social, associada diretamente à concentração de renda.

Quando se pretende realizar um estudo sobre as desigualdades raciais no Brasil é necessário compreender como se desenvolveu esse padrão do branco - por que é necessário embranquecer o país - e desmistificar as características do racismo que incorporam à sua existência apenas o viés econômico.

A ideologia do *branqueamento* é intrinsecamente relacionada às “teorias” racistas que vigoraram no Brasil durante o século XIX. Contudo, foram ideias e variações de uma perspectiva que nasceram fora dos solos tupiniquins. Essas variações dizem respeito ao desenvolvimento de alguns pontos de vista acerca da superioridade de um grupo e da inferioridade de outros.

Essa consideração pode parecer óbvia ao leitor que, de alguma forma, entrou em contato com as discussões sobre raça; mas, é importante dizer que foram essas percepções de mundo, cujo fundamento consiste em atribuir juízo de valor aos grupos humanos, as responsáveis por ter fomentado (e, de certa forma, fomentam) os genocídios de todas as esferas: o cultural, o social, o histórico, o político. O juízo de valor mencionado “postulava a inferioridade inata e permanente dos não brancos” (SKIDMORE, 2012, p.92).

O conceito de raça foi pensado, no período entendido como moderno. Nesse momento buscava-se, empiricamente, provar a inferioridade da população negra e indígena.

Até por volta de 1800, havia poucos indícios sobre essa empreitada que se pretendia científica; contudo, sessenta anos depois, nas sociedades europeias e norte-americanas, já havia conhecimento do empenho de estudiosos para legitimar a diferenciação entre os grupos humanos e, assim, atestar a inferioridade de uns e a superioridade dos outros, pela ciência.

Segundo Skidmore, nesse período havia três grandes matrizes teóricas que posteriormente influenciariam o pensamento sobre essa questão no Brasil, as quais seriam: a etnológico-biológica, a histórica e o darwinismo social.

A primeira matriz foi sistematizada, pela primeira vez, na escola norte-americana, e pouco tempo depois já se havia estendido por toda Europa. Acreditava-se que as diferenças físicas poderiam ser relacionadas à capacidade de desenvolvimento das “qualidades mentais e sociais (como a construção das civilizações)”. Por esse viés, a população de cor branca, que seria produtora de

grandes e complexas organizações sociais, era considerada superior (SKIDMORE, 2012, p.92-94)⁴¹.

A segunda matriz que corroborou o pensamento racista do século XIX foi a chamada escola histórica, cujos defensores⁴² comungavam das ideias de que os povos de cor branca eram dotados de criatividade e, portanto, alcançariam o nível superior de desenvolvimento estando “destinados pela natureza e pela história, a ganhar um crescente controle do mundo” (SKIDMORE, 2012, p.92-94).

A terceira corrente de pensamento, que se destacou na tentativa de construir uma teoria racista, foi denominada de darwinismo social. Não há relatos de que Charles Darwin tenha utilizado sua teoria da evolução das espécies em humanos, e então responsabilizar esse intelectual pelos desdobramentos que tem seu pensamento é um equívoco.

O impasse consiste na forma como os intérpretes de seu pensamento, empenhados em provar a superioridade dos grupos humanos brancos, fizeram uso de um pensamento. A tônica dessa corrente consistia em afirmar que as “raças superiores tinham predominado, condenando as inferiores a encolher e desaparecer” (SKIDMORE, 2012, p.95-96).

Segundo Skidmore, todas essas matrizes influenciaram de alguma forma, o desenvolvimento de um pensamento racista pela elite brasileira.

Essas três escolas de pensamento racista, em conjunto, influenciaram todos os brasileiros que se davam o trabalho de pensar seriamente a questão racial. Como toda a América Latina, o Brasil se mostrava vulnerável a doutrinas racistas provenientes do exterior (SKIDMORE, 2012, p.96).

Ainda que essas ideias tenham encontrado solo fértil em terras brasileiras, houve um esforço significativo, por parte de seus seguidores, em adaptar essas percepções às particularidades e singularidades do país. Ao contrário dos países europeus e da sociedade norte-americana, tem-se, em solos tupiniquins, uma formação baseada na multiracialidade e na miscigenação.

⁴¹ Representantes desta escola Samuel Morton, Josiah Nott, George Glidden, Louis Agassiz.

⁴² Alguns representantes dessa corrente de pensamento são: Conde Arthur de Gobineau, Thomas Arnold, Robert Knox e Thomas Carlyle.

Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegaram tardiamente ao Brasil, recebendo, porém, uma acolhida entusiasta, em especial nos diversos estabelecimentos de ensino e pesquisa, que na época congregava boa parte da reduzida elite pensante nacional (SCHWARCZ, 1995, p. 180).

O reconhecimento de que havia uma pretensa inferioridade da população negra, e também indígena, motivou estudos como os do brasileiro Raimundo Nina Rodrigues. Guerreiro Ramos, ao criticar o desenvolvimento dos estudos raciais no país, apresentou Rodrigues como um defensor da superioridade branca. Seus posicionamentos em meio às tensões raciais eram em favor da supremacia da branquitude. É importante dizer, também, que, não obstante esse seu posicionamento racista, Nina Rodrigues desenvolveu estudos importantes do ponto de vista histórico. Guerreiro Ramos não descartou essa contribuição.

a diversidade de proveniência dos africanos que foram trazidos para o Brasil e outras informações preciosas sobre as diferenças culturais entre os negros. Além disso, são-lhe devidas algumas observações úteis sobre o nosso sincretismo religioso e linguístico. Como fonte de informação histórica, portanto, é indispensável a consulta à obra de Nina Rodrigues, nos estudos de nossas relações étnicas (RAMOS, 1957, p.142).

Por outro lado, tanto Guerreiro Ramos quanto Skidmore comentaram sobre as contribuições de Nina Rodrigues para a elaboração de teses sobre a inferioridade tanto da população negra, quanto da população mestiça. Para o defensor da superioridade ariana, seria necessário um cuidado expressivo das autoridades, pois “as características raciais intrínsecas afetavam a conduta social” (SKDMORE, 2012, p.103-104).

A degeneração da raça era expressa pela presença de negros e mestiços; seria necessário – para o pensamento racista – um exitoso projeto para que o país saísse da condição de inferioridade e degeneração. Como citado anteriormente por Carlos Hasenbalg (1979) (2005), foi essa realidade que impulsionou o Estado brasileiro a motivar a entrada de imigrantes europeus.

Para o pensamento racista, o branqueamento da população negra era um caminho determinado. A processualidade histórica criaria, naturalmente, condições para que isso acontecesse. Um dado relevante acerca dessa conduta pretensamente científica, consiste em dizer que, se por um lado havia a

determinação de branquear a população negra brasileira, por outro, a miscigenação adquiria um caráter otimista, visto que

A miscigenação não gerava necessariamente, ‘degenerados’, e poderia forjar uma população mestiça saudável que se tornaria cada vez mais branca, tanto cultural quanto fisicamente (SKDIMORE 2012, p.110-111).

No Brasil, essa perspectiva otimista sobre a miscigenação era entendida como uma poderosa tática contra a negritude⁴³ nacional. Contudo, ainda assim, o mestiço era considerado um problema e eram necessárias soluções rápidas.

A questão foi tratada com tamanha seriedade por parte de seus defensores que, em 1911, João Batista de Lacerda, (na época diretor do Museu Nacional) representou o Brasil⁴⁴ no Primeiro Congresso Universal das Raças, em defesa da tese do branqueamento. Alguns pontos por ele apresentados referiam-se ao papel social do mestiço. Ainda que se considerasse o mestiço como uma possibilidade de caminhar rumo a uma sociedade branca, Lacerda acentuava:

Os mestiços eram “obviamente inferiores aos negros” como mão de obra agrícola e tinha pouca resistência a moléstia em sua opinião, a superioridade deles estava em serem física e intelectualmente muito acima do nível dos pretos (SKDIMORE, 2012, p.112).

O incentivo a esse tipo de pensamento, no concernente às possibilidades de embranquecer a população negra chegava de todos os lados, interna e externamente ao Brasil. Autores como Pierre Denis e Theodore Roosevelt escreveram várias páginas sobre a inferioridade da população negra. Os argumentos eram, para época, empolgantes e certamente agradava aos olhos dos leitores defensores da proposta de extinção dos negros no país.

O ápice do desenvolvimento nacional, segundo Lacerda, viria no decorrer de um século de história; esse era o prazo que ele concluiu ser o suficiente

⁴³ A negritude é entendida, por este trabalho, não somente com relação à a cor da pele, mas também a todo arcabouço cultural e intelectual constituído pela população negra, seja a escravizada, seja a liberta das amarras do sistema escravista.

⁴⁴ E também a América Latina de modo geral, já que foi o único representante latino-americano.

para o desaparecimento da população negra, mestiça e indígena (SKDMORE, 2012, p.115-117).

O período que vai de 1870 a 1914 pode ser considerado a primeira etapa de formação do pensamento racista, conhecido como racismo científico; buscou-se por meio de diferentes perspectivas provar, cientificamente, a superioridade dos grupos sociais brancos e a inferioridade dos grupos sociais negros.

Ao analisar-se essa etapa dos estudos raciais no Brasil, é possível perceber como as diferentes perspectivas colaboraram com as estratégias eugenistas⁴⁵ que surgiram com o objetivo de desenvolver um projeto político de nação, fundamentado na busca do embranquecimento da população brasileira.

Purificar a raça. Aperfeiçoar o homem. Evoluir a cada geração. Se superar. Ser saudável. Ser belo. Ser forte. Todas as afirmativas anteriores estão contidas na concepção de eugenia. Para ser o melhor, o mais apto, o mais adaptado é necessário competir e derrotar o mais fraco pela concorrência. A eugenia moderna nasceu sob essas ideias principais. Para entender a sua complexidade é importante ter em vista que a eugenia se inspirou nas ideias sobre superioridade, natureza e sociedade que foram construídas ao longo dos séculos pelo pensamento ocidental (DIWAN, 2007, p.21).

Com relação a esse aspecto, a pesquisadora Pietra Diwan apresenta as principais estratégias eugênicas e diz que a tentativa de teorizar as relações raciais “justificava a impossibilidade de progresso do Brasil, dos países tropicais e da África, dada tamanha promiscuidade racial de seus povos” (DIWAN, 2007, p.88).

Todos os indicativos relacionados à busca pelo branqueamento ou embranquecimento orientadas pelas perspectivas do chamado racismo científico, das ideias eugenistas, responsabilizavam, de alguma forma, a população negra pelas causas do não-desenvolvimento das sociedades, assim como pela própria inferioridade dos seus grupos sociais.

Este é um dado relevante sobre o qual, Maria Aparecida Silva Bento, ao problematizar os impactos do branqueamento para a população negra brasileira, diz:

⁴⁵ Embora já mencionado em um momento anterior, retomar-se-ão alguns aspectos do projeto político de nação fundamentado nos ideais eugenistas.

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro, que descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura-se identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. [...]. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerado seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p.25).

Esse conjunto de ideias fundamentadas no racismo científico, a partir da tentativa de tornar o Brasil um país *de brancos*, além de interferir, significativamente, no processo de construção da identidade negra e da criação de barreiras sociais ao acesso, por exemplo, à educação e ao trabalho, contribuiu também para potencializar a perspectiva do não-conflito.

Esses apontamentos podem ser interpretados do seguinte modo: a constituição de uma população de brancos e ou de negros em processo de embranquecimento (cultural, intelectual, social), poderá formar uma sociedade homogênea sem distinções raciais e, portanto, sem tensões.

A ideologia do embranquecimento talvez seja uma das mais cruéis expressões do racismo no Brasil; primeiro, favorece a falta de identidade de uma raça imputando-lhe outro modo de identificação que não corresponde a sua essência e, ainda, a ideologia do embranquecimento defende a ideia de ausência de raças e faz apologia da existência da cordialidade entre brancos e negros, excluindo a possibilidade de conflitos. Contudo, apenas o branco é sinônimo de valores positivos, desde os valores mais elementares do cotidiano como aqueles relacionados ao status social (SILVA; LARANJEIRA, 2000, p.104).

Na década de 1920 e seguintes, presencia-se no país, um movimento de aversão a esse quadro dicotômico – superior e inferior – incapaz de apagar do imaginário coletivo, principalmente da elite brasileira, a ideia do racismo e suas práticas de discriminação.

A partir da década de 1930, os estudos sobre a população negra avançam e as análises sobre as tensões raciais entre negros e brancos, pelo viés da inferioridade e da superioridade, passam a não ser utilizados como argumentos; a raça pelo viés defendido até então perde força para a análise baseada na noção de cultura.

a passagem do conceito de raça para o de cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. Ela permite ainda um maior distanciamento entre o biológico e o social (ORTIZ, 2003, p.41).

Contudo, essa mudança conceitual não rompe com o padrão do branqueamento, permanecendo, assim, a base do estereótipo da população negra e das interpretações pejorativas sobre o *ser negro*.

A transposição de sentidos do biológico para o social acabaria com a tradição de considerar o negro e o mestiço inferior e o branco superior, passando-se a exaltar a mestiçagem como um *gene* brasileiro da cordialidade e da harmonia entre grupos racialmente distintos.

Esse tipo de pensamento corroborou a ideia de que o Brasil era um país que teria alcançado a almejada democracia racial. Nessa transposição não há distinções práticas, pois ambas alegam a formação de um pensamento racista e discriminatório.

Embora ainda acreditando que ser branco era melhor e que o Brasil estava embranquecendo, os porta-vozes da elite ganharam mais satisfação e confiança a partir de 1930, como o novo consenso científico de que o negro não era intrinsecamente pior e que, portanto, a ideia racista de que a miscigenação pode resultar em degenerescência não fazia mais sentido (SKDIMORE, 2012, p. 287).

No final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, o mundo passa por significativas transformações que influenciaram direta e indiretamente os caminhos trilhados pelos estudos raciais⁴⁶. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e

⁴⁶ Fora do Brasil alguns países – de acordo com suas particularidades históricas, obviamente – estavam desenvolvendo práticas que feriam a dignidade humana com ideias e ações que corroboravam uma pretensa inferioridade de uns grupos étnicos e a superioridade de outros. Uma curiosidade acerca dessas ideias foi a chegada das notícias sobre as práticas nazistas na Alemanha de Hitler que também podem ter influenciado as mudanças de paradigmas, uma vez que há um enfraquecimento das teorias racistas que se orientavam pela necessidade de provar a

as denúncias sobre a violência do holocausto na Alemanha, essas supostas teorias enfraqueceram⁴⁷.

Analisando-se os significados atribuídos ao conceito de raça no Brasil vê silenciado, entre os anos de 1930 e 1970, do ponto de vista teórico, esse debate. Afinal, nas relações internacionais, a subjugação dos grupos raciais era considerada condenável. No entanto, esse silenciamento não inibiu a resistência ao racismo, pois, na vida prática, assistia-se a um aumento significativo das desigualdades entre a população negra e a branca.

Movida pela curiosidade de compreender a pretensa *cordialidade racial* representada pela ausência de práticas racistas e de desigualdades geradas, na década de 1950, uma comissão formada pela UNESCO⁴⁸ patrocinou estudos sobre os desdobramentos das relações raciais brasileiras, fato que repercutiu no cenário internacional.

O país era considerado o laboratório de civilização e poderia, portanto, oferecer uma resposta às questões sobre a vivência entre os diferentes grupos étnico-raciais, e, sobretudo, serviria de modelo contra as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, suscitadas pela questão racial. Foram, então, selecionados pesquisadores de diferentes regiões do país. Destacam-se as pesquisas realizadas por Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, em São Paulo, Luiz Aguiar Costa Pinto, no Rio de Janeiro, e Thales de Azevedo, em Salvador. Contudo, o resultado das pesquisas mostrou o contrário do que se pretendeu: havia diferenças e conflitos raciais no Brasil. As desigualdades de oportunidades foram salientadas, tendo sido ressaltado o aspecto econômico como o principal problema resultante delas (SILVA; LARANJEIRA, 2007, p.129-130).

Segundo Skidmore, os estudos da UNESCO tiveram um expressivo desdobramento nas pesquisas posteriores. Já na década de 1960, os cientistas passaram a questionar a suposta ausência do racismo e “empregavam as mais modernas técnicas de pesquisa para traçar uma complexa rede de correlações entre cor e posição social” (SKIDMORE, 2012, p.296).

superioridade de um grupo social específico. Para Skidmore, “A perseguição de judeus pelo governo alemão só serviu para desacreditar ainda mais qualquer resquício do prestígio que essas teorias pudessem ter até então em meio à elite brasileira” (SKIDMORE, 2012, p. 285).

⁴⁷ Já na década de 1930, no Brasil, ao chegarem os rumores da perseguição aos judeus pelo nazismo, a veracidade do conhecimento baseado nas variações das pseudoteorias é questionada.

⁴⁸ Sobre os estudos desenvolvidos orientados pela UNESCO, ver: BASTIDE, e FERNANDES, 1971; COSTA PINTO, 1952. Sobre tais trabalhos ver em: CHOR MAIO, 1998.

Para compreender como os estudos sobre as causas da desigualdade racial se desenvolveram em solos tupiniquins, é necessário retomar a discussão acerca do conceito de raça que ressurge com outras características após a década de 1970. Mesmo com o enfraquecimento do pensamento racista (em defesa da superioridade de uns grupos e a inferioridade de outros) que se estendeu até meados dos anos de 1920, isso não representou mudanças na situação de exclusão e de desigualdade experienciadas pela maior parte da população negra brasileira.

A nova maneira de explicar o conceito de raça não surge nas instituições – políticas ou de ensino - mas sim entre os agentes da luta. Esses novos caminhos podem ser interpretados como “retomada da luta anti-racista em termos práticos e objetivos” (GUIMARÃES, 2002, p.51).

Para uma análise mais pertinente do conceito de raça, é necessário contextualizá-lo. Tratá-lo em desacordo com o período histórico pode favorecer o esvaziamento político da luta em favor de uma educação questionadora do racismo e da discriminação.

Raça não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações, desigualdades e que as noções de “cor” são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (GUIMARÃES, 2002, p.50).

Guimarães entende que, na esfera das ciências sociais, ao se preocupar com uma realidade social específica e fazer uso de conceitos para compreendê-la, requer-se a utilização de

dois tipos de conceitos: os analíticos, de um lado, e os que podemos chamar de “nativos”; ou seja, trabalhamos com categorias analíticas ou categorias nativas. Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano. A verdade é que qualquer conceito, seja analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico (GUIMARÃES, 2003, p.94).

Logo, ao indicar que esse conceito é uma categoria analítica, o autor pode estar indicando um caminho menos problemático para as interpretações dos significados atribuídos à raça, ou seja, para que essa nova percepção não recaia sobre os discursos das teorias racistas de cunho biológico é preciso saber de qual lugar se está falando.

O fato de considerar que o enfraquecimento dos estudos sobre superioridade e inferioridade dos grupos humanos (brancos e negros respectivamente), associado aos desdobramentos das ideias de democracia racial (que protagonizavam a cena sobre os estudos raciais, a partir de 1930) não significou o fim das discriminações contra a população negra, mas levou ao desenvolvimento da categoria *raça* entendida como um instrumento político de luta contra o racismo e de afirmação da identidade negra.

O emprego do conceito raça pelo viés político pode, portanto, ser considerado como um instrumento, pelo qual se questionam as interpretações que permitem entender que as desigualdades raciais se resolvem na esfera das desigualdades sociais.

Tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema se limita à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (BENTO, 2002, p. 27).

Referindo-se a esse dado, diz Abdias do Nascimento “a miséria sustenta o racismo e o racismo sustenta a miséria” (NASCIMENTO, 1984, p.15). Na realidade brasileira, é impossível não considerar a concentração da renda como um aspecto significativo de exclusões; contudo, somente por esse viés não é possível compreender a questão racial.

Mas não se pode denunciar a miséria e concentração de renda no Brasil e lutar pela democracia sem estar atento a todas as consequências das desigualdades e do arbítrio. A miséria brasileira tem cor e assume claros contornos raciais. Apesar de se dizer tradicionalmente que o Brasil é uma democracia racial, nós vivemos num país extremamente racista [...]. Porque as lutas pela abolição e a República não fizeram da conquista popular ao direito da cidadania um princípio essencial em um objetivo básico, as sequelas da escravidão permanecem norteadando o comportamento básico da sociedade brasileira e as relações escravistas de arbítrio, a prepotência e desrespeito aos direitos do cidadão livre estão bem mais vivas que as relações democráticas (NASCIMENTO, 1984, p.15-16).

A questão econômica de classe e de propriedade privada é significativa, ela explica a concentração de renda e as desigualdades; não se sustenta, porém, como única forma de explicar a situação de miséria e das dificuldades de acesso da população negra ao trabalho e à educação⁴⁹.

Na literatura sociológica brasileira há um debate significativo acerca dessa perspectiva dual “raça e classe” já presente no século XX. Sobre esse assunto, Carlos Hasenbalg (1979) (2005) entende que a noção de raça determina papéis sociais na estrutura hierárquica do capitalismo e serve aos interesses das forças sociais dominantes para a manutenção da “divisão racial do trabalho”.

Raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifestasse numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que reflexo epifenômeno da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supra ordenado no presente (HASENBALG, 1979, p.118).

O autor adverte que a escravidão não foi causa suficiente para criar a situação de exclusão da população negra, foram-no sim as estratégias da pós-abolição. Sobre essas estratégias, destaca-se, por exemplo, a chegada dos

⁴⁹ Não é o suficiente para explicar e solucionar os impactos gerados pelo racismo, ainda que a desigualdade gerada pela concentração da renda seja um fator das tensões raciais.

imigrantes europeus que deram uma tônica à nova realidade nacional, agora inserida no ideário da modernidade com o fim do sistema escravocrata. Essa realidade do final do século XIX era movida pelo propósito de embranquecer a população brasileira.

O Estado brasileiro iniciou um desserviço à população negra e criou estratégias para integrar os europeus que acabavam de chegar. As políticas de apoio e incentivo do governo que favoreceram os imigrantes não foram estabelecidas em prol dos negros recém-libertos do sistema escravocrata, os quais foram segregados em situações e condições subalternas de trabalho e ocuparam posições subordinadas da estrutura de classes do sistema de estratificação social (HASENBALG, 1979, p. 197).

Na esfera econômica, as políticas imigratórias surgidas para prover de mão de obra livre as atividades antes realizadas sob o regime escravocrata sugeriam uma forte conotação racista, haja vista não apenas os expressos impedimentos de ingresso no país de mão de obra vinda da África, e também da Ásia (Decreto n. 528 de 28 de junho de 1890), com o intuito de “embranquecer” a população, como também o fato de ter sido descartada a previsão de ocupar a massa de escravos libertos existentes como trabalhadores livres, o que os deixou na mais absoluta condição de marginalidade econômica. (OVENHAUSEN; AZEVEDO, 2013, p.35-36).

É possível compreender que, nesse período o Estado atuava na tentativa tanto de embranquecer o país, quanto de responsabilizar as diferentes formas de exclusão e discriminação como derivadas da esfera econômica, como se os processos de não-inclusão da população negra, na esfera da educação e do trabalho, por exemplo, fossem somente um sintoma da desigualdade econômica.

Nessa passagem nota-se que as discussões sobre o embranquecimento e a categoria raça não é assunto que deva ser tratado em separado. Ao contrário, é necessário que haja uma relação dialógica entre ambos os conceitos tornando possível uma compreensão em profundidade acerca da questão.

1.5 O MOVIMENTO E A LUTA: A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DA EMANCIPAÇÃO HUMANA APÓS OS ANOS DE 1960.

No período de 1960 a 1970, no Brasil e na América Latina, a população estava cerceada pelo autoritarismo e pelas tentativas do totalitarismo militar⁵⁰, que, apesar de impor o silenciamento político e ideológico, não inibiu movimentos e lutas pela emancipação humana. A ‘clandestinidade’ das lutas populares compôs essa conjuntura. A vigilância e as práticas repressivas da ditadura militar, inibindo os direitos políticos, não coibiram a resistência.

A repressão se instaurou em todos os ambientes chegando, evidentemente, ao cenário da luta das entidades negras. O *slogan* militar tinha como um dos objetivos propagar, para os quatro cantos, a *lição* da harmonia racial, o que implicava solapar, na base, a luta da população negra contra a própria existência do racismo. Assim como na ditadura do Estado Novo (1937-1945), na ditadura militar a partir de 1964, a resistência da população negra foi empurrada para a clandestinidade.

Dos anos de 1960 em diante, a luta pela emancipação política, social e econômica da população negra estadunidense e os processos de independência na África influenciaram, direta e indiretamente, nas ações dos movimentos negros no Brasil.

Isso não significa que a luta dos defensores dos direitos dos negros se apropriou especificamente das demandas externas, mas criou uma espécie de autoestima coletiva que motivou a busca pela negritude nacional reafirmando os indicativos de Guerreiro Ramos sobre o *niger sum*. Elisa L. Nascimento, acerca deste aspecto, expõe que

As décadas de 1950, 1960, 1970 testemunharam o processo de descolonização da África e a independência de alguns de países africanos, bem como o movimento pelos direitos civis liderados por Martin Luther King e a articulação do nacionalismo afro-americano liderada por organizações e indivíduos como os Panteras Negras e Malcolm X nos Estados Unidos. Esses eventos informavam e serviam de referência para aqueles que pensavam a questão racial no Brasil, embora não houvesse, por parte destes, necessidade de importar teorias e ideologias ou práticas políticas (LARKIN-NASCIMENTO, 2008, p.154-155).

⁵⁰ De 1964 a 1985 instaura-se em solos nacionais a Ditadura Militar.

No contexto nacional, vigia a repressão militar com a cassação dos direitos políticos e, por conseguinte, a criminalização dos movimentos de resistência e as reivindicações da comunidade negra. Os movimentos de esquerda e os projetos de base que demandavam justiça social não compreendiam a existência do racismo como elemento de opressão,

a esquerda brasileira com sua vanguarda enraizada na classe média e alta instruídas pela ideologia da democracia racial, desconhecia a realidade do racismo (LARKHIN - NASCIMENTO, 2008, p.155).

A discussão incorporada nesses espaços consistia em considerar as questões de racismo como um problema da estrutura capitalista excludente, fundamentada na concentração do poder econômico e político. Esse olhar reducionista acerca das questões raciais inibe o avanço do debate sobre os modos e a estratégia para resolver, de maneira prática e imediata, os impactos do racismo na estrutura brasileira.

Contudo, não se pode afirmar que a questão da desigualdade de classe não existia, mas não é a única explicação plausível para as barreiras encontradas pela população negra brasileira, mesmo porque a própria realidade se ocupava de apresentar indicativos de que a condição racial tinha de ser considerada nas lutas políticas por inclusão social.

O final dos anos de 1970 foi, para alguns estudiosos, considerado o período de ouro dos movimentos negros. Diz Hasenbalg:

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Como os dos movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África (HASENBALG, 1984, p.148-149).

Nesse período, meados da década de 1970, há também uma mudança de paradigma do conceito de raça que dá ao movimento uma tônica, e isso influencia diretamente as demandas políticas, sociais e econômicas.

Como foi indicado anteriormente, a noção de raça adquire o significado de resistência ao racismo e o fortalecimento da identidade negra; adquire, portanto, uma perspectiva política. De acordo com os impactos dessas transformações, a crença na existência da democracia racial passa a se fragmentar e a perder força.

A demarcação de um território político permite o aparecimento, no cenário nacional, de organizações importantes em favor dos negros; no entanto, ainda como herança do início dos anos ditatoriais, os movimentos adquirem, por vezes, a classificação de entidades culturais para que pudessem *sobreviver* à repressão, pois era uma estratégia que deu folego a essas entidades sobreviverem e agirem⁵¹.

De acordo com Elisa L. Nascimento (2008), nesse momento houve uma espécie de consciência coletiva da negritude brasileira e, em diferentes regiões do país, essas organizações aparecem com propostas de ações efetivas. Fazendo referência a essas organizações, a autora cita o Grupo Palmares de Porto Alegre, o Instituto de Pesquisa Cultura Negra (IPCN), o Grêmio Recreativo de Arte Negra (CECAN), o Grupo Afro-Latino Americano, o Centro de Estudos Afro-Brasileiro em São Paulo, o Grupo Teatro Evolução em Campinas, o Rebu/Congada de São Paulo, o Grupo de Teatro e Cultura Palmares, o Grupo dos Malês da Bahia, o Bloco Ilê Ayê, Olodum e Orumilá.

Percebe-se, nos dias atuais, como resquícios da oposição à ditadura, que a participação das entidades culturais, na luta em favor da população negra, ainda é uma realidade. A atuação dessas entidades desenvolveu um cenário político com importantes formas de intervenção. Cite-se, como exemplo, a promoção

⁵¹ As demandas do Movimento Negro, entre 1960 e 1970, refletem, ainda que por orientações talvez distintas, as preocupações apresentadas por Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos nos anos anteriores. Quanto a reação de Abdias do Nascimento, nessa luta, mesmo exilado no período da ditadura por dez anos (1968-1978) é certo que ele continuou advogando a causa pan-africanista com participações em diversos atos internacionais como no Caribe, na África e Estados Unidos. Quanto a Guerreiro Ramos, exilado em 1966, sabe-se que ele foi para os E.U.A e dedicou-se aos estudos sobre a administração pública. Não há relatos sobre sua participação em prol da luta negra; contudo, sua presença nos bancos acadêmicos em universidades, como a *University of Southern California*, e sua nacionalidade demarcavam a negritude e a sua história, como homem tanto de ciência, quanto de ação.

de encontros que buscavam problematizar a negritude e o racismo. Em 1975 e 1976, os *Encontros Interestaduais de Entidades Negras* (LARKHIN NASCIMENTO, 2008, p.155) fazem perceber que:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo,], assistenciais [como as [como as confrarias coloniais], como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p. 157).

A amplitude do conceito de Santos acerca do Movimento Negro rompe os limites da formalidade institucional e abre possibilidades para outras leituras sobre a luta em favor dos negros no que diz respeito à elaboração e implementação de ações contra o racismo.

Entre as mobilizações da população negra, ainda nos anos de 1970, menciona-se a organização de grupos, formados predominantemente por universitários e profissionais liberais como o GTPLUN (Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais Universitários Negros), cujo objetivo principal era inserir a população negra na sociedade não apenas com um plano de integração do negro à sociedade de classes, mas, fundamentalmente, questionando o racismo e os seus desdobramentos na vida da população negra. Essas organizações promoveram

campanhas de assistência à comunidade, incentivo à profissionalização de jovens, promovendo cursos de atendentes de enfermagem e principalmente enaltecendo valores culturais do continente africano (SANTOS, 2001, p.36).

Em 1978, é fundado o MNUCDR (Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial)⁵² como que demarcando o ‘ressurgir’ - na arena

⁵² “Neste contexto político e de profunda agitação cultural no seio dos vários grupos e entidades negras, surgiu o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, que teve a sua criação

política – da luta em favor da população negra, bem como dos movimentos populares, sindicais e estudantis.

O Movimento Negro buscava fortalecer politicamente a população negra, pois, considerava o protagonismo político ser um caminho de alcance para mudança social, do mesmo modo que o desenvolvimento de políticas capazes de promover a igualdade de oportunidades especificamente na esfera da cultura, do trabalho e da educação.

O movimento entendia que era necessário ultrapassar os limites regionais de São Paulo e Rio de Janeiro, como uma estratégia significativa para o fortalecimento da luta. Entre as principais demandas do movimento destaca-se o acesso ao meio educacional e cultural.

No que se refere à educação, buscava-se não somente possibilitar o acesso do negro aos bancos escolares, mas também contribuir para o conhecimento e a valorização da história negra, camuflada pelo viés eurocêntrico de uma história única.

Em relação à cultura, esta é tida como uma estratégia para ajudar a reconhecer a negritude e os valores civilizacionais de influência africana (oralidade, religiosidade, ancestralidade, memória, comunitarismo, musicalidade e corporeidade)⁵³.

Considerando-se o projeto político do MNUCDR, da década de 1980, percebe-se que a Lei de 2003, em suas determinações, muito se aproxima desse projeto que propõe a consolidação de uma educação antirracista. A preocupação com a educação e com a forma de realizá-la baliza as ações de praticamente todos os movimentos, entidades, organizações, interessados em romper com a estrutura do racismo brasileiro.

Quanto às lutas e resistências, Abdias do Nascimento destaca a fundação do IPEAFRO (Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiro) na Pontifícia

impulsionada por uma atitude de discriminação racial do Clube Tietê de São Paulo contra quatro atletas negros, e também pela morte de Robson Silveira da Luz, um negro operário, assassinado durante a sessão de tortura em um Distrito Policial da capital. Esses acontecimentos foram decisivos para a mobilização e a arregimentação, em nível político, de entidades negras e pessoas de diversos matizes [...] em junho de 1978, foi fundado oficialmente o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, com militantes do Rio de Janeiro e São Paulo” (SANTOS, 2001, p. 43).

⁵³ Acerca dos valores civilizacionais ver em: A cor da cultura. Modos de fazer: **caderno de atividades, saberes e fazeres** / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A cor da cultura; v.4).

Universidade Católica (PUC) de São Paulo. De acordo com ele, a fundação do IPEAFRO promoveu, naquele período, ações pontuais contra o racismo, que feria a população negra, e organizou o

3º Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado em São Paulo, nas dependências da PUC, em agosto de 1982. A primeira pesquisa do IPEAFRO foi a dos quilombos contemporâneos. O assunto ganha cada vez mais destaque na academia e na militância, pois se trata de uma das principais dimensões da nossa experiência. O IPEAFRO inaugurou um curso de extensão para a capacitação de professores, Sankofa e organizou junto com a ONU o Seminário Internacional Cem Anos de Luta pela Independência da Namíbia (Rio de Janeiro 1984). Publicou a revista *Afrodíaspóra* (1983-1987) (NACIMENTO, 2000, p.220).

No que diz respeito à formação dos institutos de educação superior, Ivair Augusto Alves dos Santos analisa a efervescência das organizações de luta política nas universidades e faculdades, como um dado significativo da realidade brasileira daquele momento, pois havia uma classe média negra que ascendia socialmente e ocupava espaços universitários.

Essa presença contribuiu para a fundação e a elaboração de grupos compostos por negros, que promoviam discussões, baseados no estudo das nuances do racismo e seus impactos, especificamente, na esfera educacional, pois nem mesmo o “melhor nível educacional” da população negra brasileira foi capaz de romper com os atos de discriminação contra os jovens negros universitários, provocando “mais conflito entre sua posição social e a maneira de a sociedade tratá-lo” (SANTOS, 2001, p. 37-38).

Ademais, criam-se, nesse momento, de acordo com os estudos de Santos, faculdades particulares estimuladas pelo Estado como forma de resolver a carência de vagas nas universidades públicas, semelhantemente ao que ocorre atualmente. Quando é crescente o número de faculdades particulares no cenário educacional.

Entretanto, não é intenção realizar qualquer julgamento de valor acerca desse dado, ao qual se faz menção apenas para ressaltá-lo como um aspecto da vida social brasileira. Com efeito, essa estratégia pode ser pensada

como um mecanismo de inclusão da população negra e branca pobre nos quadros universitários⁵⁴.

Com base na constatação de Santos sobre a ascensão econômica e o racismo, é possível extrair dois fatos significativos. O primeiro diz respeito aos encaminhamentos dos movimentos negros de cunho marxista, os quais entendiam que o fim da discriminação racial estaria intrinsecamente ligado à ascensão econômica com sua integração na estrutura de classes. Ou seja, o racismo – segundo essa linha de pensamento – seria resultado dos procedimentos que excluem a população negra das relações com o capitalismo.

Ora, se a questão fundamental era a categoria de classe, isto é, se ocorresse a ascensão social da comunidade negra (pela educação e pelo trabalho) cessariam as práticas racistas, por que é, então, que a juventude negra ainda era discriminada pela sua cor nos corredores acadêmicos?

Para Abdias do Nascimento, em *Combate ao Racismo: Discursos e Projetos* de 1984, as análises sobre as desigualdades geradas pelo racismo devem ser feitas baseando-se em uma relação dialógica cujo recorte racial não foge ao recorte social (isto é, o de classes), assim como o social não escapa ao racial. O entrave é, portanto, a construção de pensamentos reducionistas, somente, ora pela questão social, ora pela racial.

O segundo fato que deve ser mencionado é o referente à presença de uma pequena parcela da juventude negra nos bancos universitários nas décadas de 1970 e de 1980. As políticas direcionadas a uma educação antirracista presente na atualidade, buscam, de alguma forma, atender a população negra e pobre.

Contudo, antes da consolidação dessas medidas objetivas, o acesso era restrito aos que tinham condições de pagar; apesar disso, dada a realidade mencionada, a classe média negra era expressivamente minoritária na estrutura social e econômica.

O ativismo da juventude negra, nesses espaços, pode ser considerado um aspecto fundamental para a concretização das políticas raciais e das ações atuais, pois, assim como nos anos de 1940 e 1950, o foco era não só

⁵⁴ A partir dos anos de 2000, assiste-se à proliferação de faculdades e à instituição de políticas de cotas em resposta à demanda dos movimentos negros, o que contribui significativamente para facultar à juventude negra o acesso ao ensino superior público.

suscitar debates públicos, mas também fomentar ações objetivas, principalmente na esfera do trabalho e da educação.

o entendimento e o reconhecimento de que sua marginalização enquanto negro passava pela luta por igualdade de oportunidades no acesso ao trabalho e à educação (SANTOS, 2001, p. 45).

Entre os anos de 1979 e 1982, com o poder militar já fragilizado, ocorre o processo de liberalização política seguido de uma expressiva participação da população negra que se organizava nas entidades culturais, nos movimentos negros, nas associações e nos partidos políticos. De acordo com Abdias, a questão dos partidos representou um problema para a luta da população negra, uma vez que os ideais de luta deveriam transcender os limites ideológicos de partidos, quaisquer que fossem (NASCIMENTO, 2000, p.221).

As propostas de Abdias do Nascimento, objetivando ir além dos limites partidários, apontavam para a constante necessidade de pensar estratégias democráticas, em relação tanto à democracia política, quanto à democracia social e racial, como propostas políticas a serviço da nação brasileira, porquanto ensinava ele:

a construção de uma verdadeira democracia passa, obrigatoriamente, pelo multiculturalismo e pela efetiva implantação de políticas compensatórias ou de ação afirmativa para possibilitar a construção de uma cidadania plena para todos os grupos discriminados. A independência desses grupos ao articular suas formas de ação comunitária compõe um requisito fundamental da verdadeira democracia (NASCIMENTO, 2000, p.221-222).

Ainda que se cogitasse um projeto para a nação brasileira como um todo, Abdias Nascimento defendia também, como militância, políticas específicas para a população negra. As ações objetivas propostas se apresentariam como políticas compensatórias e ações afirmativas.

Segundo Valter Roberto Silvério, as discussões sobre ações afirmativas, no Brasil, e a sua implementação apontam para dois caminhos, um ético-pedagógico e o outro político. No que se refere ao primeiro caminho, o autor diz

As políticas de ação afirmativa apresentam-se como importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual. Essa percepção do direito à diferença leva em conta que a realidade das políticas denominadas universalistas ou, no caso das políticas raciais, cegas em relação à cor não atendem às especificidades dos grupos ou indivíduos vulneráveis, permitindo a perpetuação da desigualdade de direitos e de oportunidades. Disso emerge a ideia de adoção de políticas compensatórias focais (ou particularistas) que, atendendo ao direito à diferença, percebem os grupos ou indivíduos como sujeitos concretos, historicamente situados, que possuem cor, etnia, deficiências, transtornos emocionais, orientação sexual, origem e religiões diversas. É a superação da ideia filosófica moderna, que encarava o ser humano como uma unidade homogênea, pela ideia pós-moderna dos seres humanos que possuem as especificidades relatadas [...]. No plano político, os programas de ação afirmativa resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta não deve ser mais realizada apenas com a aplicação geral das mesmas regras de direito para todos. Tal igualdade precisa materializar-se também através de medidas específicas que considerem as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem (SILVÉRIO, 2007, p. 22).

Essas considerações do autor podem estar em concordância com os dizeres de Guerreiro Ramos expressados no início dos anos de 1950, quando ele considerava que a universalidade das políticas representava, muitas vezes, uma estratégia para camuflar as diferenças e perpetuar as ausências de ações efetivas contra a discriminação.

A afirmação da diferença pode ser, portanto, uma estratégia para desenvolver, em uma sociedade, o desrecalcamento do racismo e das discriminações correlatas.

Como Nascimento, Silvério possui uma visão lúcida sobre os elementos que corroboram as práticas racistas e discriminatórias e entende que a solidificação de uma democracia plena – social, política ou racial – consiste em um projeto coletivo de nação associado a um significativo cuidado com as especificidades e particularidades próprias de um país como o Brasil.

Na década de 1980, Nascimento teve um papel fundamental no exercício do mandato de deputado federal e conseguiu dar materialização à luta e às demandas dos movimentos negros. Em 1983, propôs, no Congresso Nacional⁵⁵, a

⁵⁵ Projeto de Lei n. 1.550, de 1883.

criminalização do racismo que, segundo suas palavras, deveria ser considerado um “crime de lesa-humanidade” (NASCIMENTO, 2000, p. 222).

Suas ações, além de criminalizar o racismo, ele as realizava com a preocupação de estabelecer mecanismos efetivos para compensar a população negra dos impactos sociais e do sofrimento psíquico provocado pelo racismo.

Entre elas a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; 40% de empregos na iniciativa privada e incentivos às empresas que contribuíssem para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática da imagem positiva da família afro-brasileira, bem como a história das civilizações africanas e do africano no Brasil (NASCIMENTO, 2000, p. 223).

A década de 1980 pode ser considerada como um período da história recente brasileira de grande relevância no que tange às propostas de intervenções na esfera da educação e do trabalho. Quanto à educação, em 1982 estava prevista, nos planos de ação do MNUCDR, assim como em 1983, nas ações de Abdias Nascimento, a implementação – no ensino básico - de conteúdos sobre os saberes negros (brasileiros e africanos) como base da agenda política do movimento negro.

O tipo de atuação de Abdias do Nascimento, assim como a ação dos representantes de diferentes movimentos contra o racismo, fomentou o debate e criou possibilidades para a implementação, em 2003, da Lei 10.639. Destaca-se como luta a busca pela apropriação dos saberes educacionais que não se reduz à presença do negro nos bancos escolares.

Logo, essa Lei não surge da imaginação de um projeto de governo, mas sim da base de demandas da sociedade brasileira representada por militantes e estudiosos (negros ou brancos) que acreditavam nas possibilidades de um país ter, de fato, as experiências de uma democracia racial.

A essa busca pode-se atribuir um significado associado à afirmação da identidade negra, do *niger sum* ou da negritude. Mas, por que essa associação? Porque indicaria um caminho próprio do negro como agente histórico, como sujeito de sua própria história, como capaz ou com possibilidade de emancipar-se humanamente, no que diz respeito à autonomia.

Nesse campo de lutas menciona-se, no início da década de 1990, um avanço importante na política nacional com a criação do SEDEPRON (Secretaria de Promoção e Defesa das Populações Afro-Brasileiras) no Rio de Janeiro. Esse é um dado positivo, pois corroborava as exigências de direitos apresentadas, havia pelo menos uns 40 anos, e colocava na pauta pública a problematização do racismo e a promoção de ações para romper com ele.

Entre suas realizações destacam-se a constituição de uma Delegacia Especializada em Crimes de Racismo, o funcionamento de um Balcão de Atendimento a Denúncias de Racismo, cursos e oficinas de capacitação da Polícia Militar para o convívio com a diversidade, o projeto Força Jovem, de formação profissional de adolescentes, e o trabalho em todo o estado com professores no sentido de formá-los para uma ação pedagógica afirmativa da história e cultura africana e afro-brasileiras (NASCIMENTO, 2000, p.225-226).

Essas ações indicavam, pelo menos nesse contexto carioca, uma possibilidade de expansão de ações capazes de romper com a estrutura do racismo. Entretanto, os reacionários e o racismo institucional não permitiram a continuidade dessa secretaria alegando que ela estava promovendo um racismo às avessas⁵⁶.

Foi lançada contra a Secretaria a velha acusação de racismo às avessas, assim demonstrando a vitalidade dessa tese a despeito dos avanços democráticos conquistados pelo movimento, e evidentemente, ainda não assimilados pela sociedade brasileira. O governo estadual iniciado em 1995 extinguiu sumariamente esta Secretaria de Estado (NASCIMENTO, 2000, p.226).

Nota-se que a base dos movimentos negros, desde o TEN, consistia na busca de emancipação econômica, social, cultural da população negra pela educação e pelo trabalho. A importância desses dois campos, no processo de emancipação, está intrinsecamente relacionada à emancipação humana, que, por mais distante que pareça (em relação à história), está constantemente debatendo os ideais da escravidão que propagavam (como forma de dominação) a desumanização da população negra.

⁵⁶ É interessante perceber que a perpetuação dos argumentos políticos contra as possibilidades de emancipação da população negra permanece até os dias atuais. Como exemplo, têm-se os argumentos contra a Lei 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira do ensino básico ao superior) e as Cotas em universidades públicas (reserva de vagas para estudantes negros).

No que se refere à luta pelo acesso da população negra à educação, há um plano paralelo que dá importância à própria história dos movimentos sociais populares, nesse contexto, e no que interessa a esta pesquisa, entre as décadas de 1960 a de 1980.

Paulo Afonso Barbosa de Britto, em um boletim publicado em 2005 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de debater as possibilidades e caminhos seguidos pelos movimentos sociais direcionados à educação, afirma:

Os Movimentos Sociais⁵⁷ Populares emergiram no contexto social e político brasileiro com uma fantástica capacidade criativa, organizativa e mobilizadora, principalmente na década de 80, sendo responsáveis por expressivas conquistas que garantem melhorias na qualidade de vida de amplos setores sociais, afirmação de direitos e exercício da cidadania para um número cada vez maior de agrupamentos humanos, construção de identidades coletivas e auto-estima pessoal e social de setores e grupos historicamente discriminados ou oprimidos, intervenção nas políticas públicas, modificando ou inibindo as seculares práticas assistencialistas e clientelistas, contribuindo assim para mudanças em nível do poder local e da política tradicional. Tais conquistas são permeadas por processos educativos, tanto dos participantes diretos de tais movimentos, quanto das pessoas e grupos atingidos por sua ação e da sociedade envolvente (BRITTO, 2005, p.3).

Quanto à fala de Brito, há o entendimento de que ela destoa das iniciativas do Movimento Negro que critica a generalidade das políticas, pois está pensando na emergência do movimento social como um todo. Ao definir o conceito de movimento, o autor diz que os grupos destituídos de poder e alvo de discriminações estão agenciando suas próprias histórias e não descartam a importância das especificidades.

Como se trata da esfera educacional, não se pode desvincular da luta a realidade experienciada pela população branca, pois Abdias do Nascimento, nas décadas de 1970 e 1980, defendeu um projeto coletivo de nação. Isto é, um projeto coletivo de inclusão do negro na educação formal, não-formal e informal. No

⁵⁷ Brito, sobre os movimentos sociais diz: “[..]considerando movimentos sociais os agrupamentos de pessoas, geralmente das classes populares ou de grupos minoritários (no sentido de destituídos de poder) e discriminados, que agem coletivamente, com algum método, realizam parcerias e alianças, abrem diálogos e negociações com interlocutores, como processos articulados para conquistas de direitos e exercício da cidadania” (BRITTO, 2005, p.3).

entanto, ele afirmava que, nos processos coletivos, é fundamental reconhecer e problematizar as demandas específicas dos grupos.

De acordo com Maria da Glória Gohn, a educação deve ser entendida com base em uma análise capaz de indicar caminhos para a elaboração de uma proposta abrangente sobre os procedimentos educativos, sejam eles formais, não-formais ou informais.

Essa visão holística, que ultrapassa os limites da escola por compreender a educação como um processo emancipatório, aproxima-se das práticas desenvolvidas pelo TEN, como também dos outros movimentos negros que elegem, como pauta estrutural, o acesso à educação.

a educação abrange várias áreas, destacando-se: formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem). Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumuladas historicamente dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado. A óptica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergia, não compaixão, que resulta em políticas emancipadoras, não compensatórias (GOHN, 2011, p. 247-248).

A análise das questões postas por Gohn pode estar associada à discussão sobre os direitos e a defesa da universalidade como um dado importante no processo emancipatório, mas se distancia das propostas de Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, caso seja determinada tão somente pelo viés das políticas universais, fortalecendo a lógica da não-percepção das práticas racistas.

Com relação às demandas levantadas pelos setores organizados da sociedade civil que lutam em prol dos interesses da população negra, pode-se dizer que tais demandas feitas ao longo de 50 anos repercutiam nos princípios da Lei 10.639/03, ficando então cada vez mais claro que o não-acesso do negro aos bancos escolares tinha de vir acompanhado de um processo de valorização da

história, da vida, da cultura e das manifestações culturais da população negra e de seus ancestrais africanos.

2 A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANTECEDENTES, AÇÕES E PROTAGONISMOS.

Neste capítulo, buscar-se-á compreender como os estudos sobre a Lei 10.639/03, no que diz respeito aos desafios e aos procedimentos, poderão contribuir para entender os limites e as possibilidades da sua efetivação. Amparando-se em uma proposta de análise sobre a utilização de documentos oficiais, procura-se verificar como essa Lei pode ser entendida como um instrumento de mudanças na estrutura educacional brasileira.

Mas, o documento por si só não será suficiente para promover a compreensão do objeto desta pesquisa; será, no entanto, um componente significativo no processo de análise, já que “tem o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo” (MAY, 2004, p.205). Dessa forma, será averiguado até que ponto a Lei (e seu conteúdo) pode instrumentalizar as práticas dos professores de Sociologia do ensino médio.

No capítulo anterior, do ponto de vista sócio-histórico, a discussão foi orientada, de modo que tornasse possível entender como ocorreu a elaboração das demandas apresentadas pela luta política da população negra desde o período que antecedeu a abolição da escravidão até recentemente, tanto na esfera da educação quanto na do trabalho.

Foi, então, possível contextualizar as ações que antecederam a conjuntura de aprovação, em 2003, da Lei 10.639, a qual legitima a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras da educação básica até o ensino superior que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9394 de 1996.

Essa alteração apresentou-se como possibilidade de transformação dos enquadramentos de uma educação formal orientada por princípios universalistas que não levavam em conta as particularidades e singularidades culturais, étnicas e raciais brasileiras.

Sanciona-se, então, no âmbito das legislações, esta Lei como um instrumento capaz de criar possibilidades para garantir a permanência de crianças e jovens negros nos bancos escolares. Este foi o princípio que orientou as ações dos movimentos negros das primeiras manifestações contra o regime de escravidão, passando pelos movimentos negros institucionalizados entre 1920 e 1930 até as

demandas atuais, cada um, ao seu tempo e em contextos distintos, mas sempre prevalecendo um ponto comum.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato (SANTOS, 2005, p.34).

Acerca das ações contra o racismo, que foram articuladas pelo povo negro brasileiro e africano em solos tupiniquins, uma das estratégias da historiografia oficial é ignorar o fato, isto é, a evidência de que há aqui discriminação e preconceitos institucionalizados. Acostumou-se a defender uma espécie de classificação marginal dessas lutas que acabaram por não reconhecer o protagonismo negro como agente de transformação.

A transformação social é, aqui, entendida como proposta de construção de uma ordem sociocultural aberta às novas relações sociais. Então, o que se pretende combater é o racismo que impede (por meio de estratégias diretas ou indiretas) a emancipação social, política, econômica e educacional da população negra brasileira.

A proposta de compreensão e de possibilidades para a transformação parte dos direcionamentos das demandas antirracistas, desde o final do século XIX, que defendiam a necessidade do acesso do negro à educação formal e informal como instrumentalização eficaz que o levasse a valorizar sua cor e seu papel de sujeito social e a emancipar-se econômica, política e socialmente.

Nota-se, portanto, que a proposição de ações objetivas na esfera educacional não é um tema recente no processo de *desrecalcamento* da ordem racista.

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração socioeconômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização. Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panacéia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (SANTOS, 2005, p.22).

A Lei 10.639/03 traz, como fundamento da obrigatoriedade, a problematização da estrutura do racismo e da estratégia para a sua manutenção, principalmente na esfera da educação formal, quanto à organização de conteúdos e currículos escolares.

Quanto ao discurso sobre a educação democrática, “para todos”, este não saiu do plano teórico, visto que, no plano prático, permanecem ainda algumas barreiras que dificultam o acesso e a permanência de crianças e jovens negros na escola.

Nilma Lino Gomes, ao discutir as práticas educativas, afirma que elas que “se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias”, justamente por não considerarem a presença das desigualdades raciais e sociais (GOMES, 2001, p.86).

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural [...]. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

A Lei 10.639/03, com a responsabilidade que lhe é conferida, exige esforços e compromisso de todos os profissionais da área educacional com a

proposta de uma educação antirracista e democrática. Conforme determina essa lei, é papel social dos professores garantir a implementação dos conteúdos previstos.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2005, p.5).

Ainda que o professor seja um dos agentes mais importantes no processo educacional, requer-se, para a efetivação desse processo, o envolvimento de todos: equipe pedagógica, funcionários e inclusive a comunidade.

Mas, para que isso se concretize são necessárias ações que chamem a atenção de todos para a importância de trabalhar as desigualdades provocadas pelo racismo na educação formal, a partir da valorização dos saberes negros⁵⁸.

Entretanto, cabe assinalar o quão complexo é efetivar uma lei referente à questão racial. Ao se recorrer a conteúdos que rompam com a visão de uma *história única*, busca-se, por força da Lei, romper, também, com as “práticas pedagógicas que discriminam e cerceiam qualquer possibilidade de interpretar o mundo a partir de outros olhares” (ALENCAR, 2010, p.45).

Quanto à *história única*, sabe-se que ela ressalta a superioridade intelectual eurocêntrica que se apresenta, na realidade nacional, como uma *verdade*, como um padrão a ser seguido.

⁵⁸ Esta expressão saberes negros diz respeito a todo conhecimento desenvolvido por intelectuais negros africanos e brasileiros.

Assim, precisamos ter cuidado, pois a atividade pedagógica produz e reproduz as condições simbólicas (culturais, linguísticas, sociais, etc) da comunicação, pela organização metódica de parâmetros curriculares, de matrizes de um currículo que visa assegurar a assimilação e interiorização do código simbólico da cultura dominante. De modo mais geral, fica evidente que o modelo educacional reforça o privilégio para aqueles que desenvolveram uma identificação, um nível de investimento educacional e uma capacidade de incorporação e assimilação da cultura escolar (culturalmente colonial branca e euro-norte americana) e desse modo nega a possibilidade de outras identificações com os outros grupos (indígena e africanos) que compõem a sociedade brasileira e sua formação social e cultural (SOUZA, [s/d], p.56).

Contudo, é importante dizer que não se defende uma atividade pedagógica e curricular que enfatize somente os saberes específicos da tradição negra africana e brasileira. A Lei 10.639/03 contempla outros saberes, outras matrizes de conhecimento, não superiores nem inferiores, mas diferentes, que, por muito tempo, foram silenciados pela história oficial. O reconhecimento desses saberes é fundamental para a constituição da história política, econômica e cultural deste país.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre a população negra e despertar entre a população branca a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2005, p.8).

Para se compreender qual é o significado dessa perspectiva de *história única* mencionam-se algumas considerações de Georg Simmel (1944), Muryatan Santana Barbosa (2008) sobre a ideologia de poder eurocêntrica que se convencionou definir como cultura ocidental.

Para Simmel, a definição parte, fundamentalmente, do estereótipo do masculino, que as instituições do Ocidente definem como sinônimo de humano. Ao se examinar essa consideração de Simmel, é possível perceber como a associação institucional *homem-humano*, que se desenvolve nas sociedades, também fora da Europa, acrescenta mais um elemento na definição, ou seja, o humano é o homem branco.

Muryatan Santana Barbosa (2008) analisa esse 'padrão' institucional recorrendo-se a definição de eurocentrismo como um aparato ideológico que, em certa medida, é ainda uma estratégia de dominação, haja vista a forma como, no Brasil, esse olhar sobre o mundo interfere até mesmo nas práticas pedagógicas orientadas pela grade curricular.

O eurocentrismo é aqui pensado como ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental sobre os demais povos do mundo. Assim entendido, é hoje perceptível o quanto este eurocentrismo esteve presente nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo. Estes eram vistos, então, na melhor das hipóteses, como crianças a serem educadas pelas luzes da Razão (BARBOSA, 2008, p.1-2)⁵⁹.

No Brasil, com as devidas especificidades históricas, o que prevalece na definição de humano é justamente a noção do branco europeu, não se incluindo nessa definição a presença da população negra brasileira ou africana. Esse padrão interfere, direta ou indiretamente, no reconhecimento e na valorização de todo legado cultural, de conhecimento e de toda sabedoria que se distancia do eurocêntrico.

Não obstante, para Guerreiro Ramos, essa tradição (eurocêntrica) orienta as relações sociais e raciais, tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina, uma vez que, para o autor, ela é o reflexo do próprio processo de colonização.

A estrutura colonial desses países subordinou-se não apenas ao poderio econômico, mas também ao cultural do europeu, expressando-se nos

⁵⁹ Esse texto foi publicado no Seminário Nacional de História e Historiografia que ocorreu em Ouro Preto em 2008. (Ver as fontes em Referências Bibliográficas).

hábitos, no desenvolvimento da ciência e passando a considerar o comportamento estrangeiro como padrão de vida (RAMOS, 1957, p.18).

Todavia, há no caso brasileiro uma tensão entre o conjunto de ideias eurocêntricas (ainda hoje presente no imaginário coletivo) e a realidade sócio-histórica. Pois, se de um lado existe um padrão de estética a ser seguido (o europeu), de outro lado há oposição a ele, valorizando-se dessa forma a negritude.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana (BRASIL, 2005, p.5)⁶⁰.

Objetivando reconhecer e valorizar a diversidade de saberes no desenvolvimento da história nacional associados à busca por medidas objetivas, capazes de intervir na realidade social, em 2008, a Lei de Diretrizes e Base da Educação é alterada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatória a inclusão, também, dos saberes indígenas, bem como os da população negra: como consta

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Lei nº 11.645, de 2008).

⁶⁰ Em 2010, os dados recolhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que 50,7% da população brasileira é negra. O IBGE utiliza, entre as classificações, a somatória de pretos e pardos. Segundo o Instituto, 7,6% se autodeclararam negros e 43, 1% se autodeclararam pardos. Acesso 12/ago/2014. Ver em: www.ibge.org.br. Em nota, a Secretaria de Assuntos Estratégicos publicou em 2012 que, no Brasil, 51% da população é formada por negros; contudo, esses dados não contribuíram para que as desigualdades raciais fossem rompidas, pois em se tratando dos aspectos econômicos e educacionais “os negros representam apenas 20% dos brasileiros que ganham mais de dez salários mínimos. A população negra também representa apenas 20% dos brasileiros que chegam a fazer pós-graduação no país”. Acesso: 12/ago/2014. Ver em: <http://www.sae.gov.br/site/?p=11130#ixzz32ee6dTzj>.

O interesse específico pelos saberes de história e cultura africanas e afro-brasileiras não desconsidera, portanto, as contribuições dos povos indígenas para a cultura, a política, a economia e a educação. Mas, as análises têm como foco, neste trabalho, a materialização do processo das lutas antirracistas que culminaram na obrigatoriedade prevista pela Lei 10.639/03.

Os autores Georg Simmel, Muryatan Santana Barbosa e Guerreiro Ramos (cada um em momentos históricos diferentes), contribuem para a reflexão sobre as dificuldades e as ações que, por vezes, podem reduzir a importância dos conteúdos previstos, tanto pela Lei 10.639/03, quanto pela Lei 11.645/08.

Se há uma norma da branquidade (estética ideológica, cultural, política, social) que normatiza a vida em sociedade, todos os aspectos que não condizem com essa norma são considerados anormais e impróprios. No caso do sistema educacional, os saberes que são ensinados devem atender a esse *modus operandi*, caso contrário é entendido como desnecessário.

Além da supervalorização da branquidade, como ficou exposto acima, a reprodução dos princípios de uma democracia racial também serve como moldura do cenário de ocultamento da história dos negros.

Em depoimento, a procuradora federal Dora Lucia de Lima Bertulio diz que o racismo no Brasil se articula de tal modo que concebe a *história única* e os princípios da democracia racial como formas de reprimir (em benefício da estrutura racista) a autoestima dos negros e inculcar-lhes a noção de incapacidade. Expõe Dora Bertulho:

Democracia racial, racismo cordial, conflitos de classe ou discriminação social são alguns dos conceitos utilizados pela sociedade em geral e reforçados pelas instituições estatais que, negando o racismo estrutural e institucional em nossa sociedade, contribuem para que: a) não sejam observados os parâmetros de igualdade (formal) e de igualdade de oportunidades (igualdade material), em qualquer dos momentos da planificação do Estado, em especial nas políticas públicas para a população negra, que se encontra visível e significativamente em desvantagem social e b) o racismo não seja considerado como interferência determinante de desvantagem social e em consequência, da má qualidade de vida do grupo afetado, o que permite operar com uma justificativa recalcitrante do próprio racismo, ao reverter a responsabilidade social da desigualdade no acesso e gozo dos benefícios sociais da população negra no país, para ela mesma, a população negra (BERTULIO, 2007, p.51-52).

De discriminação racial sofrem a criança e o jovem negros ao ingressarem nos quadros escolares, visto que a escola, ambiente social específico, organizada com regras e valores próprios, em suas práticas pedagógicas não é capaz de suprimir preconceitos e discriminações, pelo contrário, antes os fortalece.

O ambiente escolar pode ser considerado, portanto, como o primeiro espaço social, fora da família, em que a criança se depara com o racismo, podendo se tornar um lugar de sofrimento vivenciado pela criança negra que, muitas vezes, acaba desestimulada diante dos obstáculos encontrados (ALENCAR, 2010, p. 59).

Os textos de Nilma Lino Gomes, intitulados *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?* (2002) e *Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades* (2004), assim como a obra organizada por Eliane Cavalleiro (2001) *Antirracismo na educação - repensando a nossa escola*, ao analisarem o racismo nas escolas, confirmam que o ambiente educacional brasileiro reproduz constantemente as práticas de orientação racista.

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem a construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 69).

Os dados coletados e analisados pelas autoras referem-se a um aspecto mais amplo, ou seja, a estrutura do racismo no ambiente educacional. Entretanto, em determinadas escolas há equipes de docentes e pedagogos empenhadas em criar iniciativas que se contraponham a procedimentos e atitudes racistas.

Ainda que pontuais, percebem-se algumas iniciativas antirracistas anteriores à promulgação da Lei 10.639/03. Algumas medidas adotadas, se bem que incipientes, na década de 1990, por exemplo, denotam preocupações em promover um ambiente educacional antirracista.

Adotaram essas medidas algumas escolas de Aracaju (1994), de Belém (1994) e de São Paulo (1996). É interessante perceber que, em cada

contexto sócio-histórico, as leis que determinam a inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares problematizam, também, os impactos do racismo e de discriminações correlatas.

Belém – Lei Municipal número 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina de história, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”. Aracaju - Lei Municipal número 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe que a inclusão no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira”. São Paulo - Lei Municipal número 11.973, de 4 de janeiro 1996, que “Dispõe sobre a inclusão nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação (BRASIL, 2005, p.9).

Essas estratégias nos municípios citados ocorreram em resposta às demandas do Movimento Negro que, no final da década de 1980, organizava-se ativamente. Por exemplo, na elaboração da Constituição de 1988, foi intensa a sua participação em questões referentes ao ensino. Entretanto, diz Nilma Lino Gomes

os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político de tais reivindicações (GOMES, 2011, p.112).

Apesar desse esvaziamento político ter ocorrido na elaboração da Constituinte em 1988, os parlamentares não conseguiram anular a resistência da população negra, nem a vontade política dos militantes e intelectuais envolvidos.

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. Tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 9.394/96), houve participação marcante da militância negra nos anos 1980 (GOMES, 2011, p. 112-113).

Portanto, desenvolver um cenário de possibilidades para promover a valorização da tradição negra e problematizar o racismo e os seus desdobramentos na realidade social brasileira – especificamente na realidade escolar - pode ser considerado como um processo eficaz no desrecalcamento da discriminação negra, além de fomentar outros olhares concernentes ao *ser negro*.

Quanto à valorização da tradição negra baseada na história e na cultura africanas e afro-brasileiras e contemplada pela Lei, convém lembrar que Guerreiro Ramos defendia que ela fosse um dos caminhos para a emancipação social da população negra, caminho que o autor supunha ideal para buscar, no protagonismo dos negros brasileiros, os referenciais de história brasileira e, portanto, capaz de colocá-los no devido papel de ser social.

Estes indicativos revelam como as discussões sustentadas por Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e os demais intelectuais orgânicos dos movimentos negros, a partir da década de 1930, encontram respaldo ainda na atualidade.

No capítulo anterior, ao destacar as ações dos Movimentos Negros que tinham, como base dos programas e demandas, a educação e o trabalho, esta pesquisa visa possibilitar a compreensão dos trâmites (antecedentes) que, além da realidade social brasileira dos anos de 2000, levaram, em 2003, à promulgação da Lei 10.639/03.

Nas disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constam indicativos importantes que vão desde a proposta de ações realizáveis para a efetivação da Lei até a reflexão sobre os dispositivos legais acerca das proposições e reivindicações dos movimentos negros e resultaram em ações efetivas, principalmente na década de 1990 (como estudado nas páginas anteriores), em algumas cidades e capitais do Brasil.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechada a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004, p.26).

Essas normas reguladoras, embora tenham sido sistematizadas na esfera das instituições, partiram das respostas a um questionário encaminhado a diferentes representações do Movimento Negro e resultaram num documento cujo teor é o resultado da luta sustentada pela população negra.

Conquanto haja uma exigência específica pelo ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, percebe-se, nas entrelinhas do documento, uma proposta de emancipação da coletividade pela da educação de negros e brancos.

Entretanto, no que diz respeito à presença ou ausência da população negra no sistema educacional formal é possível encontrar, pelos documentos, um sistema legislativo que contribuiu para fortalecer o racismo no Brasil com leis que não atendiam as causas e as reivindicações dos negros.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n.7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2005, p. 7).

Nesse contexto, com a luta política visava-se inserir a população negra nos quadros escolares. Para tanto, cogitaram-se estratégias para alfabetização de crianças e jovens filhos de escravizados e 'libertos'. Mas, segundo Mariléia dos Santos Cruz, os processos de escolarização experienciados no período da escravização não se apoiavam em dados históricos, justamente porque a história da educação brasileira não contemplava a história da população negra (CRUZ, 2005, p.22).

A margem desse processo tem sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados dos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p.22-23).

Tanto a exclusão dos negros dos bancos escolares, quanto a inexistência de relatos históricos acerca da escolarização e das formas alternativas de alfabetização da população negra no país indicam a problemática da marginalização dessa população dos processos educativos. Sobre o discurso de uma educação inclusiva e democrática nos dias atuais tem-se uma realidade um pouco distinta da do século XIX.

Se, nos anos que antecederam a escravidão, os impedimentos estavam nos decretos que dificultavam o acesso dos negros à educação formal disponibilizando lhes apenas o período noturno (mas caso houvesse professores disponíveis para alfabetizá-los), atualmente tem-se uma educação que 'inclui' excluindo. Isto porque a educação continua pautada em estratégias, não tão diretas como as dos decretos, mas não muito diferentes.

As estratégias são fundamentadas no próprio discurso democrático que universaliza as ações pedagógicas como forma de legitimar um discurso democrático de 'educação com qualidade para todos'. A questão é: Quem ou quais indivíduos podem ser contemplados?

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas (BRASIL, 2005, p.7).

Os documentos oficiais, que antecederam a Lei 10.639/03, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4.024/61 nº 5.692/71 e

Nº 9.394/96⁶¹, trazem esse debate sobre “educação para todos” e dizem que “todos sendo sujeitos de direito” podem de certa forma, dinamizar a ideia de *universalidade*, dada a maneira como o discurso de igualdade foi construído em solos brasileiros. Entretanto, quem são *todos*?

Ao desenvolver esses questionamentos, a pesquisa não tem em vista desconstruir ou desconsiderar as trajetórias políticas que culminaram nas cartas de direitos universais do homem, mas sim, saber, assim como o fizeram Kowalewski (2010) e Boaventura (2006), se esses direitos e os ideais universais foram discutidos baseando-se no pensamento ocidental e, para tanto interroga-se havia – ainda que incipiente – a preocupação em incluir as particularidades e especificidades dos diferentes povos e culturas existentes no mundo.

Esses questionamentos são importantes para esta pesquisa para que não ocorra um reducionismo teórico de exaltação ou negação das políticas emancipatórias que se pretendem universais.

2.1 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS AVANÇOS E OS RETROCESSOS PRESENTES NAS LDB Nº 4.024/61, Nº 5.692/71 E Nº 9.394/96

As discussões examinadas por esta pesquisa até este momento versaram sobre os antecedentes da luta política do Movimento Negro para a efetivação de um plano de ação no cenário educacional, facilitando entender o protagonismo da população negra na defesa de suas demandas e, também, mostrando que, em alguns momentos, elas foram decisivas na luta por direitos e igualdade de oportunidades.

Não obstante haver um esvaziamento político no diálogo entre o poder público e a militância, pode-se constatar que houve avanços significativos, embora pontuais, nas políticas que deram diretrizes sobre a questão racial no Brasil.

Os direcionamentos podem ocorrer em diferentes campos da vida social como no trabalho, por exemplo. Contudo, a preocupação deste trabalho é compreender como isso ocorreu no plano das políticas educacionais. Como proposta

⁶¹ As LDB nº 4.024/61, nº 5.692/71 e Nº 9.394/96 serão estudadas mais a diante de modo que possam ser um instrumento analítico capaz de explicar como essas diretrizes foram elaboradas a partir da discussão racial.

de análise, recorrer-se-á aos antecedentes das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 2003 para entender até ponto a questão racial estava presente na LDB. A intenção é verificar se houve, ou não, preocupação em viabilizar um sistema educacional apto a propor caminhos para romper com a lógica de uma educação racista.

O objetivo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), segundo o discurso institucional, é promover o funcionamento e a normatização dos princípios educacionais de modo que seja possível criar um alicerce para o desenvolvimento de uma educação baseada na igualdade de tratamento, de acesso e de permanência.

Será que essas diretrizes contribuem para contemplar e, de fato, atender as diferenças e as estratégias contra o racismo e a discriminação no cenário educacional?

Dada essa preocupação, entende-se que é necessário ampliar as discussões acerca das LDB's dos anos de 1961, 1971 e de 1996 e perceber de que modo o debate sobre o racismo e as desigualdades raciais foi pautado pelas características históricas, políticas, econômicas e culturais. Ou seja, como em cada contexto dos anos em que foram elaboradas, essas leis e as suas alterações condiziam com as propostas nelas contidas.

Alguns estudos, como os de Lucimar Rosa Dias (2005) e Ricardo Henriques (2002), ao analisarem os princípios normativos das políticas educacionais, indicaram haver tentativas de levar para a agenda pública a problematização do racismo como um aspecto presente na educação.

A questão da raça como recurso argumentativo estava bastante presente entre os educadores e não devemos minimizar a importância dada pela lei à questão racial, pois, diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço (DIAS, 2005, p. 52).

Dias alerta que quaisquer que sejam as ações que visam problematizar a questão racial, principalmente na área educacional, elas podem ser compreendidas como um avanço do ponto de vista da igualdade de tratamento e oportunidades para a população negra. Contudo, é necessário mensurar quais são

os impactos destes *avanços* na vida concreta da população negra no ambiente educacional formal.

Seguindo uma linha cronológica, as análises desta pesquisa partirão da elaboração da LDB de 1961, que podem ser consideradas como marco na trajetória dos educadores brasileiros; no entanto, o que resta constatar é de que forma são incorporadas, na letra da lei, as reivindicações da luta política de educadores e militantes representantes da questão racial.

2.1.1 A Década De 1960 E Lei De Diretrizes E Base Da Educação Nº 4.024/61

A década de 1960 é marcada por dois momentos políticos muito importantes: o primeiro diz respeito ao fim do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e seu plano de administração voltada às políticas desenvolvimentistas e ao início do governo de João Goulart (1961-1964) que visava, como pauta pública, criar condições para construir um país mais democrático baseando-se nas chamadas “reformas de base”⁶²; o segundo é referente ao início da ditadura militar em 1964, que organizou a vida social suprimindo os direitos sociais e políticos da população brasileira, cogitando estratégias econômicas contrárias ao desenvolvimento social⁶³.

No ano de 1961, uma das preocupações existentes no cenário brasileiro era saber que rumos que a educação formal seguiria para a efetivação de um plano capaz de incluir todos, ou seja que medidas concretas tomaria para a inclusão e permanência de crianças e jovens na educação formal, pública e de qualidade.

Essa pauta estava presente na Constituição de 1946 e, segundo Saviani, “reiterou a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional”. Entretanto, havia um movimento contrário à estatização do sistema educacional que defendia os interesses das escolas particulares subsidiadas, em grande parte, pela Igreja Católica. Esse é um dado que poderia ser

⁶² Ver em: Skidmore, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castello** (1930-64); tradução Berilo Vargas. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

⁶³ Rezende, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984*. Londrina: Eduel, 2013 (Livro Digital).

considerado, naquele momento, um entrave para a efetivação de um plano nacional de educação (SAVIANI, 2010, p.776).

Anterior a 1946, encontra-se, na Constituição de 1934, essa mesma exigência dos educadores brasileiros, a saber, a de que a União impusesse as diretrizes educacionais em âmbito nacional e de modo sistemático, consideradas pelas análises de Saviani como

a viga mestra da nossa ordenação jurídica, a indicar a necessidade de normas comuns válidas para toda a nação, orientando a organização da educação em todo o país na forma de sistema (SAVIANI, 2010, p. 770).

Historicamente, a aprovação do projeto de Lei 4.024/61 levou consideráveis 14 anos de discussões intensas entre as duas forças sociais em conflito, os favoráveis ao ensino público para todos e os favoráveis ao ensino privado e confessional. Sobre este embate teórico e, também, de luta política encontram-se documentos importantes que preconizaram esses cenários de enfrentamentos como, por exemplo, O Manifesto de 1932 e o Manifesto dos Educadores de 1959⁶⁴.

O empenho dos educadores consistia em lutar e validar o argumento de que “o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependiam da escola pública” (DIAS, 2005, p.52). Fernando de Azevedo, autor que sistematizou o Manifesto dos Educadores de 1959, acreditava que somente a escola pública poderia ser um caminho para a educação sem diferenciações econômicas, raciais e ou de crenças (AZEVEDO, 1960, p.58).

Essa breve contextualização sobre os antecedentes da LDB de 1961 traz informações importantes sobre as lutas dos educadores comprometidos com a educação formal no Brasil. Essas informações dizem respeito ao empenho pela democratização do ensino escolar de modo que não fosse recusado, a nenhuma pessoa, o direito de ser alfabetizado.

Buscar-se-á, então, conhecer esse legado da democratização do ensino no aspecto referente às questões raciais presentes na LDB 4.024/61.

⁶⁴ Nesses documentos constam algumas reivindicações para o desenvolvimento de um modelo de educação pública de qualidade para todos; esses manifestos buscavam uma ação unificada de todos os educadores brasileiros.

Como ponto de partida da análise, esta pesquisa tentará compreender o Título I, II e XII que, respectivamente, dizem sobre os *Fins da Educação*, o *Direito à Educação* e os *Recursos para a Educação*: Entendendo-se como: qual a finalidade da educação, para quem e por que os recursos? A escolha destes três tópicos não retira, evidentemente, a validade dos demais; todavia, no que diz respeito aos interesses desta análise, os itens indicados podem contribuir, significativamente, para identificar os elementos relacionados à questão racial.

TÍTULO I. Dos Fins da Educação. Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (LDB, LEI Nº 4.024, 1961).

A letra da Lei diz que a finalidade da educação é promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos sociais e indica quais seriam os princípios norteadores para alcançar esse objetivo. Embasados nos direitos das liberdades individuais na busca por uma sociedade coesa e solidária, os educadores que contribuíram para o desenvolvimento da redação da Lei não ignoravam serem as desigualdades de classe e raça entendidas como aspecto que promovia a diferenciação no ambiente escolar.

Entretanto, não havia uma preocupação focada prioritariamente na dimensão racial. De acordo com Dias, “não se falava explicitamente na época se a população negra era destinatária principal da escola pública e gratuita” (DIAS, 2005, p.53).

A educação formal pode ser um caminho para preparar homens e mulheres pautados no capital cultural (científico e tecnológico), sendo a apropriação do conhecimento o meio para promover a emancipação econômica, por exemplo.

Mas, no campo das relações raciais, romper com as dificuldades implica enfrentar, não somente, as barreiras econômicas que inviabilizam a mobilidade social, mas também o racismo e a discriminação que ainda permanecem como fator significativo de exclusão.

O debate sobre a relação entre classe e raça como recurso para entender os processos de exclusão, principalmente da população negra, nesse período histórico (entre 1950 e 1960), foi recorrente nas discussões dos militantes em prol dos movimentos negros; ora em defesa da inserção do negro na sociedade capitalista como possibilidade de romper com a discriminação, ora contra o racismo em si, pois adquirir bens ou mover-se na ‘pirâmide social’ não garante o rompimento com ações racistas discriminatórias.

Sobre a preservação do patrimônio cultural como preocupação que orientava a redação da Lei, este trabalho recorre às autoras Cesário e Moreira (2007) que, influenciadas pelas teorias de Pierre Bourdieu, definem o patrimônio cultural como um fator de contendas pelo poder, que é político e, também cultural.

Todavia, de qual patrimônio a Lei fala? Qual cultura a educação deve preservar? As relações de poder pressupõem um lado que domina e outro que é dominado; assim sabe-se que a cultura do dominador é a que prevalece. Ao prevalecer impede o reconhecimento de outras contribuições culturais para a formação de um patrimônio nacional. Tem-se, portanto, um patrimônio que não reconhece as diferentes participações de sujeitos sociais na sua construção.

Acerca do item que versa sobre as finalidades da educação, a Lei determina no *Título I*, 1º artigo que não deve ser tolerado “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (LDB. nº. 4.024, 1961). Sem dúvida, o termo raça e os significados atribuídos a esse conceito traz uma nuance semântica, pois, para todos os efeitos, a Lei desenvolve um texto que requer que se discuta o racismo ao condenar o tratamento desigual. No entanto, de que forma esse efeito repercutiu na vida escolar de crianças, jovens e adultos negros brasileiros?

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita (DIAS, 2005, p.53).

A finalidade da educação pressupõe que todos os sujeitos sociais, invariavelmente, tenham acesso ao ensino formal; portanto, esta é uma exigência que persiste nos textos das principais alterações redigidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É sabido que a população negra tem acesso ao ensino, mas é preciso averiguar como (e se) ela permanece nos quadros escolares.

Partindo do pressuposto de que a finalidade da educação se configura como um dado relevante no que tange ao acesso, no *Título II*, há também indicativos da necessidade de promover iguais oportunidades. No 3º artigo aparecem os seguintes aspectos:

TÍTULO II. Do Direito à Educação. Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (LDB, LEI Nº 4.024, 1961).

A obrigatoriedade do poder público e do privado consiste em disponibilizar recursos para que sejam viabilizadas “iguais oportunidades” a todos. Quando há a indicação da palavra *todos* pode ser interpretado como falta de preocupação com percepções mais específica. Dias diz:

A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive as educacionais, centra-se na universalidade e não na focalização (DIAS, 2005, p. 59-60).

Ao apresentar a necessidade de contemplar a todos, a redação da lei ainda não prevê uma proposta específica para a questão racial e que determina o desenvolvimento de práticas políticas capazes de romper com o racismo na esfera educacional.

É fato que sem adotar uma segregação legal, a República Brasileira elegeu o princípio formal da “igualdade perante a lei” que foi incorporada à carta constitucional já em 1891. Como resultado dessa orquestração, pautado na ideologia dominante de embranquecimento, pouco foi feito no campo educacional para favorecer a população afro-brasileira, tanto no que diz respeito à legislação quanto à elaboração e implementação de políticas públicas, para a construção da dignidade da população negra e para o rompimento, via educação, de práticas racistas e discriminatórias (CAVALLEIRO; MARQUES, 2008, p.1).

É possível notar que, quando foi elaborada a Lei de Diretrizes e Base de 1961, os educadores não se preocuparam com a questão racial especificamente, ainda que nesta Lei exista a presença de textos como: a reprovação ao preconceito racial e cor, a proposta de igualdade de oportunidades a todos e a ausência de recursos às instituições que impedissem a matrícula de alunos por raça e cor. Escrevem Cavalleiro e Marques,

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 4024 de 1961 determina “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Todavia, não prescreve um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orienta para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da população negra a grande massa de crianças e jovens alijados dos sistemas de ensino e de adultos analfabetos (CAVALLEIRO; MARQUES, 2008, p.1).

A legislação de 1971 também não prescreve um ensino que reconheça os saberes desenvolvidos pela população negra africana e brasileira. Somente a LDB de 1996 (como será visto nas próximas páginas) prescreve, mas não de modo determinante, o ensino de conteúdos com contribuições referentes a indígenas e negros.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961, o Estado brasileiro levou dez anos para a aprovação de uma nova diretriz em que determinou

a inclusão de um currículo comum para o ensino de primeiro e segundo graus e a obrigatoriedade da escolarização das crianças de sete aos quatorze anos.

No que tange à compreensão da Lei 5.692/71, a proposta, a seguir, é perceber se nas suas entrelinhas existe algum indício sobre uma proposta de educação não-racista.

2.1.2 Os Anos De Chumbo E As Propostas Educacionais: Lei De Diretrizes E Base Da Educação Nº 5.692/71

Os anos de repressão (1964-1985) com a supressão dos direitos políticos e civis da população brasileira, reescreveram a história do país nos aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais. A educação, por exemplo, foi um dos projetos mais eficaz da proposta autoritária desenvolvimentista (econômica, tecnocrata e industrial), pois a ditadura entendia esse campo social como um instrumento de difusão ideológica de controle da vida social.

Uma das medidas adotadas pelo Estado estava presente no campo da educação, especificamente, pois, partindo-se do princípio de que as LDB's são diretrizes que buscam normatizar e regulamentar a educação básica e superior, elas podem ter sido utilizadas pelo regime como uma estratégia para a manutenção dos interesses dos militares e tecnocratas.

No que diz respeito à questão racial, pode ser um desafio encontrar, nesses documentos, elementos que possam indicar alguma proposta educacional direcionada à inserção do negro na escola.

A década de 1970 é marcada, de um lado, pela repressão e, de outro, pela sobrevivência dos movimentos de luta política contra o autoritarismo. Nesse cenário da história brasileira, assim como em outros, a população negra, seja a organizada, seja a não-organizada, vinha lutando pelos seus direitos, mas encontrava muitas barreiras que impediam avançar em suas demandas políticas, agora com o agravante da repressão.

Se, em 1971, era um desafio encontrar qualquer indício de proposta educacional antirracista, já o era também em 1961, mas, no aspecto discursivo, havia na década de 1960, a preocupação quanto a essa questão que deixou de existir com a Lei de número 5692 de 1971.

Apesar de ter tido grande repercussão na organização do ensino brasileiro, foram leis de ajuste ao novo momento político, que obviamente não permitiam maiores discussões, devido à forte repressão e também ao fato de essa lei ter sido modificada de forma fragmentada: primeiro, edita-se a lei 5.540/68, que tratou do Ensino Superior, e depois a 5.692/71, referente ao ensino de primeiro e segundo graus. Essas particularidades não possibilitaram o intenso debate ocorrido no processo de aprovação 4.024/61. Porém no texto da lei, as referências à raça não mudam na 5.692/71: mantém-se no texto a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61 (DIAS, 2005, p.53).

Nas pesquisas desenvolvidas sobre esse período, são destaque os estudos de Hédio Silva Junior (1998) que, baseado em uma análise etimológica e hermenêutica, buscou compreender, nas leis brasileiras, palavras relacionadas à questão racial como negro, raça, segregação, tolerância, discriminação, desigualdade, preconceito.

A tentativa de entender como a legislação tratava a tensão racial pode ser um recurso para compreender, por exemplo, questões da esfera educacional. Não caberia neste estudo desenvolver, como metodologia, esse tipo de trabalho, mas ele pode contribuir fornecendo dados sobre o descaso da lei com as demandas da população negra.

No período da ditadura militar, a repressão dos movimentos sociais não era direcionada apenas contra uma determinada demanda política; o Movimento Negro não era o único interdito de manifestar-se. Dias explica

como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo a invisível a população negra da escola “para todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para a aprovação da LDB 1961 (DIAS, 2005, p.53).

Mesmo que Dias esteja se referindo aos anos de 1960, essa análise pode ser aplicada à década de 1970; afinal, não houve mudanças significativas no ideário coletivo acerca das tensões raciais. Todavia, no aspecto discursivo, observa-se que a LDB de 1971 traz algumas expressões que merecem ser exploradas, por

exemplo, *diferenças individuais*. Quais os sentidos desta expressão? Contextualizando, essas expressões aparecem em:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (grifo meu)
Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações (grifo meu) (LDB, nº 5.692, 1971).

O pensador Muniz Sodré discute a noção de igualdade e diferença baseando-se na convenção democrática jurídico-política que partilha do discurso dos direitos universais do homem.

Da ideia de igualdade universal provém da moral dos direitos humanos, que enfrenta paradoxos. Por exemplo, compatibilizar a universalidade dos direitos com o direito à diferença humana constitui realmente um problema. Se os direitos humanos pressupõem uma 'unidade' — a humanidade — garantida, na prática, pela racionalidade jurídica ocidental, como admitir outros valores simbólicos, valores diferentes? Assim, há um limite real para o universalismo democrático, por mais convictos que estejamos de que a democracia é a melhor técnica de governo possível. Não creio que instituições baseadas num puro imperativo formal — ainda que seja elevado ou 'excelso' seu conteúdo ideal — constituam um horizonte ético-político verdadeiro para as diferenças culturais. Destas instituições só pode resultar uma espécie de absolutismo moral, de aplicação violenta (SODRÉ, 1997/1998, p. 557).

Em diferentes momentos desta pesquisa, o assunto da universalidade das políticas direcionadas à educação aparece, de alguma forma, como um possível inibidor de discussões mais profundas sobre as particularidades e singularidades dos povos e das sociedades. Na citação acima, Sodré preocupa-se em indicar alguns aspectos, levantados pelas ações afirmativas e pelas políticas direcionadas às demandas raciais, que questionam as ideias universalistas de cunho democrático. A defesa da igualdade jurídica e política pode ser considerada um vício retórico, pois na vida social essa igualdade não é concedida a todos.

Daniele R. Kowalewski (2010), inspirada em Boa Ventura de Souza Santos, discute como os direitos humanos são intrinsecamente ligados às políticas emancipatórias e talvez aí esteja o grande impasse, pois

Para Boaventura, a busca de um senso comum que defina uma nova política emancipatória deverá recusar o universalismo abstrato e imperial dos Direitos Humanos, através de diálogos interculturais, sob diferentes concepções de dignidade humana (KOWALEWSKI, 2010, pg. 96).

Essa recusa notada por Boaventura, e que aparece nas análises de Kowalewski, é interpretada por esta pesquisa não como um argumento contrário à importância das políticas que se pretendem universais, mas que adverte sobre a necessidade de um exame mais apurado dessas políticas.

Se a busca é pela igualdade, pressupõe-se que existam diferenças. No entanto, as diferenças abordadas pelos artigos 4º e 8º sobre o currículo não são direcionadas aos grupos e coletividades, uma vez que aparecem somente como *diferenças individuais*. Contudo, como a questão sobre a qual se discute é racial, fica quase que impossível discutir somente o individual, visto tratar-se, antes de qualquer coisa, de uma questão coletiva.

Notadamente, a discussão sobre os currículos obrigatórios na educação brasileira faz parte da disputa de grupos e setores sociais interessados em evidenciar seus reclames. Se, até então, os nossos livros didáticos apareciam recheados de alegorias homogeneizadoras sobre a sociedade brasileira, a luta política pauta-se agora na necessidade de exposição das diferenças que compõem nossa sociedade, evidenciando o quanto somos dessemelhantes, seja em nossas culturas, raças ou desigualdades econômicas (KOWALEWSKI, 2010, pg. 17).

Como para Kowalewski, assim também para Eliana de Oliveira (2001), as diferenças na esfera coletiva podem ser percebidas como solução para os currículos, por exemplo.

Olhar a especificidade da diferença é instigá-la e vê-la no plano da coletividade. Pensar numa escola pública de qualidade é pensar na perspectiva de uma educação inclusiva. É questionar o cotidiano escolar, compreender e respeitar o jeito de ser negro, estudar a história do negro e assumir que a nossa sociedade é racista (OLIVEIRA, 2001, [s\p]).

As recomendações previstas na Lei de 1971 indicam a necessidade de tornar homogênea a proposta curricular, destacando a busca pelo atendimento das particularidades locais e, acolhendo as diversidades individuais⁶⁵.

Outra expressão que merece destaque é a referente à noção de cultura, como visto no 2º parágrafo do artigo 4º. Veja:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (LDB, nº 5.692, 1971).

O conceito de cultura é objeto de diferentes interpretações, nesse contexto histórico. Principalmente porque, nesse período, a população sofre repressão, e as práticas sociais e políticas visam destacar um ideário coletivo fundado na exaltação do nacional como estratégia de poder. Essa preocupação com a cultura nada diz, ainda, sobre a tentativa de romper com a lógica curricular eurocêntrica.

Se, por um lado, se tem um histórico de leis educacionais que não contemplam diretamente as propostas de um ensino básico que questione o racismo e a discriminação, assim como um currículo especificamente orientado para pensar as tensões raciais e as contribuições dos saberes desenvolvidos pela população negra brasileira e africana, nos anos de 1990, quando aprovada a LDB nº9.394/96, percebe-se uma nova conjuntura em desenvolvimento.

Essa conjuntura que agora passa a ser desenvolvida inclui os ideais democráticos de pós-ditadura militar, permitindo problematizar a questão racial no âmbito da educação, do currículo e da vida escolar como pauta política da época.

2.1.3 O Novo Olhar Sobre A Educação: Lei De Diretrizes E Base Da Educação Nº9.394/96.

A movimentação dos educadores e de militantes (em diferentes lutas políticas que se fortaleceram no fim da década de 1980 e início dos anos de 1990) contribuiu para a promulgação da nova Constituição (1988) e, também, alguns anos depois, para a LDB 9.394/96. Nesse contexto, respiravam-se os 'ares' de uma nova

⁶⁵ Essas indicações aparecem nos artigos 4º e 8º.

proposta de sociedade, ou seja, havia a esperança de que os direitos políticos, civis e sociais poderiam ser contemplados. A LDB de 1996 foi elaborada em um cenário distinto dos anteriores (como as LDB's de 1961 e 1971).

A Constituinte de 1988 incentivou a abertura e abria espaço para debates mais aprofundados acerca das tensões raciais e deu azo a outras lutas políticas, incluindo aquelas em favor da educação e as demandas do Movimento Negro. Contudo, se a aprovação da lei ocorreu em 1996, ela resultou de demandas que se iniciaram, havia pelo menos, dez anos antes.

Processo bem diferente ocorre durante a discussão para a formulação da lei 9.394/96, gestada após a Constituição de 1988, pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (DIAS, 2005, p. 54).

Paralelamente às discussões sobre os pareceres para a nova LDB, as exigências e as pressões políticas do Movimento Negro são introduzidas em algumas iniciativas como o Centenário da Abolição (1988) e a Marcha Zumbi dos Palmares, que ocorreu em Brasília no ano de 1995, no contexto das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Esses antecedentes contribuíram, significativamente, para pressionar o governo, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a implementar políticas públicas de combate ao racismo.

O período pós-ditadura faz os legisladores reagirem ao problema da desigualdade racial, e não apenas na educação. Exemplo máximo está na Constituinte de 1988, que transformou o racismo em crime a ser punido com pena de prisão, por meio do artigo 5o, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89; é a chamada lei Caó, do então deputado Carlos Alberto de Oliveira. Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que trata o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão (DIAS, 2005, p. 54-55).

Nesse ambiente político foi criado, entre outras ações paralelas e não-governamentais, o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da

População Negra em 27 de fevereiro de 1996. Também foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural em resposta às demandas do Movimento Negro. Neste, as questões da diversidade foram estabelecidas como uma proposta de política educacional, que em certa medida – diante das especificidades históricas de cada momento – se aproximam das discussões e propostas anteriores (1961 e 1971).

O tema transversal *Pluralidade Cultural*, nos PCN assinala o desafio de lidar com a diversidade, tão característica em nossas escolas, pela necessidade de combate e superação de atitudes discriminatórias, tanto no que concerne a raça, gênero, costumes, modos de vida, quanto a dogmas religiosos e níveis socioeconômicos. Desta maneira, é notório que nesse documento já se encontrem certas concepções de cultura e democracia, apresentando o respeito às diferenças culturais como algo a ser alcançado pela sociedade brasileira (KOWALEWSKI, 2010, pg. 19).

O impasse desses projetos relacionados à educação, segundo Nilma Lino Gomes, provém da dificuldade de tratar abertamente o problema das desigualdades raciais na esfera educacional, posto que a utilização dos conceitos diversidade ou pluralidade cultural dificulta a elaboração de medidas objetivamente direcionadas à questão racial. Abre-se um leque de possibilidades, e ao criar-se esse espaço ampliado perde-se o foco de uma educação antirracista (GOMES, 2011, p.113).

A fala de Gomes pode revelar, novamente, a dificuldade do Estado brasileiro em incluir as reivindicações dos movimentos negros na área educacional como um aspecto importante. A saída encontrada pelos representantes do poder público para superar as dificuldades foi apresentar esse assunto recorrendo ao discurso da “pluralidade cultural” que representa, segundo a autora, um retrocesso no caminho de uma educação antirracista.

A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCN têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2011, p.113).

Gomes identificou o gargalo das ampliações discursivas conceituais, Dias, por sua vez, argumenta que, embora tivesse ocorrido um avanço importante entre 1961 e 1996 na redação das Leis, não era preocupação dos representantes dos educadores, no período de discussões sobre a necessidade de uma 'nova' LDB, a questão racial;

Infelizmente, o que também constatamos é esses avanços não podem ser atribuídos aos representantes dos educadores e suas entidades pois, ao analisar os projetos apresentados pelos professores, vimos que em suas preocupações não constava a questão de raça. É possível constatar essa ausência a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988 como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto. No texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar de essa também não ser explicitada. Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos (DIAS, 2005, p.55).

As observações de Gomes e Dias são relevantes, por poderem conduzir ao entendimento de que os direcionamentos das leis brasileiras na esfera educacional, até aquele período especificamente, tinham a característica de ampliar a esfera discursiva para tratar a questão racial. Entretanto, na LDB de 1996 há indícios - que antecedem as prerrogativas da Lei 10.639/03 - de pareceres menos amplos e mais específicos sobre a pedagogia das relações raciais.

No art. 26, 4º parágrafo, a orientação curricular é que o ensino da disciplina de História tenha a preocupação de sistematizar os saberes das diferentes matrizes étnicas que formaram a sociedade brasileira (europeia, indígena e africana). Contudo, pode-se verificar a ausência de um plano de apoio para que esses objetivos fossem concluídos. Mas há uma ressalva: em se tratando do currículo nacional, a história de matriz europeia é desenvolvida em sala de aula - nas escolas públicas e privadas - tornando-se por isso obsoleta essa indicação.

§ 4º 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 (LDB, 1996).

Não há plano estratégico para que essa indicação de ensino fosse atendida na realidade escolar, e isso é um dado significativo, pois, ao contrário das LDB's anteriores, essa lei pode ser concebida como um avanço no cenário das lutas a favor de uma proposta pedagógica antirracista, já que há um direcionamento específico para a contribuição dos saberes africanos, assim como dos indígenas.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que antecederam a aprovação da 10.639/03, pouco se preocuparam em criar instrumentos pedagógicos e políticos para contemplar, eficazmente, as questões raciais, o que não invalida os indicativos como o presente no 4º parágrafo da lei nº9.394/96.

2.1.4A Lei 10.639/03 Trajetos E Possibilidades Para Uma Educação Das Relações Raciais

As pesquisas e análises desenvolvidas ao longo deste trabalho foram orientadas para proporcionar ao leitor um exame crítico sobre a sanção da Lei 10.639/03 que fez alterações nos artigos 26 e 79 a Lei 9.394/96. O desdobramento dessa alteração proporcionou, no espaço educacional, discussões importantes sob uma nova perspectiva educacional capaz de romper com um sistema de ensino que silenciou a história de negros e índios e não reconheceu sua identidade.

Entende-se que seja necessária uma orientação educacional capaz de criar um ambiente de ressignificação de identidades, de valorização e de reconhecimento tanto da população indígena, quanto da negra.

Não se sabe que proporção atingiu, em território nacional, a aplicação dessa lei. Mas, no último capítulo desta dissertação far-se-á – em entrevistas com os professores de sociologia do ensino médio – uma coleta de dados para avaliar, pelo menos na cidade Londrina, como essa lei repercute e quais os caminhos que os docentes buscam para a sua efetivação.

A obrigatoriedade do ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras contribuiu para se ter uma ideia de como os currículos da educação

básica, e também superior, são elaborados. Essa elaboração parte de um conhecimento que não contemplam as diferentes formas de organização social nem diferenças étnicas e raciais no Brasil.

Paralelamente à aprovação da Lei foi fundada a SEPPIR⁶⁶ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) cuja função é sustentar projetos e ações direcionados à promoção da igualdade racial. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, em parceria com as entidades negras, desenvolveu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Esse documento tem a finalidade de orientar a prática docente acerca dos conteúdos a serem abordados.

No mesmo ano, o Ministério da Educação, junto à UNESCO, lançou a Coleção Educação para Todos, que são um conjunto de materiais de apoio cujo objetivo é contribuir para a formação e informação de profissionais da educação. Os temas tratados por este projeto relacionam-se aos saberes indígenas e negros (africanos e brasileiros), à educação de jovens e adultos e à sexualidade. Todos esses materiais disponíveis *on-line* são de domínio público.

Iniciativas como as citadas podem colaborar para que a Lei 10.639/03 seja implementada nas escolas, ainda não é suficiente, pois é preciso um movimento coletivo que envolva todo o corpo docente e pedagógico, assim como a sociedade. Logo, a preocupação em criar um ambiente coletivo diz sobre a importância desse tipo de intervenção para o desenvolvimento de uma pedagogia direcionada às questões raciais.

⁶⁶ <http://www.seppir.gov.br>.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações etnicorraciais. Dependem, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações etnicorraciais não se limitam à escola (BRASIL, 2005, p.5).

Em se tratando de estudos sobre as políticas educacionais, Fernando de Azevedo⁶⁷ pode ser considerado um exemplo de intelectual que dedicou seu trabalho, assim como seus escritos, à construção de uma educação pública e democrática.

Para ele, o papel social da escola pública era construir a consciência de um projeto coletivo de nação, ou seja, de um país capaz de superar e vencer os *privatismos* de grupos específicos. A educação é pensada pelo autor, além da sua perspectiva pedagógica, pois, para ele, a educação é parte orgânica da sociedade e da cultura; não é possível pensá-las (sociedade e cultura) sem compreender a educação e as dificuldades sociais que há no interior da organização social.

As discussões levantadas pelo autor sobre o aspecto transformador da educação se inscrevem na perspectiva deste trabalho, pois, conhecendo-se os cerceamentos provocados pelo racismo e discriminação, é possível saber o quanto eles impedem, ou dificultam, o acesso de jovens negros e crianças negras ao ensino e sua permanência nele.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato (SANTOS, 2005, p.34).

⁶⁷ Ver em AZEVEDO (1956), (1958), (1958), (1996).

O ideal seria tornar as orientações e as diretrizes previstas pela lei 10.639/03 parte orgânica da educação brasileira, assim como foram incorporados os conteúdos de matriz europeia e lhes foram atribuídos os significados de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento e amadurecimento intelectual de crianças e jovens.

Com efeito, nem as análises desenvolvidas neste trabalho, nem os protagonistas da luta política em favor da pedagogia das relações raciais, defendem a superioridade da história negra; simplesmente ela é tão essencial para o processo educativo quanto qualquer outro conhecimento.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2005, p.8).

A ampliação dos currículos prevê a intervenção no *modus operandi* da educação nacional. Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que essa discussão sobre os currículos não se resume em questionar os conteúdos em si, mas sim em questionar um padrão de educação e de sociedade, que se reproduz há pelo menos quatro séculos.

As reflexões de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) sobre o que ensinar destacam que as *africanidades* devem ser estudadas e compartilhadas com todas as crianças, jovens e adultos. É possível, conforme a constatação da autora, entender que os estudos sobre das *africanidades* pode levar ao desenvolvimento de uma nova consciência sobre a educação para as relações raciais, pois:

Ao dizer Africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005, p.157).

Considerando-se as diretrizes curriculares para uma educação que contemple as relações étnico-raciais, nota-se que há uma busca pelo estudo das *africanidades* no país. De acordo com os indicativos do Parecer CNE/CP 3/2004⁶⁸, para o desenvolvimento das discussões nas instituições de ensino, há como princípios básicos: a *consciência política e histórica da diversidade*, o *fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações* (BRASIL, 2004, p. 19-25).

Sobre a consciência política e histórica da diversidade vê-se que a letra da Lei faz referência

à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; - à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; - à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; - à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; - ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa (BRASIL 2004, p.18).

Sobre o *fortalecimento de identidades e de direitos*, têm-se:

⁶⁸ Esse parecer é referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 2004.

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL 2004, p.19).

Sobre as *ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*, lê-se:

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações etnicorraciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; - o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, etnicorraciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos etnicorraciais, às alianças sociais; - participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial” (BRASIL 2004, p.19-20).

Esses princípios podem ser compreendidos como partes fundamentais do processo de efetivação da Lei 10.639/03, visto que mostram a importância do envolvimento coletivo de todos os agentes no processo educacional. Esse envolvimento está relacionado ao desenvolvimento de um olhar crítico e atento à necessidade de disponibilizar no ambiente escolar conteúdos e problematizar o racismo, o preconceito e a discriminação.

Sérgio Pinheiro, ao analisar a Lei e as orientações para a sua implementação, apresenta cinco eixos temáticos para a orientação das atividades didático-pedagógicas em salas de aula e escola: a) relações étnico-raciais, racismo e antirracismo no Brasil; b) memória e atualidade da resistência negra no Brasil; c) contribuição negra para a construção da sociedade brasileira; d) diáspora negra para as Américas e o negro no contexto internacional; e) África: cultura, história e inserção no mundo moderno (PINHEIRO, 2005, p. 112).

A utilização dessas orientações pode ajudar na elaboração de planos de trabalhos efetivos, de modo que as instituições escolares possam desenvolver ações coletivas capazes de promover uma percepção diferente daquela que é convencionalmente reproduzida sobre a história e protagonismo da população negra brasileira e africana.

Do ponto de vista metodológico, essas mudanças trazem grande contribuição para a reflexão sobre o ensino. A pesquisa de novas estratégias de trabalho com a perspectiva étnico-racial traz a oportunidade de revisão do referencial ocidental-eurocêntrico de conhecimento. A interpretação do mundo sempre é uma entre outras, mas o momento da transmissão desse modelo o que não falta é a omissão sobre o embate que há na legitimação do conhecimento. Não cabe abandonar esse referencial, mas confrontá-lo consigo mesmo e com outros referenciais, outras formas de ver o mundo. Do confronto poderão emergir visões bastante promissoras, que tragam entendimento crítico sobre as relações sociais e do mundo, com mais conhecimento (PINHEIRO, 2005, p. 121).

Considerar a escola como um ambiente providencial para a transformação de consciências, e também como meio de manter o *status quo* é percebê-la como um espaço social contraditório. A construção de um projeto de educação para eliminar quaisquer práticas discriminatórias refletirá não somente na implementação da Lei 10.639/03, mas fundamentalmente nos referenciais de valorização da identidade negra, das contribuições de intelectuais negros para a formação do pensamento social brasileiro e para a desconstrução do olhar exótico e estereotipado para a África⁶⁹.

⁶⁹ De acordo com os escritos de Kowalewski: “o reconhecimento não exige só a adoção de políticas de valorização e respeito às pessoas negras, à diversidade, mas também à reparação das desigualdades e a formação de professores comprometidos com a educação de negros e brancos, que se relacionem com respeito” (KOWALEWSKI, 2010, pg. 221).

O debate aberto desse tema no espaço escolar é da mais alta relevância para a reflexão acerca da identidade e pertencimento etnicorracial numa sociedade que define a cor da pele o destino que os indivíduos terão. Mais do que averiguar essa constatação, é preciso avançar no debate da superação do racismo, discutindo políticas públicas e práticas do cotidiano (PINHEIRO, 2007, p.112).

Certamente, tem-se falado sobre o currículo, sobre a lei e seus pressupostos, mas a questão é como os alunos recebem essas informações?

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem a construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 69).

Nos dizeres de Cavalleiro, existe a preocupação em despertar, principalmente nos alunos negros, o sentimento de pertencimento ao sistema educacional. Essa preocupação é, significativamente, importante, pois pode influenciar diretamente na inserção, permanência e continuidade dos alunos nos bancos escolares. O modo como foi desenvolvida a estrutura educacional no Brasil não contemplou, de fato, essa população e só contribuiu para o aumento das desigualdades de oportunidades e tratamento.

A relação entre educação e aluno e com o professor como mediador pode fortalecer a exclusão, assim como romper com as práticas mantenedoras dessa estrutura de poder cujo racismo e formas correlatas de discriminação parecem ser parte da vida social.

Para saber como esse fortalecimento ou ruptura ocorre no ambiente escolar, no próximo capítulo serão analisadas as entrevistas com os professores e as professoras de Sociologia do ensino público que, em seus depoimentos, poderão fornecer elementos – sobre a prática docente e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras – e, assim, seja possível compreender os encaminhamentos para a implementação da Lei 10.639/03.

3 AS INTERFACES DO DITO E DO NÃO DITO: EM BUSCA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E TRATAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Os capítulos anteriores foram importantes para compreender que eventos históricos contribuíram não só para valorizar a trajetória das lutas e resistências da população negra na área da educação e do trabalho, principalmente, mas também para promover algumas mudanças do panorama racial no país como, por exemplo, as cotas raciais e a Lei 10.639\03.

Contudo, é sabido, também - a partir das análises desenvolvidas - que as mudanças operadas ainda não atingiram todos os negros brasileiros e, por mais que ocorra certa abertura para o diálogo e a aprovação de algumas políticas raciais, isso não é o suficiente para que elas se tornem efetivas em todo território nacional.

A invisibilidade da população negra e a ausência da preocupação em torná-la visível colaboraram, desde o período colonial, para fortalecer, na subjetividade individual e coletiva, a ideia de que em solos brasileiros existe igualdade de tratamento e oportunidades para todos.

No plano da retórica, isso pode até convencer, mas, no plano empírico das relações raciais e sociais estabelecidas, essa pretensa igualdade cai por terra porque os dados quantitativos e qualitativos sobre as reais condições de vida da população negra revelam uma situação bem diferente.

Os dados fornecidos pelos institutos de pesquisa (IBGE⁷⁰, PNUD⁷¹, PNAD⁷², IPEA⁷³, CEERT⁷⁴), assim como as pesquisas de intelectuais (negros e brancos, analisadas ao longo deste trabalho) denunciam que, principalmente na esfera da educação e do trabalho, há um longo caminho para percorrer até ser alcançada a plena igualdade racial e social.

Em vista disso, o presente capítulo se desenvolve com a premissa de conhecer, entender, compreender e apreender as particularidades do processo de implementação, se as houver, desta Lei por meio da atuação dos professores de

⁷⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁷¹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁷² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

⁷³ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

⁷⁴ Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

Sociologia, que lecionam no ensino médio da rede pública; para chegar aos resultados foram realizadas várias entrevistas.

Os docentes são considerados sujeitos históricos, que contribuem para a composição de um discurso coletivo, ou seja, é, a partir das narrativas individuais, que será possível observar e entender a coletividade (SILVA, 2014, p. 122). As narrativas individuais dizem respeito às experiências dos profissionais entrevistados no que tange aos posicionamentos políticos, ideológicos, educacionais e práticos referentes à Lei. Assim, pretendeu-se perceber se as narrativas se consolidam ou não, em uma ação coletiva.

Para alcançar esses objetivos foram realizadas entrevistas⁷⁵ com os professores na expectativa de que seus depoimentos fossem capazes de revelar não só o que se diz (o dito e o não dito) sobre a necessidade, ou não, de criar espaços de valorização e reconhecimento dos saberes (conhecimento nas áreas humanas, exatas, naturais e das linguagens) que foram desenvolvidos pela e para a população negra, mas também se há ou não a problematização das práticas pedagógicas que colaboram (ou não) para a afirmação e efetivação das propostas da Lei.

o reconhecimento não exige só a adoção de políticas de valorização e respeito as pessoas negras, à diversidade, mas também a reparação das desigualdades e a formação de professores comprometidos com a educação de negros e brancos, que se relacionem com respeito (KOWALEWSKI, 2010, pg. 221).

As entrevistas para este trabalho são preparadas segundo as orientações de Tim May (2004), como ferramenta legítima de interpretação da realidade social capaz de revelar como os sujeitos sociais interpretam, atuam e transformam o meio social do qual fazem parte. Como instrumento metodológico, a perspectiva hermenêutica pode colaborar significativamente para as análises das entrevistas, pois:

⁷⁵ Todas as entrevistas estão em anexo.

Elaborar uma entrevista que incite o discurso, a narrativa livre, é uma atividade complexa [...] exige uma compreensão preliminar da questão a ser pesquisada. As perguntas devem refletir os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens. O momento da entrevista se descortina como um ambiente de expectativas, tanto do entrevistador, como do entrevistado. O ato de compreender as falas que emergem do processo dialógico na pesquisa científica passa necessariamente pela hermenêutica, que é a forma de entender as manifestações que se estabelecem nas discussões relacionadas entre pesquisa e sociedade e de conhecer suas significações (RORATTO, 2010, p.176).

A hermenêutica, segundo Roratto, pode ser compreendida como a

arte de trazer novamente à fala o dito ou o escrito; a arte da compreensão, do sentido fixado pelo escrito, de acompanhar discursos (RORATTO, 2010, p.186).

A compreensão dos sentidos da fala, um fator essencial nesta pesquisa, é um recurso muito caro porque compreendendo-os, abrir-se-á um caminho para chegar ao entendimento das (im)possibilidades de alcance da Lei 10.639\03.

A proposta inicial era unir as análises das entrevistas que foram realizadas pessoalmente com um questionário disponibilizado nas redes sociais e principalmente em grupos de discussões *online* de professores que lecionam a filosofia e a sociologia. Entretanto, somente um professor se disponibilizou a responder ao questionário. Será isso um sintoma de uma possível despreocupação com a discussão racial na esfera educacional? Ainda que este não seja o foco do presente trabalho, ele não deve ser ignorado. Mas essa é, somente, uma hipótese: não foram realizadas investigações capazes de esclarecer as razões por que não se respondeu ao questionário, e essas podem ser diversas.

Foram entrevistados dez professores; entretanto, uma das entrevistas foi prejudicada e infelizmente não pôde ser utilizada como material empírico desta pesquisa. Os autores Lefèvre e Lefèvre (2005) falam, na obra *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*, da necessidade do pesquisador e entrevistador preocupar-se com todos os detalhes, desde as pilhas utilizadas pelo gravador até a condição do áudio, para que não seja prejudicado o resultado final do material coletado (SILVA, 2012, p. 125-127).

Seguindo-se suas orientações, todos os cuidados foram tomados no desenvolvimento das entrevistas, mas infelizmente houve o comprometimento da narrativa de um dos professores, mas isso não afetou a veracidade e a tentativa de compreensão das outras entrevistas⁷⁶.

Cada um dos entrevistados revelava suas particularidades históricas, sua trajetória de formação intelectual, sua atuação como sujeito social, sua prática docente, sua vida cotidiana repleta de contradições, de otimismo e de descrenças. Os depoimentos confirmaram estas palavras;

As histórias fazem parte da nossa vida e constantemente é possível escutá-las e confrontá-las com a vida cotidiana. Pode-se afirmar que, de certa forma, elas são instrumentos que auxiliam o homem na sua formação (SILVA, 2012, p.120).

Ao narrar suas histórias e confiá-las à pesquisadora, os entrevistados confirmaram o que Silva - ao problematizar os escritos de Rosa e Arnoldi (2008) – considera uma relação de cordialidade capaz de ser

[...] responsável por gerar uma inter-relação de confiança e por produzir uma visão do entrevistador como um confidente, por parte do entrevistado, embora seja comum que o entrevistado mantenha sua privacidade (SILVA, 2012, p. 123).

Para preservar a privacidade dos entrevistados e, em respeito à sua confiança, esta pesquisa utilizará pseudônimos.

3.1 DAS FALAS INDIVIDUAIS, DO DITO E DO ESCRITO: SENSIBILIDADE OU OBRIGATORIEDADE?

As histórias contadas e as experiências vividas compõem a trajetória de todos os sujeitos sociais que se dispuseram e contribuíram para que esta pesquisa fosse de fato concluída⁷⁷.

⁷⁶ As entrevistas ocorreram de modo muito particular e curioso, pois a preocupação em seguir as perguntas do roteiro era muita, mas, na maioria das vezes, a impressão que se tinha era quem estava conduzindo o entrevistado era a entrevista.

⁷⁷ São mais de dez anos de pesquisas e envolvimento em projetos de extensão sempre direcionados à problematização das estruturas de poder que mantêm o panorama de exclusões, de desigualdade de tratamento e oportunidades à população negra.

Em 2003, quando a Lei 10.639/03 foi aprovada, parecia um “monstro de sete cabeças”, um leviatã pronto para desestruturar a zona de conforto de um sistema educacional que legitima a exclusão de crianças e jovens negros brasileiros diariamente em razão tanto de fatores diversos, tais como a pobreza extrema, o não-acesso à habitação adequada, à água potável, ao saneamento, à saúde, à segurança, quanto de uma dinâmica curricular e pedagógica.

No entanto, não se pode negar que, como foi explorado nos capítulos anteriores, muitas intervenções estavam acontecendo, Brasil a fora, antes de 2003 entre as quais a promoção de um espaço escolar⁷⁸ onde a população negra também se sentisse integrada.

O leitor pode estar se perguntando: Será que a autora está desenvolvendo conclusões antes de analisar as falas e as experiências dos professores entrevistados? Esta pesquisa não está concluindo de antemão e, sim, provocando a curiosidade para dar continuidade a esse esforço de contribuir para a compreensão de um dado específico da vida social.

Para tanto, pergunta-se se o ensino de sociologia, na cidade de Londrina, para atender as exigências da Lei 10.639/03, está ou não incorporando, no dia-a-dia da sala de aula, os conteúdos que valorizam a história da população negra e de sua cultura.

A responsabilidade e a relevância destes escritos residem na possibilidade de pensar e questionar um cenário educacional que, por vezes, está escondido por trás das *cortinas burocráticas* que almejam somente o cumprimento da Lei sem que haja um envolvimento da comunidade escolar capaz de atribuir sentidos e significados aos temas propostos pela lei.

Por outro lado, o espírito da dúvida, da busca pelo conhecimento e o comprometimento político podem criar mecanismos capazes de romper com essas *cortinas burocráticas* e contribuir para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais sensível à questão racial, mais democrático e apto a contemplar todos os grupos sociais e raciais (com saberes e uma educação além da visão de uma história única).

⁷⁸ “A escola vista como espaço privilegiado de formação de sujeitos, pode tanto ressaltar quanto questionar diversas formas de preconceito, dependendo dos recortes e leituras que oferecem sobre como os homens fizeram e fazem sua história ou mesmo como os agentes se portam frente à diversidade” (KOWALEWSKI, 2010, pg. 19).

3.1.1 Os Significados Da Prática Se Revelam: Sensibilidade Ou Obrigatoriedade?

A primeira preocupação no desenvolvimento do questionário para as entrevistas foi conhecer a trajetória e o envolvimento dos professores com projetos de pesquisa ou extensão que tivessem como foco discussões relacionadas com a diversidade étnica e cultural. Isso porque, conhecer a trajetória desses sujeitos históricos pode contribuir para compreender suas ações e sua postura política na relação entre educação, racismo, discriminação, Lei 10.639/03 e mudança na vida social, a seguir a pergunta a baixo inicia a entrevista, veja: *Tem ou teve envolvimento com projetos direcionados à questão racial? Quais? Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão.*

“Então, hoje eu sou bolsista de um projeto federal, ligado à universidade [...] que discute as questões raciais, e também, este ano, eu entrei na equipe multidisciplinar. Eu sabia da existência, mas não sabia em profundidade, quais eram as questões que eram trabalhadas. Eu também tenho três anos neste colégio, [então] neste ano que eu fui convidada a participar e na semana de formação do mês passado, a temática era sobre a questão da equipe multidisciplinar e eu fui convidada a falar sobre a questão racial; eu e a professora de sociologia e o professor de filosofia dividimos a temática. Então foi uma oportunidade bacana de tocar nesta questão” (Entrevistada 1).

“Nunca me envolvi” (Entrevistada 2).

“Atividades que eu já fiz foi a apresentação da lei mesmo, do conteúdo que ela pretende que se trabalhe. Mas oficinas eu dou sobre gênero, questão etnicorracial e diversidade sexual. Participei da equipe multidisciplinar” (Entrevistada 3).

Nos relatos 1 e 3, os professores estão, de algum modo envolvidos em discussões sobre a temática racial e outras formas de preconceito e discriminações. A preocupação em se colocar como aprendiz para no processo de aprendizagem a fim de instrumentalizar a prática docente é um dos aspectos

importantes no que se refere ao ofício do professor, ainda que seja um tipo de abordagem - como se verá nas próximas análises – não correspondente à formação acadêmica desses profissionais.

Na entrevista 2, a professora relata não ter envolvimento (ou teve) com projetos de estudos direcionados à questão racial diretamente, e isso não significa que sua prática em sala de aula não desenvolva conteúdos e discussões que seja, de alguma forma relacionada ao estudo das desigualdades.

“Na escola eu me envolvia no passado, naquela equipe multidisciplinar que tem [...] Trabalhei com meus alunos as temáticas, fiz diversos trabalhos; professores que não estavam na equipe fez muito mais, trabalharam muito mais a temática do que os que não estavam. Fizemos evento dia vinte de novembro comemorar o Dia da Consciência Negra onde também não houve a participação dos professores que estavam na equipe” (Entrevistada 4).

“Em termos de universidade a gente sempre tem participado da Semana de Sociologia, da Semana de Humanidades, [...] que também problematiza a questão racial. Na minha vida pessoal, sou militante dos direitos humanos. Então aborda diretamente essa questão da discriminação, do racismo, entre outros tipos de violência daí a gente acaba trazendo isso para dentro da escola [...] e equipe multidisciplinar [...] Aqui na escola acontece isso, ainda estamos aprendendo a ser equipe, ou seja, ainda tem uma longa caminhada pela frente, na minha escola e em várias escolas desse país” (Entrevistada 5).

“Durante a faculdade, na graduação, eu me interessei na questão indígena [...] Participei de um ano da equipe multidisciplinar do colégio, que tinha algumas discussões, algumas ações [...] ai me chamaram para dar palestra sobre a introdução dos povos indígenas no Brasil para professores e funcionários” (Entrevistada 6).

A entrevistada 4, ao relatar sua participação na formação das equipes multidisciplinares, também revela certa despreocupação dos demais

professores com o processo de desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto de equipes em questão.

Nas suas falas, a professora 5 diz que além da presença na equipe multidisciplinar, procura outros espaços sociais de fala na arena política; sua proposta consiste em defender os direitos humanos. O que chama a atenção nessa fala a interpretação e utilização dos direitos humanos sem recair nos discursos que buscam universalizar as demandas políticas e sociais. A intenção revelada é contrária à ideia de universalização, uma vez que a entrevistada trata de especificar – entre as outras atitudes – a importância das questões relacionadas ao racismo e às discriminações geradas⁷⁹.

No seu discurso, a entrevistada 7, além da sua participação na equipe multidisciplinar, relata que fez parte da organização e da estruturação do CMPIR (Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial)⁸⁰, e também estava envolvida no debate sobre como encontrar caminhos para a efetivação da Lei 10.639/03. Ao falar sobre a equipe multidisciplinar, a entrevistada mencionou a Lei 11.645/08 que também faz alterações na LDB de 1996 ao prever a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas.

⁷⁹ A discussão sobre os Direitos Humanos está presente em diferentes espaços sociais, não se limitando a uma única interpretação. Segundo Daniele P. Kowalewshi (2010), a compreensão dos direitos humanos pela modernidade inclui, por exemplo, inspirações da Revolução Americana (1776) e na Revolução Francesa (1779) que entendiam ser necessário garantir os direitos individuais como: liberdade, segurança e direito à propriedade. A prioridade em discutir a dignidade humana, principalmente após a segunda metade do século XX, aparece com intensidade nos debates internacionais quando a humanidade presenciou ações de cunho totalitário responsáveis por diferentes formas de genocídios motivados pela ausência de respeito associado a abusos de poder. No final da Segunda Guerra Mundial, em 1948 foi elaborada a Declaração de 10 de Dezembro cuja máxima era a defesa dignidade humana. Após os anos de 1960, com o surgimento, na cena política, dos movimentos sociais (não somente o operário contra o capital) incluem-se novas exigências na Carta dos Direitos Humanos de modo que fossem inseridas as reivindicações de diferentes naturezas (KOWALEWSHI, 2010, p. 93-94). Contudo, Kowalewshi alerta sobre algumas críticas aos direitos humanos partindo da sua origem ocidental que negaria as diferenças e multiplicidade de culturas; é fundamental olhar criticamente, pois as liberdades individuais podem ser confundidas com o indicativo de direitos apenas de um grupo específico (KOWALEWSHI, 2010, p. 95).

⁸⁰ “Art. 2º. Compete ao Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial, dentre outras ações, desenvolver estudos, propor medidas políticas voltadas à promoção da igualdade racial, ao combate ao racismo e efetivação de ações afirmativas, visando à valorização e ao reconhecimento da participação histórica das populações negra, indígena e outras etnias vulneráveis a discriminações, reconhecendo-as como agentes sociais de produção de conhecimento, riqueza, estimulando a preservação de suas tradições, como forma de eliminar a discriminação, racismo e suas manifestações” (LEI Nº 10.185, de 27 de Março de 2007) Acesso: 28/dez/2014. Ver em: <http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmpir/legislacao/lei101852007.pdf>

“Sim, na escola eu sou da equipe multidisciplinar é uma equipe que tem como tarefa discutir a Lei 10.639-09 e a 11.645-08. Mas ao logo da minha história participei de vários outros projetos, [...] na secretaria municipal de educação, ajudei na organização do Conselho da Promoção da Igualdade Racial em Londrina, na estruturação do conselho, então tenho alguma experiência já no trabalho. Mas em 2004 eu trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, e lá a gente começou a trazer algumas pessoas como a Petronilha, na época, veio a Londrina (ela era do Conselho, não me lembro de exatamente o ano que ela veio), conversar com os professores das escolas municipais. Outra professora da Bahia que publicou um livro sobre a questão do negro no livro didático (esqueci o nome dela agora), também veio fazer uma palestra com os professores, isso em 2004. Após aprovação da lei a gente começou a perceber a necessidade de implementar algumas ações nesse sentido” (Entrevistada 7).

“A equipe multidisciplinar mesmo” (Entrevistada 8).

“Em 2012 e 2013 Projeto da Escola. Realizamos um Júri-Simulado onde a gente discutia a questão das cotas raciais nas Universidades Públicas. Nesse trabalho a gente dividiu os alunos, os 3º anos, cada sala deveria defender um posicionamento, ou contrário ou favorável as políticas de cotas nas universidades. E antes deles debaterem esse assunto, eles deveriam fazer um trabalho de pesquisa” (Entrevistado 9).

De todos os entrevistados, apenas dois não fizeram parte das equipes multidisciplinares entendidas como campo de atuação política e pedagógica; apenas uma entrevistada não tinha envolvimento com projetos ou grupos de estudos em que se debatiam os temas relacionados às questões raciais, tanto no processo de formação (nas universidades), quanto no da atuação docente.

O questionamento que esta dissertação levanta é: Será que esse tipo de envolvimento dos entrevistados dá alguma contribuição para a atuação desses profissionais na escola ou exerce influência sobre ela, para que se possa deduzir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁸¹ são funcionais no ambiente escolar?

Esse questionamento se fez no intuito de saber se as diretrizes podem ser compreendidas como um instrumento relevante para o desenvolvimento de ações pedagógicas e de projetos no espaço escolar contra as práticas de racismo.

Com relação às diretrizes, em 2010 foi publicado no Diário Oficial um documento que previa a necessidade de compor uma equipe de professores, das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de desenvolver, nas escolas, projetos e estratégias de ensino aprendizagem a fim de colaborar para a efetivação das Leis 10.639\03 e a 11.645\08.

Súmula: Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica. A Secretária de Estado da Educação, no uso das atribuições legais e considerando: I. Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, - Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 que alteraram a Lei n.º 9.394/96 no seu art. 26 A; Parecer CNE/CP n.º 03/04; Resolução CNE/CP n.º 01/04; Deliberação n.º 04/2006 -CEE/PR; Instrução n.º 017/2006 – SUED/SEED; - a necessidade de regulamentar a composição e o funcionamento das Equipes Multidisciplinares no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), nos Estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica e nas conveniadas; - que as Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituída por Instrução da SUED/SEED de acordo com o disposto no art. 8.º da Deliberação No 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo e; - que Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, (Diário Oficial nº. 8294 de 27 de Agosto de 2010)⁸².

⁸¹ Seus conteúdos foram elaborados em 2004 pelos conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

⁸² Acesso 14/ set/2013. Ver em:

Sendo assim, as equipes multidisciplinares atuariam como mediadoras entre as Leis e a realidade escolar. Essa proposta pode ser considerada um avanço no atinente à consolidação de um ambiente escolar democrático capaz de respeitar e valorizar as particularidades sócio-históricas da população brasileira,

na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade [grifo meu] (Diário Oficial nº. 8294 de 27 de Agosto de 2010)⁸³.

Se alguns professores fazem críticas ao desempenho das equipes de determinadas escolas, há outros que estão comprometidos com os objetivos político-pedagógicos e se empenham para tornar realidade as exigências das Diretrizes Curriculares. Sobre alguns problemas relacionados à aplicação das equipes na escola, a entrevistada 4 diz que:

“O projeto, essa equipe multidisciplinar, é [...] eles exigem que o coordenador seja um QPM né, um professor concursado, mas nenhum professor se disponibilizou e então eu assumi a coordenação para escola não perder a equipe; “pra” não ficar sem a discussão das questões raciais. Mas eu me desiludi muito né, porque infelizmente os professores, o interesse que eles têm nessas equipes é só o certificado de dedicação, se eu não me engano [...]. E existem os encontros né, mensais. Acho que são cerca de doze encontros e não houve nenhum encontro. Os professores me falaram: *Não vamos perder sábado, não, fazendo essas coisas né? Vamos do jeito que dá para levar.* Eu me senti meio, um pouco acuada na escola porque PSS não tem palavra né? PSS “num” tem vez e todo mundo te falando um monte de coisa, por mais que você não aceite, você não tem palavra. Não tem vez, tem que aceitar (Entrevistada 4).

O relato acima pode ser interpretado como reflexo das tensões raciais existentes na estrutura social brasileiras. As discussões e propostas de ações

www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1

⁸³www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1

não são tidas como relevantes para o cenário educacional, por exemplo. Nas suas falas, a entrevistada demonstra insatisfação pelas experiências vividas na escola onde leciona, visto que uma parte expressiva do corpo docente não se mostra sensível à educação quando o assunto são as relações étnico-raciais e a proposta de trabalho da equipe.

Em outras entrevistas apareceram algumas reclamações, também sobre a atuação das equipes nas escolas:

“As equipes multidisciplinares elas não estão acontecendo efetivamente, elas precisam acontecer. Aqui na escola acontece isso, ainda estamos aprendendo a ser equipe, ou seja, ainda tem uma longa caminhada pela frente, na minha escola e em várias escolas desse país [...]. Então hoje existe a certificação; se por um lado ela é excelente porque é um estímulo a mais para a carreira do profissional, por outro lado, também, infelizmente muitos participarão das equipes multidisciplinares com interesse na certificação e não na efetiva participação, concreta no que seria a equipe multidisciplinar” (Entrevistada 5).

Não se desconsidera a importância das equipes como projeto de escola, pois, conforme relatos da entrevistada 5 elas (as equipes) são consideradas necessárias no ambiente escolar. Existem professores e gestores que se preocupam e se interessam pela temática e acreditam que o caminho para promover mudanças é viável, assim como creem que a certificação de horas trabalhadas é um incentivo. Contudo, o problema não está na certificação⁸⁴ em si, mas em considerá-la como único estímulo para a realização dos projetos e das ações.

Nas declarações a respeito das equipes multidisciplinares, é possível identificar dois perfis de professores: o primeiro é o daqueles que não veem a necessidade de promover uma educação capaz de criar um ambiente de

⁸⁴ “Art. 5.o Os integrantes das equipes multidisciplinares que participarem das atividades formativas realizadas receberão certificação para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná, conforme Resolução própria, que dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do/da professor/a da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná” (Diário Oficial nº. 8294 de 27 de Agosto de 2010).

valorização e reconhecimento da diversidade de saberes, sejam eles africanos, afro-brasileiros, indígenas ou europeus.

Esse tipo de comportamento social pode ser interpretado à luz das relações raciais existentes na sociedade brasileira, que não percebe, ou não quer perceber, as estratégias de manutenção do poder que busca, a todo custo, a formação de uma sociedade de privilegiados pautada em um sistema educacional conservador e racista.

O segundo é o dos professores que procuram, por meio de suas práticas educacionais, encontrar caminhos para romper com as artimanhas do racismo no âmbito escolar, e essa busca começa com o próprio posicionamento diante das responsabilidades de educador.

o reconhecimento não exige só a adoção de políticas de valorização e respeito as pessoas negras, à diversidade, mas também a reparação das desigualdades e a formação de professores comprometidos com a educação de negros e brancos, que se relacionem com respeito (KOWALEWSKI, 2010, pg. 221).

A segunda preocupação no desenvolvimento desta coleta de dados refere-se à seguinte questão: *Como e quando você teve conhecimento da existência da Lei 10.639/03?*

Em 2013, a Lei 10.639/03 completou dez anos de existência, e, desde a sua aprovação, os movimentos negros junto à SECAD, MEC, CEERT, secretarias de educação e estudiosos sobre o assunto se dedicam à elaboração de projetos, materiais didáticos, conferências, seminários visando criar espaços públicos de debate e ação para que sejam divulgados e concretizados os objetivos propostos pela Lei. Esta é uma tarefa que deve mobilizar não somente as instituições, mas toda a sociedade brasileira; trata-se literalmente, de um trabalho de coletividade.

Mesmo havendo toda essa mobilização, ainda é possível encontrar professores que dizem que nem sequer ouviram falar da existência da Lei. Por outro lado, há aqueles professores que tiveram conhecimento da Lei, passado já algum tempo da sua promulgação. Há, ainda, aqueles que não se interessam em conhecer e também aqueles/as que se empenham cotidianamente para que ocorra o desenvolvimento de um sistema educacional mais democrático e menos excludente.

De modo geral, todos os entrevistados tinham conhecimento da existência da Lei, alguns com mais, outros com menos envolvimento. Um dado relevante é que a maioria dos professores entrevistados passou a conhecer a Lei a partir dos Cursos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria de Educação e Núcleo Regional de Educação, e outros por estarem, de alguma forma, envolvidos com as discussões políticas no processo de aprovação. Com o objetivo de proporcionar ao leitor uma visão geral acerca deste assunto, veja as disposições abaixo:

Quadro 1⁸⁵

Curso de Formação Continuada	
<p>Entrevistada 1</p> <p>“Precisamente eu não saberia dizer, mas me lembro “de curso” em 2007 que era direcionado a essa questão; No Paraná mesmo [né] as equipes multidisciplinares são formadas a partir de 2007, [então] eu sabia da existência, mas nunca tinha participado de nenhuma”.</p>	<p>Entrevistada 6</p> <p>“Tive contato com a lei quando eu comecei a dar aula, em 2005 e 2006 por ai, da discussão das diretrizes [...] na semana pedagógica”.</p>
<p>Entrevistada 2</p> <p>“Eu ouvi falar, assim que eu me tornei professora, nos cursos de formação. No 2º ano eles mencionaram era algo assim, que a gente teve conhecimento, mas não teve aplicação assim que a gente teve conhecimento, mas que não teve muita aplicação... Ninguém veio dar um curso sobre isso específico. Agora, já está bem mais organizado isso”.</p>	<p>Entrevistada 8</p> <p>“Conheci a lei na graduação, profundamente quando eu comecei a dar aula, em arapongas em 2010, e depois ficou mais sistematizado em 2012 quando eu comecei a dar aula aqui, já tinha mais ou menos organizado um grupo de estudos. Então foi a partir de 2012 que eu me encaixei em todas as discussões”.</p>

Quadro 2

Envolvimento: Militância ou Vínculo com alguma instituição	
<p>Entrevistada 5</p> <p>“Na verdade, eu não tomei conhecimento, eu ajudei na luta pela aprovação. Nós brigávamos também pela aprovação da lei, a gente queria uma lei que trouxesse de uma forma para discutir. Uma coisa é você lutar por uma lei que traga uma maior inclusão social, que resgate a identidade nossa enquanto povo e a outra questão é fazer essa lei ser cumprida [...]” (Militância).</p>	<p>Entrevistada 7</p> <p>“Em 2003 quando foi aprovada a lei, a gente já começou a pensar um pouco mais nessa questão. Não foi assim [...] tão rápida as ações, porque no setor público é um pouco mais demorado”. (Vínculo com instituições).</p>

⁸⁵ Todas as informações que constam nos quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 foram retiradas das entrevistas concedidas pelos professores de sociologia.

--	--

Quadro 3

Curiosidade pedagógica	Sem data esclarecida
<p>Entrevistado 9</p> <p>“Então na verdade eu tive acesso às discussões que estavam sendo feitas, até a aprovação da Lei, mais por curiosidade mesmo [...] relacionado a questão da educação, e quando a Lei é aprovada o Governo do Estado instaura as equipes multidisciplinares nos colégios e aí os professores são convidados a participar e traçar as estratégias. Então o meu conhecimento é anterior, mas quando vem para escola a partir das equipes”.</p>	<p>Entrevistada 3</p> <p>“Sempre fui buscar conhecimento”.</p> <p>Entrevistada 4</p> <p>“A bastante tempo A 10.639\03... desmistificando realmente essa ideia da história do negro, da cultura, em momento algum [assim] ela é valorizada”.</p>

Uma das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é sobre a importância que deve ser atribuída à formação e informação dos professores sobre a relevância da Lei 10.639/03, assim como sobre como aplicar os materiais teóricos e conceituais trabalhados no cotidiano escolar.

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC. Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p.23).

Esses cursos de formação são geralmente ofertados na semana pedagógica desenvolvidos nas escolas que ocorre uma semana antes do início do ano letivo.

Nos quadros acima (nas páginas 158 e 159) foi possível ver que a maioria desse grupo de professores entrevistados obteve conhecimento da existência da Lei ou se dedicaram a estudar seus pressupostos nos cursos de

formação. Contudo, não menos importante é o fato dos professores atuarem politicamente em outros espaços sociais (que não somente a escola) que lhes deram oportunidade de participar do processo de aprovação, assim como das primeiras ações na cidade de Londrina para que a Lei fosse implementada.

Essas informações dão a entender compreender que há um movimento significativo de alguns setores sociais que se empenham em mostrar o quanto essa Lei pode contribuir para a mudança social no cotidiano da população negra, principalmente de crianças e jovens em período escolar.

Mas, o que interessa a esta pesquisa é perceber, também, quais são as expectativas dos professores sobre a contribuição desta Diretriz para a problematização do racismo e das discriminações no ambiente escolar. Para chegar à resposta, o encaminhamento das entrevistas parte do seguinte questionamento: *De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do racismo no ambiente escolar?*

O objetivo desta Lei não deve ser reduzido apenas à discussão curricular; este é um aspecto relevante, mas é necessário, antes entender que a proposta inicial é promover, no espaço escolar, assim como em outras instituições e no cotidiano da população negra e branca, um cenário de desnaturalização ou de desrecalcamento do que está posto. O que isso significa?

Significa: a) criar possibilidades dos sujeitos sociais conhecerem a história do Brasil não apenas pelo olhar dos vencedores (os povos colonizadores que representam a elite dominante nos aspectos econômicos, políticos e ideológicos), mas também pelo daqueles que foram excluídos da história oficial, os povos indígenas e negros africanos e afro-brasileiros; b) questionar as ideias do branqueamento e da democracia racial que, de geração a geração, são reproduzidas nas relações sociais e raciais cotidianas; c) compreender que a dinâmica social brasileira se desenvolveu (e desenvolve) pautada nas tensões e contradições geradas pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação; d) entender que as políticas raciais (como as ações afirmativas) não consistem em criar privilégios, mas em abrir, na vida social, possibilidades para que todos tenham acesso à: alimentação, educação, habitação, saúde, lazer e segurança.

A princípio, pode parecer que esta pesquisa esteja atribuindo à Lei 10.639/03 total responsabilidade por tornar a sociedade brasileira menos excludente, discriminatória e racista; entretanto, não é o objetivo da pesquisa, é sim mostrar ao

leitor que é possível, desenvolver pela educação (formal e não formal), um projeto de nação sem privilégios de cor ou classe.

Visando-se expor como a Lei pode contribuir para mudanças no ensino e na discussão sobre o racismo, foram apresentados os seguintes dados extraídos das falas dos professores entrevistados:

- a) O caráter legalista: se há o respaldo legal, isso deve ser cumprido;
- b) A conscientização dos professores sobre a pertinência desta Lei;
- c) A importância da gestão escolar neste processo;
- d) A dificuldade que os professores têm ao enfrentar os conflitos em sala de aula com os alunos;
- e) A diminuição das desigualdades no currículo em relação ao que se ensina;
- f) É direito de o aluno ter acesso a outros referenciais de conhecimento;
- g) São discussões e conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo do ano letivo;

Como toda mudança, a obrigatoriedade de pôr em prática os conteúdos e temas indicados na Lei causou certo desconforto aos professores. Afinal, muitos deles nunca tiveram contato, em sua formação, com os temas propostos. Esse é um dado que explica as dificuldades para chegar a um consenso na escola; entretanto, isso não justifica a rejeição dos propósitos da Lei em relação ao ambiente educacional.

“Quando chegou essa lei, [...] a reação coletiva foi de muita rejeição, *ah que coisa absurda, não precisa disso*, (aquela ideia de que a gente vive em uma democracia racial...) *não tem nada haver isso daí... uma coisa sem utilidade*” (Entrevistada 2).

“[...] é uma lei que uma parcela da população clamou por ela. Mas outra parcela que tem preconceito não está muito preocupada não” (Entrevistada 3).

[...] mesmo com a aprovação da lei, eu percebo que ela é um pouco deixada de lado, assim como se fosse um tabu, os professores não querem discutir, porque sabe que ele vai enfrentar esse debate com os alunos [...]” (Entrevistada 7).

Não obstante às dificuldades em fazer valer a Lei nas escolas, todos os professores entrevistados reconhecerem que ela é importante para criar proposta pedagógica propícia às relações raciais, sem reducionismos que privilegiem um conteúdo em detrimento de outro ou outros.

“Que antes se privilegiava, [...] a história e cultura europeia, acho que a lei veio dar uma forçada para diminuir a desigualdade no currículo” (Entrevistada 6).

Ou seja, não se trata de exaltar os saberes propostos pelas Diretrizes Curriculares elaboradas a partir da Lei 10.639/03 e desconsiderar os saberes já existentes nos currículos, mas sim de proporcionar espaço para as diversidades de saberes.

“Este ano, a Lei 10.639/2003 [...] completa dez anos de vigência, é fruto de lutas do movimento negro, de estudos nas diversas áreas do saber e da ação governamental e pode ser considerada um elemento fundamental para garantia, visibilidade e promoção do conhecimento sobre a construção da identidade da população brasileira, ou resgate de sua identidade. Tratar deste tema no ambiente escolar contribui para problematizar sobre o preconceito e racismo contra a população brasileira, levando a compreensão dos processos históricos que inviabilizam a construção de uma sociedade menos violenta, mais igual, desvendar caminhos escondidos, apontar sombras nem sempre visíveis mas que matam com a dignidade humana” (Entrevistado/a 5).

No que diz respeito ao respaldo legal, a maioria das falas reconhecem a importância do caráter legalista, pois, por menos concordância que haja no cenário escolar, os professores, ao trabalharem essas questões, poderão ser conscientizados da importância da lei e da necessidade de seu cumprimento.

“Eu entendo que sim, [...] infelizmente essa questão acaba sendo imposta por força de lei [...] dado a essa questão, eu acho importante sim que precise ser efetivado por força de lei” (Entrevistada 1).

“Porque se não fosse a Lei, [...] a lei força a pensar a cultura, a história do negro, dos indígenas” (Entrevistada 6).

“A lei com certeza contribui, porque te coloca essa questão: não é de querer, não depende de gostar deste ou do outro assunto, pois a lei está dizendo que é para trabalhar [...]” (Entrevistada 7).

“Tendo o respaldo legal você tem onde se fundamentar para justificar. Então a importância da Lei é justamente esse respaldo legal que a gente tem para trabalhar [...] é lei então eu tenho que trabalhar isso [...]” (Entrevistado 9).

Mas isso também revela outro aspecto: Se o professor se recusa a seguir os ditames da Lei, como será a sua prática em sala de aula? Sua recusa em aceitar a Lei poderá dificultar suas atividades em sala de aula? A maioria dos entrevistados acredita que é preciso fazer mais que a simples obrigação. Em diversos momentos, ouvem-se falas que reconhecem a necessidade de fazer mais que o determinado na Lei.

“Eu acho que ela pode contribuir... Já tem dez anos. Lógico que não basta só existir a lei tem que ter alguns mecanismos para ela ser implementada [...] para ela ser efetivada [...] a gente precisa de cursos, de debates, de mesas redondas enfim. E nós tínhamos que criar esses espaços dentro da escola, a gente precisa criar essas demandas” (Entrevistada 2).

“Ela sozinha não muda” (Entrevistada 3).

“Eu acho que essa lei é muito positiva, mas vejo que os professores precisam tomar consciência da importância dela. É dar sentido” (Entrevistada 4).

“Acho que contribui muito, com certeza. Porque é uma questão [...], que mesmo com a aprovação da lei, eu percebo que ela é pouco deixada de lado, assim como se fosse um tabu” (Entrevistada 7).

“Acredito que sim, há um avanço, só o reconhecimento legal da possibilidade de trabalhar esse tema [...] O reconhecimento legal e a obrigatoriedade de abordar isso, eu vejo como um avanço. Obvio que não é suficiente [...] o momento talvez seja outro [...]. Existe a lei, a forma de trabalhar [...] agora a gente precisa repensar como a gente vai efetivar isso, como que a gente vai avançar a partir daí. [...] agora é com agente mesmo, mobilizar os outros professores na comunidade escolar é complicado”(Entrevistado 9).

Não se trata de estabelecer uma relação direta entre a Lei e a sua efetivação; historicamente a 10.639/03 se materializa, mas, para que ela seja aplicada, requer-se a atuação de sujeitos históricos concretos. É fundamental, então, que nas escolas se discuta sobre como se chegar a um consenso.

“Acho que essa lei, ela não é aplicada como deveria , eu percebo muito isso nas escolas, na escola que eu trabalho ela não é aplicada, a gente exige a leitura, enfim, a conscientização dos alunos, mas para os professores não faz sentido. Eles reproduzem essas desigualdades na fala, no cotidiano, mas vejo que os professores precisam tomar consciência da importância dela [...]” (Entrevistada 4).

As Secretarias de Educação e o Núcleo Regional devem estar atentos aos procedimentos e às ações que as escolas estão adotando.

“Posso dizer também das secretarias de estado, e de município se tiver gestor que tenha alguma preocupação, realmente entenda a importância disso, alguma coisa vai acontecer se não, não acontece” (Entrevistada 3).

Não basta elaborar cursos de formação, apresentar materiais didáticos e obrigar o professor a trabalhar os conteúdos previstos, de acordo com o

que requer cada disciplina, porquanto, esta pesquisa constatou que conscientizar o professor da existência do racismo e as tensões por ele geradas, na esfera educacional, pode ser mais eficaz na luta pela efetivação da Lei e para que consiga atender às propostas nela previstas.

“Então, foi isso que a gente estava discutindo na última formação [...]. Alguns professores de outras áreas estavam revoltadíssimos, por exemplo, o professor de matemática: *porque onde já se viu...eu sou professor de matemática, eu tenho que ensinar equação...na minha disciplina não tem espaço para isso*. Ai a gente começou a conversar [...] tipo, não é só isso que a matemática vai ensinar, tem uma importância. Alguns professores nem ligam para essa temática, nem pensavam [...] o problema está dentro da escola, existe ainda muito [...] aquela coisa não quero saber disso [...] *só da minha matéria* [...]. Sabe, literalmente *se fechar naquilo*, e não tentar entender o ambiente escolar, ou o entorno... [...] mas eu acho que é uma possibilidade para surgir o debate sim, eu acho importante [...], só que ainda eu percebo que na escola que o pessoal não aceita muito bem, não. Nas formações, mesmo, a gente ouve cada absurdo que a as vezes...tem que ter um trabalho bem mais sistematizado, porque existe ainda meio que uma aversão a essas temáticas, de professor mesmo ” (Entrevistado 8).

Todavia, não se trata de criar manuais; a vida social é heterogênea e singular; para cada realidade escolar há uma composição de agentes sociais, de pensamentos, de ações e de ideias que as orientam; é por isso que o professor deve ser sensível e perceber as particularidades sem perder de foco os pressupostos da Lei. Nas Diretrizes é recorrente a utilização de verbos como: *conduzir, orientar e encaminhar*.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem os princípios a seguir explicitados [...] CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE: Este princípio deve conduzir: [...] FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS O princípio deve orientar para. [...] AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES O princípio encaminha para: [...] (BRASIL, 2004, p.18-20).

No cotidiano escolar, os professores de sociologia entrevistados encontram, segundo seus depoimentos, muitas barreiras para a implementação da Lei. Questiona-se então: Por que esta Lei se choca com o universo escolar? Por que ela, por si mesma, não é capaz de promover mudança?

Entre a letra da Lei (de qualquer lei e não só desta) e sua efetivação existe uma grande distância. São muitos os embates recorrentes na vida social, em qualquer que seja a esfera (econômica, política, cultural, educacional). Porém, o que interessa entender é a natureza do embate.

Essas barreiras estão relacionadas, também, a uma característica singular da realidade brasileira que, ao longo do século XX, foi-se fortalecendo pela falta de políticas públicas capazes de contemplar a necessidade da população negra. E isso pode refletir na subjetividade de grande parte dos brasileiros, especificamente nos desdobramentos de uma espécie de desprezo pelas questões sociais e raciais.

As ideias que contribuíram para a formação desse tipo de pensamento e comportamento social – hoje questionado teoricamente, mas que ainda permanece na consciência coletiva e na individual – podem ser interpretadas como algo que tem colaborado para a defesa de uma pretensa igualdade de oportunidades e de tratamento (sem distinção de cor ou classe). Esse dado pode ser considerado como uma muralha capaz de impedir o real conhecimento das condições de vida da população negra.

Isso porque, o argumento utilizado permite entendendo-se que há, no âmbito das relações raciais, uma possível igualdade, torna-se desnecessária a discussão sobre os desdobramentos do racismo e das diferentes formas de exclusão (na área da educação, no âmbito do trabalho, na esfera da saúde, da habitação) e de violência (exemplando: o alto índice de assassinatos da juventude negra)⁸⁶.

⁸⁶ A Folha de São publicou no dia 05 de janeiro de 2015 uma reportagem em caráter de denúncia sobre os altos índices de violência que comprometem a vida da maioria da população jovem negra no Brasil, os dados são alarmantes, veja: “Ser jovem e negro no Brasil é correr 2,5 vezes o risco de morte de um jovem branco. No Nordeste, esse perigo é de cinco vezes. Na Paraíba, 13,4. É o que aponta o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade (IVJ 2014), pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública a pedido do governo federal, que deve divulgá-la nos próximos dias. O estudo calculou taxas de homicídio ponderadas de jovens negros (pretos e pardos) e brancos, de 12 a 29 anos, a partir de dados de 2012 do Datasus (banco de dados do Sistema Único de Saúde), em que o indicativo de cor é preenchido por agentes de saúde. A pesquisa concluiu que a desigualdade racial cotidiana do país encontra sua expressão mais aguda na comparação dos dados de morte por homicídio da juventude [grifo meu]. Com

É importante, neste momento, retomar as bases teóricas que possibilitaram a construção dessas ideias e entender que o fato de alguns professores não verem significados na Lei pode ser indício de um problema maior.

No desenvolvimento dos capítulos anteriores houve preocupação em discutir por que não há interesse em tratar das questões raciais, sabendo-se que o trato dessas questões pode colaborar para o combate ao racismo e à discriminação e para a implantação da democracia social e racial.

Estudando-se a história brasileira para compreender a profundidade do debate sobre a democracia racial é possível encontrar resquícios no pensamento abolicionista de Joaquim Nabuco (ver nas páginas 15 e 16), que poderiam ser interpretados como vestígios de uma proposta de democracia racial, ao apontar ele a necessidade de um projeto de nação, do qual estivessem ausentes os conflitos raciais.

Mas, essa é apenas uma suposição e carece de uma averiguação mais profunda, portanto, não deve ser tomada pelo leitor como se Nabuco fosse responsável pelo desenvolvimento da ideia de democracia racial. Nesta pesquisa também não se atribui a autoria de tal ideia a Gilberto Freyre e à sua obra. Faz-se menção à Freyre porque há suposições de que ele seja responsável, em virtude de sua obra *Casa Grande & senzala*, pela democracia racial.

Algumas pesquisas atuais buscam justamente questionar a associação desses pensamentos a Freyre, como, por exemplo, a desenvolvida por Maria José Campos (2010), que analisou como as ideias sobre a democracia racial antecedem os anos de 1930 e devem ser entendidas como necessárias para

exceção do Paraná, todas as outras unidades da Federação têm maior risco de morte por homicídio para o jovem negro que para o branco. Os casos mais graves são Paraíba (risco de 13,4 vezes), Pernambuco (11,5), Alagoas (8,7), Distrito Federal (6,5) e Espírito Santo (5,9). No outro extremo, bem abaixo da média nacional, estão Tocantins (1,8), Rio Grande do Sul (1,7), São Paulo (1,5), Santa Catarina (1,4) e Paraná (0,7) - único em que o jovem branco tem mais risco de ser alvo de homicídio que o negro. Dos quase 30 mil jovens assassinados em 2012, 76,5% eram negros ou pardos. Ou seja: morreram 225% mais jovens negros do que brancos. De 2007 a 2012, enquanto o total de homicídios de jovens brancos caiu 5,5%, o de jovens negros subiu 21,3%. O estudo deve orientar políticas públicas para a juventude e responde a campanhas e protestos dos movimentos negros e de direitos humanos que apontam para o fenômeno como um genocídio da juventude negra brasileira. Entre suas recomendações, o IVJ 2014 indica que políticas públicas para a juventude negra podem acelerar não só a redução da desigualdade racial, mas também a da violência no Brasil". Acesso: 06/jan/2015. Ver em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/01/1570544-jovem-negro-corre-5-vezes-o-risco-do-branco-de-ser-morto-no-nordeste.shtml>

[...] salientar o descentramento da discussão sobre a democracia racial da obra de Gilberto Freyre e uma maior proximidade com o projeto das elites da época, no que se refere à questão das relações raciais no Brasil.(CAMPOS, 2007, p. 11).

Pois, para a autora

A narrativa da democracia racial no País seria, dessa perspectiva, uma variação do discurso sobre a suposta vocação brasileira para uma democracia social e não “democracia política, simplesmente política” (FREYRE, 1940: 54). É mais especificamente no contexto do Estado Novo que o imaginário sobre a democracia racial brasileira tornou-se mais complexo e se sedimentou, mas não se restringiu ao período, uma vez que esse imaginário repercutiu, por sua sofisticação e popularidade na recepção, em períodos posteriores (CAMPOS, 2010, p.18).

Não consta, nos trabalhos dessa autora, o nome de algum escritor ao qual ela atribua a expressão democracia racial, por tratar-se de uma expressão criada pelo coletivo. Pode ser entendida, portanto, como reflexo de um período histórico cuja tônica era encontrar um caráter harmonioso para as relações raciais em solos brasileiros.

Como Campos, também, o antropólogo Celso Vianna Bezerra de Menezes questiona a suposição que atribui a Gilberto Freyre a autoria da expressão e a democracia racial, pois consta:

Em [...] artigo publicado no caderno “Mais” da Folha de São Paulo, [que] o antropólogo Hermano Vianna desafiou os leitores a encontrar, em qualquer das páginas de *Casa Grande & Senzala*, a expressão mais discutida quando se fala de Gilberto Freyre: “democracia racial” (MENEZES, 2000, p.177).

Na década de 1930, quando foi publicada a obra *Casa Grande & Senzala* (1932), havia a tentativa, principalmente na esfera da produção do conhecimento de desenvolver um pensamento contrário às ideias de embranquecimento e às supostas afirmações sobre a superioridade ou inferioridade de raças. Tanto a primeira, quanto a segunda ideia se mantiveram por quase um século para tentar explicar os significados da escravidão, assim como o processo de (des)humanização da população negra, africana e brasileira. Se houve a tentativa de contradizer essas ideias é porque, de certa forma, eram elas que cooperavam para fortalecer a exclusão da população negra.

Ao contrário das análises e soluções apresentadas pelos “racistas brasileiros”, Freyre envereda por um caminho oposto, ou seja, ele abandona aquele “racismo envergonhado” e parte, dentro uma visada culturalista, para a constatação e, depois, para a defesa da miscigenação à brasileira. Assim, para ele, a miscigenação deixa de ser um “problema” a ser resolvido e torna-se uma qualidade (MENEZES, 2000, P. 181).

Menezes adverte sobre um importante conceito desenvolvido por Gilberto Freyre que, em certa medida, é relevante para contestar a ideia de que ele não atentava para os conflitos e as contradições existentes no Brasil, a saber: “equilíbrio de antagônicos” e que “podem desandar em conflitos” (MENEZES, 2000, p.182).

Que seria uma característica dos portugueses desde a sua convivência com os mulçumanos na Península Ibérica dominada, depois reconquistada. Ele enxerga esse equilíbrio na vida política (a tradição conservadora entre a Ordem e a Liberdade), nas relações raciais (onde os africanos aproximaram os extremos), na vida social e cultural. [...]. O equilíbrio dos antagônicos pode ser percebido no próprio título da obra [...] Casa Grande & Senzala, onde o símbolo “&” aparece no lugar do “e”, que é uma conjunção aditiva, mas também, adversativa (MENEZES, 2000, p. 182).

Com relação à suposta democracia racial, pode-se de se deduzir que o pensamento de cunho racista desenvolveu estratégia teórica para promover a crença de que as oportunidades de acesso são iguais para negros e brancos. Talvez essa fosse uma alternativa menos tendenciosa e menos declarada para a manutenção das diferentes formas de exclusão que tornam a população negra social, política e economicamente *invisíveis*.

Mas, o que isso tem de relevante para esta pesquisa? As ideias que sustentam a inexistência de racismo podem sustentar, também, a invisibilidade da população negra e quando uma parcela de professores se depara com a obrigatoriedade de ensinar os saberes, a história e a cultura negras - brasileiras e africanas - como política, pode ocorrer práticas de resistência, justamente por não possuir para esses professores, relevância.

Por isso, quando dizem que a Lei por si só não é capaz de promover mudanças sociais os entrevistados estão se referindo à falta de empenho e de dedicação em promover práticas pedagógicas antirracistas.

De modo geral, para os professores de Sociologia, a obrigatoriedade é um avanço significativo, mas é preciso ir além das meras formalidades⁸⁷. É como diria Wright Mills, na obra *Imaginação Sociológica* (1969), é necessário olhar para além das cortinas, perceber os bastidores, o que está por trás dos fenômenos sociais; é justamente isso que possibilita a compreensão da realidade social. Ou seja, perceber os bastidores consiste em entender o quanto é importante para a transformação revelar os motivos pelos quais ainda existe tanta resistência.

Pois bem, se, para promover a transformação é necessário um trabalho coletivo no qual o professor esteja livre de preconceitos e aberto a novas experiências pedagógicas acerca das questões raciais, é necessário, também, saber como os alunos e alunas se posicionam diante dessa obrigatoriedade.

Para a obtenção dessas informações os professores entrevistados foram questionados sobre como: *os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos/as alunos/as um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana e de que forma você percebe a reação dos alunos do ensino médio a esses conteúdos de combate ao racismo no ambiente escolar? Sobre as falas:*

“Eu acho que sim [...] uma questão mesmo de uma dívida histórica que, principalmente os brasileiros que têm em sua formação a miscigenação possam conhecer. Ter o direito de conhecer a história de seus povos formadores” (Entrevistada 1).

“A maioria [...] são bem abertos sim” (Entrevistada 3).

“O adolescente, ele ainda está [...] em processo de formação [...] está ali aprendendo, a gente aprende durante toda a nossa vida, então se houver elementos novos, informações, [acho que] com certeza vai contribuir para um novo pensamento, para uma nova visão de mundo; quebrar realmente essa visão única da vida, e da cultura do Brasil [...]. Então, eu acho que a importância dessa lei mesmo, começa por aí, mostrar para os nossos alunos do ensino

⁸⁷ Isto é, que as práticas pedagógicas, com a finalidade de discutir propostas de ensino antirracistas, não sejam, apenas, desenvolvidas pela obrigatoriedade, ou seja, pela formalidade da Lei.

médio outra história, é fazer com que eles não reproduzam tanto assim esse estereótipo, essas piadas..., enfim, esses preconceitos todos que existem” (Entrevistada 4).

“A reação da juventude é magnífica, mesmo o preconceito arraigado, estas pessoas estão prontas para o diálogo, para o conhecimento” (Entrevistada 5).

“Eu acho que sim, porque eles vão ter um maior contato, que antes da lei não teria. Na disciplina de sociologia talvez não, porque os conteúdos [...] de certa forma, permite [...] até na história. Mas eu acho que a Lei vem contribuir para chamar a atenção da importância, e aí os alunos vão ter mais acesso” (Entrevistada 6).

“Eu acho que é fundamental. [...] você começa a perceber no livro didático algumas colocações neste sentido, mas ainda é muito pouco. Os alunos precisam perceber primeiro: eu deixo muito claro, eu digo que existe uma lei, que é obrigatória [...]. Mas é uma pressão muito grande do movimento negro, que é uma conquista histórica que tem que ser trabalhado e que na verdade sempre que você tem possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a questão africana que é a base de formação da sociedade brasileira” (Entrevistada 7).

“Eu acho que pode sim, mas acho que ainda está começando [...]. Por exemplo, aqui (nome da escola) eu consigo um efeito, em outras escolas ainda não” (Entrevistada 8).

“Por um lado, é tema que atrai eles, parece que não, parece que o mito da democracia racial permeia todas as faixas etárias, mas eu vejo [...] pelo menos quando eu discuto. Muitos são agentes e vítimas do preconceito, de discriminações [...] então há um interesse sim” (Entrevistado 9).

Em todas as narrativas dos professores fica claro o quanto os alunos desejam que se haja um espaço para debates acerca das questões referentes a

todas as diversidades incluindo-se as discussões sobre racismo e seus impactos na vida social; por mais que ocorra, a princípio, algum tipo de rejeição eles são mais sensíveis à proposta da Lei. É possível perceber que a juventude necessita de espaços de fala, onde suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Encontrar caminhos pedagógicos para romper com as estratégias do racismo é fundamental para que ocorra uma mudança de mentalidade. A inserção dos temas e conteúdos propostos pela Lei causa estranhamento, pois o sistema educacional foi organizado unilateralmente, ou seja, ao se ensinar e defender um pensamento pautado por um único fator histórico cria-se no imaginário coletivo a ideia que a história da humanidade é a história de um povo apenas.

Assim, mostrar que o conhecimento da humanidade foi desenvolvido também por outros povos, por outras culturas, é uma tarefa política e pedagógica complexa, pois para isso é preciso romper com ideias cristalizadas durante mais de cinco séculos. Aos alunos deve ser dada a chance de debater essas questões.

O acesso ao conhecimento dos diferentes saberes e, especificamente, dos desenvolvidos pela população negra africana e brasileira, pode ser percebido como uma possibilidade de os alunos desenvolverem um olhar diferenciado sobre sua ancestralidade e, assim, criarem espaços de visibilidade, reconhecimento e pertencimento à escola e à própria história.

A escola vista como espaço privilegiado de formação de sujeitos, pode tanto ressaltar quanto questionar diversas formas de preconceito, dependendo dos recortes e leituras que oferecem sobre como os homens fizeram e fazem sua história ou mesmo como os agentes se portam frente à diversidade (KOWALEWSKI, 2010, pg. 19).

Esse tipo de discussão não se apoia em meras suposições teóricas, mas sim na realidade escolar experienciada pela população negra. E essas experiências têm desdobramentos significativos no desenvolvimento da sua identidade, do seu reconhecimento e valorização.

“O aluno negro, o aluno afrodescendente não se sente pertencente, eu posso falar isso porque eu me considero uma mulher negra [...]. Então, eu enquanto professora no ensino médio, e enquanto mãe também, que isso me tocou muito. Não sei... tentar despertar [assim] esses alunos para outro olhar [né], e eu me emociono bastante [neste momento a entrevistada começa a chorar]. Eu me emociono porque é o despertar para o aluno. *Despertar que a gente existe* [...]“ (Entrevistada 4).

O depoimento acima pode revelar o quão importante é que a escola se constitua um espaço social de construção de identidades e de afirmação da autoestima dos negros. Mostrar a trajetória histórica da população negra supõe dizer aos alunos negros que o povo da sua cor não foi só *açoitado*, supõe dizer também, que seus ancestrais construíram a história deste país não somente no cabo da enxada, mas também com a caneta.

a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar [...]. Não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual (CAVALLEIRO, 2005, p.12).

O relato da pesquisadora Cavalleiro encontra respaldo na vida cotidiana, o que é demonstrado pelo depoimento de uma das entrevistas:

“eu nunca tive espaço numa sala de aula, como aluna, e talvez o meu caso “é” mais grave ainda porque eu estudei numa escola particular onde eu era a única negra. E então, quando eu ouvia falar de negro, era só o negro sendo açoitado, o negro escravo, se eu pudesse abrir um buraco eu me jogava dentro” (entrevistada 4).

Na vida escolar dessa professora ocorreu o que ocorre com a maioria dos estudantes negros no ambiente escolar que, ao não se reconhecerem como parte daquele espaço, a tendência é procurar em outros lugares em que sejam ouvidos e valorizados. Espaços que não sejam apenas os escolares. A inexistência deles ressalta em altos índices de evasão escolar.

Mas, se por um lado, é imprescindível desenvolver um olhar diferenciado sobre as contribuições da população negra africana e brasileira que devem ser tomadas como mecanismo de valorização de sua identidade, também é necessário que se informe a todos os alunos sobre essas contribuições e que todos aprendam a apreendê-las a se respeitá-las. Esse é, portanto, um trabalho de todos os alunos envolvidos nos processos de aprendizagem, tanto os negros quanto os brancos.

Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Se os pressupostos da Lei 10.639/03 levam, conforme o depoimento dos entrevistados, os alunos a desenvolverem um olhar diferenciado sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras, como podem os professores perceber a reação dos alunos do ensino médio a esses conteúdos de combate ao racismo no ambiente escolar?

Nas falas da entrevistada 1 encontram-se aspectos importantes das relações estabelecidas no ambiente escolar. O primeiro aspecto a ser destacado é a da identificação com o tema: Se uma parcela dos alunos se identifica com assuntos que dizem respeito às relações raciais, pressupõe-se que, de alguma forma, esses temas fazem parte de sua vida cotidiana, pois ou foram agentes ou alvo de discriminação.

“Bom, essas reações são as mais dispare, existem alunos que imediatamente se identificam e que já começam a participar logo de cara do debate, se interessam por leituras [...]” (Entrevistada 1).

O segundo aspecto é sobre como os alunos negros avaliam os questionamentos e como agem em situações concretas, pois, uma das falas da professora apresenta o incomodo em não saber o que fazer:

“[...] eu preciso confessar que eu não sei direito trabalhar com isso, eu não sei se eu chamo a atenção no sentido que ele tenha que participar, de que ele precisa prestar atenção, porque também, eu tento respeitá-lo no seu entendimento, na forma como ele enfrenta a questão, em que momento da maturidade ele está, não é? Se ele tá disposto ou não, mas confesso que me deixa incomodada [...] não sei se [...] de que maneira esse aluno esta sentindo aquela discussão. Como ele não verbaliza, como ele se esconde, eu não tenho o posicionamento de provocá-lo, de chama-lo, porque eu não sei mesmo como eu poderia inseri-lo uma vez que ele faz uma recusa corporal tão explícita. Então isso me incomoda bastante e eu não sei precisar também. Me orientar de como eu poderia abordá-lo” (Entrevistada 1).

Segundo Kabengele Munanga (2005), esse é um aspecto delicado, pois muitas vezes o professor não sabe lidar com “situações flagrantes” tanto de discriminação, quanto da rejeição dos alunos negros como uma atitude de “defesa”. Nesses casos, o autor adverte que é necessário

uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p.15).

O receio da entrevistada é compreensível; sua preocupação era com os instrumentos que possuía no momento de lidar com aquele tipo de situação. Contudo, ela adianta que, mesmo assim, quando esse tipo de discussão faz parte de uma atividade avaliativa, não há como não o avaliar.

“[...] se for um seminário, se é um trabalho, obviamente que esse aluno terá que participar ou mesmo o conteúdo de uma prova, mas geralmente, nas minhas formações ou nas aulas dialogadas, se eles não se dispõem voluntariamente a participar eu não os obrigo de forma nenhuma. Não faço nenhum tipo de “forçar” de barra nesse sentido” (Entrevistada 1).

A entrevistada 2 há o relata algo que ocorreu em uma das aulas e a fez perceber o quanto é necessário que professores forneçam mais informações com a finalidade de conscientizar o aluno sobre a importância do tema, e para que ele entenda que as reações por ele apresentadas podem ser os sintomas do sofrimento psíquico do racismo.

“[...] lá pelo segundo ano que eu estava dando aula eu levei uma capotada de um aluno negro, pois estava passando um filme ... eu achei que estava abafando, que os alunos iam gostar... Nossa e esse aluno, ele ficou logo nos primeiros momentos do filme inquieto, e se levantou e queria sair a força da sala de aula, brigou comigo e disse professora *não traz mais isso...isso é absurdo!* E eu fiquei chocada, depois eu fui falar com ele e claro que o entendi, completamente. Porque eu acho que aquele filme é um tipo de filme que deprime tanto, até a gente imagine quem é negro. Achei duro demais, e pensei que a gente tem que se preparar melhor [...]” (Entrevistada 2).

O grito de resistência do aluno pode ser compreendido, não como desacato à professora, mas sim como pedido de *socorro*, pois em todos os espaços sociais em que ele pode relacionar-se com alguém, os estereótipos reproduzidos trazem somente representações pejorativas que só contribuem para fortalecer a sua baixa autoestima e o não-pertencimento racial.

Uma das consequências mais perversas do racismo se verifica quando a criança negra passa a acreditar em sua inferioridade por causa de todas as agruras porque tem que passar em razão do racismo que sofreu e, por isso, ela acaba interiorizando a ideia de incapacidade e de baixo potencial (SILVA, 2006, P.162-163).

É possível entender que, quando diz “*professora não traz mais isso... isso é absurdo!*” o aluno esteja reivindicando o direito de se reconhecer e se sentir acolhido nesse espaço social que é a escola e no qual ele possa orgulhar-se da sua cor, da sua história. Nesse caso específico, a professora compreendeu o comportamento explosivo do aluno e procurou ouvi-lo e percebê-lo naquele cenário de tensões, posto que,

[...] muitas vezes, por não saber ou poder expressar verbalmente a opressão por que passa – o que é comum entre as crianças – manifesta suas revoltas e seu desgostos por meio de atitudes agressivas contra si e os outros (ROMÃO, 2001, p.167-168).

Essa atitude da professora nem sempre acontece no cotidiano escolar; na maioria das vezes, as crianças negras, assim como os jovens negros não reconhecem a escola como um espaço de pertencimento, justamente por não serem percebidos, respeitados e acolhidos em situações parecidas com a narrada. Apesar de lhe faltarem instrumentos pedagógicos para intervir naquela situação, a professora se dispôs a ouvir o aluno, e, acima de tudo, deu-lhe visibilidade naquele espaço.

A entrevistada 4 deixa perceber que as reações dos alunos são das mais variadas possível. Há aqueles que se interessam e se envolvem, mas há também aqueles que não conseguem ver qualquer significado nos conteúdos específicos como racismo, discriminação e os seus desdobramentos. Mas, ainda que não se veja como interessante o tema, a professora notou que nas discussões existe uma predisposição dos alunos para repensar suas próprias opiniões.

“Os alunos, [...], nas atividades que a gente fez, eles se interessavam, [...] alguns se envolveram, lógico que da parte de outros, também tem a indignação [né], porque falar do negro, porque um Dia da Consciência Negra [né] e os brancos como que ficam né? Mas, enfim, eu percebi que com os alunos, conforme você vai trabalhando com eles, eles vão [...] se soltando [...] vão pensando um pouco, refletindo se realmente tem essa necessidade desse trabalho [...]” (Entrevistada 4).

Na narrativa há elementos importantes que apontam para possibilidades de diálogo entre *professor, conteúdos e alunos*. É sabido que a cultura escolar foi desenvolvida à luz de uma história única, e é sentida a dificuldade de abrir espaços para temas que não sejam os estabelecidos.

Contudo, não se quer manter um reducionismo que impeça o ensino das questões raciais; existe a Lei 10.639/03 que o veta. O que se quer é encontrar caminhos que tornem possível o cumprimento da Lei e facultem aos alunos repensar os conteúdos e conscientizar-se da sua relevância. A entrevistada afirma que é possível suscitar as reflexões e até mesmo iniciar um processo de desnaturalização do racismo; basta criar um ambiente educacional para que isso ocorra.

É a escola o cenário em que se podem promover ações antirracismo. Se se considera a escola espaço contraditório e complexo, ela deve ser considerada também capaz de construir e desconstruir olhares diversos sobre a vida social.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p.77).

Há aversão em trabalhar temas como o *Dia da Consciência Negra*, mas é certo que esse trabalho é um meio interessante para superar as manifestações depreciativas contra a população negra. No entanto, a maneira como as escolas estão planejando suas ações com vistas a tornar essa data importante para a trajetória da população negra⁸⁸ ainda apresenta lacunas e dá azo a comentários do tipo “e os *brancos como que ficam né?*” (Entrevistada 4).

⁸⁸ Essa fala encontra respaldo nas narrativas dos professores entrevistados.

O parecer CNE/CP 3/2004⁸⁹ determina que o dia 20 de novembro⁹⁰ seja celebrado nas instituições de ensino como um dia para questionar os problemas sociais gerados pelas tensões nas relações entre a população negra e a população branca na vida social. Portanto, respondendo à indagação, *os brancos como ficam?* – Eles ficam ao lado dos negros na luta em favor de relações sociais e raciais menos desiguais⁹¹, uma vez que a luta contra a discriminação racial deve ser compreendida como uma luta em que a sociedade brasileira deve ser envolvida na sua totalidade.

Se, por um lado, a entrevistada 4 se mostra mais otimista em relação à receptividade dos alunos, na entrevista 5, a professora relata o quão difícil é trabalhar com os alunos as desigualdades raciais, o racismo, a discriminação; para ela, os jovens refletem a própria estrutura social brasileira que não vê relevância nessas discussões no ambiente escolar. Entretanto, apesar das dificuldades de trabalhar com os alunos, de acordo com a entrevistada, o problema maior são os professores.

“Tem resistência sim, a reação dos alunos é negar ou então vem com estereótipo, ou vem com a formação que ele tem na casa dele, na igreja [...] ele vem com toda essa bagagem, não é fácil fazer esse trabalho. Mas a questão é que é mais difícil trabalhar com o docente do que com os próprios alunos” (Entrevistada 5).

⁸⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁹⁰ “A luta pela liberdade dos negros brasileiros jamais cessou. Em 1971, um significativo capítulo de nossa história vinha à tona pela ação de homens e mulheres do Grupo Palmares. Lá do Rio Grande do Sul era revelada a data do assassinato de Zumbi, um dos ícones da República de Palmares. Passados sete anos, ativistas negros reunidos em congresso do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial cunharam o 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Em 1978, era dado o passo que tornaria Zumbi dos Palmares um herói nacional, vinculado diretamente à resistência do povo negro” (RIBEIRO, Matilde, s/d). Essa citação foi retirada de uma fala realizada por Matilde Ribeiro, (Ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR - de março de 2003 à 1 de fevereiro de 2004), em pronunciamento ao 20 de novembro que foi publicado no site oficial. Acesso 21/fev/2014. Ver em: http://www.planalto.gov.br/seppir/20_novembro/apres.htm .

⁹¹ Para maiores informações sobre a elaboração do projeto que demarca a data 20 de novembro como um momento de conscientização dos processos de exclusão e do não reconhecimento dos/as negros/as brasileiros/as como sujeitos históricos concretos, ver em: SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. (Org) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

Como se viu nas análises anteriores das entrevistas, o professor aparece novamente como uma das barreiras para a efetivação da Lei 10.639/03. A maneira como a narrativa da entrevistada foi construída pode levar ao seguinte questionamento: Se existe resistência por parte dos alunos anteriormente à vida escolar (continua durante a sua formação como sujeito histórico), será que, ao chegarem à escola e se depararem com um corpo docente que não atribui importância à temática racial, eles vão-se preocupar com esses conteúdos, vão-se dedicar à problematização das tensões raciais?

A entrevistada 6, ao dizer como os seus alunos respondem aos assuntos relacionados à questão racial, a professora relata a experiência que teve quando trabalhou em sala de aula com o tema das cotas raciais e sociais. Segundo ela, uma barreira antepõe-se a esse assunto e há muita dificuldade em rompê-la.

“[...] mas as vezes parece que a gente fala, parece que não internaliza...como as cotas raciais, é difícil os alunos olharem a favor, é mais fácil a questão das cotas econômicas, quando chega na raciais, a maioria era contra...*que se o negro é igual, ele não precisa...que está favorecendo...*foi difícil...muitos não internalizaram como uma política para corrigir as desigualdades” (Entrevistada 6).

Se o professor tem dificuldade em compreender a necessidade das cotas raciais como uma política para promover a igualdade de oportunidades e não como um privilégio, é pouco provável que esse assunto seja encaminhado de modo que os alunos possam, se não concordar, ao menos entender que há no país o problema racial, que não possibilita aos negros mesma oportunidade que aos brancos, porquanto

os polêmicos debates em torno das cotas para negros nas universidades têm proporcionado boas oportunidades para se colocar na ordem do dia a discussão sobre as relações étnico-raciais brasileiras com seu mito de país racialmente democrático. Em todos os cantos deste Brasil lideranças negras têm aproveitado a atenção e a curiosidade da sociedade sobre as políticas de cotas para trazer para o centro da discussão, não apenas as cotas, mas, principalmente, a questão da inclusão econômica e social desse segmento populacional. Inclusão que passa pela garantia de direitos vitais como: saúde, moradia, trabalho, educação e vida digna para todos. Ou seja, a conquista da cidadania (SOUZA, 2005, p. 111).

Na entrevista 7, a professora faz uma afirmação preocupante, pois, segundo ela, os alunos negros podem ser caracterizados por dois tipos de comportamento em sua reação aos conteúdos: há os tímidos e não se relacionam com os demais, há também os extrovertidos que não têm dificuldade de relacionamento. Esses dois tipos, caracterizados pela entrevistada, podem fazer-nos pensar que a responsabilidade pelas dificuldades, ou não, de relacionamento é exclusivamente dos alunos negros.

“[...] muito comum, na sala de aula, determinados alunos negros ficarem isolados isso acontece, é uma questão que sempre me preocupa muito, de não conseguir se relacionar com outros, vejo também como uma forma de discriminação. Por outro lado, eu vejo alguns alunos, e até por conta de serem mais expansivos, não expressam essa mesma dificuldade” (Entrevistada 7).

No Brasil há o hábito de responsabilizar a própria população negra brasileira pelo racismo e discriminações. É, porém, analisar necessário analisar cuidadosamente esse procedimento, uma vez que, os comportamentos citados pela professora podem representar estratégias empregadas pelos jovens para sobreviver em uma realidade reprodutora de elementos que mais contribuem para enfraquecer a formação da identidade negra do que para afirmá-la.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) (GOMES, 2005, p.43).

Neste sentido diz o Parecer CNE/CP 003/2004

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual

são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, 2004, p.7).

Na entrevista 8, a professora relata que, não obstante às dificuldades gerais de estrutura, as reações dos alunos às propostas da lei são muito boas. Eles recebem as informações e os conteúdos com curiosidade e desejos de conhecer a realidade social.

“[...] quando você vê que algumas discussões ali estão brotando ali e tem [...] consistência para discutir, para problematizar a realidade [...] eu acho isso tudo muito válido” (Entrevistada 8).

Na entrevista 9, o professor nota uma transformação muito embrionária, mas que se desdobra, significativamente, nas ações dos alunos. Ao narrar as particularidades do projeto que desenvolveu na escola, na qual leciona, sobre as cotas, ele faz um relato muito importante sobre a sensível mudança de postura dos alunos em relação às questões raciais.

“[...] as cotas [...] eles mesmos foram percebendo como que se davam essas relações no ambiente deles. Eu me lembro de que uma das turmas queria fazer uma palestra (que eles tinham que fazer palestras para outras salas) com o noturno, eu disse, mas o noturno não está envolvido com o projeto, mesmo assim eles quiseram [...] *a gente que conhecer*. Eles disseram: *nossa tem mais alunos negros do que no matutino* eu perguntei, *pois é porque será* [...] aí eles vão problematizando, aí alunos que vão modificando esse posicionamento, ou então vão refletindo mais e não reproduzem o senso comum que está colocado. Tanto que teve um grupo que foi contrário às cotas e que eles venceram o debate, porque o argumento deles foi de que as cotas eram insuficientes e não resolvia o problema do negro. Que o problema do negro era muito maior do que simplesmente o acesso a universidade, então [...] eles problematizaram outras questões; e eles colocaram que era necessário não só a política de cotas, eles até colocaram que elas podem até existir, mas é necessário [...] eles citaram o isto de terem ido ao noturno, e concluíram que o negro é excluído da escola

pública também [...] há um processo que anterior a seleção que faz no vestibular” (Entrevistado 9).

Nessa fala é possível perceber nuances de uma inquietação sobre aspectos que contribuíram, e ainda contribuem, para a construção dos diferentes mecanismos de exclusão da população negra brasileira. Um dos aspectos diz respeito ao não-acesso da população negra ao ensino superior e, para sanar esse fator existe o sistema das cotas (raciais e sociais) que surge como uma porta de entrada para negros e não-negros, menos abastados economicamente.

Outro aspecto relevante é o referente às conclusões que os alunos chegaram, com as atividades desenvolvidas na escola; depois de muita pesquisa, estudos, trabalhos de campo, esses alunos concluíram que a ausência de igualdade de oportunidades começa na própria escola, antes dos processos seletivos de vestibular, por exemplo. Isso evidencia que, quando há vontade política e pedagógica, é possível tratar com os alunos sobre tais problemas, tornando-os conhecedores das reais condições de vida da população negra.

Em algumas escolas, atividades, como a citada pelo entrevistado 9 deveriam ser desenvolvidas pelas equipes multidisciplinares. Contudo, nos relatos dos entrevistados, em diferentes momentos, essas equipes são duramente criticadas, sobretudo por se comporem de aparece uma crítica significativa sobre essas equipes, sobretudo porque elas são compostas de professores de diferentes áreas do conhecimento com posicionamentos ideológicos divergentes que podem, ou não, atuar como aliados das causas raciais e da necessidade de trabalhá-las no ambiente escolar.

Os professores de sociologia que participaram e contribuíram com essa pesquisa reconhecem que o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras tem mais respaldo no campo das ciências humanas e da linguagem, mas não deixam de ressaltar o quão importante é a participação de todos os professores, seja qual for a disciplina que leciona, pois o conhecimento das questões e dos assuntos relacionados ao racismo e educação é de responsabilidade coletiva e não somente dos docentes de uma área determinada.

O próprio Parecer escrito em 2004, assim como a própria Lei aprovada em 2003 determinaram que todas as disciplinas devem inserir, na estrutura curricular, conteúdos capazes de promover discussões e debates sobre a

contribuição da população negra brasileira e africana no desenvolvimento do conhecimento da humanidade.

Para saber se as demais disciplinas e seus respectivos professores colaboram, ou não, para a efetivação da Lei, esta pesquisa levantou a seguinte questão: *As orientações da Lei e os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento e na prática dos professores? É preciso considerar que os relatos são de professores de Sociologia e que, portanto, as suas impressões é que serão analisadas.*

De modo geral, os entrevistados reconhecem, baseados em suas experiências, que os problemas encontrados no cotidiano escolar sobre a aplicação da Lei, não se restringem às práticas de resistência dos professores das áreas exatas ou biológicas; eles independem da área do conhecimento. Existem indivíduos que atuam ora para a promoção de uma educação - de fato democrática - cuja proposta possa contemplar todas as diferenças (raciais e sociais) e todos os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, ora para a manutenção do que está posto como *verdade*, sem quaisquer questionamentos.

“Estão... Mesmo sendo mais tradicionais eles estão buscando o modo de abordar isso, eu estou falando com base no que a gente vê, nas salas dos professores, nas conversas, nas equipes. Eu acho isso, que estão buscando um modo de trabalhar isso, estão abertos a procurar, a fazer pelo menos nesses colégios que eu estou atuando” (Entrevistada 2).

“Quanto às outras disciplinas, passa batido. [...]. Não adianta pensar que o professor de matemática tem conhecimento para trabalhar e que ele quer, não adianta pensar que o professor de física e biologia. Mas a escola neste modelo que a gente conhece, que há um descompasso entre modelo de escola e a realidade. É um modelo muito arcaico ainda. Ainda que a gente se relacione com uma direção aberta que se proponha a trabalhar todas essas questões [...]” (Entrevistada 3).

“Olha, eu não conheço muito bem as outras disciplinas. [...] pelo o que eu percebo, [...] a configuração é a mesma até porque depende

do professor, eu acho. Mas não depende só dele, eu percebo que [...] tem dois professores de história, um trabalha, um faz várias atividades, realiza vários debates com os alunos enquanto o outro fica alheio, eu acho que essa dificuldade é geral, em todas as disciplinas” (Entrevistada 4).

“Deveriam, mas nem sempre isto acontece... Em minha trajetória docente já consegui trabalhar estes conteúdos com docentes de Língua Portuguesa, História e Geografia, mas é um tema que ainda precisamos de maior comprometimento e formação, inclusive docentes da área das Ciências Sociais. As resistências estão na formação social de um povo, a resistência vai estar em toda a sociedade e em professores de todas as disciplinas. O professor de matemática se pergunta como é possível ele trabalhar a Lei na sua disciplina, o professor de física se pergunta, o professor de biologia se pergunta. E é possível, porque não está dizendo que você deva trabalhar a parte, está falando que tem que trabalhar *na*. É possível em todas as disciplinas porque é construção humana, tudo que é construção humana é possível abordar. A questão é: como eu posso abrir mão dos meus valores, construídos ao longo da minha vida, para que outro possa ser visto até então se ele vivia invisibilizado” (Entrevistada 5).

“[...] tanto quanto sensível não (a sensibilidade das áreas exatas), pela própria formação, pelo objeto de estudos deles. Mas eu também acho que para todas as disciplinas dá para fazer a ponte. Da matemática a etnomatemática, na química, teve uma professora que fez um trabalho sobre a melanina [...] eu acho que as exatas; é possível eles trabalharem, mas nem tanto quanto essas outras. Mas da para fazer uma relação, mas eu acho que eles devem ter um pouco de dificuldade [...]” (Entrevistada 6).

“a grande dificuldade que eu vejo, que mesmo entre os nossos pares, outros professores se posicionam contrariamente, e aí muitas vezes você é uma voz isolada dentro da escola. Vejo que o ainda tem que percorrer um caminho é muito longo. É sempre um

argumento que você tem, [...], mas *tá na lei, você tem que fazer isso* [...] não adianta, às vezes o professor diz a *eu tenho que trabalhar outras questões*. Na equipe multidisciplinar [...] a gente discute muito isso” (Entrevistada 7).

“Todas as matérias né. A interdisciplinaridade constando nos documentos [...] as pessoas esquecem. [...] é possível, mas a gente tem que fuçar um pouco mais. O professor além de professor tem que ser pesquisador” (Entrevistada 8).

“É possível claro, é obvio que eu não posso falar a partir do professor de matemática, mas, por exemplo, o trabalho que a gente fez sobre as cotas, a gente exigia dos alunos que eles utilizassem todos os conteúdos das outras disciplinas [...]. Mas eu acho que é possível, imagina” (Entrevistado 9).

A Lei 10.639\03, Art. 1º 26 – A, determina

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, [grifo meu] em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003)⁹².

A obrigatoriedade recai sobre “todo o currículo escolar”, isto é, todas as disciplinas das áreas exatas, biológicas, humanas e linguagens são obrigadas a desenvolver, em suas práticas pedagógicas e de acordo com as especificidades de área, os conhecimentos produzidos pelos povos africanos, assim como pelos negros brasileiros e seus descendentes. Não se requer, entretanto, o desenvolvimento de uma disciplina paralela em cada área do conhecimento, mas sim a inserção desses assuntos e conteúdos no currículo escolar.

Os professores entrevistados acreditam que é possível que as diretrizes curriculares propostas para a educação das relações étnico-raciais sejam desenvolvidas em todos os campos do saber, pois, segundo a entrevistada 5, é

⁹² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm

“possível em todas as disciplinas porque é construção humana, tudo que é construção humana é possível abordar”.

É interessante essa abordagem, dado que ela rompe, de certa forma, com os muros teóricos entre as disciplinas para que o desenvolvimento das atenções sejam as demandas que realmente interessam, isto é, a valorização e o reconhecimento dos saberes desenvolvidos e acumulados pelos negros africanos e brasileiros.

Ao contrário do ponto de vista dos demais entrevistados, a entrevistada 3 revela que não há predisposição, dos professores e equipe pedagógica, em conhecer novas estratégias pedagógicas para que a obrigatoriedade da Lei seja cumprida.

A visão otimista dos demais entrevistados não significa que desconheçam as tensões que neles gera a obrigatoriedade do ensino previsto pela Lei 10.639/03. Eles também entendem que, para se conseguir implementar integralmente essa Lei, há muito para ser realizado, desde uma profunda sensibilização até um trabalho contínuo de formação e informação, por que, o *“professor além de ser professor tem que ser pesquisador”* (Entrevistada 8).

Há uma informação, na entrevista 5, que chama a atenção desta pesquisa; nela se declara que as resistências não são apenas das áreas exatas ou biológicas, elas existem em todos os espaços, em todas as disciplinas. A entrevistada, ao se referir ao que acima se afirma, diz que, na disciplina de Sociologia, também podem ocorrer (assim como já ocorreu) diferentes formas de resistência tanto dos professores que lecionam no ensino médio, quanto dos que lecionam no ensino superior.

Mas, será que na disciplina de sociologia, assim como em outras disciplinas das áreas humanas e da linguagem, há maior disposição em desenvolver conteúdos capazes de promover discussões sobre as desigualdades raciais geradas pelo racismo e pela discriminação?

Para saber das possibilidades de alcance (ou não) da Sociologia propiciada pelo currículo e pelo conteúdo programático, os professores foram questionados da seguinte maneira: *De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar? Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?*

As normas que orientam sobre as práticas de ensino de Sociologia no ensino médio são as Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio (2008) CEB nº 15/98 (DCN)⁹³ e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1996) (PCN)⁹⁴.

Os currículos devem ser entendidos como um reflexo da vida social, pois ao se tratar de um sistema educacional que está inserido em uma dinâmica contraditória e em movimento, eles (os currículos) devem contemplar essas singularidades históricas. O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (PCN, 2000, p.15).

Mas qual é, a função das Diretrizes Curriculares?

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares [...].

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, CNE/CEB Nº 7/2010. 2013 p. 7- 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a disciplina de Sociologia orientam os professores a desenvolverem os conteúdos programáticos. A organização destas Diretrizes está disposta da seguinte forma:

⁹³ As informações contidas nesta pesquisa sobre DCN foram retiradas do documento oficial. Acesso em: 21/out/2013. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/diretrizessociologia72008.pdf>

⁹⁴ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, encontra-se, também, do endereço : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

Quadro 4

<p>Dimensão Histórica Da Disciplina De Sociologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • contexto histórico do aparecimento da Sociologia; • Sociologia como disciplina científica e curricular; • Sociologia no Brasil; • da Sociologia: da escola média à universidade brasileira; • Sociologia no Ensino Médio do Paraná.
<p>Fundamentação Teórico Metodológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pensamento dos clássicos • Durkheim e o princípio da integração social • Weber e o princípio da racionalização social • Marx e o princípio da contradição social • campos teórico-metodológicos; • Sociologia crítica: um recurso científico a serviço do seu ensino.
<p>Conteúdos Estruturantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • processo de socialização e as instituições sociais; • e a indústria cultural; • produção e classes sociais; • política e ideologia; • cidadania e movimentos sociais.

Ao serem questionados sobre o currículo, sobre a prescrição dos conteúdos programáticos de sociologia e sobre a possibilidade de contribuírem para

desenvolver os conteúdos sobre o racismo e seus desdobramentos, os professores entrevistados indicaram diferentes caminhos e possibilidades.

Nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares não há nenhum item, diretamente relacionado à história e cultura africanas e afro-brasileiras. De acordo com relação de conteúdos acima, existem três tópicos fundamentais, na estrutura curricular da sociologia que podem ajudar o professor a desenvolver, em sala de aula, dinâmicas que levem os alunos a reconhecer e a valorizar os saberes previstos pela obrigatoriedade da Lei.

Se esta pesquisa se propõe a considerar a Sociologia e seus conteúdos programáticos como destinados também ao ensino médio e a entender de que modo eles podem (ou não) contribuir para a implementação da Lei, muito ajuda abordar brevemente os objetivos desta disciplina, nesta etapa de ensino.

Há, na literatura sociológica, diferentes perspectivas de análise procuram - cada uma em seu tempo histórico e sua linha teórica - explicar a sociologia como um campo de saberes importante no processo de formação dos sujeitos históricos e mostram como é a trajetória dos professores e intelectuais⁹⁵ que lutaram pela obrigatoriedade da sociologia como disciplina do ensino médio.

Embora se trate de uma discussão importante, esta pesquisa não dará ênfase, especificamente, à trajetória dos caminhos e descaminhos⁹⁶ seguidos em virtude da inclusão da disciplina de Sociologia no currículo oficial, mas não pode deixar de mencionar que o contextual atual – em que a sociologia é, hoje, obrigatória e não mais disciplina facultativa no currículo - é o resultado de muitas lutas de educadores, pesquisadores e alunos⁹⁷.

Ao se propor discutir o ensino de sociologia para os jovens no ensino médio⁹⁸, esta pesquisa busca, no sociólogo Florestan Fernandes (1977),

⁹⁵ Amaury César Moraes (2009); Antonio Candido (2006); Celso Machado (1987); Erlando Reses (2004); Florestan Fernandes (1977); Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2010); Mario Bispo Santos (2002).

⁹⁶ Pensando nessa trajetória a pesquisadora Ileizi Fiorelli Silva e o pesquisador Mario Bispo Santos (2010) desenvolveram um quadro analítico para pensar a trajetória da Sociologia no contexto das políticas educacionais de 1891 a 2009. São 118 anos de idas e vindas, discussões e debates sobre a importância e permanência da sociologia no ensino médio. Para os autores há três momentos específicos: a) (1891 -1941) institucionalização da sociologia no ensino médio; b) (1942-1981) ausência da sociologia como disciplina obrigatória; c) (1982-2009) reinserção gradativa da sociologia no ensino médio (SILVA, 2010, p.40-44).

⁹⁷ Também não é intento deste trabalho desenvolver uma análise sociológica sobre a sociologia no ensino médio.

⁹⁸ Ou ensino secundário, como o denominavam os autores, naquele contexto histórico, pois a expressão ensino médio passa a ser utilizado a partir de 1996 quando é aprovada a Lei de

instrumentos para analisar a relevância dos conteúdos e a presença da disciplina de Sociologia nos currículos. No entanto, é necessário também dizer que seus escritos foram desenvolvidos no final dos anos de 1970 quando a vida social tinha características particulares e distintas da vida social recente.

No contexto político-social imperava a ditadura militar (1964-1985) e no que tange à situação da sociologia no ensino médio, o período era de restrições no campo de atuação: a Lei nº 5.692, de agosto de 1971 (Reforma Jarbas Passarinho), retira a sua obrigatoriedade do curso normal e a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, “torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio” (SILVA, 2010, p. 41).

Expõe Florestan sobre a sociologia no ensino médio

[...] seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FLORESTAN, 1977, p. 106).

Observar e conhecer as particularidades da vida social, para tornar possível instrumentalizar a prática social, esse seria o requisito dos saberes sociológicos. Não se trata de formar sociólogos profissionais, na etapa do ensino médio, uma vez que a Sociologia deve ser considerada como um instrumento capaz de mediar a percepção, que o aluno tem de mundo com o próprio mundo.

Para contribuir com esse debate, Florestan cita alguns pensadores brasileiros que participaram do *Simpósio sobre o Ensino da Sociologia e da Etnologia* (1949) com o intento de compreender a sociologia, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Dentre os citados serão destacados Antonio Cândido e Costa Pinto, que examinaram os significados da sociologia, especificamente para o ensino médio neste Simpósio.

Antonio Cândido escreve

O estudo e o ensino de sociologia [...] deve [...] antes de tudo munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também completamente, o de

sugerir-lhe pontos de vistas mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social (CÂNDIDO apud FLORESTAN, 1977, p.108).

E Costa Pinto acrescenta

[...] a preocupação [...] do ensino da sociologia na escola secundária [...] é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de leva-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando lhes o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (COSTA PINTO apud FLORESTAN, 1977, p. 108).

Os três pensadores, Florestan Fernandes, Antonio Cândido e Costa Pinto, contribuem para esta pesquisa na questão referente à propositura de um campo de saberes que se tem como argumento para a instrumentalização dos alunos por facultar-lhes relacionar-se com a vida social, que é contraditória e conflituosa. Os autores não indicam uma relação de conteúdos programáticos definidos, mas declaram o quanto a sociologia é relevante para o desenvolvimento de sujeitos históricos protagonistas de sua própria história.

Partindo-se dessa breve abordagem, buscar-se-á perceber, com base nos relatos dos entrevistados, *de que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao racismo no ambiente escolar?*

Ora se, de acordo com Florestan Fernandes, Antonio Cândido e Costa Pinto, a sociologia para o ensino médio pode dotar os estudantes de um olhar crítico sobre a vida social, será que é possível incluir as tensões raciais geradas pelo racismo e pela discriminação? Veja-se

Quadro 5

Entrevistada 1	<p>“[...] isso já está previsto nos <u>conteúdos estruturantes</u> [grifo meu] da nossa grade curricular; só que, via de regra, você vai perceber que existe uma identificação maior de professores com algumas temáticas. Então, eu penso que essa questão da lei, atrelada a identificação, maior ou menor, com temáticas mais a existência da equipe multidisciplinar na escola, isso tudo acaba contribuindo “pra” que você valorize as temáticas raciais, essa problematização [...]”.</p>
Entrevistada 2	<p>“[...] eu acho que não de modo explícito, tem alguns que são mais explícitos <i>como quando</i> você for falar de <u>movimentos sociais</u> você pode colocar o movimento negro. Na <u>sociologia brasileira, dos sociólogos brasileiros que tratavam a questão racial</u> [grifo meu]. Mas [...] não tem um material pronto, a gente que vai colocando conforme o que a gente mais estudou na faculdade, com o conhecimento que a gente tem. Mas eu acho que ainda não está maduro não [...]”.</p>
Entrevistada 3	<p>“Nós temos como conteúdo uma parte toda que é <u>sobre cultura</u>, a questões etnicorraciais, <u>a sociologia brasileira como mostra Florestan Fernandes e Gilberto Freyre</u>, mas eu acho que todos esses temas relacionados ao que a gente chama de “minorias”, menores em direitos, sempre está abordando. Mas eu sempre fui da seguinte opinião: que são conteúdos que devem ser dados de forma transversal [...] Estrutura curricular dá abertura [...]”.</p>

Para a entrevistada 1, os conteúdos de sociologia podem contribuir para que os temas sobre o racismo e as tensões geradas (na esfera da saúde, educação, trabalho, habitação) sejam abordados, uma vez que a proposta curricular nacional para essa disciplina é considerada um campo fértil para desenvolver diversos estudos e pesquisas. Na primeira frase desta entrevista, o professor aponta os conteúdos estruturantes como um aliado neste processo de discussões. Nas páginas 147 e 148 a indica ao leitor quais são os conteúdos estruturantes para

serem desenvolvidos na disciplina de sociologia lembrando o que, determinam as Diretrizes (2008).

ao delinear o estatuto científico da disciplina, propõem fundamentar o ensino da Sociologia em conteúdos estruturantes, capazes de estender cobertura explicativa a uma gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia, – ação social, relação social, estrutura social e outras elegidas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica (Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio, 2008, s/p).

Se os conteúdos estruturantes são considerados um campo amplo de estudos, eles podem ser pensados, também, como um aspecto importante para ensinar aos alunos os conteúdos previstos pela Lei 10.639/03; não existem limitações teóricas e metodológicas capazes de impedir a inclusão de tais assuntos.

Essa amplitude de possibilidades para se concretizar as orientações da Lei encontra respaldo na fala da entrevistada 2 que utiliza, por exemplo, a discussão dos movimentos sociais para inserir nas aulas o estudo dos movimentos negros (suas trajetórias e lutas) e também na fala da entrevistada 3 que, ao elaborar o planejamento, utiliza o conceito de cultura como outra possibilidade de trabalhar as diversidades culturais.

Além desses conteúdos estruturantes, é possível ver na *Dimensão Histórica da Disciplina de Sociologia* outro caminho teórico metodológico para discutir os temas raciais. A sociologia brasileira é indicada nas falas das entrevistadas 2 e 3 (e, como o leitor verá adiante, na maioria das entrevistas) como outro percurso, não menos importante, e tão eficiente quanto os indicados pelos conteúdos estruturantes.

Para compreender a vida social brasileira e o modo como foi desenvolvida ao longo de mais de quinhentos anos, a Sociologia no Brasil e os pensadores que nela atuam desenvolveram estudos que podem contribuir, significativamente, com esta tarefa. Dois dos autores mais citados foram Florestan Fernandes e Gilberto Freyre, por trazerem em seus escritos, com particularidades

teóricas e metodológicas bem distintas, a preocupação em compreender a história da população negra brasileira e africana como um dos alicerces da história do país.

Nas falas das entrevistadas 4 e 5, aparece o tema da cultura e dos movimentos sociais como um percurso a ser seguido na utilização dos conteúdos estruturantes, estes por sua vez, como possíveis mediadores no processo de efetivação das orientações previstas para o ensino das relações raciais brasileiras.

Quadro 6⁹⁹

Entrevistada 4	<p>“Acho que falta um pouco [...]. Pensando nas questões que eu trabalhei, [...] fala da <u>cultura</u> de um modo mais específico [né], mais geral [assim] [...]. A escola adotou um livro, que eu não participei da escolha. [...] parte da cultura praticamente não fala, que é o livro da Iniciação A Sociologia do Tomazi. Quando fala dos <u>movimentos sociais</u>, fala <u>muito brevemente do movimento negro no Brasil</u>, [grifos meu] então é muito limitado mesmo, se for se basear no livro didático, é muito limitado. Quase informação nenhuma sobre a questão do movimento negro, sobre a cultura afro-brasileira. Eu trabalhei com o documentário Vista Minha Pele...Eles realmente se chocam [assim], um choque, não dá “pra” admitir uma menina loira sofrendo na escola, porque é feia.”</p>
Entrevistada 5	<p>“<u>A sociologia pode contribuir como, inclusive cumprindo o que esta lá nos parâmetros curriculares</u>. Mas o que nós temos que fazer, <u>tem que vir da universidade, e preciso que a própria universidade também, trabalhe mais essa formação</u>. Aí, eu não estou me referindo especificamente a sociologia, estou me referindo a todas as licenciaturas. É preciso que as licenciaturas cumpram e que efetive a lei dentro das licenciaturas. Ai quando chegar no chão das escolas eu tenho certeza que as dificuldades serão menores. Em relação à Sociologia, ainda temos infelizmente uma <u>resistência muito grande de próprios professores universitários</u> que não querem discutir essa questão, e é preciso discutir. E ai nossos professores e professoras de sociologia se tiverem um pouco mais da formação dentro das universidades vão sim contribuir de uma forma, com uma bagagem muito maior de entendimento do que a sociedade para que essa lei seja de efetivada. As orientações curriculares contribuem sim. Por exemplo, se você for discutir <u>direitos humanos e cidadania</u>, da para entrar tranquilamente: <u>movimentos</u></p>

⁹⁹ Observar que todos os grifos presentes nos escritos das entrevistas foram feitos pela autora desta dissertação.

	<p><u>sociais, movimento negro</u>. Está lá nos parâmetros curriculares se eles quiserem ele pode trabalhar o ano inteiro” [grifos meu].</p>
Entrevistada 6	<p>Vários <u>conteúdos estruturantes</u> dão para abordar a questão de várias formas [...] <u>na questão da diversidade cultural</u> [...] das <u>culturas indígenas, afro-brasileiras e o etnocentrismo, o racismo</u>. [...]. Depois tem o <u>conteúdo de Trabalho; O Trabalho nas sociedades indígenas (que eu trabalho bastante), também pensar o trabalho na história do Brasil</u> [...] a <u>escravidão, classes sociais e a desigualdade</u> eu também entro bastante nessa questão do negro no Brasil usando alguns sociólogos que pensaram essas temáticas como <u>Florestan Fernandes e Gilberto Freire</u>. Até mesmo no <u>século XIX, aquele pensamento evolucionista que tinha das raças superiores, aquela política do Estado de branqueamento</u>. Vê historicamente [...] olhar qual era o <u>pensamento no século XIX (que tinham raças inferiores), porque o Brasil era atrasado (mistura de raças), aquela política de branqueamento</u>. Depois aquela parte apoiado em Florestan Fernandes de que o negro depois da escravidão ele vai ser marginalizado na sociedade; <u>Gilberto Freire, fala da questão racial</u> de que ele vai fazer um elogio <u>à miscigenação, a questão da democracia racial</u> [grifos meu]. ”</p>

A entrevistada 5 acredita que os conteúdos previstos pelas Diretrizes e pelos Parâmetros curriculares podem contribuir para o desenvolvimento de discussões sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras, mas critica a formação docente nas universidades. Se, no ensino médio, é comum encontrar professores resistentes à proposta de uma pedagogia das relações raciais, no ensino superior não é diferente.

A crítica expressa nessa entrevista é a respeito da carência na formação docente, que começa nos cursos de licenciatura. Esse é um debate ainda em construção e que necessita de um trabalho intenso de conscientização, cuja finalidade é desenvolver um sistema educacional - pensado a partir dos pressupostos da Lei 10.639/03 – de responsabilidade coletiva, não apenas no ensino médio.

A fala da entrevistada 6 indica que, além da cultura, dos movimentos sociais e da Sociologia brasileira especificamente, é possível desenvolver atividades e discussão sobre o conceito de trabalho (conteúdo estruturante, de acordo com as Diretrizes).

De acordo com a professora, é importante desenvolver esse assunto em sala de aula, para facultar ao aluno conhecer as relações de trabalho desde a escravidão até os processos de exclusão do pós-abolição, sem deixar de lado os estudos direcionados à lógica do trabalho das comunidades tradicionais indígenas. A professora diz, também, o quão importante é os alunos conhecerem as bases do pensamento evolucionista (vinculado no Brasil desde o final do século XVIII) que, entre outras ideias, difundiu a de inferioridade um grupo e a superioridade de outros, a cor da pele o parâmetro para mensurar o que é *belo* e *superior* (branco) e o que é *feio* e *inferior* (negro).

Outro aspecto que chama atenção, ainda, nesta entrevista é a associação das nuances do pensamento da democracia racial aos estudos e à obra de Gilberto Freyre¹⁰⁰. Contudo, essa discussão específica sobre o autor e seus escritos já foi problematizada por esta pesquisa como constam nas páginas anteriores os esclarecimentos necessários para desconstruir o pensamento que realiza essa associação. O preocupante disso é como essa informação pode chegar aos alunos.

Nas entrevistas 7 e 8 (ver o quadro 6), as professoras dizem partir de exemplos da vida social concreta para ensinar os conteúdos sobre o racismo e a discriminação. Para isso, citaram casos divulgados pela mídia em 2014 sobre a discriminação racial contra jogadores de futebol nos estádios brasileiros e que tiveram repercussão nacional e internacional. Ao perceber a dimensão dessas informações, as professoras problematizaram em sala de aula, sociologicamente, as causas e as proporções do racismo na vida da população negra.

Esse caminho metodológico pode ser considerado eficaz na discussão sobre as tensões raciais geradas pelo racismo e pela discriminação, uma vez que mostra aos alunos como ela está presente na sociedade.

¹⁰⁰ A discussão sobre como, afirmar, historicamente, a relação direta entre o antropólogo brasileiro e as bases teóricas da discussão sobre a democracia racial não se sustenta.

Além dos conteúdos já mencionados nas falas anteriores, destacam-se, na entrevista 7, as discussões sobre as instituições sociais que possibilitam estudos a respeito das representações discriminatórias, socialmente construídas, contra a população negra na escola, na família e na religião.

Não se trata, entretanto, de fortalecer o imaginário racista quando se afirmam e reafirmam os conflitos gerados, mas sim de explicar que são construções históricas e sociais e que, portanto, necessitam ser desnaturalizadas.

Na entrevista 9, o professor relata que desenvolveu uma estratégia metodológica interessante, dividindo os conteúdos sobre as desigualdades em dois eixos: o econômico e o racial; expõe também que, ao longo do ano letivo, elabora atividades que cruzam esses dois eixos para pensar o Brasil a partir das relações raciais e das desigualdades socioeconômicas.

Quadro 7

Entrevistada 7	<p>“Como em <u>sociologia a gente sempre procura discutir algumas questões da realidade</u>, como por exemplo, quando teve aquele jogador (e os alunos comentam na sala de aula), a gente faz um debate sobre isso. E sempre tentando colocar a importância do respeito e que você ser radicalmente contra a discriminação racial. Depende do professor, se você pegar as diretrizes de sociologia, não vê essa questão (especifica). Então eu faço muito isso, quando eu <u>trabalho sociologia brasileira eu falo do Florestan</u>, da <u>questão das cotas</u>; quando eu trabalho as <u>instituições, família, escola religião</u> eu aproveito para <u>falar das religiões de matriz africana</u>. Que é um problema, eu acho uma das questões mais difíceis [...]”.</p>
Entrevistada 8	<p>“No 1º ano eu abordo a questão da cultura, da diversidade cultural. Lógico é um tema que a gente tem que estar sempre levantando. Como aquela questão do Daniel Alves que comeu a banana, esses tempos agora [...] então todo mundo estava falando, discutindo e a gente sempre tenta puxar o gancho. No 1º ano estou trabalhando com cultura, então é um tema que nós estamos trabalhando agora. Trabalho com a questão do gênero também. E tem alguns problemas de sala, a resistência ainda é muito forte e a gente vai tentar discutir eles meio que não gostam, como o Candomblé [...] assim [...] essas coisas, então assim. No 2º ano eu trabalho indústria cultural, educação, relação de poder no 3º. É um tema que da</p>

	para trabalhar com tudo, do 1º ao 3º ano”.
Entrevistado 9	<p>“Especificamente a sociologia brasileira, o tema central [...] eu trabalho com dois eixos com eles que é: questão racial e as desigualdades econômicas, que são dois eixos que se inter cruzam [...] então é quase um ano inteiro, vendo, estudando o Brasil a partir das relações raciais e as desigualdades socioeconômicas. Esse conteúdo facilita muito, neste aspecto. Trabalhar o racismo [...] vamos entender o Brasil e entender o Brasil, significa do ponto de vista sociológico, entender o problema da questão racial. Neste sentido facilita bastante [...] qualquer trabalho que a gente queira fazer ou que outro professor venha fazer a gente pode contribuir a partir desse conteúdo”.</p>

De modo geral, os conteúdos que mais apareceram nas falas dos professores são os que fazem parte dos conteúdos estruturantes e da dimensão histórica da disciplina de sociologia.

Os conteúdos estruturantes abrangem: a) o conceito de cultura que abre possibilidades para desenvolver discussões a respeito do etnocentrismo, multiculturalismo, diversidade cultural e alteridade; b) o conceito de instituições sociais com os quais é fácil trabalhar, por exemplo, as religiões de matriz africana; c) o conceito de movimentos sociais que possibilitam discutir cidadania (abordar os direitos políticos, civis e sociais aos quais a maioria da população negra não tem acesso), direitos humanos e estudar os movimentos negros e suas trajetórias de resistência; d) o conceito de trabalho para debater tanto a escravidão e, principalmente, o pós-escravidão, responsáveis pelos altos índices de desemprego dos negros, quanto as desigualdades raciais no mercado de trabalho que ainda afetam a vida social desta população.

Essa amplitude dos conteúdos estruturantes pode ser pensada como uma possibilidade significativa de serem tratados assuntos relacionados à questão racial no Brasil, pelo menos é esse dado que aparece na fala da maioria dos professores de sociologia entrevistados.

Além dos conteúdos estruturantes, fez-se referência, em quase todos os depoimentos, aos assuntos abrangidos pela dimensão histórica da disciplina de sociologia, de acordo com os DCN e PCN; a sociologia brasileira como um importante instrumento teórico para pensar as relações raciais no Brasil.

Os sociólogos brasileiros mais estudados pelos professores entrevistados, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, podem ter sido escolhidos pelos seguintes motivos: o primeiro trata da miscigenação e o segundo, da questão racial na estrutura econômica, política e social capitalista; destacam-se também as questões relacionadas ao pensamento evolucionista no Brasil e ao conceito de eugenia e embranquecimento.

Cada um dos professores, com suas particularidades e direcionamentos teóricos e práticos, utiliza as orientações das Diretrizes e Parâmetros Curriculares como base para que a proposta da Lei 10.639\03 seja implementada.

No desenvolvimento da entrevista foi possível perceber que os conteúdos de sociologia podem contribuir com a proposta de uma educação antirracista desde que existam também sensibilidade e comprometimento dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assuntos, tais como as desigualdades raciais, racismo, protagonismo da população negra contra todas as estratégias de exclusão, contribuição dos saberes desenvolvidos e acumulados pela população negra brasileira e africana encontram respaldo não somente na fala desses professores, mas também na prática em sala de aula.

Pelos relatos dos professores foi possível compreender que, nos conteúdos de sociologia previstos pelos documentos oficiais, a temática racial consegue estabelecer um diálogo; resta saber *como [...] abordam os conteúdos que problematizam o racismo?*

Para pensar no *como fazer*, é importante, conforme diz Amaury Cesar Moraes (2010), considerar dois *princípios epistemológicos* caros ao ensino de sociologia: *o estranhamento* e *a desnaturalização*. Em se tratando dos temas sobre o racismo e as tensões raciais por ele geradas, esses princípios podem reduzir a distância entre intenção e efetivação, a intenção de ensinar e a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, como se trata de sujeitos, social e historicamente construídos, não se pode mensurar um único caminho, mas sim experienciar possibilidades e modos sobre *como fazer*.

Moraes, ao apresentar esses dois princípios, por ele classificados também como *fundamentos* ou *perspectivas*, assinala ao leitor e, especificamente, ao professor de sociologia que há inúmeras possibilidades para cumprir a tarefa de

ensinar, mas é preciso, da mesma forma, comprometimento com a missão de educador.

O estudo do autor sobre esses princípios leva esta pesquisa a compreender que o *estranhamento* deve ser entendido, na esfera educacional, como uma espécie de primeiro passo no processo de aprender, isto é

Estranhar, portanto, é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo. [...]. Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade (MORAES, 2010, p. 46).

Ao estranhar os estereótipos e o modo como, ao longo da história se convencionou afirmar e reafirmar o descaso pela identidade negra (a partir do modo como foram “determinados” seus papéis sociais) e como a história oficial ocultou a importância dos saberes desenvolvidos por essa população, podem-se tomar esses dois modos de estranhamentos como aliados na implementação da proposta educacional prevista na Lei 10.639/03, e presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Problematizar um fenômeno social é fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo: “– *Por que isso ocorre?*” “– *Sempre foi assim?*” “– *É algo que só existe agora?*” (MORAES, 2010, p.46).

Para exemplificar, Moraes explica como trabalhar o conceito de violência, mas é possível fazê-lo com qualquer conceito que o professor de sociologia trabalhe; entretanto no que interessa a esta dissertação, o conceito a ser trabalhado é o racismo. Veja, primeiramente, a título de exemplo, como Moraes trabalhou o conceito de violência e em seguida como esta pesquisa trabalha o conceito de racismo.

Por exemplo: quando hoje estamos frente à questão da violência, devemos perguntar: “– *Houve violência em todas as sociedades?*

Como era a violência na Antiguidade? Em outros países, há a violência que vemos no nosso cotidiano? Há um só tipo de violência? Quais as razões para tais e quais tipos de violência?" (MORAES, 2010, p.46).

O professor leitor poderá lecionar os conteúdos e ao mesmo tempo trabalhar o conceito que julgar pertinente. Como exemplo, aqui o conceito é o racismo. Vejam: *Houve sempre o racismo em todas as sociedades? De onde vem o racismo? Em outros países o racismo é igual ao que vivenciamos em nosso dia-a-dia? O racismo só ocorre com a população negra? Quem escolheu o povo negro para ser discriminado? Por que se acredita que a cor negra defini quem pode e quem não pode ter acesso à educação, ao trabalho, à saúde, à habitação? Quais as razões pelas quais a história oficial do Brasil tem dificuldades em reconhecer que, assim como a população branca, a população negra também contribuiu para o desenvolvimento intelectual, social, econômico e político do país.*

Essas perguntas são inspiradas na proposta do primeiro princípio epistemológico, defendido por Moraes e como fundamental para o ensino de sociologia. Apresenta-se, agora, o segundo princípio: para o autor o ato de *desnaturalizar* é um procedimento tão importante quanto o ato de *estranhar*.

[...] as pessoas manifestam o entendimento de que os fenômenos sociais são de origem natural, nem lhes passando pela cabeça que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos, resultado das relações sociais. Para desfazer esse entendimento imediato, um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores (MORAES, 2010, p.47).

Essa passagem tem relevância para esta pesquisa, pois se naturalizou por séculos um pensamento que defendia a inferioridade social, econômica, psíquica, cultural e educacional da população negra de tal modo que é muito comum ouvir a reprodução desses dizeres na vida cotidiana, e a escola não está imune a esse tipo de pensamento.

Porquanto, esse princípio, ao ser desenvolvido pelos professores de sociologia como um instrumento didático e pedagógico, é considerado por esta

pesquisa como aliado de uma educação crítica e antirracista, razão por que esta dissertação considera que

Estranhar o já conhecido, o tido como natural, permite que fenômenos aparentemente evidentes revelem dúvidas, contradições, desmandos e arbitrariedade em sua composição (MORAES, 2010, p. 48).

O relato dos professores ao exporem como desenvolvem os conteúdos, revela se eles se preocupam, ou não, em despertar nos seus alunos o *estranhamento* e a *desnaturalização* de atitudes racistas inspiradas pela sociedade.

Na entrevista 1, a professora expõe o quão importante é, nas aulas de sociologia,

“[...] mostrar como isso foi construído, então desnaturalizar muito dessas relações trabalhando, mostrando como a questão racial também é diferente em várias partes do mundo, quais são as particularidades do racismo no Brasil [né], como a questão da pele tem peso quase que decisivo, determinante, para se definir quem é negro quem não é negro no Brasil. [...] eu tento, através de referências de sociólogos e pensadores brasileiros, mostrar como isso se deu. [...] e tento também falar da importância do movimento negro e da questão da consciência negra. Porque esse aluno que no primeiro momento não quer participar do debate ou que ele nega a própria condição, eu tento através de outros mecanismos mostrar que uma forma de superar, uma forma de entender essa questão, é, muitas vezes, se colocando em movimento. É participando de grupos, entendendo a importância de se posicionar, de assumir mesmo a sua negritude; acho isso importante enquanto questão libertária mesmo [né], da questão da sua participação enquanto cidadão, enquanto ser político acho importante que eles tomem contato com essa discussão em qualquer disciplina, em qualquer escola” (Entrevistada 1).

Com relação a essa fala, Moraes diria que a proposta metodológica desenvolvida pela professora contribuirá significativamente com o processo de aprendizagem da sociologia pelos seus alunos.

A autora da presente pesquisa entende que esta proposta permite a desconstrução de um imaginário perverso de racismo e enfatiza a importância da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

A entrevistada 2 fala de seu intento de demonstrar aos alunos a importância das políticas relacionadas à questão racial (como, por exemplo, a política de cotas) com a finalidade de garantir o direito de cidadania conquistado a duras penas pelos negros e brancos em prol de uma sociedade menos excludente. Veja-se depoimento:

“No começo eu trabalhava muito debates sobre as cotas, era um assunto bem do momento, 2005 e 2006. Trabalho muito sobre a discriminação com músicas de protesto e sempre trabalha no sentido da discriminação racial a existência dela. A gente problematizava se existia ou não discriminações veladas. Do ponto de vista legal, o que é considerado também. Isso é o que fazia no começo, mas o que eu gostaria de fazer mais, de trazer algo mais positivo” (Entrevistada 2).

O empenho em reconhecer e valorizar a história da população negra brasileira e africana pode ser entendido como um ato de desnaturalização do que foi social e historicamente imposto. Isso se percebe no relato da entrevista 5.

“Quando trabalho, direitos humanos, acessibilidade, estou trabalhando de forma contrária a discriminação [...] mas costumo levar panfletos dos movimentos sociais, passo filmes, trabalho com músicas afirmativas... Inclusive já tivemos na escola oficinas de penteados afro, saíram belas tranças, fizemos desfiles de roupas afro depois de uma gincana fantástica sobre diversidade cultural. Os conteúdos curriculares tais como: ciência, cultura e trabalho; Relações etnicorraciais e diversidade no ambiente escolar; Educação e direitos humanos; Cidadania e identidade abordam questões relacionadas a racismo, homofobia, lesbofobia, preconceito, discriminação, etc., devem ser trabalhadas de diferentes formas como seminários, aulas expositivas, trabalhos em grupos, leituras de textos, documentários comentados, filmes, etc” (Entrevistada 5).

Utilizar recursos como filme, música e documentário podem ser considerados recursos pedagógicos de grande valor para a sensibilização dos alunos em relação ao tema e para despertar neles o estranhamento e a desnaturalização dos *pré-conceitos* geradores de tensões raciais. Esses recursos estão presentes nas práticas relatadas pelas entrevistas 5 e 6.

“Trabalhei assim, usando essa questão utilizando o filme *Quanto Vale É Por Quilo*, daí eu descobri que ele foi inspirado num conto do Machado de Assis *Pai contra Mãe* [...] fui ler o conto também. Achei legal levar o conto também que fala do Brasil escravocrata no século XVIII. Eu fiz um exercício assim: de trabalhar os teóricos, depois o conto, depois ver o filme, também relacionar com os autores. [...]”
(Entrevistado/a 6).

Todos os relatos dos entrevistados indicam, de modo geral, que o desenvolvimento das ações, no cotidiano escolar, direcionadas às questões raciais ocorre em um espaço social de tensões e conflitos de duas forças sociais, uma que acredita que a escola deve contribuir para a construção de uma educação propícia às relações raciais e a outra que não considera nem mesmo a existência de desigualdades raciais na esfera educacional.

Todas as falas dos professores têm em comum a preocupação do *como fazer* e do *como saber fazer*; embora a lei esteja em vigor há doze anos, ainda é muito recente o processo de conscientização.

Percebe-se que há uma estrutura educacional carregada ainda de *vícios pedagógicos* responsáveis, muitas vezes, por criar barreiras impeditivas ou dificultadoras do trabalho dos professores realmente interessados em criar um espaço de debates, de ruptura com as raízes racistas que impregnam a educação brasileira.

Os *vícios pedagógicos* são as atitudes dos que cumprem, mas apenas forçados, as diretrizes curriculares da Lei, sem, no entanto, trabalhar a questão racial atribuindo-lhes significados. São, igualmente, as ações de alguns professores que dificultam a escola promover um cenário de pesquisa, debates e discussões sobre o racismo e as tensões raciais por ele geradas.

Existem, no entanto, nesse cenário de dificuldades e impedimentos de toda ordem, profissionais empenhados em desenvolver uma nova história educacional fundamentada no respeito à diversidade racial. Para estes interessa uma educação que seja realmente pautada nos ideais democráticos cuja máxima é a promoção da igualdade de oportunidades e tratamento igual a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta pesquisa deve ser pensada como um instrumento de problematização de um aspecto das relações raciais no Brasil, pois, ao se perceber a necessidade de buscar a compreensão do campo educacional com o auxílio da Lei 10.639/03, não houve pretensão de afirmar que o racismo e as diferentes formas de discriminação ocorram somente no cotidiano da escola.

Ao contrário, todos os elementos debatidos nestes escritos indicaram que os problemas relacionados às dificuldades para alcançar a igualdade de oportunidades e tratamento igual à população negra e à branca ultrapassam a esfera educacional.

Contudo, não se pode fugir à proposta específica deste trabalho que foi, a partir de uma análise sócio-histórica, compreender os antecedentes da Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras e, por conseguinte, conhecer a trajetória do protagonismo político da população negra brasileira.

Esse exercício de pesquisa contribuiu para desnaturalizar as percepções racistas e delinear olhares diferenciados sobre a história da vida social e política da população negra. Na condição de sujeitos históricos, os negros colaboraram, significativamente, para a construção do cenário político atual, no qual vozes negras encontram – mesmo que de modo incipiente – respaldo.

Considerando a luta dos negros, desde o período colonial e como ela se vai reinventando de acordo com as mudanças históricas, o primeiro capítulo *Bases históricas e políticas para compreender o conteúdo da Lei 10.639/03* procurou analisar as tensões raciais presentes na sociedade brasileira que foram geradas pelo processo de escravização, especificamente no pós-abolição quando as

estratégias de exclusão se apresentavam no formato de um projeto político de embranquecimento da população negra brasileira.

As estratégias de exclusão se deram em todas as esferas sociais, porém, de acordo com as intenções desta pesquisa, procurou-se direcionar a análise para a esfera educacional de modo que fossem questionadas as dificuldades de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos negros no ensino formal desde a primeira república.

Mas, concomitantemente com essas dificuldades foi necessário, também, apresentar as estratégias da população negra para que ela tivesse acesso às letras. Ainda neste capítulo houve a preocupação de discutir, teoricamente, os projetos políticos de branqueamento da população negra, dando-se ênfase às discussões sobre as teorias racistas do século XVIII que encontram, no Brasil do século XIX, uma *terra fértil* para a sua reprodução.

Nessa mesma perspectiva, tentou-se compreender como o conceito de raça foi, historicamente, adquirindo significados diferentes dos atribuídos ao longo do século XVIII e XIX. Pois, se anteriormente tinha-se a ideia de raça associada a uma suposta inferioridade dos grupos sociais negros, após os anos de 1970, os movimentos de resistência e luta contra o racismo passam a interpretar tal conceito como uma forma de demarcar a existência do racismo em solos *tupiniquins*, ato este que pode ser interpretado –também - como uma resposta ao pensamento que acredita e defende a existência da democracia racial.

A base histórica deste capítulo encontra, na trajetória de lutas e resistência do negro em movimento, os primeiros indicativos de políticas direcionadas à população negra cuja proposta era criar possibilidades para que os negros alcançassem a emancipação social, econômica e política.

No segundo capítulo, *A Lei 10.639/03 e a Educação no Brasil: Antecedentes, Ações e Protagonismos* procurou-se compreender, a partir Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96 se a preocupação com a educação para as relações raciais discriminadoras persistiu até o ano de 2003, quando o movimento negro consegue a aprovação da Lei 10.639.

Se, por um lado, havia um histórico de leis educacionais que não contemplavam diretamente as propostas de um ensino básico direcionado às questões raciais, assim como um currículo orientado para pensar a história e cultura africanas e afro-brasileiras, nos anos de 1990, quando se aprovou a LDB nº9.

394/96 percebe-se, por outro, o desenvolvimento de uma nova cultura. Logo, foi possível notar que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que antecederam a aprovação da 10.639/03, pouco se mostravam preocupadas em criar instrumentos pedagógicos e políticos para contemplar, eficazmente, as demandas raciais. Isso, porém, que não invalida toda a trajetória da população negra e, também, branca na busca por uma sociedade menos excludente e contraditória.

No terceiro e último capítulo, *As interfaces do dito e do não dito: em busca da igualdade de oportunidades e tratamento no ambiente escolar*, tinha-se como finalidade compreender como os professores e professoras de sociologia estavam (ou não) contribuindo, mediante seus posicionamentos didáticos e metodológicos, para a efetivação da Lei 10.639/03 e, igualmente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para alcançar esse intento foram realizadas entrevistas com os professores da disciplina que lecionam no ensino médio.

As falas desses professores indicaram um cenário escolar contraditório e conflituoso que se refletia em tensões experienciadas, mormente, pela população negra no ambiente escolar. Se, por um lado, esse espaço educacional pode ser entendido como sintoma de um país que veda os olhos aos altos índices de desigualdades entre a população negra e branca, por outro lado, revela-se, do mesmo modo, como um espaço capaz de, promover a transformação graças ao conhecimento e à predisposição política dos educadores e da comunidade escolar para criar mecanismos que facultem reconhecer e da valorizar os saberes desenvolvidos e acumulados pelos negros brasileiros e africanos.

A sociologia como uma área do conhecimento pode ser, sim, um caminho para chegar a esses objetivos. Obviamente, essa ciência por si só não é capaz de transformar, mas ela (a sociologia) pode ser entendida como um instrumento significativamente importante nas mãos de professores empenhados nesta luta.

Os professores, tanto os pessimistas e descrentes da possibilidade de mudanças maiores, quanto os otimistas em relação à Lei e seus desdobramentos, estão desenvolvendo – nos limites que lhe foram impostos dentro da escola – ações importantes.

Na soma final dessas ações, os maiores beneficiados são os alunos negros e, igualmente, os brancos por lhes ser concedida a oportunidade de *estranhar* o que lhes está posto como única forma de olhar o mundo e de *desnaturalizar* os argumentos que atribuem aos fenômenos sociais e históricos as causas naturais. Desse modo, é possível despertar a imaginação sociológica a destes e daqueles que percebam que são sujeitos históricos concretos, que são visíveis socialmente e, portanto, devem deixar que suas vozes ocupem os espaços sociais e que, acima de tudo, devem tomar as rédeas de sua vida e de acreditar que ainda existem possibilidades.

Diante desses elementos, esta pesquisa conclui que os argumentos e as ações da luta política dos próprios negros para alavancar os processos de inclusão educacionais partiam da necessidade de instrumentalizá-los pelo conhecimento (dado pelo ensino formal) como uma possibilidade de romper com as amarras das exclusões (sociais, educacionais, econômicas, políticas, por exemplo) geradas pelo racismo.

Esta pesquisa compreende, também, que a ascensão econômica, que, por ventura, poderia ser concebida pelo acesso aos bancos escolares e acadêmicos, por exemplo, não é garantia de imunidade contra o racismo, pois o racismo não está no povo negro ou na sua posição econômica, mas sim numa ideologia inerente à sociedade e as suas particularidades.

Entretanto, é relevante para esta pesquisa pensar que a educação formal era um caminho defendido pelos movimentos negros nas suas primeiras aspirações, não só para o letramento, mas, igualmente, para munir a população negra de elementos políticos capazes de fortalecer a luta contra os processos perversos do racismo e da discriminação.

O ensino, como foi desenvolvido em *solos tupiniquins*, baseou-se na historicidade dos povos colonizadores (europeus); aos vencidos (indígenas e negros brasileiros e africanos) foi indeferida qualquer possibilidade de se reconhecerem como produtores de conhecimentos.

Na atualidade, esse é o grande enfrentamento dos sujeitos que lutam por um sistema educacional respeitoso e acolhedor de todas as formas de saberes desenvolvidos; afinal ainda sobrevivem, no imaginário coletivo, resquícios da ideologia da inferioridade do povo negro.

Portanto, era imprescindível que o acesso às letras nos moldes tradicionais, caminhasse paralelamente ao estudo das tradições africanas. Aqui é possível encontrar os ‘embriões’ das demandas educacionais da atualidade e da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras como uma forma de valorizar e reconhecer esses saberes, e também os dos indígenas.

Com isso, a sociologia pode contribuir significativamente para entender a importância do processo educacional no desenvolvimento de conhecimentos e atitudes emancipatórios da população negra brasileira. Pois, ela (a sociologia) pode promover a capacidade de observar e conhecer as particularidades da vida social de modo que seja possível instrumentalizar a prática social; essa seria a missão dos saberes sociológicos, uma vez que a sociologia deve ser percebida como um instrumento capaz de mediar a sua (aluno) percepção de mundo com o próprio mundo.

Para compreender a vida social brasileira e o modo como foi desenvolvida ao longo de mais de quinhentos anos, a sociologia no Brasil e os pensadores que nela atuaram, e ainda atuam, desenvolveram estudos que podem contribuir, significativamente, com essa. Além desses estudos (mencionados ao longo das discussões realizadas por esta pesquisa), os professores de sociologia, sujeitos históricos importantes, embasados nas possibilidades encontradas nos conteúdos previstos, visto a sociologia por si não atuar, ela carece de agentes, de educadores, comprometidos com o ofício de ensinar, comprometidos com as causas libertárias, com a valorização e o reconhecimento da história e da luta dos povos negros brasileiros e africanos.

Esta pesquisa finaliza seus trabalhos de análise, assim como na epigrafe, com a citação de Bernard Charlot, sem grandes objetivos, mas com a simples proposta de despertar reflexões.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade [...]. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2013).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de, FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCAR, Maria Gisele de Alencar [et al.] **Relações etnicorraciais: saberes e experiências no cotidiano escolar**. Londrina: UEL, 2010.

ALENCAR, Maria Gisele de. **As Relações Raciais na Perspectiva de um Guerreiro da Sociologia Propositiva**. (Trabalho de Conclusão de Curso). 2008. Londrina. Universidade Estadual de Londrina. 2008.

ALENCAR, Maria Gisele de. **Lei 10.639/03 e as Perspectivas do Desrecalcamento: uma análise inspirada em Alberto Guerreiro Ramos**. 2011. Monografia (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2011.

ALVES, Paulo César; RABELO, Miriam Cristina, SOUZA, Iara. **Hermenêutica-fenomenologia e compreensão nas Ciências Sociais**. Soc. Estado [online]. 2014, vol.29, n.1. ISSN 0102-6992.

ARAÚJO Márcia; SILVA Geraldo da. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ARAÚJO, Marcia Luiza Pires. **A escolarização das crianças negras paulistas (1920-1940)**. Tese Doutorado. Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.

ARNOLDI, Marlene A. Gonzales C; ROSA, Maria Virginia de Figueiredo P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional: introdução aos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In: **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

AZEVEDO, Fernando. **Princípios de Sociologia**. São Paulo: Melhoramento, 1956.

_____ **Novos Caminhos e Novos Fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____ **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____ **A Cultura brasileira**. Rio de Janeiro/Brasília: URFJ/UNB, 1996.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo e História: problemas e alternativas. In MATA, Sérgio Ricardo da; MOLLO, Helena Miranda; VARELLA, (org.). **Caderno de resumos e Anais do 2º. Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas**. Ouro Preto: EDUFOP, 2008. Disponível em: <<http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2008/t/mury.pdf>> Acesso 13/05/2011.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil, In CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. Ação Afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade – o Sistema Jurídico Nacional. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). **O negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

BRANDÃO, Ana Paula (organizadora). A COR DA CULTURA. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A cor da cultura; (v.4).

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino De História e Cultura Afro-Brasileira E Africana**. CNE/CP 003/2004. MEC. Brasília. DF. Outubro, 2004.

BRASIL, MEC, CEERT, SESC **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Exercitando a definição de conteúdos e metodologias**. São Paulo, s/data.

BRASIL. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**. Banco de dados mostra situação da população negra do Brasil. Brasília. Acesso em: 29/março/2012. ver: <http://www.sae.gov.br/site/?p=11130#ixzz3QFarWc1C>

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. MEC. Brasília. DF. Junho, 2005.

BRASIL. Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. **Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica**. Ministério da Educação. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10/abril/2014.

BRASIL. Decreto de Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B **Diário Oficial da República**, Brasília D.F, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 13/jun./2006.

BRASIL. Decreto de Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Art. 1º ; O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: **Diário Oficial da República**, Brasília D.F, 2008 Disponível:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/l11645.htm Acesso 15/mai/2009.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854**, Pag 45 Vol. 1 (Publicação Original). Ver em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 21/ago/2014.

BRASIL. Decreto nº 7.031-a, de 6 de Setembro de 1878. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1878**. Pg 711 Vol. 1 (Publicação Original). Ver em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html> Acesso em 28/ago/1014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação**

Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível:
<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acesso: 05/ago/2014.

BRASIL. Diretrizes e Base da Educação nacional de nº 4.024/6. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União - Seção 1** - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). 20 De Dezembro De 1961. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, D. F, 1961, Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12/set/2014.

BRASIL. Diretrizes e Base da Educação nacional de nº 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1** - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). 11 de Agosto de 1971. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. D.F, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 12/set/2014.

BRASIL. Diretrizes e Base da Educação nacional de nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei Darcy Ribeiro. **Diário Oficial da União - Seção 1** - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol. 12 (Publicação Original). 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 12/set/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
 BRITTO, Paulo Afonso Barbosa. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BOLETIM 03. Educação e Movimentos. Sociais. Abril 2005. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145249EducacaoMovSociais.pdf> Acesso em 12/fev/2014.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. Contemporaneidade e educação**. Rio de Janeiro: IEC, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. Radicalismos. **Estudos Avançados**. 1990 vol.4, n.8, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000100002 Acesso em: 10/out/2014.

_____. A sociologia no Brasil. Tempo Social. Revista de sociologia da USP, v. 18, n. 1. Junho. 2006.

CHARLOT, Bernard. Relações com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

CAMPOS, Maria José. Versões Modernistas do Mito da Democracia Racial em Movimento estudos sobre as trajetórias e as obras de Menotti Del Picchia e Cassiano Ricardo até 1945. Tese (Doutorado). 371f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação Racial e Pluralismo Nas Escolas Públicas Da Cidade De São Paulo. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Introdução. In **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____;MARQUES, Ana. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder. Racismo, sexismo e formação de profissionais da educação. ST 57 – **Política de mulheres e políticas de gênero**. Florianópolis, 25 a 28 de agosto. 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST57/Cavalleiro-Marques_57.pdf Acesso: 12/mar/2013.

CELLARD, André. A análise documental. In. POUPART, Jean et al (org). **A Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2012.

Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Constituição Federal nos seus Art. 5o, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, - Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 que alteraram a Lei n. 9.394/96 no seu art. 26 A; Parecer CNE/CP n. 03/04; Resolução CNE/CP n. 01/04; Deliberação n. 04/2006 -CEE/PR; Instrução n. 017/2006 – SUED/SEED;

CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti, NOLLI, Joana D’Arc Moreira. Patrimônio Cultural, memória e cidadania. **XIII Congresso Brasileiro De Sociologia**. 29 de maio a 01 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE): Disponível: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1485&Itemid=171 Acesso: 14/out/2014.

CHOR, Marcos Maio. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO. **História, Ciência e Saúde**, vol. V (2), julho-outubro 1998.

COSTA PINTO, Luiz Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**. São Paulo: Ed. Nacional, 1952.

COSTA, Cândida da Silva. **A população negra na história da população negra**. 2009. Disponível em:
<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf>. (24/março/2014).

COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

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

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

Diário Oficial nº. 8294 de 27 de Agosto de 2010. Acesso 14/ set/2013. Ver em:
www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1
<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>

DIWAN, Pietra. **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11^o ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FERNANDES, Florestan. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977. Pp. 105-120.

Folha de São Paulo. Por Fernanda Mena. Acesso: 06/jan/2015
<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/01/1570544-jovem-egro-corre-5-vezes-o-risco-do-branco-de-ser-morto-no-nordeste.shtml>

FURTADO, Celso. A Responsabilidade Dos Cientistas. **Folha de São Paulo**. OPINIÃO. 13/ jun / 2003. p.3.

GOHN, MARIA DA GLÓRIA. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: **27a. Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Acesso: 23/ago/2014. Ver em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Acesso: 13/jun/2014 Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>.

_____. Educação cidadã etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? **Revista Universidade Federal de Minas Gerais**, Faculdade de Educação. Nº 21. Set/Out/Nov/Dez 2002.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? In: **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.15. 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf> Acesso: 14/06/2014

GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação. **Diretrizes Curriculares De Sociologia Para o Ensino Médio**. Curitiba. 2008. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/diretrizessociologia72008.pdf> Acesso em: 10/abril/2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classe, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed.34: São Paulo, 2002.

_____. Como trabalhar com raça em sociologia. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo v, 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun. 2003.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Comentários: Raça, cultura e classe na integração das sociedades. Rio de Janeiro, **Dados, Revista de Ciências Sociais**. vol. 27, n.3,1984.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Graal, 1979.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Belo Horizonte. Editora UFMG. 2005.

_____; SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Centro de Estudos. Afro-asiáticos, nº 18, Rio de Janeiro, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação.** Brasília: UNESCO, 2002. Acesso: 12/set/2014. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf>

IBGE. **Síntese dos Indicativos Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n.26, 2009.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: O Desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. In: Mário Theodoro (org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil – 120 Anos Após a Abolição.** Brasília: IPEA, 2008.

KOWALEWSKI Daniele Pechuti. Diferenças Culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões. 273f. Dissertação (Mestrado), **Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo**, 2010.

LAHINE, Bernard. **Retratos Sociológicos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: _____. **CULTURA EM MOVIMENTO: Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.** São Paulo. Selo Negro. 2008 (Sankoka: matrizes africanas da cultura brasileira; 2).

LEFEVRE, Ana Maria C; LEFEVRE, Fernando. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LOPES, Ana Lucia. Considerações sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e suas implicações curriculares. In: NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza e OLIVEIRA, Elias Vieira de. (org.) **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MARINEAU, René F. **Jacob Levy Moreno – 1889-1974: Pai do Psicodrama, da Sociometria e da Psicoterapia de Grupo.** São Paulo: Ágora, 1992.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões. Métodos e Processos.** 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro. 2009.

MENEZES, Celso B. Comemoração aos 100 anos de nascimento de Gilberto Freyre: e o mito se fez história. **Revista Mediações**. Departamento de Ciências Sociais. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 1, n.1. Londrina. Eduel. 1996.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, 1987.

MORAES, Amaury César. Parecer sobre o Ensino de Filosofia e de Sociologia. **Mediações, Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007. Dossiê Ensino de Sociologia. Acesso em: 28 ago. 2009. Disponível em: http://www2.uel.br/revistas/mediacoes/mediacoes_v12n1_2007.html. Projeto de Lei n. 1.550, de 1883. Em 1983, propôs, no Congresso Nacional.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MONIOTE, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História (volume I). Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

MORENO, Jacob Levy. **O Teatro da Espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (Orgs). **O negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

_____. Apresentação. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 2º ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NABUCO, Joaquim, **O abolicionismo**. Brasília. Senado Federal, Conselho Editorial, 2003 -- (Edições do Senado Federal; v. 7).

NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. **Em aberto**, Brasília, 3 (23), set/out, 1984. Acesso 14/out/2014. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2201/1470>

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 209-224. ISSN

0103-4014. Acesso em: 13/mai/2012. Ver em:
<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>

_____. Apresentação. In: **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

_____. Combate ao Racismo: Discursos e Projetos. **CAMARA DOS DEPUTADOS**. Vol. 3º. Brasília, 1984.

_____. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____; LARKIN, Eliza Nascimento. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil de 1938-1997. In. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando as Máscaras: Ensaio sobre o Racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os Cursos Pré-vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade. In. BRAGA, Maria Lucia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. (Org). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD/UNESCO, 2007.

NOGUEIRA, João Nogueira. A Sociologia e a Política em Guerreiro Ramos. **Revista Esboço/ Proj. Pós-Graduação**. UFSC, n.15. 2006.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendentes**. Curitiba: Gráfica. 2006.

OLIVEIRA, Eliana. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano 1. N. 7. Dezembro/2001. ISSN 15196186. Disponível em:
<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm> Acesso 26/set/2014.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. 4ª reimpressão/5ª edição. São Paulo: Brasiliense. 2003.

OVENHAUSEN ALBERNAZ, Renata; AZEVEDO, Ariston. Os marginais do direito estatal: a luta multidimensional do Teatro Experimental do Negro (TEN) pelo “direito a ter direitos”, nos anos de 1944 a 1968. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

PINHEIRO, Sérgio. Transversalidade da temática étnico-racial com os conteúdos do ensino médio e com programas do vestibular. In: BRAGA Maria Lucia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. (Org). **O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD/UNESCO, 2007.

ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Apresentação da negritude. In: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

_____. Conferência Nacional do Negro. In: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

_____. Contatos raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

_____. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes. 1957.

_____. Teoria e prática do psicodrama. In: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

_____. Teoria e prática do sociodrama. In: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

_____. Uma experiência de grupoterapia (Arquivo). In: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

REZENDE, Maria José de Educação e mudança social em Fernando de Azevedo. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.25, n.1. 2003.

_____. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013 (Livro Digital).

_____. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013 (Livro Digital).

_____. A Situação do Negro no Brasil no Final do Século XIX e no Início do Século XX: As Reflexões De Joaquim Nabuco e as de Manoel Bomfim. Crítica e Sociedade: **Revista de Cultura Política**. v. 4, n.1. Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014. ISSN: 2237-0579.. Acesso: 12/set/2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/27015/14729>

_____. A Sociologia como forma de intervir no melhoramento da vida humana: as ideias de Costa Pinto e as de Guerreiro Ramos lidas à luz de algumas considerações sobre as Ciências Sociais e o mundo de hoje. **Revista de**

Humanidades, v.7, n. 14, fev/mar. 2005. Disponível em: <http://www.seol.com.Br/mneme>. Acesso em: 3/ nov/ 2005.

_____. Celso Furtado e Karl Mannheim: uma discussão acerca do papel dos intelectuais nos processos de mudança social. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.26, n.2. 2004.

RORATTO, João Manoel. Posições subjetivistas e objetivistas de ciência: a hermenêutica como fundamento da pesquisa qualitativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 175-192, jan./jun. 2010.

ROTZSCH, Antônio Gois Rodrigo. Morre líder negro Abdias do Nascimento. **Folha de São Paulo**, 25/ mai/ 2011. A9.

RESES, Erlando da Silva. E com a Palavra: Os Alunos – **Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio** [2002-2003]. Brasília, DF: UnB, 2004.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal [1997-2002]. 2002. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos Santos. **O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): O caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. A Luta Organizada Contra o Racismo. In: BARBOSA, Wilson do Nascimento (org.). **Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 1994.

_____. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos, BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Renato Nogueira Jr. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In **Revista África e Africanidades**. Ano 3. n.11. Novembro de 2010. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com.br>. Acesso: 21/ jan/ 2011.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

SAVIANI, Demerval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>. Acesso em 21/set/2014.

SCHWARTZ, Lília K. Moritz. Nomeando as diferenças: a construção da ideia de Raça no Brasil. In Villa Lobo, Gláucia e Gonçalves (org). **O Brasil na virada do século**. Rio de Janeiro: Relume Dumara. 1995.

_____. Teorias Raciais como Teorias das Diferenças. Programa Ações Afirmativas na UFMG. **Auditório Nelson Rodrigues**. Belo Horizonte. UFMG. 05 de maio de 2005.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In. **Sociologia: ensino médio** / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: Superando o racismo na escola. 2ª edição. MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Ana Claudia Perpétuo de Oliveira da. A Interação Com o Entrevistado na Coleta de Narrativas para a Composição do Discurso do Sujeito Coletivo: Vivências de Pesquisadora. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.17, n.1, p. 118-134, jan./jun. 2012.

SILVA, Maria Nilza da. Nem para todos é a cidade: segregação urbana e racial em São Paulo. 1º ed. Brasília, DF: Fundação Palmares, 2006.

_____; LARANJEIRA, Pires. Do Problema da “Raça” às Políticas de Ação Afirmativa. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). **O negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). **O negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

SIMMEL. Georg. **Cultura Feminina y otros ensayos**. Colección Austral: Buenos Aires. 1944.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)**; tradução Berilo Vargas. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**; tradução Donaldson M. Garschagen. 1º Edição. São Paulo: Companhia das Letras. 2013.

SOARES, L. A. Alves. **A Sociologia do Guerreiro Ramos: Um Estudo sobre um Sociólogo Polêmico**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Copy e Arte. 1993.

SODRÉ, Moniz: In: DEBATES. Igualdade e diferença. **História, Ciência, Saúde**, Volume 4. Novembro 1997/ Fevereiro 1998.

SOUSA, Romilson da Silva. Ações Afirmativas e a Lei 10.639: Elementos para outra cultura educacional. In: LAIA, Maria Aparecida e SILVEIRA, Maria Lucia da. (org.). **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. CONE (Coordenadoria dos Assuntos da População Negra). São Paulo. [s/d].

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: 2005.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 3. Brasília, janeiro-julho de 2010. Acesso: 17/ago/2014. Ver em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6562/5289>

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G. (org.) **Weber: Sociologia**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1982.

ZUBARAN, Maria Angélica. A produção da identidade afro-brasileira no pós-abolição: Imprensa Negra em Porto Alegre (1902-1910). **III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. A experiência dos Africanos e seus descendentes no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina Campus Universitário**. Florianópolis, SC. Maio, 2007. Disponível em: <http://www.escravidaoliberdade.com.br/site/images/Textos3/maria%20angelica%20zubaran.pdf> Acesso em 21/ago/2014.

ANEXO

ANEXO A

As entrevistas dos professores de sociologia¹⁰¹

Pseudônimo: Entrevista 1.

Raça: Eu acho que eu sou branca.

Sexo: Feminino.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados à questão racial? Quais?

Então, hoje eu sou bolsista de um projeto federal, ligado à universidade que tem uma parceria com o pessoal do [nome do projeto].

3 - Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

Então desde o início do ano de 2014, nós temos tido um seminário contínuo com o pessoal do [nome do projeto] que pesquisa e discute as questões raciais, e também, este ano, eu entrei na equipe multidisciplinar. Eu sabia da existência, mas não sabia [é...], em profundidade, quais eram as questões que eram trabalhadas.

Eu também tenho três anos neste colégio, [então] neste ano que eu fui convidada a participar e na semana de formação do mês passado, a temática era sobre a questão da equipe multidisciplinar e eu fui convidada a falar sobre a questão racial; eu e a professora de sociologia e o professor de filosofia dividimos a temática. Então foi uma oportunidade bacana de tocar nesta questão.

4 - Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639\03?

Já fiz vários cursos, a gente já tem documentos oficiais de orientação “da lei”. Muitos cursos do Estado ou mesmo da prefeitura enfatizando a importância da aplicação da lei na sala de aula. Precisamente eu não saberia dizer, mas me lembro “de curso” em 2007 que era direcionado a essa questão. No Paraná mesmo [né] as equipes

¹⁰¹ Os textos das entrevistas foram preservados de acordo com a fala dos professores. Os dados pessoais, assim como o nome da escola que lecionam foram ocultados.

multidisciplinares são formadas a partir de 2007, [então] eu sabia da existência, mas nunca tinha participado de nenhuma.

5 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Eu entendo que sim, porque dada a forma da construção pedagógica mesmo, você percebe que o assunto é pouco discutido, então, infelizmente essa questão acaba sendo imposta por força de lei e, inclusive, acho interessante ressaltar, que foi comentado pela direção do colégio que o Ministério Público estaria visitando as escolas para ver se de fato a lei estava sendo aplicada. Motivado por uma denúncia do Movimento Negro de Londrina de que essas equipes multidisciplinares seriam só proforma, que não estaria sendo trabalhado na forma como deveria ser. Ainda haveria descaso com a temática nos ambientes escolares, “dado a essa questão”, eu acho importante sim que precise ser efetivado por força de lei.

6 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

Eu acho que sim, porque [...] nos conteúdos específicos de sociologia, nos conteúdos programáticos, os chamados estruturantes, no Paraná, nós já trabalhamos essas questões quando a gente trabalha com a questão da sociologia brasileira e alguns pensadores, ou quando você trabalha com a questão da cultura e da ideologia, do multiculturalismo.

Então, isso já está previsto no conteúdo da sociologia. Você sempre vai ter a oportunidade de fazer esses ganchos ou trabalhar exclusivamente com a temática ligada à questão racial, a questão afro ou afro-brasileira. Mas, por conta da lei, eu acho interessante que, mesmo pra sociologia, mais ainda para as outras disciplinas, isso favorece que você dedique um espaço no seu planejamento para trabalhar essas questões, para inserir a história da África, para inserir a história do povo brasileiro, das questões afro, dos afrodescendentes Da mesma forma que de maneira histórica se deu ênfase à visão europeia acho importante, uma questão mesmo de uma dívida histórica que, principalmente os brasileiros que têm em sua formação a miscigenação, conhecerem [...] ter o direito de conhecer a história de seus povos formadores.

7 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar?

Como eu disse, isso já está previsto nos conteúdos estruturantes da nossa grade curricular; só que, via de regra, você vai perceber que existe uma identificação maior de professores com algumas temáticas. Então, eu penso que essa questão da lei, atrelada a identificação, maior ou menor, com temáticas mais a existência da equipe multidisciplinar na escola, isso tudo acaba contribuindo para que você valorize as temáticas raciais, essa problematização. Volto a enfatizar a questão das equipes multidisciplinares porque você está em contínuo debate sobre essa questão, você fica mais atenta aos problemas, às vezes coisas em sala, os problemas que surgem. Você dá mais importância, fica mais atento a essas questões, fica mais sensível ao assunto; acho que tudo isso contribui conjuntamente.

8 - Você considera que as orientações da Lei, os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento?

Muitas vezes eu acabo trabalhando a temática a partir do conteúdo previsto para aquele bimestre, em outras situações eu abordo de maneira mais espontânea, uma vez que o assunto surja em sala de aula ou alguma situação se manifesta.

Eu sempre tenho prontos, selecionados, alguns vídeos a respeito da questão racial, têm alguns “RAP’s” bem interessantes que eu também me apropriei deles em sala de aula. Então, eles estão sempre no meu laptop, fica tudo no desktop. Então sempre é um aliado, que está sempre pronto.

Semana passada mesmo, eu fui trabalhar, por trabalhar com a questão da ideologia, eu acabei fazendo um “link”, uma questão de aproximação também entre a ideia da ideologia e a questão racial, que você poderia trabalhar, e trabalhei. A questão da ideologia com a questão dos meios de comunicação, e tal, mas fiz questão, de fazer a relação de ideologia e racismo. Porque eu havia trabalhado com os alunos sobre essa questão, então achei que seria pertinente que mais uma vez eu reforçasse, mostrando como essa questão desse falseamento das ideias, ou esta construção das ideias também está presente na questão do racismo. E aí, eu apresentei alguns vídeos, um deles que me chama muito a atenção, que é a questão um que talvez você conheça que se chama Gritaram Negra. Que eu acho de uma profundidade incrível, e também eu usei na mesma aula, um ‘RAP’ de um grupo chamado Falsa Abolição, do grupo Tarja Preta. Enfim, a partir disso, “deu” um debate muito

interessante em sala de aula. Mas trabalho também com fragmentos de textos abolicionistas, recentemente eu tive a oportunidade, como eu disse no começo da fala, de trabalhar com a formação de professores. Eu tento trabalhar nas minhas aulas [sempre] a perspectiva da questão dos direitos e da cidadania. Então, em todas as temáticas eu tento enfatizar: que se trata de direitos, da importância, da ocupação dos espaços públicos, a importância da fala, a importância da representação política; São bandeiras mesmo que eu abordo nas minhas aulas. Acho interessante que, embora eu possa dizer que eu sempre fui sensível ou eu me identifico, seja uma entusiasta dessa questão, acho fundamental que a gente enfrente essa questão [ah] no Brasil, mas eu não tinha muita [ah] relação direta com a temática; exceto em cursos esporádicos de formação, tanto da prefeitura quanto do estado. E agora, por conta de eu ter sido convidada para compor a equipe multidisciplinar, que por “um” acaso, o tema da formação continuada também se relacionava com a questão da lei, eu fui convidada a trabalhar com essa questão e acabei fazendo um recorte que era trabalhar a questão do pensamento brasileiro e a construção da ideia de raça...E foi muito interessante porque, foi uma experiência muito bacana, eu tive que procurar e me aprofundar a respeito de muitos pensadores brasileiros como Silvio Romero, Manoel Bonfim, o próprio Florestan Fernandes, Alberto Torres, Joaquim Nabuco; foi muito interessante fazer essa construção “pra” essa fala que eu fiz com os professores e também acabei utilizando alguns vídeos “pra” ajudar na sensibilização. Então, foi muito positivo, inclusive o feedback no fim da tarde de muitos professores dizendo que foi muito interessante a construção, da forma como eu montei a fala [...] mostrando como isso foi construído: a ideia de embranquecimento no Brasil, a questão da ideia da democracia racial associada à questão da eugenia [né] e de como se pensar como projeto de nação para um país. Então, que se use o que nós temos de ideia de raça no Brasil ou mesmo a questão do preconceito, que isso se trata de uma construção, né? Que os homens de ciência os nossos intelectuais, políticos de plantão no país, ao longo de nossa história forjaram, o que nós temos hoje [...], de que maneira, como esse negro foi tratado, como se buscava, como se pensava uma nação em relação a esses elementos constitutivos. Eu achei que foi bacana pra mim enquanto professora e eu consegui contribuir de alguma maneira com os colegas também.

9 - Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

Nas aulas de sociologia, mostrar como isso foi construído, então desnaturalizar muito dessas relações trabalhando, mostrando como a questão racial também é diferente em várias partes do mundo, quais são as particularidades do racismo no Brasil [né], como a questão da pele tem peso quase que decisivo, determinante, para se definir quem é negro quem não é negro no Brasil. [Então] eu busco, eu tento, através de referências de sociólogos e pensadores brasileiros, mostrar como isso se deu. E mostro, e tento também falar da importância do movimento negro e da questão da consciência negra. Porque esse aluno que no primeiro momento não quer participar do debate ou que ele nega a própria condição, eu tento através de outros mecanismos mostrar que uma forma de superar, uma forma de entender essa questão, é, muitas vezes, se colocando em movimento.

É participando de grupos, entendendo a importância de se posicionar, de assumir mesmo a sua negritude; acho isso importante enquanto questão libertária mesmo [né], da questão da sua participação enquanto cidadão, enquanto ser político acho importante que eles tomem contato com essa discussão em qualquer disciplina, em qualquer escola; mas já que eu sou da sociologia, eu acho que essa é uma questão muito importante, fundamental, para nossa área.

10 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

Bom, essas reações são as mais dispare, “existe” alunos que imediatamente se identificam e que já começam a participar logo de cara do debate, se interessam por leituras, outros, muitas vezes negros, que ficam muito apáticos, muitos inclusive fingem estar dormindo durante as discussões. Eu preciso confessar que eu não sei direito trabalhar com isso, eu não sei se eu chamo a atenção no sentido que ele tenha que participar, de que ele precisa prestar atenção, porque também, eu tento respeitá-lo no seu entendimento, na forma como ele enfrenta a questão, em que momento da maturidade ele está, não é? Se ele tá disposto ou não, mas confesso que me deixa incomodada [...] não sei se [...] de que maneira esse aluno está sentindo aquela discussão. Como ele não verbaliza, como ele se esconde, eu não tenho o posicionamento de provocá-lo, de chama-lo, porque eu não sei mesmo como eu poderia inseri-lo uma vez que ele faz uma recusa corporal tão explícita.

Então isso me incomoda bastante e eu não sei precisar também. me orientar de como eu poderia abordá-lo; eu sinto, em outros momentos, no calor do debate [...] obviamente que eu não me furto, que eu insiro... Depois, ou seja, se for um seminário, se é um trabalho, obviamente que esse aluno terá que participar ou mesmo o conteúdo de uma prova, mas geralmente, nas minhas formações ou nas aulas dialogadas, se eles não se dispõem voluntariamente a participar eu não os obrigo de forma nenhuma. Não faço nenhum tipo de “forçassão” de barra nesse sentido. Eu percebo que é uma temática que chama a atenção de modo geral e que os alunos não se negam. Eu percebo que os alunos, com as suas falas, com as suas colaborações, eles acabam [que] corroborando no sentido de dizer que de fato o racismo está presente, que isso não é algo que está superado na nossa sociedade; então eu vejo que eles [ah...] veem pertinência sim à problematização, à discussão. Via de regra, eles se envolvem bastante com essas discussões, não apresentam resistência, eu não vejo isso, exceto nesses casos que eu pontuei...

11 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

Então, geralmente, eu faço um tipo de cobrança num sentido mais do conhecimento teórico, mas, as questões mesmo que possa captar ou sentir uma questão de amadurecimento. Uma questão [é...] de certo entendimento, um aprofundamento da questão racial que de fato eles tenham se interessado, que eles tenham sido tocados por essa questão, geralmente fica restrito à questão do debate, à manifestação oral, indicação de música ou de filmes [né...]. Mas, um projeto científico, eu acho que eu nunca cheguei a desenvolver um projeto específico com a questão racial; agora, que eu propus com esse grupo do [nome do projeto], [nome do projeto], que faz parceria com o [nome do projeto] que eu sugeri no grupo uma fotonovela com a questão racial.

[Então] Agora nós vamos [é...], no primeiro momento os professores ficaram responsáveis em fazer um levantamento estatístico sobre a questão racial, nos mais variados segmentos, na questão do trabalho, escola, [então... na...] pra gente fazer um mapeamento da real situação do negro no Brasil porque isso vai subsidiar os alunos, então nós vamos levar leituras e estes dados estatísticos pra poder discutir em sala e, a partir desse material, os alunos vão produzir fotonovelas. Então, esse projeto, ele está rascunhado já e ele vai ser aplicado até o final do ano. [Então] Seria

uma espécie de um material didático concreto que teria sido resultante, ou vai ser resultante, dessa parceria do [nome do projeto] com o [nome do projeto]. Já estou às voltas com os alunos, nessas discussões, e depois... É porque eu já fiz, esse mesmo projeto, com a questão da família e gênero, [então] agora nós vamos trocar a temática porque é uma forma muito interessante de você abordar a questão porque você pode se utilizar dos dados estatísticos e das discussões teóricas, na formulação desta fotonovela, a partir de exemplos práticos do cotidiano, [então] o aluno pode trazer todo esse conhecimento que a gente discutiu em sala de aula e no exemplo [é...] sobre racismo que ele encontra ou que ele evidencia no cotidiano ou seja, no ônibus ou no próprio ambiente escolar, no trabalho, né?

Nós queremos trabalhar mesmo com a questão de ele ser dito da forma mais democrática possível e daí, talvez, também vai ser publicado, entendeu? Mas vai ser ... disponibilizado.... Então, eu pensei também em produzir vídeos porque eu tenho experiência em produzir documentários. Só que no estado em que os alunos estão ainda, eles não teriam o amadurecimento para fazer algo que não fosse esses vídeos montados, só com imagens e música, entende? Então eu gostaria de trabalhar com os meus alunos de uma forma para que isso, depois de uns três anos, resultasse num documentário...

Porque se eu fizesse isso a toque de caixa seria só mais um vídeo... Sabe, desse que são montados para as apresentações rápidas de seminário e eu gostaria que eles fizessem um documentário com aprofundamento dessa temática, onde uma questão fosse explorada [sabe?] do ponto de vista teórico, estético [então] e que isso demandaria algum tempo um pouco maior.

Então, muitas vezes eu acabo não fazendo os trabalhos muito pontuais por conta de que eu sempre acho que é muito importante que seja feito algo mais aprofundado, não que eu desconsidere os pontuais, mas os pontuais acabam muitas vezes ficando, como eu disse tipo uns circunscritos nos debates em sala de aula.

É, mas a estatística ajuda muito a colocar [entendeu?] os que acham que a questão racial [ela] foi superada [entendeu?], a colocar os pés no chão.

Então, nessa ocasião, nessa conversa, nessa formação com os professores, teve professores que “chegou” a dizer: - Mas isso não é uma questão superada? Existe ainda racismo no Brasil?

Então, eu gostaria também de enfatizar que eu sou uma entusiasta das cotas, eu acho fundamental. As cotas [...] para que os negros possam estudar na escola

pública, indígenas, eu acho fundamental, assim como eu penso que essas políticas compensatórias, o bolsa família, enfim, eu acho que são políticas que não devem ser gerenciadas ou instituídas pra sempre mas eu penso que por uma, duas, três décadas, até que você consiga balizar ou pelo menos minimizar, de maneira satisfatória, a questão da inserção do negro nas universidades, no mercado de trabalho; eu acho fundamental a existência delas e faço defesa e faço as discussões em sala de aula.

Pseudônimo: Entrevista 2

Raça: Sou mestiça, de japonês com italiano.

Sexo: Feminino

Disciplina: Sociologia

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial?

Quais?

Nunca me envolvi

3 - Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

Não tem.

4 - Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639\03?

Eu ouvi falar, assim que eu me tornei professora, nos cursos de formação. No 2º ano eles mencionaram era algo assim, que a gente teve conhecimento, mas não teve aplicação assim que a gente teve conhecimento, mas que não teve muita aplicação... Ninguém veio dar um curso sobre isso específico. Agora, já está bem mais organizado isso. Inclusive último curso que nós tivemos, foi bem interessante e foi um dia só. Foi o curso que os professores mais gostaram, eles puderam se inscrever nos cursos que eles queriam. Então tinha lá todas as temáticas atuais que o MEC está tentando incluir no currículo básico: meio ambiente; educação inclusiva, sobre idosos, tinha para índios e negros. E aí como eu sempre estudei mais índio, eu fui para o curso sobre índios; foi muito legal, mesmo porque os professores queriam estudar aquilo, queriam fazer um projeto juntos. E sai desse dia feliz porque, finalmente, essa coisa é um 'bode' para mim, eu odeio para falar a

verdade... assim. Eu tento levar alguma coisa para eu fazer em um momento.... Sabe, é muito sem propósito os cursos do governo aí. Mas esse foi legal porque não foi bem um curso, pois eram vários professores, dando seus relatos de experiência dessa temática. Tinham muitos professores que queriam ficar com os dois (índio e negro). A gente leu a Lei e discutiu um pouco sobre o que a gente poderia fazer.

5 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Oh, bem pessoal, da minha vida: quando chegou essa lei, acho que eu estava no segundo ano de magistério. E quando ela chegou a reação coletiva foi de muita rejeição, *ah que coisa absurda, não precisa disso*, aquela ideia de que a gente vive em uma democracia racial... *não tem nada haver isso daí...* uma coisa sem utilidade ... e conforme foi passando os anos...ah inclusive é até legal para você, porque no meu último ano no Aplicação, você deu uma palestra lá. Eu estava no 5º ano de escola; então desde o 1º, 2º anos essa lei pipocando, ninguém dando muita bola, tinha muita piada racista na hora do intervalo, era uma coisa demais, era uma coisa sofrível alí. E você dando aquela palestra foi muito paradigmático, um divisor de águas que eu vi ali no Colégio. Já era uma noiva gestão também... e eu estava do lado de uma professora negra, de biologia a Naeh e ela ficava eufórica do dizer, com você falando daquele assunto...dos negros, com uma elegância, foi muito lindo. Uma mudança mesmo, em um momento que parecia que não, *não existe racismo... não tem porque dessa lei*. Ali os professores passaram por um processo de convencimento. Depois eu fui para o Colégio Estadual do Paraná, lá é uma obrigação, é obrigatório fazer uma espécie de comissão... (uma espécie de equipe multidisciplinar) e era muito atuante só que eu não tive a oportunidade, pois, eu entrei na equipe, mas como eu voltei para cá eu não dei muita continuidade, não cheguei desenvolver nada, mas eu estava muito entusiasmada, porque os professores faziam umas coisas no intervalo, umas intervenções com os alunos que era muito legal.

6 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

Só o fato de a lei existir, a aplicação dela já mostra [...]. Esse ano mesmo eu fiz uma dinâmica de apresentação eles escolhiam uma pessoa que eles achavam notável. Os alunos apontaram assim 90% eram negros, eles colocaram Nelson Mandela. Então geralmente os professores das outras áreas como português, acabam trabalhando assim... pegam líderes lá fora, mundiais.

Sabe eu sou otimista em relação a Lei, desde o começo quando ela surgiu teve uma rejeição por parte dos professores e hoje eles acham muito natural, eles têm sede, eles querem. Neste último grupo que eu participei ficou evidente. Os professores têm sede de aplicar melhor. O que falta também é bastante conhecimento, ignorância da gente. Nós não estudamos isso, male mal na universidade, toda a nossa vida corrida, pouco acesso a cursos fora da escola. Mas eu sinto que eles querem, tem vontade, eles acham importantes. Eu acho que ela pode contribuir.... Já tem quase dez anos.

Lógico que não basta só existir a lei tem que ter alguns mecanismos para ela ser implementada, e o que a gente colocou, concluiu ali o que mais palpável para nós, para ela ser efetivada é que a gente precisa vencer essa ignorância que nós temos, então como: a gente precisa de cursos, de debates, de mesas redondas enfim. E nós tínhamos que criar esses espaços dentro da escola, a gente precisa criar essas demandas. Tem muita gente que tem o vínculo lá na UEL, tem gente que quer trabalhar, que quer fazer isso, que estuda melhor isso. A gente podia trazer essas pessoas aqui também. Não só os intelectuais, mas as pessoas de movimentos sociais, de algum modo a gente tem que encontrar essas pessoas. A gente de modo geral, implementa do modo como consegue, e as vezes acaba não sendo o ideal.

7 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar?

Não eu acho que não de modo explícito, tem alguns que são mais explícitos *como quando você for falar de movimentos sociais você pode colocar o movimento negro*. Na sociologia brasileira, dos sociólogos brasileiros que tratavam a questão racial. Mas é ainda é uma coisa desconstruindo. Mas nos básico que estão ali permeando, não é algo assim... Não tem um material pronto, a gente que vai colocando conforme o que a gente mais estudou na faculdade, com o conhecimento que a gente tem. Mas eu acho que ainda não está maduro não.

8 - Você considera que as orientações da Lei, os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento e na prática dos professores?

Estão... mesmo sendo mais tradicionais eles estão buscando o modo de abordar isso, eu estou falando com base no que a gente vê, nas salas dos professores, nas conversas, nas equipes. Eu acho isso, que estão buscando um modo de trabalhar isso, estão abertos a procurar, a fazer pelo menos nesses colégios que eu estou atuando.

9 - Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

No começo eu trabalhava muito debates sobre as cotas, era um assunto bem do momento, 2005, 2006. Trabalha muito sobre a discriminação com músicas de protesto e sempre trabalha no sentido da discriminação racial a existência dela. A gente problematizava se existia ou não discriminações veladas. Do ponto vista legal, o que é considerado também. Isso é o que fazia no começo, mas o que eu gostaria de fazer mais, de trazer algo mais positivo assim, sem cair numa coisa de como se fez *no Casa Grande e Senzala*. Mas de trazer algo da cultura africana, afro-brasileira com mais leveza, com mais positividade, das contribuições com a cultura.

Mas eu estou falando isso porque nesse começo mesmo, lá pelo segundo ano que eu estava dando aula eu levei uma capotada de um aluno negro, pois estava passando um filme... eu achei que estava abafando, que os alunos iam gostar... Nossa e esse aluno, ele ficou logo nos primeiros momentos do filme inquieto, e se levantou e queria sair a força da sala de aula, brigou comigo e disse professora *não traz mais isso...isso é absurdo!* E eu fiquei chocada, depois eu fui falar com ele e claro que o entendi, completamente. Porque eu acho que aquele filme é um tipo de filme que deprime tanto, até a gente imagine quem é negro. Achei duro demais, e pensei que a gente tem que se preparar melhor para trazer.... Pegar fazer algo da cultura mesmo.

10 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

(A resposta dessa pergunta é presente nas respostas 5 e 6)

11 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

(A resposta dessa pergunta é presente nas respostas 5 e 6)

Pseudônimo: Entrevista 3.

Raça: Branca, mas tenho descendência indígena por parte da minha mãe materna.

Sexo: Feminino.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial? Quais?

Eu me envolvo geralmente mais na parte de formação, de levar o conhecimento sobre a lei, sobre a questão da identidade.

3 - Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

Atividades que eu já fiz: foi a apresentação da Lei mesmo, do conteúdo que ela pretende que se trabalhe. Mas oficinas eu dou sobre gênero, questão etnicorracial e diversidade sexual.

4 - Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639\03?

Sempre fui buscar conhecimento. Eu fiz um curso de formação pela Universidade Aberta Do Brasil, com o material da SECAD (secretaria) e coordenado pela Universidade De Ponta Grossa. Era um curso de aperfeiçoamento de 200 horas, 170 a distância e 30 horas presenciais. Foi uma semana, que ensina em termos de aprendizado, porque nós tínhamos todos os atores sociais. Cada um representando um tipo de diversidade, tínhamos desde o homossexual (tanto homem, quanto mulher), também tinha transexuais, uma mulher negra advogada do candomblé, tinham uma representante da marcha mundial das mulheres. Tivemos várias oficinas. Foram 1500 professores do Paraná selecionados para fazer esse curso, cada etapa presencial era com 500 professores. Muitos embates aconteceram, muita revolta dos/as professores/as, a gente sabe que o machismo, o racismo, o preconceito está em homens e mulheres; entrou em um embate grande, chegando próximo à violência física contra um homossexual e mesmo a questão do negro.

Pois (esses/as professores/as) não se conformavam que todos esses atores representando as diversidades eram pessoas com bastante conhecimento, alguns com mestrado, com doutorado. Eram esses atores que ministravam as oficinas, e aqueles 500 professores que estavam ali para aprender a diversidade não aceitavam que uma mulher negra tivesse mais conhecimento que eles, que um transexual tivesse mais conhecimento que eles. Esse curso aconteceu em 2010, mas ele acontece todos os anos em diferentes estados do Brasil. Nós tivemos toda uma parte de cultura afro-brasileira, africana. E até mesmo a nossa formação. Fazemos parte uma área que o tempo inteiro está lendo algo novo, artigos.

5 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Totalmente. Ela sozinha não muda. É uma lei que uma parcela da população clamou por ela. Mas outra parcela que tem preconceito não está muito preocupada não. Existem os micros poderes nas instituições que algumas coisas acontecem se você tiver gestor. Posso dizer também das secretarias de estado, e de município se tiver gestor que tenha alguma preocupação, realmente entenda a importância disso, alguma coisa vai acontecer se não, não acontece.

Um exemplo que eu posso citar, ano passado uma professora de sociologia que estava trabalhando a questão etnicorracial teve problema em uma das turmas, porque um menino branco não aceitava que ela trabalhasse aquele tema; existem negros na turma (ainda bem que existe) e ela esqueceu o giz na carteira do menino branco, e o negro – inocentemente – foi pegar para entregar para a professora [...] quando ele colocou a mão no giz, o menino branco deu soco nele. Isso não foi debatido na escola, não foi. Justamente no momento em que estava acontecendo várias oficinas, na semana que a Yá Mukumby faleceu, para mim e para minha colega foi extremamente frustrante, porque era hora de não só debater com os alunos, mas com toda a comunidade escolar. Como é que isso passa como se não tivesse acontecido nada. Parece-me que a professora levou os alunos para a direção, mas o debate em si, senão, não aconteceu. É um trabalho que tem que ser contínuo. Tem que haver espaço na escola para que isso seja contínuo. E eu acho que na Universidade, também, teriam que ter em todas as licenciaturas teriam que esse tipo de debate sobre questões de gênero, étnico raciais, cultura africana e afro brasileira, de sexualidade... senão não muda. Enquanto fica assim sendo visto pelo

senso comum pelo que a mídia coloca, não muda. As pessoas continuarão sendo agredidas, assassinadas. E realmente essa intenção de olhar o quanto a gente enriquece com as diversidades. Enquanto a humanidade não tiver uma nova mentalidade sobre o enriquecimento que essa modalidade traz, não muda.

6 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana? De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

(Observação: diante das respostas desta entrevista, especificamente, a pesquisadora conclui que é interessante unir a questão de número 10 como extensão da questão de número 6).

A maioria são bem abertos sim, o bairro que eu dou aula é considerado uma classe media, é o Cafezal IV (baixa, eu acho... se pensar em termos dos ganhos da família), mas temos alunos pobres também. Eu acho que deveria ter mais negros na escola, acho pouco, tem bastante no bairro. Mas se a metade da população diz que é negra, afro-descente, então deveria ter mais.... Porque não chega a 10%. A gente sempre teve vontade de fazer uma pesquisa no bairro em relação à porcentagem de familiares negras para ver se condiz com a porcentagem de negros que tem na escola. Mas tem... você vê uma grande maioria se relacionando bem sim. Contudo, também vemos casos entre eles (de racismo) como o do menino branco que não suportou a professora trabalhar esse tema e bateu no aluno negro. Mas percebo que quanto mais pobre ele (aluno\|a negro\|a), mais é *invisibilizado* pelo professor, pela direção. Acho (somente acho, não fizemos esse estudo na escola) que a maioria se relaciona melhor com os afro-descendentes do que com os homossexuais.

7 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar? Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

Nós temos como conteúdo uma parte toda que é sobre cultura, a questões etnicorraciais, a sociologia brasileira como mostro Florestan Fernandes e Gilberto Freire, mas eu acho que todos esses temas relacionados ao que a gente chama de “minorias”, menores em direitos, mas gente sempre está abordando. Mas eu sempre fui da seguinte opinião: que são conteúdos que devem ser dados de forma

transversal. Eu como socióloga trabalho, a minha colega de sociologia, também trabalha, a professora de história trabalha muito com isso (inclusive o PDE dela foi sobre cultura afro-brasileira e africana), a gente está sempre conversando.

Estrutura curricular dá abertura, mas, os professores de muitas disciplinas não têm essa formação e não quer. Teve uma no que chegou muito material, e o que acontece, também, que acontece muitas vezes é que esse material não chega à frente dos nossos olhos. Aí chega ao período da semana de 20 novembro, ou na semana cultural (que normalmente eles fazem na semana de novembro). Aí dividem: “essa turma vai ser comida africana, ou indígena, vai se vestir dessa forma”, mas no período noturno ... Eles (os alunos) fizeram tudo isso, porque foi proposto pela escola e a equipe multidisciplinar... Mas cada dança, roupa que apresentaram, um aluno estava narrando o porquê das comidas, das roupas, quais os significados que tinha para cultura fosse indígena, fosse africana, fosse cigana. No 1º ano eles são mais imaturos, mas do 2º e 3º anos... Da para você fazer um trabalho maravilhoso, eles têm interesse por esse tema. Tanto é que temos vários alunos fazendo ciências sociais hoje. Na historia na geografia no direito, mas bastante nas ciências sociais.

8 - Você considera que as orientações da Lei, os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento e na prática dos professores?

Quanto às outras disciplinas, passa batido. Não adianta colocar [...] só uma das falhas da lei é essa: Os conteúdos transversais. Não adianta pensar que o professor de matemática tem conhecimento para trabalhar e que ele quer, não adianta pensar que o professor de física e biologia... Mas a escola neste modelo que a gente conhece, que há um descompasso entre modelo de escola e a realidade. É um modelo muito arcaico ainda. Ainda que a gente se relacione com uma direção aberta que se proponha a trabalhar todas essas questões...

O sistema educacional público não dá tempo para que o professor receba essa formação para trabalhar. Também há a questão do salário que é baixo, entra naquela questão, alguns tem que ter 40 horas ou 50 horas, o que eu acho que acima de 30 é humanamente impossível [...] E assim, você acaba ficando na mesmice, e fica na zona de conforto: “Para que vir o novo se eles não aprendem nada mesmo”. Isso nós ouvimos o tempo inteiro.

No final de ano veio para gente montar e enviar p secretaria de educação uma proposta para ser aplicado no 1º bimestre de 2014 um trabalho interdisciplinar para uma das turmas do período noturno. [...]

9 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

Eu gosto muito de colocar eles para falar. Seja em seminários, montamos círculos e fazemos debates ou desenhos. Nós temos alunos que desenharam muito bem... não sei a escrita ... é uma geração que é prejudicada na questão de dominar o português (a própria língua) que é um direito...escrevem muito mal e então eles se expressam muito por meio de desenhos. Raramente trabalho com questões objetivas, mais com seminários e questões dissertativas.

Quando eu começo trabalhar a cultura, etnocentrismo, alteridade e faço mesmo que eles passem a entender esses conceitos... eu pedi para fazerem questões no caderno.

Pseudônimo: Entrevista 4.

Raça: Eu sou afrodescendente, me considero negra, tenho também descendência polonesa.

Sexo: Feminino.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial? Quais?

Na escola eu me envolvia no passado, naquela equipe multidisciplinar que tem. Eu me envolvi como coordenadora, embora não fosse o critério do projeto. O projeto, essa equipe multidisciplinar, é [...] eles exigem que o coordenador seja um QPM né, um professor concursado e nenhum professor se disponibilizou, então eu assumi a coordenação para escola não perder a equipe, para não ficar sem a discussão das questões raciais. Mas eu me desiludi muito né, porque infelizmente os professores, o interesse que eles têm nessas equipes é só o certificado de dedicação, se eu não me engano é de sessenta horas. E existem os encontros né, mensais. [...]. E, né? Eu me senti meio, um pouco acuada na escola porque PSS não tem palavra né? PSS “num” tem vez e todo mundo te falando um monte de coisa, por mais que você não aceite, você não tem palavra. Não tem vez, tem que aceitar. Mas eu fiz a minha

parte. Trabalhei com meus alunos as temáticas, fiz diversos trabalhos; professores que não estavam na equipe fizeram muito mais, trabalharam muito mais a temática do que os que não estavam. Fizemos evento dia vinte de novembro comemorar o Dia da Consciência Negra onde também não houve a participação dos professores que estavam na equipe. Então, esse ano o diretor da escola falou: conto com você para a gente dar sequência ao trabalho da equipe multidisciplinar”. Eu falei: - Então eu não vou; o que eu for fazer vai ser pelo meu ideal, pelo o que eu quero, pelo o que eu acho certo. A forma como foi feita eu não concordo, eu não vou fazer porque os professores estão interessados só no certificado e eu não quero trabalhar dessa forma, para mim o que vale menos é o certificado. É os alunos são criticados porque não têm interesse, mas, a escola não demonstra interesse. Os professores não demonstram interesse, eles criticam os alunos, que eles só querem saber de nota quando os professores só querem o certificado, a maioria, não todos. Aí acaba que um projeto rico como esse “num” tem um [...] não encontra [né] perspectiva nenhuma. Então esse ano eu não participei [né], eu falei: Eu não quero saber, eu realmente não vou participar. Aí eu falei: o dia que eu realmente assumir uma escola porque agora também eu só estou com duas aulas lá. Então as horas atividades, tem uma hora atividade nessa escola, então é pouco. Porque eu usava minhas “horas atividade” ano passado para trabalhar no projeto. Então eu deixava as minhas “horas atividade” de corrigir prova para trabalhar no projeto; então, devido ao tempo e também à falta de interesse esse ano eu não participei, eu não sei como que eles estão levando. É [...] encontraram outra coordenadora, PSS também, mas pelo o que eu tenho percebido não tem havido movimento nenhum, interesse nenhum por parte dos professores.

3 - Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

É, em relação à equipe multidisciplinar, quando o menino falou [né], eu estava falando da importância do Dia da Consciência Negra, aí ele me questionou: - Ah, teria que ter também o dia da consciência branca. Aí eu não queria falar “desse” assunto com ele porque eu queria exaltar né. Mas eu senti a necessidade de falar dos índices que retratam a desigualdade entre brancos e negros. Falei da questão do salário, da questão da educação, das mulheres que morrem em parto, das mulheres negras que morrem em parto que agora acho que são sete vezes mais do que as mulheres brancas, falei de vários índices [né]. Falei para eles que “o dia da

consciência branca é todos os dias”, se eles olharem na televisão, nos “outdoors”, nas revistas, ele só vai ver gente branca. E eu percebi pelo lado negativo que isso chamou a atenção deles, que eles realmente pararam para pensar que há a necessidade mesmo, porque você acha que se ficar falando: - Ah, a consciência negra, a consciência negra. Eles param para pensar mesmo. Sempre tem o racismo inverso que a gente fala, e aí, quando você realmente mostra, quando eles pensaram: Porque realmente a mulher negra morre mais no parto do que mulher branca? São várias né? Muda, eles ficaram “assim” chocados. Nunca imaginavam realmente como é a desigualdade que existe entre o branco e o negro no Brasil.

4 - Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639\03?

A bastante tempo. A 10.639\03... desmistificando realmente essa ideia da história do negro, da cultura, em momento algum [assim] ela é valorizada. A partir do momento em que você tem os livros didáticos, eles são obrigados agora a falar da cultura, da história, sem aquele único viés da colonização e da escravidão. A partir disso, desse conteúdo você já começa a chamar a atenção do aluno, é um despertar para o aluno [é...], sem ter essa [essa] visão assim etnocêntrica e que ele está acostumado a ouvir por todos os lados e por todos os meios de comunicação e revistas e tudo o mais. Realmente é um ponto de partida [né], eu acho que não é o suficiente para você garantir assim uma [...] a quebra do preconceito, porque o preconceito está muito enraizado, ‘tá enraizado assim, demais. E é algo que as pessoas não percebem. Quando você escuta uma professora, que faz parte equipe multidisciplinar, dizendo: - *Aí, eu fui em tal lugar. Lá só tem gente branca, [é] gente bonita, tudo branquinho.* Então, no cotidiano escolar, é muito enraizado. O aluno negro, o aluno afrodescendente não se sente pertencente, eu posso falar isso porque eu me considero uma mulher negra e eu nunca tive espaço numa sala de aula, como aluna, e talvez o meu caso “é” mais grave ainda porque eu estudei numa escola particular onde eu era a única negra. E então, quando eu ouvia falar de negro, era só o negro sendo açoitado, o negro escravo, se eu pudesse abrir um buraco eu me jogava dentro. Então, eu enquanto professora no ensino médio, e enquanto mãe também, que isso me tocou muito, [é...] Não sei... tentar despertar [assim] esses alunos para um outro olhar [né], e eu me emociono bastante [neste momento a entrevistada começa a chorar]...Eu me emociono porque é o despertar

para o aluno. “Despertar que a gente existe”, mas ao mesmo tempo isso que existe foi criado por alguém. Alguém com interesse criou todo esse preconceito, esse racismo, para ter poder e isso a nossa sociedade que produz. Então, eu acho que a importância dessa lei mesmo começa por aí, mostrar para os nossos alunos do ensino médio outra história, é fazer com que eles não reproduzam tanto assim esse estereótipo, essas piadas..., enfim, esses preconceitos todos que existem [-Ah, você não tomou banho hoje? [Né] “Pro” negro... - Você não tomou banho, você é encardido hein?]

Eu fico horrorizada com uma piada dessas; eu já ouvi falando isso para o meu pai entendeu? É constrangedor. Quando você sabe que isso está representando o racismo, a dominação é um sofrimento, para quem ‘tá ouvindo a gente não tem voz. Acho que essa lei, ela não é aplicada como deveria, eu percebo muito isso nas escolas, na escola que eu trabalho ela não é aplicada, a gente exige a leitura, enfim, a conscientização dos alunos, mas para os professores não faz sentido. Eles reproduzem essas desigualdades na fala, no cotidiano, e o professor não respeita o aluno, então se o professor falou que tem gente bonitinha “tudo branquinho”, então, é assim que tem que ser.

Eu acho que essa lei é muito positiva, mas vejo que os professores tomem consciência da importância dela. É dar sentido, não adianta nada você pegar, fazer uma aula, ‘tá lá... chegou novembro, “vamos” começar a trabalhar a questão racial; durante todo o ano fez o contrário, durante todo o ano, ali no seu cotidiano, na sua fala, você fez o contrário. Porque é muito sutil, o racismo assim, ele não é tão sutil, mas muitas vezes ele é muito sutil, então, se você reproduz isso no seu cotidiano, nas suas aulas, nos filmes que você leva pro aluno assistir (a lista de filmes racista, preconceituosa, “são enormes também”); então não adianta nada você pegar uma semana em novembro e trabalhar com estas questões. Deveria ser trabalhado com todos, durante todo o ano, o professor se ponderando, tomando cuidado para não reproduzir isso durante todo o ano e deixar para falar disso só no dia vinte.

5 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

A lei ela pode, como eu já falei né? Se ela for realmente trabalhada [né], se ela for realmente trabalhada pelo conjunto da escola, ela pode sim. Faz até parte desse pressuposto né? De valorizar a história e a cultura, então se você vai valorizar a

história e a cultura da África e da cultura afro-brasileira, com certeza isso pode alterar, não vejo [não vejo] como ser diferente, na verdade. Eu acho que, a partir do momento em que realmente os livros trouxeram todas essas temáticas que se exige, [até] o MEC não aprova os livros se não trouxeram essas temáticas, mas mesmo assim ainda é insuficiente. Acho que ainda é insuficiente “esses livros” e até acho que os próprios autores não estão acostumados [né] a trabalhar com essa temática, então, até acontecer todas as pesquisas, os estudos sobre a África e a cultura afro-brasileira leva um tempo [né], mas também não é um trabalho que pode esperar [assim] que aconteça [né] de imediato [né].

A gente não estava costumada [né], a Lei desde 2003 [né], muitos professores ainda nem a conhecem. A gente não pode deixar escapar essa oportunidade [né], digamos assim, tem que realmente aproveitar, trabalhar o máximo possível porque, se realmente ela for trabalhada, eu acho que os alunos [né] [assim] do ensino médio, eles...; vai ser possível eles “ter” uma outra visão.

6 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

O adolescente, ele ainda está, como diz o ECA [né], ele ‘tá em processo de [de] formação e, realmente, na adolescência ele ‘tá ali “pra” aprender [né]. Ele está ali aprendendo, a gente aprende durante toda a nossa vida, então se houver elementos novos, informações, [acho que] com certeza vai contribuir para um novo pensamento, para uma nova visão de mundo; quebrar realmente essa visão única da vida, e da cultura do Brasil. Os alunos, assim, nas atividades que a gente fez, eles se interessavam, eles se [se], alguns assim [se] se envolveram lógico que da parte de outros também tem a indignação [né], porque falar do negro, porque um Dia da Consciência Negra [né] e os brancos como que ficam né? Mas, enfim, eu percebi que com os alunos, conforme você vai [é] trabalhando com eles, eles vão [...] se soltando assim né? Vão [é] pensando um pouco, refletindo se realmente tem essa necessidade desse trabalho...

7 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar?

Acho que falta um pouco né? Pensando nas questões que eu trabalhei, acho que foi além dos documentos oficiais, acho que foi além. Porque, pelo que eu estou me lembrando, fala da cultura de um modo mais específico [né], mais geral [assim] [...]. Então [ah...], menciona [assim], mas eu acho que “pra” ter a aplicabilidade da lei teria que expandir além do que... A escola adotou um livro, que eu não participei da escolha. Quando fala da parte da cultura praticamente não fala, que é o livro da Iniciação À Sociologia do Tomazi. Quando fala dos movimentos sociais, fala muito brevemente do movimento negro no Brasil, então é muito limitado mesmo, se for se basear no livro didático, é muito limitado. Quase informação nenhuma sobre a questão do movimento negro, sobre a cultura afro-brasileira. Eu trabalhei com o documentário Vista Minha Pele...Eles realmente se chocam [assim], um choque, não dá para admitir uma menina loira sofrendo na escola, porque é feia.

8 - Você considera que as orientações da Lei, os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento e na prática dos professores?

Olha, eu não conheço muito bem as outras disciplinas. Mas, infelizmente faltou a equipe multidisciplinar, se tivesse realmente acontecido seria mais fácil de ver, porque não houve debate na escola; a partir do que eu percebo, a configuração é a mesma, a configuração é a mesma até porque depende do professor, eu acho. Mas não depende só dele, eu percebo que [...] tem dois professores de história, um trabalha, um faz várias atividades, realiza vários debates com os alunos enquanto o outro fica alheio, eu acho que essa dificuldade é geral, em todas as disciplinas, ter os currículos, os livros didáticos, acho que não cabe só à sociologia dizer que é insuficiente, eu acho que é geral. Pensando além da história, da geografia e talvez a literatura, para as outras [ainda] é mais complicado. Tirando artes, literatura geografia e história, e talvez ensino religioso, as outras [assim] elas ficam muito perdidas.... Tanto que, tem aluno que não sabe que o Egito fica na África, um exemplo; e o tanto que você poderia explorar isso na matemática. Então, na por falta de conhecimento quando se fala em África: *as crianças passando fome, as crianças sem roupa, doente e isso é África*. Esquece que tem uma riqueza. A África é o continente mais rico do planeta, em todos os sentidos: em questão mineral, vegetal, [é] cultural, em todos os sentidos. Então tem muito a se explorar, na biologia o quanto não poderia trabalhar [...] a geografia então nem se fala...E até [assim],

quando existem essas comemorações do dia vinte de novembro, aparece mais o folclórico: “*aí, tem que fazer o desfile*” é interessante, é bonito, representa também a beleza da cultura afro mas, acaba ficando um pouco *folclorizado*. A impressão que eu tenho é que vira folclore.... Como que eu vou me afirmar negra se meu povo é tratado como bicho [né], então com que eu vou ser valorizada, me afirmar?

Olha, eu fui à biblioteca, selecionei tudo o que tinha na biblioteca da escola sobre a cultura afro, qualquer tipo de livro que falasse sobre a cultura afro, mostrei para os professores, falei: - Gente, ó, vai ter uma estante, conversei com a bibliotecária, ela deixou separado os livros sobre cultura e história afro. Não houve uma busca. Eu fiz esse trabalho de separar o material e não houve busca. Ter que ir lá pegar um livro já ficou dificultoso, já estava separado. Tudo é dificuldade, quando você não quer [...] tudo é dificuldade. Existe mesmo [assim] essa barreira. Primeiro você me perguntou sobre os alunos, mas a barreira principal são os professores. [...]; logo que você chega numa escola, no seu primeiro dia de trabalho, na sua primeira semana de trabalho, no seu primeiro mês de trabalho “é desilusão”. Desilusão porque tudo aquilo que você aprendeu, discutiu, dificilmente dá para você aplicar.

Existe também, aquele que dificulta o seu trabalho. Não quer trabalhar e não deixa você trabalhar também. Na escola em que eu estou isso é muito gritante, tem dois grupos que são [...] opostos, que um não deixa o outro trabalhar porque ninguém está em evidência, porque eles competem a direção da escola. A busca pelo poder impede o desenvolvimento de qualquer atividade naquela escola. É tenso e é triste, porque os alunos saem perdendo. Um grupo de professores não se envolve com as atividades do outro. Não tem, não tem coletividade.

E por isso também eu decidi não brigar, eu decidi não participar. Se eu for pegar um padrão lá de vinte horas, tiver tempo vou encarar, mas por enquanto eu achei desnecessário.

9 - Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

10 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

11 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

Observação: as questões 9, 10 e 11 foram respondidas no decorrer da entrevista.

Pseudônimo: Entrevista 5.

Raça: Não me considero branca, não me considero negra. Sou uma mistura de italianos de um lado e de outro, indígena e negro.

Sexo: Feminino.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial? Quais?

Em termos de universidade a gente sempre tem participado da Semana de Sociologia, da Semana de Humanidades, agora estou no [nome do projeto] que também problematiza a questão racial. Na minha vida pessoal, sou militante dos direitos humanos. Então aborda diretamente essa questão da discriminação, do racismo, entre outros tipos de violência daí a gente acaba trazendo isso para dentro da escola. Não existe naturalidade, ou você se posiciona de um lado ou de outro, mesmo que seja inconsequente. Existe o posicionamento, por mais que a pessoa parta do princípio que ela não está se posicionando, não está sendo preconceituosa, mas, por exemplo, se ela se omite em discutir o genocídio da juventude negra, então ela está de um lado, não existe não ter lado.

3 - Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

Não respondeu diretamente.

4 - Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639/03?

Eu fui do centro acadêmico, lá em 1991 nos discutíamos a questão do preconceito e do racismo, enquanto movimento estudantil. Dentro do movimento estudantil do qual nós éramos atuantes dentro do diretório central dos estudantes, a gente trouxe uma das Semanas de Ciências Sociais, um encontro Regional de Ciências Sociais (que era Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) esses temas. Um dos temas que nós trabalhamos muito naquele encontro foi exatamente o racismo dentro da sociedade. E para mim esse tema sempre foi necessário trabalhar, sempre que eu digo é desde quando eu saí da Universidade. Então quando eu fui, já sai com intuito de trabalhar sociologia dentro do viés de fornecer instrumentos para a reflexão do

mundo que nós estamos construindo [...] Já dentro da faculdade [...] vamos lembrar da minha trajetória histórica, eu venho de bairro periférico, eu sou filha de um pedreiro. Esse pedreiro, ele parecia um índio enorme tinha os cabelos extremamente negros e grossos, a feição do meu pai era de índio mesmo, de mestiço e da minha mãe já era mais loirinha [...] meu pai não foi bem aceito na família da minha mãe, tanto que a gente só foi conhecer a família da minha mãe depois de quase 15 anos de afastamento. Não só pela questão da cor, meu era também peão como se chamava peão de trecho, era o cara que era empregado da família da minha mãe [...] e tudo isso vai repercutindo na família da gente. Então para mim era assim, eu já tinha noção do que era preconceito, do que era racismo, do que era discriminação. Quando eu vou para a Universidade fazer um curso de Ciências Sociais e ali eu me envolvo também com as questões sociais que já estava envolvida no bairro [...] é consequência a discussão de tudo isso. E o posicionamento político de tudo isso aí, um posicionamento político é inadmissível uma sociedade que mate a sua juventude, que assassine; é inadmissível uma sociedade que faz com que as pessoas sejam julgadas pela sua cor, sejam discriminadas, sejam excluídas socialmente, que sejam destruídas enquanto seres humanos e a partir daí, onde eu posso eu procuro a intervenção.

Na verdade, eu não tomei conhecimento, eu ajudei na luta pela aprovação. Nós brigávamos também pela aprovação da lei, a gente queria uma lei que trouxesse de uma forma para discutir. Uma coisa é você lutar por uma lei que traga uma maior inclusão social, que resgate a identidade nossa enquanto povo e a outra questão é fazer essa lei ser cumprida.

5 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Este ano, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório no ensino fundamental e médio o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, completa dez anos de vigência, é fruto de lutas do movimento negro, de estudos nas diversas áreas do saber e da ação governamental e pode ser considerado um elemento fundamental para garantia, visibilidade e promoção do conhecimento sobre a construção da identidade da população brasileira, ou resgate de sua identidade. Tratar deste tema no ambiente escolar contribui para problematizar sobre o preconceito e racismo contra a população brasileira, levando a compreensão dos processos históricos que

inviabilizam a construção de uma sociedade menos violenta, mais igual, desvendar caminhos escondidos, apontar sombras nem sempre visíveis, mas que matam com a dignidade humana.

Uma das exigências da lei é a formação da equipe multidisciplinar. As equipes multidisciplinares elas não estão acontecendo efetivamente, elas precisam acontecer. Aqui na escola acontece isso, ainda estamos aprendendo a ser equipe, ou seja, ainda tem uma longa caminhada pela frente, na minha escola e em várias escolas desse país. Porque se a equipe multidisciplinar aquela que iria atuar diretamente na formação e na capacitação de quem estivesse ali, envolvido diretamente, trabalhar com os casos de discriminação e de exclusão não faz esse papel. Isso é uma condição cultural, era preciso construir isso. São raízes dentro de nós que a gente precisa reconstruir isso.

Conferências, brigas em relação movimentos dentro do sindicato dos professores, para que a equipe multidisciplinar tivesse seus membros certificados, as horas de trabalho. Então hoje existe a certificação; se por um lado ela é excelente porque é um estímulo a mais para a carreira do profissional, por outro lado, também, infelizmente muitos participarão das equipes multidisciplinares com interesse na certificação e não na efetiva participação, concreta no que seria a equipe multidisciplinar.

6 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

A reação da juventude é magnífica, mesmo o preconceito arraigado, estas pessoas estão prontas para o diálogo, para o conhecimento, mais difícil é falar com docentes. Contribui, contribui sim, foi exatamente a partir dessa lei que nós conseguimos chegar a um grupo maior de pessoas, um maior número de profissionais; se não tivesse essa lei, ficaria muito mais restrito aos movimentos sociais e alguns que tivessem a boa vontade de trabalhar. Não, hoje não [...] nós temos um instrumento legal, um instrumento formal que está ali para ser usado, inclusive juridicamente, se assim necessário for. O que nós temos que fazer é que ela seja cumprida, porque ela está sendo cumprida parcialmente.

Ela está chegando, mas é como se você tivesse uma parede na sua frente e você tem que quebrar essa parede. E ao quebrar essa parede você enxerga o que está

do lado de lá. Essa parede que estou falando é a própria condição cultural de um povo que nega a sua própria identidade.

7 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar?

A sociologia pode contribuir como, inclusive cumprindo o que esta lá nos parâmetros curriculares. Mas o que nós temos que fazer, tem que vir da universidade, e preciso que a própria universidade também, trabalhe mais essa formação. Aí, eu não estou me referindo especificamente a sociologia, estou me referindo a todas as licenciaturas. É preciso que as licenciaturas cumpram e que efetive a lei dentro das licenciaturas. Ai quando chegar no chão das escolas eu tenho certeza que as dificuldades serão menores. Em relação à Sociologia, ainda temos infelizmente uma resistência muito grande de próprios professores universitários que não querem discutir essa questão, e é preciso discutir. E aí nossos professores e professoras de sociologia se tiverem um pouco mais da formação dentro das universidades vão sim contribuir de uma forma, com uma bagagem muito maior de entendimento do que a sociedade para que essa lei seja de efetivada.

As orientações curriculares contribuem sim. Por exemplo, se você for discutir direitos humanos e cidadania, da para entrar tranquilamente; movimentos sociais, movimento negro. Está lá nos parâmetros curriculares se eles quiserem ele pode trabalhar o ano inteiro.

8 - Você considera que as orientações da Lei, os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento e na prática dos professores?

Deveriam, mas nem sempre isto acontece. Em minha trajetória docente já consegui trabalhar estes conteúdos com docentes de Língua Portuguesa, História e Geografia, mas é um tema que ainda precisamos de maior comprometimento e formação, inclusive docentes da área das Ciências Sociais. Este ano que estive fora de sala de aula, 4 pessoas me substituíram, apenas uma trabalhou com o tema. As resistências esta na formação social de um povo, a resistência vai estar em toda a sociedade e em professores de todas as disciplinas. O professor de matemática se pergunta como é possível ele trabalhar a Lei na sua disciplina, o professor de física se pergunta, o professor de biologia se pergunta. E é possível, porque não esta

dizendo que você deva trabalhar a parte, esta falando que tem que trabalhar *na*. É muito mais difícil essa discussão quando você está falando com o seu colega do que com os próprios alunos. Porque o professor parte do princípio que ele sabe tudo, que ele sabe as coisas, que não é sujeito que esta ali [...] o ser humano é um ser inacabado; ele esta sempre aprendendo alguma coisa, ensinando alguma coisa...o ser humano como um todo. Muitas vezes o professor e professora não parte deste princípio. Eles detêm o conhecimento e o outro não tenho conhecimento. “eu sou sociologia, você é matemática eu não tenho o seu conhecimento, você não tem o meu conhecimento [...]; como que eu quero interferir na sua disciplina” (ponto de interrogação), mas eu não quero interferir na sua disciplina eu só quero que você encontre caminhos para discutir essas questões também. É possível em todas as disciplinas porque é construção humana, tudo que é construção humana é possível abordar. A questão é: como eu posso abrir mão dos meus valores, construídos ao longo da minha vida, para que outro possa ser visto até então se ele vivia invisibilizado.

9 - Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

Quando trabalho, direitos humanos, acessibilidade, estou trabalhando de forma contrária a discriminação [...] mas costumo levar panfletos dos movimentos sociais, passo filmes, trabalho com músicas afirmativas.... Inclusive já tivemos na escola oficinas de penteados afro, saíram belas tranças, fizemos desfiles de roupas afro depois de uma gincana fantástica sobre diversidade cultural. Os conteúdos curriculares tais como: ciência, cultura e trabalho; Relações etnicorraciais e diversidade no ambiente escolar; Educação e direitos humanos; Cidadania e identidade abordam questões relacionadas a racismo, homofobia, lesbofobia, preconceito, discriminação, etc., devem ser trabalhadas de diferentes formas como seminários, aulas expositivas, trabalhos em grupos, leituras de textos, documentários comentados, filmes, etc.

10 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

Tem resistência sim, a reação dos alunos é negar ou então vem com estereótipo, ou vem com a formação que ele tem na cada dele, na igreja [...] ele vem com toda essa

bagagem, não é fácil fazer esse trabalho. Mas a questão é que é mais difícil trabalhar com o docente do que com os próprios alunos.

11 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

Geralmente eu trabalho em grupo. Mas também com exercícios de vestibular, de Enem. Que também abordam essa questão. É interessante quando eles acertam “poxa eu acertei a questão do Enem que é a porta para universidade, poxa eu acertei a questão do vestibular” é uma forma de estímulo.

Observações: A entrevista em alguns momentos adquiriu uma dinâmica muito particular, ainda que tivesse uma preocupação em seguir a lógica das perguntas. Diante disso a pesquisadora sentiu a necessidade de fazer a seguinte pergunta. (Pergunta essa, elaborada naturalmente, de acordo com as falas da entrevistada).

Ao longo da nossa entrevista você disse que há todo momento um problema estrutural, que é preciso uma predisposição dos sujeitos sociais, uma movimentação, uma organização política com mais intensidade, que é preciso se colocar - seja lado a ou b – politicamente.... Nesse espaço social que você leciona [...] como resumiria a relação educação-racismo \ educação-racismo.

É contraditório o ambiente, o ambiente escolar é contraditório. É graças ao racismo que nós temos uma evasão muito grande da nossa juventude e que isso leva também ao genocídio. A escola, ela precisa, necessariamente, de uma transformação. Só que essa transformação não vem só pela escola, essa transformação vem de diferentes elementos sociais: movimentos sociais, questões jurídicas, a questão política, ou seja, são diferentes elementos que podem interferir direto. Por exemplo, a equipe multidisciplinar de uma escola não está funcionando, o que pode ser feito (p. de interrogação), o que o Estado pode fazer, o que a União pode fazer. Por exemplo, fazer das atividades dos trabalhadores, da APP. Como que a APP pode contribuir para essa formação mais humanitária (p. interrogação) porque é diferente eu lutar pela questão do trabalho e eu lutar também por questões humanitárias. Mas também não vejo outra saída que também não seja discutir nesses espaços escolares essas questões. E também avançar, e já avançamos.

Pseudônimo: Entrevista 6.

Raça: Eu acho que eu sou branca.

Sexo: Feminino.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial? Quais?

Durante a faculdade, a graduação, eu me interessei na questão indígena. Acho que desde o 2º eu já me interessava por essa questão, eu fiz uma disciplina Sociedades Indígenas no Brasil Contemporâneo [...] e eu fiz meu TCC nisso, sobre a questão de terras dos índios Guaranis de Taporanga, pesquisa mais em arquivos. Ai, na especialização de Ensino de Sociologia acabei fazendo a minha monografia um exercício etnográfico na Terra indígena Mococa (Caingangues) que fica Ortigueira [...] era um mapeamento assim, geral, um mapeamento econômico. No mestrado eu, também continuei com pesquisa na terra indígena Mococa, sobre o sistema de partos.

3 - Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

Na escola [...] em 2007 eu fiz um projeto com a professora de Educação Física [...] era mais ou menos assim: cada turma de 3º ano ia montar um trabalho sobre a cultura afro, eles se apresentaram no teatro da escola sobre o samba [...], mais sobre a parte musical. Particpei de um ano da equipe multidisciplinar do colégio, que tinha algumas discussões, algumas ações [...] aí me chamaram para dar palestra sobre a introdução dos povos indígenas no Brasil para professores e funcionários. Aí tem os trabalhos em sala de aula, o projeto interdisciplinar do [nome do colégio] que aí a gente tinha que trabalhar de forma interdisciplinar proposto pelo colégio. Veio em um bimestre que pelo meu planejamento não trabalhar isso, mas daí a gente inseriu ali [...] ficou meio artificial, quebrado com o resto do conteúdo planejado. Acho legal essas ações interdisciplinares, mas tem que ser planejado no início do ano.

4 - Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639\03?

Tive contato com a lei quando eu comecei a dar aula, em 2005 e 2006 por aí, da discussão das diretrizes [...] na semana pedagógica.

5 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Contribui, em minha opinião contribui. Porque se não fosse a Lei, a lei força a pensar a cultura, a história do negro, dos indígenas. Que antes privilegiava-se assim a história e cultura europeia, acho que a lei veio dar uma forçada para diminuir a desigualdade no currículo

6 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

Eu acho que sim, porque eles vão ter um maior contato, que antes da lei não teria. Na disciplina de sociologia talvez não, porque os conteúdos [...] de certa forma, permite [...] até na história. Mas eu acho que a Lei vem contribuir para chamar a atenção para importância e aí os alunos vão ter mais acesso. Avaliação deste período, de fato aconteceu sobre esses 10 anos de lei. Foi um tema discutido, a secretaria trouxe para discussão, tanto que para a formação dos professores, surgiram vários cursos de formação. Não que eles vão suprir a lacuna na formação da gente, mas, acho que houve um avanço sim...nas discussões, nas atividades realizadas. Um avanço, mas não que tenha fechado a coisa.

7 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar?

Vários conteúdos estruturantes dão para abordar a questão de várias formas [...] na questão da diversidade cultural [...] das culturas indígenas, afro-brasileiras e o etnocentrismo, o racismo. Então sempre que eu trabalho a questão cultural, a questão da cultura [...] assim [...] sempre eu trabalhei a questão do indígena e as vezes, nessa parte da cultura a questão do negro. Depois tem o conteúdo de Trabalho; O Trabalho nas sociedades indígenas (que eu trabalho bastante), também pensar o trabalho na história do Brasil [...] a escravidão, classes sociais e a desigualdade eu também entro bastante nessa questão do negro no Brasil usando alguns sociólogos que pensaram essas temáticas como Florestan Fernandes e

Gilberto Freire. Até mesmo no século XIX, aquele pensamento evolucionista que tinha das raças superiores, aquela política do Estado de branqueamento. Vê historicamente [...] olhar qual era o pensamento no século XIX (que tinham raças inferiores), porque o Brasil era atrasado (mistura de raças), aquela política de branqueamento. Aquela parte apoiada em Florestan Fernandes de que o negro depois da escravidão ele vai ser marginalizado na sociedade; Gilberto Freire, fala da questão racial de que ele vai fazer um elogio à miscigenação, a questão da democracia racial. Então eu procuro trabalhar esses autores.

8 - Você considera que as orientações da Lei, os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento e na prática dos professores?

Tanto quanto sensível não (a sensibilidade das áreas exatas), pela própria formação, pelo objeto de estudos deles. Mas eu também acho que para todas as disciplinas dá para fazer a ponte. Da matemática a etnomatemática, na química, teve uma professora que fez um trabalho sobre a melanina. Na questão da física, uma vez veio um palestrante indígena, num sei se era dos Estados Unidos [...] (ai não sei de onde que era), acho que do Brasil mesmo. Veio falar no planetário (não tive a oportunidade de ver), era físico falando das constelações de povos indígenas. Então dá para eles trabalharem, mas é uma coisa tem que buscar mais que a área de humanas, da arte, português. Eu acho que nas exatas; é possível eles trabalharem, mas nem tanto quanto essas outras. Mas da para fazer uma relação, mas eu acho que eles devem ter um pouco de dificuldade [...] isso não deve ser abordado no curso deles, pode ser na licenciatura...não sei. Mas eu vejo alguns procurando, outros vendo a coisa assim, como forçada...de força a coisa

9 - Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

Trabalhei assim, usando essa questão utilizando o filme *Quanto Vale É Por Quilo*, daí eu descobri que ele foi inspirado num conto do Machado de Assis *Pai contra Mãe* [...] fui ler o conto também. Achei legal levar o conto também que fala do Brasil escravocrata no século XVIII. Eu fiz um exercício assim: de trabalhar os teóricos, depois o conto, depois ver o filme, também relacionar com os autores. Uns anos anteriores, eu selecionei vários livros e vários sociólogos brasileiros, xeroquei e dei um para cada grupo, para ler e fazer um fichamento para expor... só que não deu

muito certo, porque é uma leitura muito densa para eles. Do jeito que eu fiz, que eu mesma li alguns livros e pesquisei outros... selecionei alguns capítulos, mas achei que não deu muito certo porque eu achei uma leitura difícil. Então, mas a questão do negro eu procuro trabalhar então sobre a cultura e a teoria sociológica (algumas). Eu tentei sistematizar mais, ainda mais com a ajuda de uma estagiária que fez também um material legal, um material didático. E também assistindo as aulas da Maria José, esse ano, que era para professores e estagiários PIBID, ela abordou a questão da política sobre o Gilberto Freire e Florestan Fernandes. Ah [...] lembrando também que quando eu trabalhei com filme e o conto eu fiz um debate sobre as Cotas no noturno. Mas com outro professore, de forma interdisciplinar, não. Só aqui que a gente fez junto [...] o professor de física e educação física, mais porque a gente trabalha no mesmo dia. Mais para facilitar né. Eu só venho aqui de quarta.

10 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

Tem as avaliações, mas as vezes parece que a gente fala, parece que não internaliza, como as cotas raciais; é difícil os alunos olhares a favor, é mais fácil a questão das cotas econômicas, quando chega na raciais, a maioria era contra...que se o negro é igual ... ele não precisa...que está favorecendo...foi difícil...muitos não internalizaram como uma política para corrigir as desigualdades. Quando passa o filme *Quanto vale é por kilo*, quando eu passei o filme, não sei se os alunos negros, assim [...] mas respondendo sobre o filme eu vi que eles entenderam [...] eu senti uma vez que passei o filme, eu num sei se eu estou certa, mas foi a minha impressão, os alunos ficaram meio incomodados [...] num tenho certeza [...] eu acho que contribuiu um pouco [...] sabe do esclarecimento, das origens históricas das desigualdades raciais, num sei [...] acho que contribuiu um pouco. Num sei se o alcance geral.

Pseudônimo: Entrevista 7.

Raça: Sou afrodescendente, por parte da minha avó paterna.

Sexo: Disciplina.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial? Quais? Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

Sim, na escola eu sou da Equipe multidisciplinar é uma equipe que tem como tarefa discutir a Lei 10.639-09 e a 11.645-08. Mas ao longo da minha história participei de vários outros projetos, o [nome do projeto] é um exemplo, na secretaria municipal de educação, ajudei na organização do Conselho da Promoção da Igualdade Racial em Londrina, na estruturação do conselho, então tenho alguma experiência já no trabalho.

3- Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639\03?

Em 2003 quando foi aprovada a lei, a gente já começou a pensar um pouco mais nessa questão. Não foi assim [...] tão rápida as ações, porque no setor público é um pouco mais demorado. Mas em 2004 eu trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, e lá a gente começou a trazer algumas pessoas como a Petronilha, na época, veio a Londrina (ela era do Conselho, não me lembro de exatamente o ano que ela veio), conversar com os professores das escolas municipais. Outra professora da Bahia que publicou um livro sobre a questão do negro no livro didático (esqueci o nome dela agora), também veio fazer uma palestra com os professores, isso em 2004. Após aprovação da lei a gente começou a perceber a necessidade de implementar algumas ações nesse sentido.

4 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Acho que contribui muito, com certeza. Porque é uma questão [...], que mesmo com a aprovação da lei, eu percebo que ela é pouco deixada de lado, assim como se fosse um tabu, os professores não querem discutir, porque sabe que ele vai enfrentar esse debate com os alunos, e mesmo assim com as leituras que eu tenho eu sempre acho que é bastante difícil, por outro lado, acho que eu não tenho o direito de não o fazer. Eu venho me esforçando. A lei com certeza contribui, porque te coloca essa questão: não é de querer, não depende de gostar deste ou do outro assunto, pois a lei está dizendo que é para trabalhar. Além da lei, acho que essa é uma questão do direito; os alunos tem esse direito, e você não pode negar isso a eles.

5 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

Eu acho que é fundamental. Eu vejo que ainda, embora ultimamente nos livros tenha aparecido (até mesmo pela força da lei) você começa a perceber no livro didático algumas colocações neste sentido, mas ainda é muito pouco. Os alunos precisam perceber primeiro: eu deixo muito claro, eu digo que existe uma lei, que é obrigatória, que essa Lei existe não é porque de repente se achou que não se trabalhava... Mas é uma pressão muito grande do movimento negro, que é uma conquista histórica que tem que ser trabalhado e que na verdade sempre que você tem possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a questão africana que é a base de formação da sociedade brasileira. A gente não pode se esquecer disso, né [...] da influência ibérica, portuguesa, Indígena. Mas é fundamental, você tem que ter equilíbrio no conhecimento sobre os povos que formaram do povo brasileiro e buscar um pouco mais a totalidade do conhecimento. Se você fica focando como ao longo da história se fez na questão do europeu, da história portuguesa perde-se muita coisa, a história fica bamba, não consegue o equilíbrio.

6 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar?

Como em sociologia a gente sempre procura discutir algumas questões da realidade, como por exemplo, quando teve aquele jogador (e os alunos comentam na sala de aula), a gente faz um debate sobre isso. E sempre tentando colocar a importância do respeito e que você ser radicalmente contra a discriminação racial. Depende do professor, se você pegar as diretrizes de sociologia, não vê essa questão (específica). Então eu faço muito isso, quando eu trabalho sociologia brasileira eu falo do Florestan, da questão das cotas; quando eu trabalho as instituições, família, escola religião eu aproveito para falar das religiões de matriz africana. Que é um problema, eu acho uma das questões mais difíceis...

7 - Você considera que a Lei encontra respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento?

A grande dificuldade que eu vejo, que mesmo entre os nossos pares, outros professores se posicionam contrariamente, e aí muitas vezes você é uma voz isolada dentro da escola. É muito forte isso, em relação às cotas raciais e também a outras questões. Vejo que o ainda tem que percorrer um caminho é muito longo. É sempre um argumento que você tem, não, mas *está na lei, você tem que fazer isso [...]* não adiante, às vezes o professor diz a *eu tenho que trabalhar outras questões*. Na que multidisciplinar [...] a gente discute muito isso.

8 - Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

Nós fizemos uma semana cultural e teve uma das turmas que apresentou sobre a Umbanda e o Candomblé. Uma das alunas, na verdade, tinha um conhecimento muito grande; tanto que ela trouxe colares [...] e roupas que eles usaram no dia. Foi uma apresentação muito linda. Outro grupo, que ia trabalhar essa questão, porque eu faço seminários, e eles escolhem a religião que vão trabalhar. Um grupo vai falar sobre o cristianismo, outro judaísmo [...] e as religiões de matriz africana, também. Em um grupo, uma menina evangélica disse *ai professora!* (Porque eu sou assim; se deixar para eles escolher, ninguém escolhe) *eu não quero trabalhar, falei não você precisa trabalhar, nós temos que discutir essa questão* (porque ela iria fazer uma pesquisa), ela fez a pesquisa e disse *nossa professora eu mudei totalmente a minha opinião*. A partir do momento que eles se dispõem a estudar, eles começam a compreender que não exatamente aquilo que eles pensavam [...] (*não professora, isso é coisa do demônio, normalmente é essa primeira visão que eles têm*). Esse grupo fez uma apresentação tão bacana que a turma ficou surpreendida, na verdade. Valeu a pena. Às vezes em outra sala esse resultado não é tão bom. Mas acho que não pode desistir né. Eu procuro sempre falar de autores negros, pessoas importantes negras, imagens que mostram os negros numa outra situação. Isso é fundamental, porque normalmente eles são muito acostumados, já viram muitas gravuras, mesmo Debret com imagens que chocam (são temas da escravidão, que é um fato e não se pode esquecer o que aconteceu). Mas acho que deve focar em outras questões. Como em sociologia a gente sempre procura discutir algumas questões da realidade, como por exemplo, quando teve aquele jogador (e os alunos comentam na sala de aula), a gente faz um debate sobre isso. E sempre tentando colocar a importância do respeito e que você ser radicalmente contra a discriminação racial. O trabalho do professor e essa questão de ir para o

enfrentamento que é difícil, não é fácil. Eu entendo o professor que às vezes prefere “*fazer de conta que não vê*”, porque o enfrentamento é muito desgastante mesmo. Às vezes eles te dão respostas (os alunos) que você fala “meu deus”, aí você tem que retomar o a questão [...] desde as séries iniciais, na formação da criança. Você percebe que dependendo do aluno, da família, da escola ele acaba tendo uma formação diferente, começa a ver com outros olhos. É um trabalho que eu acho que longo ainda.

9 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

Muitos alunos, inclusive eles já têm na sua própria formação... Já pensam assim, por outro lado é muito comum, na sala de aula, determinados alunos negros ficarem isolados isso acontece, é uma questão que sempre me preocupa muito, de não conseguir se relacionar com outros, vejo também como uma forma de discriminação. Por outro lado, eu vejo alguns alunos, e até por conta de serem mais expansivos, não expressam essa mesma dificuldade. No conselho de classe eu sempre procuro colocar [...]. Quando eu vejo que tem algum um aluno [...], até pensar no remanejamento deste aluno. Por exemplo, uma aluna em trabalhos em grupo nunca ninguém a chama (uma aluna negra), às vezes em determinadas turmas você percebe isso, outras turmas são mais acolhedoras [...]. Mas trabalhar com a turma também, porque não adianta você também ficar [...], mas para um aluno às vezes é interessante [...], porque às vezes ele não se encontra naquela turma. Por outro lado, você não pode deixar trabalhar com essa turma porque isso acontece. Mas percebo muitas brincadeiras, especialmente dos meninos, por exemplo, de chamar de *macaco* (eu fico irritada de tal forma) [...] Até mesmo os alunos negros dizem *ah não professora é brincadeira*, e ele aceita; eu digo *você não pode aceitar, de jeito nenhum*; mas acontece. Isso assim, me apavora. Você sabe que o racismo é um crime inafiançável [...]. Falo sempre muito brava, normalmente eu não sou assim. Eles dizem *nossa a professora*, e algo que me choca piadinhas o que mais me irrita, me causa sofrimento. E isso está na raiz, demora bastante para acabar mesmo. Mas eu acredito, sou otimista eu acho que a educação tem papel fundamental.

10 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

Eu sempre procuro trabalhar muito com os alunos, acima de tudo, a questão mesmo do preconceito, que é presente [...], eles sempre relatam. Tem até uma questão na prova que eu costumo colocar quando estudamos Florestan Fernandes *A integração do Negro na sociedade de classes* (eu não me lembro de exatamente a pergunta que eu fiz), eu só sei que peço para eles darem alguns exemplos de situação de discriminação... E aí eu fiquei tão impressionada com a quantidade de alunos que relatam coisas assim que você nem imagina, “*não porque quando eu vou no mercado, sempre vejo alguém que fica assim me olhando*” são coisas do cotidiano... E eles escrevem, tenho textos muito grandes para responder especificamente essa questão. Eles até pedem mais folha, porque eles querem falar sobre isso. Então são questões que normalmente quando você coloca abertamente na sala ninguém abre a boca ninguém abre a boca. Porque eles ainda se sentem [...] ah, eles são muito jovens no ensino médio (14 – 15 anos) tem até dificuldade de discutir essa temática. Então essa pergunta direcionada desta forma eu não havia feito anteriormente, eu fiz esse ano, e aí eu fiquei muito surpresa com as respostas que eu recebi. Alguns alunos simplesmente não deram exemplo; alguns não responderam à questão, mas muitos alunos escreveram umas 30 linhas para contar essas experiências, principalmente alunos negros. Eu fiquei bem surpresa; depois eu até pensei nossa eu não deveria ter devolvido as provas (porque eu corrijo as provas e devolvo), de repente eu deveria ter ficado porque eu achei um material muito rico. Mas nas próximas avaliações eu vou continuar mantendo esse tipo de questionamento é assim, pedindo exemplos, porque em sala de aula eles não se posicionam mesmo e eu normalmente questiono sobre isso, e nunca ouvi relatos de que eles tenham sofrido alguma coisa assim [...] mas na prova, nessa questão eles falaram bastante.

Pseudônimo: Entrevista 8.

Raça: Humana né, mas acho que tem que colocar branca.

Sexo: Feminino.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial?

Quais? Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

A equipe multidisciplinar mesmo.

3- Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639/03?

Conheci a lei na graduação, profundamente quando eu comecei a dar aula, em Arapongas em 2010, e depois ficou mais sistematizado em 2012 quando eu comecei a dar aula aqui, já tinha mais ou menos organizado um grupo de estudos. Então foi a partir de 2012 que eu me encaixei em todas as discussões.

4 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Então, foi isso que a gente estava discutindo na última formação [...] porque as coisas no Brasil acontecem por cantada [...] tinham alguns professores de outras áreas estavam revoltadíssimos, por exemplo, o professor de matemática: *porque onde já se viu...eu sou professor de matemática, eu tenho que ensinar equação...na minha disciplina não tem espaço para isso*. Ai a gente começou a conversar [...] tipo, não é só isso que a matemática vai ensinar, tem uma importância. Alguns professores nem ligam para essa temática, nem pensavam [...] o problema é tá dentro da escola, existe ainda muito [...] aquela coisa não quero saber disso [...] *só minha matéria* [...]. Sabe, literalmente se fechar naquilo, e não tentar entender o ambiente escolar, ou o entorno... Então, eu acho que a lei... ah, muitas pessoas discutem que é a Lei, e tem que criticar...ou que é legítimo ou não. Mas eu acho é uma possibilidade para surgir o debate sim, eu acho importante [...] tem melhorado em vários aspectos. Aqui por exemplo, no Albino, é bem forte a discussão, assim. Todo ano é bem legal o trabalho feito. Só que sempre vai ter aquela coisa [...] ah para que precisa disso [...] *eu sou professor de matemática, de biologia ... não quero me envolver, isso para as outras áreas*; Eu acho superimportante, só que ainda eu percebo que na escola o pessoal não aceita muito bem, não. Nas formações, mesmo, a gente ouve cada absurdo que a as vezes tem que ter um trabalho bem mais sistematizado, porque existe ainda meio que uma aversão a essas temáticas, de professor mesmo.

5 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

Eu acho que pode sim, mas acho que ainda está começando [...]. Por exemplo, aqui [nome da escola] eu consigo um efeito, em outras escolas ainda não. E o início de uma problematização mais rica em nossa sociedade; porque as pessoas muitas vezes acham que não tem problema, e se tem é porque a pessoa quis literalmente, e pronto se resolveu e não se discuti. A princípio, agora eu acho que está muito novo ainda, é dez anos. Acho que mais para a frente vai melhorar cada vez mais. Mas é aquele negócio, infelizmente começou com uma lei; deveria ter brotado de outra forma. Mas a partir do momento que foi (entre aspas) institucionalizado, tem que também obrigatoriamente eu tenho que me voltar a isso. É a LDB, infelizmente, alguns professores mesmo com todos esses documentos [...] vão para outra vertente, isso eu acho muito triste. É desconsiderar também todo esse arcabouço histórico-cultural que a população indígena e o afro têm. O nosso país é todo miscigenado [...] e falar que isso não tem importância, é uma vergonha. Eu já escutei assim não, *mas hoje em dia é tecnologia*, assim [...] você pegar e jogar fora uma história de milênios, uma história tão bonita, tão rica. Eu acho que é importante sim, não agora sabe, mas daqui uns 20 anos, ou até menos, mas ainda está caminhando.

6 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar? Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

No 1º ano eu abordo a questão da cultura, da diversidade cultural. Lógico é um tema que a gente tem que estar sempre levantando. Como aquela questão do Daniel Alves que comeu a banana, esses tempos agora [...] então todo mundo estava falando, discutindo e a gente sempre tenta puxar o gancho. No 1º ano estou trabalhando com cultura, então é um tema que nós estamos trabalhando agora. Trabalho com a questão do gênero também. E têm alguns problemas de sala, a resistência ainda é muito forte e a gente vai tentar discutir eles meio que não gostam, como o Candomblé [...] assim [...] essas coisas, então assim. No 2º ano eu trabalho indústria cultural, educação, relação de poder no 3º. É um tema que da para trabalhar com tudo, do 1º ao 3º ano.

8 - Você considera que as orientações da Lei, os temas acerca do racismo encontram respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento?

Totalmente, história, filosofia, geografia... Todas as matérias né. A interdisciplinaridade constando nos documentos [...]. As pessoas esquecem. Então como eu disse antes, é possível, mas a gente tem que fuçar um pouco mais. O professor além de professor tem que ser pesquisador. Eu acho isso muito interessante, alguns não gostam disso. Eu acho que os conteúdos de sociologia são privilegiados por essa discussão que a gente nem precisa, pelo menos aqui [nome da escola] a equipe está bem integrada e nas outras escolas também, como eu disse antes, tem o professor de história que a gente troca muita figurinha. Meu marido é negro, professor de física e matemática, e a gente conversa muito, ele sempre fala que é possível trabalhar. É possível, mas tem que ser um trabalho intensivo. A gente discute muito em casa e ele acaba levando para aula. Pega os documentos, tem algumas sugestões ali, mas a pessoa não pode só ficar no livro didático. No meu caso, eu não fico só lá (livro didático), eu vou um pouco mais além. É muito trabalho. Tem também as formações, mas é uma questão também de dar importância ao tema. Mas nas outras áreas, eu percebo nas outras áreas eles são muito engessados. Nessa última formação que teve agora em julho, tinha professor que dizia: *ah mas isso de novo, nossa está nisso ainda*; então eu percebo que eles acabam se engessando de uma maneira bem negativa. E a escola tem material, tem laboratório [...] dá para fazer sim, mas acho que é comodismo.

7 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

Principalmente na nossa área, nossa matéria que a gente discute tanto, principalmente se você tem discussão com substância, você se sente realizada enquanto professora, enquanto pessoa, como profissional e tudo mais. Tudo bem que essa molecada tem um monte de informação e não consegue utilizar adequadamente, e quando você vê que algumas discussões ali estão brotando ali e tem [...] consistência para discutir, para problematizar a realidade [...] eu acho isso tudo muito válido. Os alunos participaram [...] a gente montou uma sala temática, falamos sobre as lendas indígenas, falamos sobre a influência na língua [...] a coisa mesmo das palavras, como foram construídas. A gente estudou várias etnias, outro grupo ficou só com o preconceito. Era uma turma boa mesmo, outras salas fizeram um trabalho bacana mesmo.

9 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

Em algumas turmas tem aquilo de que não gostam muito de escrever, então as discussões são muito mais ricas do que o próprio texto. A nota não fica só com a prova em si, mas isso é uma coisa que eu particularmente faço; eu dou muitos trabalhos, produção de textos. Quando por exemplo eles escrevem alguma coisa que vai contra, ou com um preconceito muito arraigado eu sempre digo: olha em sociologia [...] ou a partir desta vertente que nós discutimos é importante refletirmos desta maneira diferenciada sobre isso. Igual, nós discutimos sobre discriminação racial, sexual [...] o moleque disse que *ta tudo bem, mas eu não gosto porque deus fez o homem e a mulher*. E aquela coisa sentar, olhar e mostrar.

Sobre plano de aula eu nunca foz sobre esse tema, como eu disse para você como é tema de cultura, eu coloquei os conceitos básicos (lá) e fui destrinchando [...] então assim, até que foi bem legal. Mas o que eu percebo que muitos alunos que eles [...] o preconceito de ter preconceito, uma coisa meio que velada.

Pseudônimo: Entrevista 9.

Raça: Branco.

Sexo: Masculino.

Disciplina: Sociologia.

2 - Tem ou teve envolvimento em projetos direcionados a questão racial? Quais?

Em 2012 e 2013 Projeto da Escola. Realizamos um Juri-Simulado onde a gente discutia a questão das cotas raciais nas Universidades Públicas.

3 - Descreva as atividades realizadas no(s) projeto(s) em questão:

Nesse trabalho a gente dividiu os alunos, os 3º anos, cada sala deveria defender um posicionamento, ou contrário ou favorável às políticas de cotas nas universidades. E antes deles debaterem esse assunto, eles deveriam fazer um trabalho de pesquisa. Ai dentro da disciplina de sociologia eu trabalhei o conteúdo de Sociologia do Brasil, especificamente a questão racial, abordei os trabalhos dos sociólogos relacionados a questão racial, principalmente o debate entre Gilberto Freire e Florestan

Fernandes. Os posicionamentos que são contrários e que fundamentam os posicionamentos contrários e ou favoráveis às políticas raciais, de cotas.

4 - Como e quando você teve o conhecimento sobre a existência da Lei 10.639\03?

Então na verdade eu tive acesso às discussões que estavam sendo feitas, até a aprovação da Lei, mais por curiosidade mesmo [...] relacionado a questão da educação, e quando a Lei é aprovada o Governo do Estado instaura as equipes multidisciplinares nos colégios e aí os professores são convidados a participar e traçar as estratégias. Então o meu conhecimento é anterior, mas quando vem para escola a partir das equipes.

5 - De que forma a Lei 10.639 contribui para a problematização do Racismo no ambiente escolar?

Acho que ela contribui muito enquanto respaldo legal, porque muitos temas [...] a maneira de trabalhar a disciplina muitas vezes ela encontra temas que são vistos como temas polêmicos e o pessoal prefere não discutir, prefere não debater, enfim. Tendo o respaldo legal você tem onde se fundamentar para justificar. Então a importância da Lei é justamente esse respaldo legal que a gente tem para trabalhar [...] é lei então eu tenho que trabalhar isso. Trabalharia [...] sem a lei pelos conteúdos de sociologia enfim. Mas a lei elimina algumas barreiras caso não houvesse a Lei. Acredito que sim, há um avanço, só o reconhecimento legal da possibilidade de trabalhar esse tema [...] se a gente pega a história do Brasil é extremamente racista, por exemplo, a escravidão [...]. O reconhecimento legal e a obrigatoriedade de abordar isso, eu vejo como um avanço. Obvio que não é suficiente [...] o momento talvez seja outro [...]. Existe a lei, a forma de trabalhar [...] agora a gente precisa repensar como a gente vai efetivar isso, como que a gente vai avançar a partir daí. Embora seja mais difícil, porque os argumentos contrários [...] *ué mais já existe a Lei* [...] enfim, talvez seja mais trabalhoso, agora é com agente mesmo, mobilizar os outros professores na comunidade escolar é complicado.

6 - Os pressupostos desta Lei podem contribuir para promover nos (as) alunos (as) um olhar diferente sobre a história da população negra brasileira e africana?

Por um lado, é tema que atrai eles, parece que não, parece que o mito da democracia racial permeia todas as faixas etárias, mas eu vejo um [...] pelo menos quando eu discuto. Muitos são agentes e vítimas do preconceito, de discriminações [...] então há um interesse sim. Aconteceu uma série de reflexões sobre as desigualdades raciais, um serie de discussões sobre isso, eu lembro que eles tinham que mobilizar a comunidade escolar no intervalo deles e teve um grupo de alunos que deveriam defender um posicionamento favorável às cotas, e eles pegaram os alunos mais branquinhos da sala, acorrentaram os branquinhos, saíram no intervalo com os branquinhos acorrentados e os que eram negros foram chicoteando e com uma faixa dizendo “*se a história tivesse sido outra, você era favor das cotas*”. Essas reflexões [...] tanto que o resultado final que eles chegaram era o seguinte: *que era muito mais difícil ser contrário as cotas*, porque aí a gente mostrava o embasamento teórico, a questão dos dados[...] fugiu do senso comum, e a dificuldade maior era em defender um posicionamento mais conservador. Mas é um trabalho constante, não é um trabalho progressivo [...] ah, ano que vem vai ser melhor, não. Todo ano você tem que começar do zero, fazer esse tipo de atividade, é muito complicado [...] é um trabalho de formiguinha.

Tem um episódio também, ano passado, estava no 1º ano. Uma aluna negra, mulher, gordinha. Eu cheguei na sala para dar aula e rolou uma piadinha referente a outro aluno, um aluno negro também, eu percebi que ele ficou chateado. Chamei-o e perguntei se ele tinha se sentido ofendido com esse tipo de comentário [...] *ele disse ah professor é chato*, eu disse então a gente tem que resolver isso aqui, porque é crime, racismo é crime inafiançável, a gente chama a patrulha escolar; pedi para ele sair e chamar a pedagoga que a gente vai resolver isso agora, ai ele foi e voltou: *Ah professor ela estava conversando...* ai um amigo dele falou: *não, professor ele ficou com vergonha de falar*. Eu fui lá, chamei a pedagoga, a menina [...] 15 anos, choro, explicou [...] acabou que não quis levar para frente. Logo em seguida, não estava planejado, mas eu trabalhei a questão racial, racismo, discriminação [...] no outro ano eu tive que refazer, muitas vezes com os mesmos alunos, as mesmas questões. Então é um trabalho constante para a lei se efetivar, exige um esforço por parte dos professores, da comunidade escolar, no sentido mais proativo. Não é porque a Lei se implantou que tem uma ou outra ação; mas é um trabalho constante que tem que fazer, a todo o momento.

7 - De que forma os conteúdos curriculares de sociologia tem abordado as questões relacionadas ao Racismo no ambiente escolar? 8 - Como você aborda os conteúdos que problematizam o racismo?

Especificamente a sociologia brasileira, o tema central [...] eu trabalho com dois eixos com eles que é: questão racial e as desigualdades econômicas, que são dois eixos que se inter cruzam [...] então é quase um ano inteiro, vendo, estudando o Brasil a partir das relações raciais e as desigualdades socioeconômicas. Esse conteúdo facilita muito, neste aspecto. Trabalhar o racismo [...] vamos entender o Brasil e entender o Brasil, significa do ponto de vista sociológico, entender o problema da questão racial. Neste sentido facilita bastante [...] qualquer trabalho que a gente queira fazer ou que outro professor venha fazer a gente pode contribuir a partir desse conteúdo.

9 - Você considera a Lei respaldo nos conteúdos de outras áreas do conhecimento? Existe sensibilidade às questões?

E possível claro, é obvio que eu não posso falar a partir do professor de matemática, mas, por exemplo, o trabalho que a gente fez sobre as cotas, a gente exigia dos alunos que eles utilizassem todos os conteúdos das outras disciplinas também (interdisciplinaridade), tinha que utilizar a matemática [...] a forma como que vai fazer isso, ai depende do professor da área específica; não tem como eu falar: *então agora você vai me falar das construções arquitetônicas da África e como isso influencia* [...] eu não consigo determinar isso porque não sei até onde ele sabe ou o que ele não sabe. Mas eu acho que é possível, imagina. Dentro disso a sociologia contribui bastante, para gente é muito mais fácil encaixar a sociologia, interdisciplinar do que as outras disciplinas.

10 - De que forma você percebe a reação dos alunos do Ensino Médio a esses conteúdos de combate ao Racismo no ambiente escolar?

Não pensando de forma, sendo ingênuo de acreditar que vai conscientizar, mas há uma modificação sensível, a gente pode observar [...] em relação as cotas principalmente de racismo como assim e tal [...] eles mesmos foram percebendo como que se davam essas relações no ambiente deles. Eu me lembro que uma das turmas queria fazer uma palestra (que eles tinham que fazer palestras para outras salas) com o noturno, eu disse, mas o noturno não está envolvido com o projeto,

mesmo assim eles quiseram [...] *a gente que conhecer*. Eles disseram: *nossa tem mais alunos negros do que no matutino* eu perguntei, *pois é porque será* [...] aí eles vão problematizando, aí alunos que vão modificando esse posicionamento, ou então vão refletindo mais e não reproduzem o senso comum que está colocado. Tanto que teve um grupo que foi contrário às cotas e que eles venceram o debate, porque o argumento deles foi de que as cotas eram insuficientes e não resolvia o problema do negro. Que o problema do negro era muito maior do que simplesmente o acesso a universidade, então [...] eles problematizaram outras questões; e eles colocaram que era necessário não só a política de cotas, eles até colocaram que elas podem até existir, mas é necessário [...] eles citaram o isto de terem ido ao noturno, e concluíram que o negro é excluído da escola pública também [...] há um processo que anterior a seleção que faz no vestibular. E modifica muito, alunos, por exemplo, que antes diziam que não vou *fazer por cotas, que eu não sou negro*, que foram entendendo isso. Então há um ganho significativo. Não sei se dar em números, pode ser que nem seja a maioria, mas também não importa [...] algum que modifique já é uma coisa que traz bastante satisfação para mim.

11 - Nas avaliações como fica evidenciado o modo dos alunos internalizarem esses conteúdos? Se possível for, poderia apresentar uma atividade?

(Citou o exemplo do projeto que desenvolveu na escola sobre as Cotas raciais).

Como a avaliação era seguinte: como o debate envolvia todas as disciplinas, a gente avaliou o debate pelo desempenho no dia (metade na nota seria o desempenho no dia); como eles iam articular os argumentos, como eles iriam montar a apresentação [...] e a outra parte seria a parte de pesquisa. Então eles teriam que apresentar um diário de bordo com as pesquisas [...] com os sites que pesquisaram, os textos que leram, o que fizeram o que não fizeram que era parte da avaliação. Na minha disciplina eu trabalhei com questões dissertativas, objetivas de prova. A avaliação ficou dividida dessa forma: tanto o desempenho no debate, como a avaliação escrita. No debate também englobava a mobilização que eles tinham. Então eles tinham que mobilizar a escola, organizar cartazes, fazer passeatas na hora do intervalo. E também nas outras salas, que eram os 3º anos que debatiam e os 2º anos que julgavam [...] eles tinham que montar palestras para os 2º anos [...] todo esse movimento, avaliação compreendia [...] era um trabalho com vários professores né [...] sociologia, filosofia, história, matemática...