

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDEMIR FIGUEIREDO PESSOA ONASAYO

FATORES OBSTACULARIZADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA
PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR

CURITIBA
2008

CLAUDEMIR FIGUEIREDO PESSOA ONASAYO

FATORES OBSTACULARIZADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA
PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor
de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná, como parte
das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Maria
Baibich-Faria

CURITIBA
2008

CLAUDEMIR FIGUEIREDO PESSOA ONASAYO

FATORES OBSTACULARIZADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 26/06 /2008.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria (Presidente) - UFPR

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes (Titular) - UEM

Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem (Titular) - UFPR

DEDICATÓRIA

*Para Soraia Cristina Blank,
que renova a cada dia em mim e comigo as esperanças de uma sociedade e de uma
Escola sem preconceitos.*

*Para Bela, Dona Iraci e Iyagunã,
Mães que me iniciaram na vida e nos segredos da sobrevivência nesta sociedade
racista brasileira.*

*Para todos/as os/as meus/minhas filhos/as e sobrinhos/as,
Eduardo, Fernando, Karen, Kayodé, Pedro, Oluodé, Claudinho, Claudinha, Amanda
e Laisa com renovadas esperanças de que o combate ao racismo brasileiro terá uma
continuidade melhor qualificada.*

*Aos meus irmãos e irmãs,
Cláudio, Sandra, Geraldo e Paula com o sincero desejo de que as memórias das
misérias que passamos em nossa infância e adolescência nos sirvam de alimento
para a construção de uma solidariedade ativa agora e na busca de nossas melhorias
enquanto seres humanos.*

*Para todo o meu povo afrodescendente e os/as seus/as melhores militantes da luta
pelo antipreconceito,
o desejo de uma caminhada com passos cada vez mais rígidos e conscientes de
que precisamos ser, a exemplo da luta dos povos que sofreram os horrores do
holocausto, “milhões de vezes um!”*

AGRADECIMENTOS

Agradeço com extremado reconhecimento e respeito à minha Orientadora Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria, pela delicadeza aliada ao rigor com que conduziu a minha presença dentro da academia e na elaboração deste trabalho, pelo respeito à diversidade e solidariedade humanas, pelas lições de Educação para a Paz e por ter contribuído para que eu me tornasse uma pessoa melhor após estes tempos vividos no Programa de Pós Graduação em Educação. A sua experiência e dedicação profissionais aliadas ao empenho pessoal na defesa de uma Escola Pública de qualidade me fizeram compreender melhor o porquê que a Escola é tão importante para os/as afrodescendentes do Brasil.

Aos professores/as da banca do Exame de Qualificação que fizeram importantes contribuições para melhor elaboração e construção do texto desta pesquisa: Prof. Dr. Henrique Cunha Jr., da Universidade Federal do Ceará, Prof. Walter Praxedes, da Universidade Estadual de Maringá, Prof. Dr. Pedro Bodê, da Universidade Federal do Paraná, à Profa. Leilah Santiago Bufrem, da Universidade Federal do Paraná, UFPR, com os quais muito aprendi sobre minha afrodescendência, bem como a importância de se elaborar cientificamente sobre a temática da História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

À todos/as os/as professores/as do Mestrado em Educação que muito contribuíram para que hoje, além de saber mais, eu também tenha mais dúvidas e menos certezas e muito mais vontade de continuar esta caminhada.

Aos meus/minhas colegas de aulas que com suas contribuições, dúvidas, questionamentos, incertezas me proporcionaram momentos profundos de também muitas dúvidas e questionamentos sobre como melhor me preparar para responder ao objeto da pesquisa. Uma tarefa nada fácil, pois trata-se de uma dimensão de combate ao racismo brasileiro e da construção de uma didática e uma Pedagogia do Antipreconceito.

Aos vários/as companheiros/as de caminhada dos vários Movimentos Negros paranaenses com quem aprendi em relação às primeiras críticas sistematizadas sobre a discriminação racial, o preconceito, o racismo velado e exposto e sobre as desigualdades sociais, onde aprendi o significado da luta organizada e coletiva da classe trabalhadora, pelas ruas e por dentro das academias. Quero destacar aqui

Frei David de Oliveira, Dalzira Maria Aparecida Iyagunã, Romeu Gomes de Miranda, Padre Renato, Irmã Emirene, Paulo Borges, Jorge Arruda para lembrar alguns/mas dos mais velhos. Bem como Lena Garcia de Souza, Luiz Carlos Paixão da Rocha, Janeslei Aparecida Albuquerque, Tânia Lopes, Jair Santana, Edimara Soares, Jaime Tadeu, Vera Kanaombo, Paulo Tchan, Waldemar Alfaiate, Célia Torkarki, Neuto Damásio, para lembrar alguns/mas dos mais novos/as nesta luta de combate ao racismo brasileiro e paranaense.

À minha amiga Tâmara Ritter, Capoeirista *Gata Magra*, que esteve presente ao meu lado em boa parte desta caminhada. Embora fizesse profundas críticas ao papel da academia enquanto (re) produtora de discriminações e preconceitos, incentivou-me, consolou-me, encorajou-me, proporcionou-me seguranças para o enfrentamento consciente ao racismo brasileiro e paranaense. Um ser humano de grande coração e cujo apoio e confiança foram decisivos para a concretização inicial deste trabalho. Com ela reaprendi a amar a vida.

À Universidade Federal do Paraná por garantir a possibilidade de ensino público e gratuito para que filhos e filhas da classe trabalhadora possam continuar sonhando e realizando o sonho de ingressar no Ensino Superior em todos os níveis.

Ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, especialmente àqueles e àquelas que mantêm viva a defesa de princípios e o sentido dessa palavra, tendo força moral para criticar a apropriação privada do Ensino Superior no Brasil.

À Darci, secretária do Mestrado em Educação, sempre disponível, competente, atenciosa e com todas as informações que facilitam a vida de todos nós; À *Dona Chiquinha*, afrodescendente e funcionária, com seu sorriso encorajador, uma presença singular no PPGE da UFPR. À Irene que me fez sentir melhor sempre me lembrando os prazos apertados que eu deveria cumprir para ajudar na construção dos trabalhos de todos/as.

Às duas funcionárias dos serviços gerais, Inês e Arcinda, ambas trabalhadoras pobres, que com seus sorrisos fartos limpavam os caminhos e as salas por onde estudávamos. Não passaram despercebidas por mim em nenhum momento. Mulheres apaixonantes.

Ao meu pai João Ademário Pessoa, o *João Beirinha*, (saúdosa e agradável memória), pescador, grande homem, grande pessoa que me fez sentir-me mais solidário em relação aos meus irmãos e aos amigos/as também adolescentes em

minha caminhada de jovem, ao vivermos cercados por um oceano de miséria e pobreza.

Á minha mãe Maria Amélia Figueiredo de Melo, *Dona Bela*, pois eu nada seria nem os meus irmãos e irmãs, se ela não tivesse passado fome para nos proteger, lavando roupa dos outros e vendendo *água de galão* para dar comida a todos/as nós, nada desta caminhada em minha vida teria acontecido.

Aos meus filhos e filha que desde cedo, diferentes de mim, já podem compreender a beleza da diversidade cultural da humanidade, principalmente nas diferenças que nos fazem afrodescendentes e universais. Estas crianças e adolescentes são o meu melhor presente para todo o meu povo afrobrasileiro e africano.

Ao meu povo afrodescendente, de todas as etnias, de todos os cantos deste país e por onde estiverem dispersos no mundo pelo horroroso crime de lesa humanidade que foi o *tráfico negreiro* e a mercantilização da escravidão humana: ainda seremos, como aprendi com minha orientadora, *milhões de vezes um!*

EPIÍGRAFE

“A educação de base africana é um exercício de contar histórias e provérbios, de aprender trabalhando e de se permitir reconhecer a sua sociedade. As danças, os cânticos, as músicas e os ritmos são as formas de se repetir essas histórias. Na minha educação faltaram as danças e os cânticos, mas a memória coletiva proporcionou muitas e muitas histórias. Histórias que reproduziram uma ampla pedagogia de reflexão sobre a dignidade humana, sobre a persistência e sobre a insistência em torno de pequeno projeto de vida: ser feliz, ser consciente de si, participar do coletivo.”

(Henrique Cunha Junior em “Tear Africano – contos afrodescendentes”, 2004)

RESUMO

Analisa a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e os principais fatores obstaculizadores de sua implementação nas Escolas Públicas do Município de Almirante Tamandaré na perspectiva dos/as professores/as. Buscou-se compreender e analisar o pensamento e as práticas dos/as professores/as das Escolas Públicas do Município de Almirante Tamandaré em relação ao racismo, à discriminação e aos preconceitos ocorridos no ambiente escolar e o que pensam sobre a implementação e os obstáculos da Lei 10.639/03. Tinha-se como objetivo encontrar respostas para as seguintes questões: (a) qual a eficiência da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas Escolas Públicas e privadas brasileiras no combate a todo e qualquer tipo de discriminação, racismo e preconceito no ambiente escolar? (b) Por que a Lei 10.639/03 que já completou cinco (05) anos de sua publicação, efetivamente não foi implementada? Quais os fatores obstaculizadores que podem ser destacados nesta ação não-ação dos/as professores/as na visão desses/as sujeitos? E (c) Quais as causas identificadas pelos/as professores/as como sendo as principais dificuldades para a implementação da lei? Para encontrar tais respostas buscou-se conhecer a realidade através de dois questionários semi-estruturados, os quais foram respondidos por professores/as de dez entre as dezessete Escolas Públicas estaduais de Almirante Tamandaré. Ao analisar-se a realidade a partir das respostas desses/as sujeitos escolares, pode-se constatar que (i) o pressuposto de que a Lei 10.639/03 é um importante instrumento para o resgate da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, essencial para a construção de uma sociedade sem racismos, sem discriminações e sem preconceitos que hoje afetam metade da população brasileira, os/as afrodescendentes; (ii) que a Escola e os/as educadores/as cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional; (iii) que para cumprir este papel os/as educadores/as precisam romper com uma prática preconceituosa que, consciente ou inconscientemente, (re) produz o racismo nos ambientes escolares; (iv) e que o Estado brasileiro deve ser responsável pelo fornecimento amplo de acesso dos/as educadores/as à formação continuada, teórico-prática, que dê subsídios a estes/as profissionais para o efetivo trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade cultural peculiar ao ambiente escolar. Reflete-se nesta análise algumas importantes considerações sobre as noções de raça e etnia.

Palavras chaves: Racismo. Lei 10.639/03. Afrodescendência. Obstáculos à implementação da Lei. Antipreconceito.

ABSTRACT

Summary It analyzes Law 10,639, of 09 of January of 2003, and the main factors obstaculizadores of its implementation in the Public Schools of the City of Almirante Tamandaré, in the perspective of /as professors'/as. Since the decade of 1980, the sedimentations of subordinate social papers and the to remain of racist stereotypes had been denounced, carried out for afro descending personages. It was pointed, in the measure where these practical affected afro descending children and adolescents and white/as in its formation, destroying auto-they esteem of the first group and crystallizing, in as, images negative and lower of the person afro descending, impoverish, in both, the human relationship and limiting the exploratory possibilities of the ethnic-racial and cultural diversity. From this reflection, it is necessary to problematical the following one: which the efficiency of Law 10,639/03, that it institutes the obligatoriness of the education of History and Culture Afro-Brazilian and African in the Public Schools and Private Brazilians, in what says respect to the construction of a pertaining to school resume that respects the deep diversity that exists in the pertaining to school environment, fighting any type of discrimination, racism and preconception? Why Law 10,639/03 that already it completed five (05) years of its publication, was effectively not implemented in the classrooms and the pertaining to school environment? Which the factors obstaculizadores that can be detached in this action not-action of /as professors'/as? Which the causes identified for /as professors'/as as being the main difficulties for the implementation of the Law? Considering (i) estimated of that Law 10,639/03 is an important instrument for the rescue of History and Culture Afro-Brazilian and African, essential for the construction of a society without racisms, discriminations and preconceptions that today affect half of the Brazilian population, the afro descending; (II) that the School and the educators/as fulfill to a paper protagonist in the construction of the cultural plurality in the educational process; (III) that to fulfill to this paper the educators/as needs to breach with one practical prejudiced that, conscientious or unconsciously, (reverse speed) produces racism in pertaining to school environments; (IV) and that the Brazilian State must be responsible for the ample supply of access of the educators/as to the continued formation, theoretician-practical, that it gives to professional subsidies the for the effective work of recognition and valuation of peculiar the cultural diversity to the pertaining to school environment. Some important considerations on the race slight knowledge and ethny are reflected. This research searched to analyze the thought and practical of professors'/as of the Public Schools of the city of Almirante Tamandaré in relation to racism, the discrimination and the preconceptions occurred in the pertaining to school environment and what they think on the implementation and the obstacles of Law 10.639/03.

Words keys: Racism. Law 10,639/03. Ethning. Afro descending. Discrimination.

Preconception. Obstacles to the implementation of the Law. Antipreconception.

History and Culture Afro-Brazilian and African.

RESUMEN

Analiza la Ley 10.639, de 09 de enero de 2003, y los principales hechos obstaculizadores de su implementación en las Escuelas Públicas del Municipio de Almirante Tamandaré en la perspectiva de los/las profesores/as. Se ha buscado comprender y analizar el pensamiento y las prácticas de los/las profesores/as de las Escuelas Públicas del Municipio de Almirante Tamandaré en relación al racismo, a la disminución y a los perjuicios ocurridos en el ambiente escolar y lo qué piensan sobre la implementación y los obstáculos de la Ley 10.639/03. El objetivo fue encontrar contestaciones para las siguientes cuestiones: (a) cuál la eficiencia de la Ley 10.639/2003, que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura Afro-brasileña y Africana en las Escuelas Públicas y privadas brasileñas en el combate a todo y cualquier tipo de disminución, racismo y perjuicio en el ambiente escolar? (b) Por qué la Ley 10.639/03 que ya ha completado cinco (05) años de su publicación, en efectivo no fue implementada? Cuáles los hechos obstaculizadores que pueden ser destacados en esta acción no-acción de los/las profesores/as en la visión de estos/as sujetos? y (c) cuáles las causas identificadas por los/las profesores/as como siendo las principales dificultades para la implementación de la ley? Para encontrar estas contestaciones se ha buscado conocer la realidad a través de dos investigaciones semi-estructuradas, los cuáles fueron contestados por profesores/as de diez entre las diecisiete Escuelas Públicas estaduais de Almirante Tamandaré. Al analizarse la realidad a partir de las contestaciones de estos/as sujetos escolares, se puede constatar que (i) el presupuesto de que la Ley 10.639/03 es un importante instrumento para el rescate de la Historia y Cultura Afro-brasileña y Africana, esencial para la construcción de una sociedad sin racismo, sin disminuciones y sin perjuicios que hoy afectan mitad de la población brasileña, los/las afrodescendientes; (ii) que la Escuela y los/las educadores/as cumplen un papel protagonista en la construcción de la pluralidad cultural en el proceso educacional; (iii) que para cumplir este papel los/las educadores/as precisan romper con una práctica perjudiciosa que, consciente o inconscientemente, (re) produce el racismo en los ambientes escolares; (iv) y que el Estado brasileño debe ser responsable por el fornecimiento amplio de acceso de los/las educadores/as a la formación continuada, teórico-práctica, que dé subsidios a estos/as profesionales para el efectivo trabajo de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural peculiar al ambiente escolar. Se refleja en este análisis algunas importantes consideraciones sobre las nociones de raza y etnia.

Palabras claves: Racismo. Ley 10.639/03. Afrodescendencia. Obstáculos a la implementación de la Ley. Antiperjuicio.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO ANTIPRECONCEITO	24
1.1 O encontro com o racismo.....	27
1.2 O encontro com a academia.....	31
1.3 O encontro com o objeto.....	33
1.4 O encontro com Almirante Tamandaré.....	36
1.5 A aproximação com os resultados da pesquisa.....	43
CAPÍTULO 2: QUEM É O AFRODESCENDENTE NO BRASIL?	51
2.1 A conceituação de negro, afro-brasileiro e afrodescendência.....	55
2.2 Conceituação de raça e etnia.....	56
2.3 O racismo no Brasil.....	59
2.4 A situação do afrodescendente no Brasil.....	86
2.5 A situação do afrodescendente no Paraná.....	88
2.6 As resistências dos Movimentos Sociais Negros.....	94
CAPÍTULO 3: A LEI 10.639/03 QUE DETERMINA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E OS FATORES OBSTACULARIZADORES PARA SUA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR	99
3.1 Algumas considerações sobre a Lei 10.639/03.....	99
3.2 Olhar analítico sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Públicas de Almirante Tamandaré – PR e os fatores obstaculizadores na visão dos/as professores/as.....	106

3.3 Os bastidores dos autodenominados “projetos de Implementação da Lei” das Escolas que reconhecem a importância da Lei 10.639/03.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
ANEXO QUESTIONÁRIO I.....	121
ANEXO QUESTIONÁRIO II.....	124
ANEXO III A LEI 10.639/03.....	128
ANEXO IV Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação.....	130
ANEXO V Instrução 17/06 da Superintendência da Educação da SEED/PR.....	149
ANEXO VI DELIBERAÇÃO 04/2006 Do Conselho Estadual de Educação do Paraná.....	153
REFERÊNCIAS.....	167

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDEMIR FIGUEIREDO PESSOA ONASAYO

FATORES OBSTACULARIZADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 DE
HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA PERSPECTIVA
DOS/AS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR

CURITIBA

2008

INTRODUÇÃO

Não é possível conhecer verdadeiramente a história do Brasil sem o conhecimento da história e da origem dos povos que deram origem à nação brasileira.

Henrique Cunha Junior (1996, mimeo)

A Educação é uma das áreas dentre as quais figura o maior número de experiências concretas e de produção teórica nos trabalhos desenvolvidos pelos Movimentos Sociais Negros contemporâneos. Segundo a Professora Maria Aparecida (Cidinha) da Silva¹ (2001, p. 65-82), desde o início da década de 1980, denunciaram-se as sedimentações de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados por personagens afrodescendentes. Apontou-se que havia racismo nas práticas escolares, e, na medida em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes afrodescendentes e brancos/as em sua formação, destruindo a auto-estima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa afrodescendente, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural.

No que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura Afrobrasileira e à história dos povos africanos no período anterior à chegada de colonizadores europeus. Houve várias iniciativas de inclusão destes temas nos currículos formais das Escolas ou mesmo de redes de ensino de algumas cidades brasileiras, entre elas podemos citar Brasília, Florianópolis, Curitiba e outras cidades do Paraná. Entretanto, esbarrou-se no problema da falta de formação dos/as professores/as para tratar essas questões em sala de aula e no ambiente escolar (PAIXÃO, 2005, p. 45-50).

A Lei 10.639/03 que trata da História e Cultura Afrobrasileira e Africana é uma antiga reivindicação dos Movimentos Sociais Negros. Sua construção vem se forjando desde o início dos anos 1930 em variadas experiências de militantes afrodescendentes contra a exclusão socioeconômica e cultural estabelecida na

¹ SILVA, Maria Aparecida Cidinha da. Formação de educadores/as para o Combate ao Racismo – mais uma tarefa essencial. In: Racismo e anti-racismo na Educação – repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (org). São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, páginas 65-82.

sociedade brasileira, baseada em estruturas racistas. Ao longo da história dos Movimentos Negros brasileiros, em suas variadas vertentes de ações e opções políticas, quer do ponto de vista da ação direta contra o racismo quer do ponto de vista de ações pacifistas ou em integração e em parceria com os diversos governos que se sucederam a partir do advento da República no Brasil, a inclusão da temática da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na História oficial brasileira é uma luta permanente (PAIXÃO, 2005, p. 45).

Diante desta abordagem é necessário problematizar o seguinte: qual a eficiência da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas Escolas Públicas e privadas brasileiras no que diz respeito à construção de um currículo escolar que respeite a profunda diversidade que existe no ambiente escolar, combatendo qualquer tipo de discriminação, racismo e preconceito? Por que a Lei 10.639/03 que já completou cinco (05) anos de sua publicação, efetivamente não foi implementada nas salas de aulas e no ambiente escolar. Quais os fatores obstaculizadores que podem ser destacados nesta ação não-ação dos/as professores/as? Quais as causas identificadas pelos/as professores/as como sendo as principais dificuldades para a implementação da lei?

Responder a estas questões é fundamental considerando (i) o pressuposto de que a Lei 10.639/03 é um importante instrumento para o resgate da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, essencial para a construção de uma sociedade sem racismos, sem discriminações e sem preconceitos que hoje afetam metade da população brasileira, os/as afrodescendentes; (ii) que a Escola e os/as educadores/as cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional; (iii) que para cumprir este papel os/as educadores/as precisam romper com uma prática preconceituosa que, consciente ou inconscientemente, (re) produz o racismo nos ambientes escolares; (iv) e que o Estado brasileiro deve ser responsável pelo fornecimento amplo de acesso dos/as educadores/as à formação continuada, teórico-prática, que dê subsídios a estes/as profissionais para o efetivo trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade cultural peculiar ao ambiente escolar.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar os principais fatores obstaculizadores da efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas públicas

paranaenses do Município de Almirante Tamandaré, na perspectiva dos/as professores/as das mesmas.

Nesse trabalho tornam-se importantes algumas considerações sobre as noções de raça e etnia. Os/as pesquisadores/as das áreas sociais e os Movimentos Sociais Negros têm se debruçado sobre essa questão conceitual fundamental para a definição da estratégia de luta contra o racismo.

Dados do IBGE e do IPEA, periodicamente divulgados, têm demonstrado o fosso existente no Brasil entre a população afrodescendente e a branca e nestes dados e em outros vão se delineando quem é o/a afrodescendente no Brasil e qual o local que ele/a ocupa na sociedade brasileira e paranaense, passando por sua situação em Almirante Tamandaré - PR.

Ainda que pouco divulgada, houve resistência por parte dos/as afrodescendentes a esta dominação mercantilista do comércio e escravização de pessoas para sustentar o desenvolvimento comercial nas novas colônias no assim chamado “novo mundo”. Contrariando a história oficial, a trajetória dos/as afrodescendentes no Brasil foi, desde a origem, marcada por períodos de luta e intensa participação política. A resistência afrodescendente ao regime escravocrata pode ser considerada o primeiro movimento social de destaque na história do país. Resistência esta que é permanente desde a chegada dos europeus até os dias atuais.

Essa análise remete a um processo de exclusão escolar voltado principalmente à população afrodescendente, ou segundo o IBGE, preta e parda², demonstrando, como indica Valle e Silva e Hasembalg (1988), que “é do processo de aquisição da educação que reside o núcleo de desvantagens que indivíduos negros ou pardos sofram na sociedade brasileira”.

A Escola precisa aprender sobre as questões de preconceito e racismo brasileiros, para assim propor situações de aprendizagem que considerem a presença fundamental dos afrodescendentes em nossa sociedade e, com isso, proporcionar, no currículo cotidiano, outros encontros identitários, mas dessa vez, de inclusão, de sucesso e, portanto, de aprendizagens positivas. A Escola tem o dever de “promover o protagonismo histórico da população afrodescendente em favor da

² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) continua adotando a classificação por cor e não por etnia. Os Movimentos Negros tentam mudar essa nomenclatura. Para estes movimentos o/a afrodescendente brasileiro/a ou o negro é a somatória destes dois segmentos, preto e pardo, analisados pelo IBGE.

cidadania completa”, segundo Cunha Junior. Porém, não bastam apenas os processos de inclusão de temáticas afrodescendentes no currículo escolar. O problema é “complexo e estrutural”. Como no dizer de Paulo Freire, a transformação social não se dá pela educação, mas não se dá sem passar pela Escola, visto que o problema é complexo e estrutural e abrange urbanismo, habitação, saúde, trabalho, justiça, cultura, lazer, enfim todas as políticas públicas.

Segundo Dr. Walter Praxedes (2008),³a Lei 10.639/03 propõe este trabalho de inclusão nos currículos escolares das variadas temáticas da diversidade cultural Afrobrasileira e Africana, contudo entra em choque com os valores dos/as sujeitos/as professores/as, pois estes sujeitos/as são parte de uma geração que foi formada por uma concepção eurocêntrica dentro das academias, o que nos remete a uma questão importante: o que está sendo feito no Currículo das Universidades, especialmente nos cursos que trabalham com formação de professores/as para a efetiva implementação da Lei 10.639/03?

A complexidade das relações étnico-raciais na sociedade brasileira foi construída com base no processo de escravização de africanos/as. Isto foi o que criou, ao longo dos séculos de história, tanto no escravizado/a quanto no escravocrata, representações sociais e experiências de subalternidade que são, do ponto de vista individual, de uma profundidade simbólica imensa, e que produzem do ponto de vista social, um engessamento de lugares e de hegemonia⁴. Mas não se pode apenas perceber no processo da escravidão brasileira esta complexidade. Como alerta Henrique Cunha Junior,⁵ é necessário voltar a antes do século XVI, desde a guerra entre mouros (africanos) e cristãos (europeus) para uma compreensão mais profunda dos fatos.

Essa origem de classificação por cor é carregada de um conteúdo marcadamente discriminatório, e com ele vêm junto conceitos, opiniões e certezas que informaram, ao longo da história, o lugar de cada um – brancos/as e afrodescendentes – no imaginário social. A cor da pele é o invólucro que contém, reforça, e ajuda a manter toda a problemática histórica e sociológica da construção

³ Observação na Banca de Defesa Pública desta pesquisa, em junho de 2008.

⁴ Não foi uma observação espontânea de certo gradiente de cores de peles que deu origem às denominações “negro” e “branco” no nosso país. A experiência brasileira de classificação está vinculada à subalternidade da escravidão, que foi utilizada como nomeação e demarcação de lugares sociais (Henrique Cunha em orientação na Banca de Qualificação, março de 2008).

⁵ CUNHA JR, H. E outros/as autores/as. Espaço Urbano e Afrodescendências: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas.

estrutural do racismo brasileiro.⁶ A questão não é ver todo/a educando/a como igual. Ao contrário, é perceber suas diferenças, suas desigualdades histórico-sociais e suas diversidades. O mito da democracia racial impôs essa construção de que “somos todos/as iguais” na sociedade brasileira e na Escola. A valorização da mestiçagem proposta por Gilberto Freire induziu a isto na literatura nacional. Fala-se da democracia racial com base na mestiçagem, no entanto, as relações de dominação estão muito além delas. Segundo Cunha Junior “não houve na mestiçagem biológica a mestiçagem das contas bancárias e da propriedade das terras.”

É nessa tensão entre ser sujeito e objeto⁷ na história brasileira que se pode observar a presença de brancos/as e afrodescendentes, não só na cotidianidade da sociedade colonial, como nas discussões políticas que fundamentaram a formação do Estado Nacional brasileiro.

O problema de fundo não é o da cor da pele. O judeu é discriminado mesmo tendo a cor da pele dos europeus, e sendo também europeu. Assim mesmo ele/a não sofre o racismo no mesmo sentido que sofre a população afrodescendente no Brasil. Quando se trata da definição do racismo científico explica-se parcialmente e de forma superficial a situação da população afrodescendente brasileira, isso implica num deslocamento entre a classe social clássica, onde faz-se a *sinergia* entre classe, etnia, gênero, localidade, como processo efetivo de “*subalternização*” da população afrodescendente no Brasil. A produção da desigualdade socioeconômica, política e cultural da população afrodescendente brasileira é a questão central.⁸

Por outro lado, seja pelas lutas de resistências (REIS, 2003; SOARES, 2002 e GOMES, 1996) à escravidão, seja enfim pelas marcas das diferentes culturas que trouxeram consigo, o amálgama da diversidade está feito e é indissolúvel.

Só através da mediação dessa história se podem perceber os elementos de configuração e permanência das culturas africanas que para o Brasil foram trazidas e

⁶ Henrique Cunha Junior em orientação na Banca de Qualificação desta pesquisa, em março de 2008.

⁷ Ver os significados dos verbetes Negro (p. 1187) e Branco (p. 282) em FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 2ª edição revista e ampliada.

⁸ Henrique Cunha Junior em orientação na Banca de Qualificação desta pesquisa, em março de 2008.

aqui fincaram raízes. O preconceito racial, no caso brasileiro, opera fundamentalmente em três dimensões: a) a moral; b) a intelectual e c) a estética.

As atribuições, as piadas e as brincadeiras que reforçam o preconceito racial quase sempre revelam conteúdos racistas relacionados a essas três dimensões. Assim, é conhecido o “quando não suja na entrada, suja na saída”, “é preto, mas é inteligente”, “é preto, mas é bonitinho”, ou ainda a classificação de cabelo ruim, cabelo pixaim, cabelo de bombril ou cabelo duro, quase sempre acompanhada de risos.

Outro momento no qual o preconceito racial se manifesta é o da situação de conflito, por meio de xingamentos, entre os quais: macaco/a, *negro/a* fedido/a, urubu, são os mais comuns. Os apelidos e xingamentos fazem parte da vida de crianças e adolescentes, mas apelidos e xingamentos de cunho racial são característicos da experiência de crianças e jovens afrodescendentes, tanto no convívio cotidiano quanto na experiência escolar. Xingamentos são, via de regra, expressões de desqualificação e diminuição pessoal, que podem se estender à família ou a outros grupos de pertencimento.

A crença de que o homem e a mulher africano/a eram inferiores na escala humana foi – e é ainda – a base do preconceito racial. O racismo científico assim explicava – e explica até hoje, porque isso não acabou, pois tomou outras feições – as diferenças étnico-culturais, como inferioridade racial.

Os estudos genéticos têm mostrado que pode haver mais diferenças genéticas entre um branco e outro branco ou entre um afrodescendente e outro afrodescendente, do que entre um/a afrodescendente e um/a branco/a, e mesmo assim, o termo raça como marcador de inferiores continua entranhado no tecido social e nas práticas racistas.

O que o preconceito racial expressa é o sentido histórico de inferioridade gestado a partir das relações de dominação e subalternidade entre senhores e escravizados/as durante quase quatrocentos anos de escravidão no Brasil que, como modelo econômico e social, fundou a sociedade brasileira.

Antes de fazer as considerações a cerca da relação entre o preconceito racial, a Escola e o/a professor/a, é preciso ressaltar que a Escola é uma instituição social e, portanto, partilha dos valores e práticas da sociedade a qual pertence e que seus/as professores/as são antes de tudo, cidadãos/ãs formados/as por essa mesma sociedade.

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

O/a professor/a enfrenta cotidianamente as mais diversas situações de conflitos que ocorrem entre alunos/as. Por que então, segundo depoimentos dos próprios professores/as, é tão difícil encaminhar as situações de cunho racista? Quase sempre a solução por eles/elas encontrada é a de não tomar conhecimento, achando que é melhor “deixar quieto”.

Depoimentos de professores/as afrodescendentes afirmam dificuldade em lidar com a situação discriminatória porque temem que seus colegas professores, alunos/as ou pais e mães envolvidos/as no conflito, venham a atribuir a sua condição de afrodescendente o fato de ter encaminhado uma situação que “*não parecia ser tão grave assim*”.

Outros/as professores/as afrodescendentes afirmam sentir-se paralisados frente a essa situação, pois se sentem remetidos a experiências pessoais que lhes dificulta uma atitude isenta ou os/as deixa impotentes frente ao acontecimento.

Alguns/mas professores/as brancos/as dizem que não sabem o que fazer e por isso é melhor deixar quieto para não despertar “*mais coisa ainda*”, embora sejam contra qualquer tipo de preconceito e tenham atitudes propositivas em relação aos outros tipos de conflitos

É essa equação em atitudes, conteúdos, abordagens e materiais que precisa ser urgentemente transformada na prática pedagógica da Escola brasileira em respeito e reconhecimento a competência e dignidade de uma das matrizes fundadoras da nação brasileira: a matriz Afrobrasileira e africana.

Hoje a história ensinada parte de uma visão eurocêntrica, em que as demais culturas são estudadas a partir de sua relação com os europeus, como se os outros povos não tivessem cultura ou história. Já se tornaram comuns as denúncias feitas pelos Movimentos Negros a determinados livros didáticos que reforçam esta idéia.

A Lei 10.639/03 vem ao encontro da luta pela implementação de políticas afirmativas para a superação do quadro caótico produzido pela estrutura do racismo e de classe presente na sociedade brasileira.

Segundo Luiz Carlos Paixão da Rocha (2005) a Lei é “fruto da ação e intervenção do movimento negro, que historicamente reivindica junto ao Estado um conjunto de políticas públicas.”

Um aspecto importante que a lei e sua implementação vêm destacar é a compreensão de que no Brasil o racismo está presente, é estrutural e que dentro da pobreza produzida pela sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, os/as afrodescendentes são a maioria e os/as mais pobres. Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), “no Brasil a pobreza tem cor. Em cada dez brasileiros abaixo da linha da pobreza oito são negros.” A Escola não poderá em seu currículo e em sua prática educativa cotidiana fechar os olhos aos milhares de afrodescendentes presente em seus espaços.

A Lei 10.639/03 já está em vigor, porém, a sua implementação ainda constitui um grande desafio. Embora em vigor, corre riscos de se transformar em “letra morta”, caso fique apenas no papel. Ou, se mal implementada, apresentará um resultado abaixo do esperado e contraditório,

Podendo servir mais como uma defesa social, que exorciza a culpa coletiva pelo preconceito, visto que existe como lei, mas que, ao mesmo tempo, reproduz e mantém o preconceito, dado que não se efetiva de fato e de direito. A Lei 10.639/03 pode tornar-se formalmente inefetiva, devido ao fato de não ser implementada na totalidade, - seja por obstáculos do sistema educacional, seja porque não lhe são dados os requisitos para superação destes mesmos obstáculos -, e socialmente inócua, pois que, a despeito de tentar combater o que se propõe tende a reproduzir e perpetuar a condição social que a produziu.⁹ (BAIBICH-FARIA e ONASAYO, em aula de Seminário de Orientação para a Dissertação do Mestrado em Educação, UFPR, 2007).

Observa-se ainda que, no intuito de analisar as alternativas de implementação da Lei 10.639/03, utilizadas por algumas Escolas Públicas do município de Almirante Tamandaré-PR, tomou-se como base a classificação de Baibich e Guimarães (s/d) sobre Projetos Articulados, Projetos de Mão Única e Projetos de Justaposição¹⁰.

Desta forma, a análise se propôs a caracterizar as ações das Escolas considerando as diferenças entre Projeto Interdisciplinar Articulado com o Projeto

⁹ Observação anotada durante a aula de Orientação para a dissertação do Mestrado em Educação, UFPR, 2007.

¹⁰ BAIBICH, Tânia Maria (UFPR) e GUIMARÃES, Ana Maria (UFRGS). Reflexões sobre relatos de experiências: ou “para não dizer que não falei de flores” (Seminário articulação ensino-extensão: mecanismos e formas de operacionalização). In: Cadernos de Extensão Universitária, ano I, nº 4, Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Sem local: Editora da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, s/d (referência oral de uma das autoras localiza o texto como tendo sido escrito e publicado em 1996 -1997).

Político Pedagógico da Escola, com os currículos, com os conteúdos das diversas disciplinas e com o que se pretende alcançar com a Lei 10.639/03 e a educação para as relações étnicas no ambiente escolar.

Por esse prisma, o currículo escolar passa a ser um aspecto central na discussão sobre a Escola e sobre as relações que são estabelecidas nela. Tem-se um desafio grandioso à frente, que é “desenvolver, na Escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o/a aluno/a a reconhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro” (MOURA, 2005, p. 69).

Esse reconhecer-se está relacionado intimamente à inclusão no currículo escolar desse olhar mais diverso e plural da história do país, além da história e formação étnica de cada estudante.

Ressalta-se ainda que, segundo Pedro Bodê a Lei 10.639/03 “não pode ser vista e analisada como a ‘tábua de salvação e redenção’ dos/as afrodescendentes no Brasil”¹¹. Ou seja, esta lei deve ser compreendida e aplicada como instrumento de reconhecimento da diversidade presente nas Escolas e na sociedade brasileira, onde tem nas afrodescendências um dos pilares fundadores da nação. Não perceber isso, segundo BODÊ, acaba “se intensificando a punição, prejudicando e penalizando os mais pobres, os mais necessitados dessa mesma lei, os/as alunos/as afrodescendentes”.

Para os efeitos dessa pesquisa estudaremos no primeiro capítulo OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO ANTIPRECONCEITO. Ou seja, poderemos perceber como se deu, a partir da trajetória de vida do autor, os diversos caminhos que o levaram a ir construindo sua percepção da estruturação do racismo brasileiro, sua inserção na academia e participação nos Movimentos Negros paranaenses e a construção do objeto de pesquisa junto com os/as sujeitos/as professores/as no município de Almirante Tamandaré – PR. Perceberemos ainda a construção dos questionários e a aproximação com os resultados na primeira e segunda fases desta pesquisa.

No segundo capítulo estudaremos QUEM É O AFRODESCENDENTE NO BRASIL, a conceituação de negro, afrobrasileiro e afrodescendência, a conceituação de raça e etnia. Estudaremos ainda neste capítulo o racismo no Brasil, como se

¹¹ Prof. Dr. Pedro Bodê é do Departamento de Ciências Sociais da UFPR, em Orientação da Banca de Qualificação desta pesquisa, em março de 2008.

encontra a situação do afrodescendente no brasileiro e a situação do afrodescendente no Paraná, bem como analisaremos algumas das variadas resistências dos Movimentos Sociais Negros.

No terceiro e último capítulo deste trabalho analisaremos A LEI 10.639/03 QUE DETERMINA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E OS FATORES OBSTACULARIZADORES PARA SUA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – PR. Este é o foco principal desta pesquisa. Traremos algumas considerações sobre a Lei 10.639/03, o olhar analítico sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Públicas de Almirante Tamandaré – PR e os fatores obstaculizadores na visão dos/as professores/as. O reconhecimento do racismo na Escola e da necessidade de uma Pedagogia do Antipreconceito e sua relação com a não implementação da Lei 10.639/03. E para complementar a produção dos dados científicos em educação faremos a análise dos autodenominados “projetos de Implementação da Lei” das Escolas que reconhecem a importância da Lei 10.639/03.

CAPÍTULO 1

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO ANTIPRECONCEITO

O caminho a ser superado é bastante visível. A forma de caminharmos está sendo dada. A caminhada nós faremos conforme acreditarmos.

Yvelise Arco-Verde (2004)¹²

Eu sou afrodescendente!¹³

Contudo, a construção desta identidade não se deu em linha reta, passiva, tampouco sem a revolta, a indignação, sem o auto-ódio¹⁴ à minha etnia. E tive na Escola a expressão de todos esses momentos. Na Escola aprendi qual o papel histórico que estava reservado ao povo afrodescendente: a exclusão social e a marginalização. Até certo momento em minha vida, dentro da Escola, fui forçado a ver o afrodescendente apenas como escravizado, que contribuiu na culinária brasileira com a feijoada, no vocabulário com algumas palavras bantas e yorubanas, na música com o samba, maracatu e carnaval, com as mulheres afrodescendentes

¹² Palestra de abertura de Seminário de Formação Continuada, em Faxinal do Céu.

¹³ Neste momento do trabalho faz-se fundamental a expressão na primeira pessoa do singular e para tanto, peço e me concedo licença.

¹⁴ Conforme o entendimento de Tânia Maria Baibich em *Fronteiras da Identidade: o auto-ódio tropical*, 2001.

que são “as mais férteis e sensuais”, com um povo “dócil e educado”, mas que, entretanto, “quando não faz na entrada faz na saída”, etc.

A Escola, que me ensinou tudo isto foi/é a Escola que negou e nega, na maioria das experiências apresentadas, a etnia afrodescendente; a Escola que é responsável pela invisibilização de todo um povo ao não expressar no currículo seus valores, sua cultura, sua história e suas origens, negando aos alunos que não pertencem à descendência europeia a construção e o (re) conhecimento de uma identidade afrodescendente.

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

Ao relembrar sua infância em "A Importância do Ato de Ler", Paulo Freire dava sinais das raízes de seu pensamento. "Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz", diz o autor.

Minha experiência é muito semelhante à apresentada por Freire. Sou afrodescendente, filho de pai (in memoriam) pescador e mãe lavadeira de roupas, vendedora de água de galão¹⁵, empregada doméstica - ambos analfabetos -, oriundo dos manguezais do Pina, na cidade do Recife, Pernambuco, nordeste do Brasil. Fui à Escola já alfabetizado por uma senhora, que cuidava de mim e dos meus irmãos para que minha mãe pudesse trabalhar fora de casa, Dona Iraci - também lavadeira de roupas. Interessante destacar que, embora filho de pai e mãe analfabetos, estes sempre valorizaram a Escola como única possibilidade para seus filhos “crescerem na vida”. A luta pelo acesso e valorização da educação formal tem sido pautada pela

¹⁵ Vender “água de galão” era uma prática muito comum na periferia de Recife, nos anos de 1970. Havia e há uma escassez muito grande no abastecimento de água para as periferias de Recife e Região Metropolitana. O galão é um pedaço de madeira, em geral de goiabeira, onde nas pontas se colocam dois ferros para sustentar duas latas d’água. É muito parecido com a canga que carrega o boi de carga, utilizado no trato com as lavouras.

população afrodescendentes desde a assinatura da Lei Áurea. Como salienta o pesquisador e sociólogo Sales Augusto, após a chamada *abolição da escravidão*.¹⁶

houve uma propensão da população negra a valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um 'bem supremo' e uma espécie de 'abre-te sésamo' da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos/as negros/as como um veículo de ascensão social (2005, p. 21-37).

Mas, na minha experiência todos os caminhos percorridos e espaços vividos, quer na Escola quer na comunidade, foi se desenvolvendo uma vontade muito forte de transformar aquela miséria social, apesar dos conselhos de “ser um bom e educado menino”, “procure o seu lugar”, “não me envergonhe e aceite tudo o que o professor disser” etc. Nunca entendia porque nós, daquele bairro, éramos tão pobres e as pessoas para quem eu ia levar as roupas limpas, passadas e engomadas pela minha mãe eram tão ricas. Aos poucos, nas minhas observações de adolescente, fui percebendo que a miséria e “a pobreza tem cor e quanto mais escura a cor da pele mais pobre era a pessoa e morava mais próximo do mangue – nas palafitas¹⁷”.

Ao conviver na pobreza, até certo momento da infância e adolescência, construí uma compreensão parcial e resignada desta situação social (pobreza, violência, desemprego, drogadição, alcoolismo, vadiagem, prostituição etc) que entendia como que “natural” aquele universo conhecido “era pra ser assim mesmo”.

Eu vivi na pobreza e conheci a miséria. Vi minha mãe passar fome para que nós, os/as filhos/as, pudéssemos comer. Vivi e entendi até onde foi a responsabilidade dela para que nunca deixássemos de ir à Escola, para que nunca andássemos sujos ou passássemos fome absoluta. Ela era a própria dignidade na pobreza e a esperança da superação.

Até então eu sabia que era afrodescendente, mas não tinha o conhecimento profundo do racismo estrutural brasileiro. Porém, senti a partir da cor da minha pele, pelos porteiros que demoravam em me atender e dar acesso aos prédios onde eu

¹⁶ SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Santos, Sales Augusto dos; Braga, Maria Lucia Santana; Magalhães, Ana Flavia Pinto; Lisboa, Andreia.. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. 1ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.

¹⁷ Palafita: s.f. Habitação precarizada, em terreno alagado construída sobre estacas. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio, o dicionário da língua portuguesa. 5ª ed. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. Geralmente as palafitas se situam em áreas ocupadas dentro dos mangues e rios. Meus familiares moravam nestas palafitas.

entregava as roupas que minha mãe lavava e passava, que meu lugar era pelo “elevador de serviço”. Pelos olhares assustados dos moradores que me questionavam invariavelmente “o que você está fazendo aqui?” reafirmando que aquele lugar não me pertencia. Essa similar experiência vivi ao trabalhar como zelador num prédio para ajudar a sustentar a minha família e minha estadia nos estudos do antigo ensino científico (passagens de ônibus e lanches, pois não havia uma Escola Pública com ensino de “segundo grau” na região onde morava).

Sentia vergonha e hoje reconheço que vivia uma experiência de auto-ódio¹⁸. Queria sumir daquele lugar, queria fugir dali e de mim mesmo. Alimentava um sonho de vir para o sul do país. Sonho e realizações de muitos jovens “do meu tempo”. Inclusive os meus irmãos mais velhos já tinham vindo morar e trabalhar em São Paulo. Queria ser como eles. Mas eu queria mesmo era sair dali e daquela situação.

1.1 O Encontro com o racismo

A experiência no sul do país, em Curitiba, Paraná, foi enriquecedora. No ensino superior de filosofia, história e geografia entrei em contato com o mundo a partir da Universidade e pude então começar a entender o funcionamento da sociedade, o porquê da miserabilidade de uma maioria e o porquê da riqueza de uma minoria no Brasil e no mundo.

Como no dizer de Paulo Freire,

“Ensinar é um ato político”, por isso, no processo de criação de seu “método” salienta que o universo vocabular do alfabetizando é o ponto de partida. A partir desse universo inicia-se o diálogo, a base do método. E é no dialogismo que se instaura o questionamento. Ao questionar a própria realidade, o educando a problematiza, cria a capacidade de criticá-la e, por consequência, transformá-la. (1967, p. 69).

Ou, segundo Milton Santos

¹⁸ Conforme Baibich (2001), este auto-ódio, constitui uma tentativa de defesa do sujeito vítima do preconceito, que percebe, conscientemente ou não, que sua dor é relativa à pertença que lhe ancora ao destino de livrar-se de partes suas como pertencente ao grupo/identidade ao qual pertence. Dada a impossibilidade de deixar de ser quem se é, a defesa se transforma em ataque, constituindo uma ferida identitária, uma doença auto-imune, na qual partes do “tecido” do indivíduo atacam a si mesmas.

De fato, para a grande maioria da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a Sida [*Aids*] se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (...). Todas estas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao processo de globalização. (SANTOS, 2000, p. 20).

Qualquer um que faça uma análise minimamente crítica da realidade atual chegará, invariavelmente, às mesmas conclusões que Milton Santos. Contudo, não são muitos os que conseguem entender que se é um fato que essa “fábrica de perversidades” tritura e massacra trabalhadores e trabalhadoras mundo afora, ela é ainda mais perversa no que se refere àqueles setores que foram historicamente marginalizados, como é o caso das mulheres, dos homossexuais e, particularmente, dos/as afrodescendentes.

A produção de conhecimentos científicos na educação pode oferecer subsídios para a compreensão da situação e a dimensão do racismo na atual fase do capitalismo. Segundo Malcolm X “*Não há capitalismo sem racismo*”¹⁹. Ou seja, apesar de não ter “inventado” o racismo, o capitalismo é o sistema que não só mais se beneficiou com ele, como também lhe deu um novo e mais complexo caráter: a combinação da exploração sócio-econômica e da opressão racial, entrelaçadas pela profunda divisão de classes que caracteriza o sistema.

Dizer que “não há capitalismo sem racismo” não significa afirmar que em momentos anteriores da História diferenças étnicas ou de qualquer outro tipo não tenham sido utilizadas para explorar e oprimir setores sociais ou povos inteiros. Muito pelo contrário.

Particularmente a partir do surgimento da propriedade privada – e, conseqüentemente, do desenvolvimento de diferentes formas de escravidão – surgiram, nas mais diferentes épocas e nas mais distintas formações sociais, práticas e ideologias destinadas a justificar a perseguição, a discriminação e a opressão impostas sobre setores sociais ou populações inteiras.

O que concede um novo caráter ao racismo desenvolvido sob o capitalismo, é

¹⁹ Autobiography of Malcom X (em co-autoria com Alex Haley) ISBN 0812419537.
ACUNA, Rodolfo. Occupied América: a history of chicanos. New York: Harper & Row, 1981.

o fato do racismo estrutural hoje existente ser resultado de um processo em que, diferentemente do que acontecia com outros povos vitimados pelo sistema escravocrata, os “escravos” surgidos neste período foram, desde o primeiro momento, transformados em “mercadoria” e “moeda” fundamentais para a sustentação e desenvolvimento do próprio sistema (MARQUES FILHO, 2004, p. 4). Uma constatação que, do ponto de vista da população afrodescendente, é tão importante quanto intrinsecamente vinculada a sua história.

Quando da colonização do Brasil, no período conhecido como *Mercantilismo*, afrodescendentes foram, literalmente, “peças” fundamentais para a acumulação originária ou primitiva de Capital. Arrancados da África, milhões de homens e mulheres foram transformados em mercadorias de altíssima lucratividade, através do *tráfico negreiro* e da escravidão, sendo “inseridos” como tal nas colônias mundo afora: humanos só naquilo que era imprescindível (da alimentação à sexualidade); simples partes de uma cadeia de produção no que se refere a todo o resto.

Conseqüentemente, é dessa forma, “coisificados”, que afrodescendentes adentram a sociedade da época: como elementos fundamentais para o aumento da produção por serem “mercadoria” essencial para a produção de mais-valia e para a consolidação do Capital.

A figura do escravizado era fundamental para o desenvolvimento do sistema, e o tráfico negreiro um dos negócios mais rentáveis da história do Capitalismo.

Segundo Neres, Cardoso e Markunas²⁰

A compra e venda de escravos e sua utilização como mão de obra representavam uma “dupla exploração”, essencial para o desenvolvimento capitalista brasileiro: “na primeira, o escravo, vendido como mercadoria, foi um dos elementos fundamentais de acumulação do capital mercantil; na segunda, como trabalhador, garantiu a exploração absoluta do produto do trabalho (1997, p. 60).

Além de ser um “negócio” hiper lucrativo e de pouquíssimo risco, o tráfico negreiro ainda movimentava setores inteiros da economia colonial, como por exemplo, a produção de tabaco e aguardente, utilizados como “moeda” de troca, ou escambo, no *mercado negreiro*.

Estes contatos com a teoria sociológica e a História fizeram-me refletir: qual

²⁰ NERES, Júlio M., CARDOSO, Maurício & MARKUNAS, Mônica. Negro e negritude. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 60.

era o meu papel social como afrodescendente que havia chegado a um nível bastante diferente de todos/as os familiares que tinham ficado lá no nordeste e ainda na ignorância? As características da cor da minha pele, do meu tipo de cabelo e de meu sotaque nordestino me distinguiam “negativamente”, ou seja, de forma evidente ou velada, contribuindo para a discriminação de toda ordem, tinham, em minha condição de compreensão, “nome, CPF e endereço causal”.

Segundo Pinsky o preconceito no Brasil é tratado como brincadeira, mas na prática acaba funcionando para marginalizar todos/as os/as “que se enquadram em categorias definidas pelo preconceituoso como merecedoras do repúdio coletivo” (1999, p. 21-25).

No sul do país, em Curitiba, numa região onde notadamente a presença afrodescendente era menor, encontrei-me frente a frente com um tipo de racismo ainda mais contundente do que aquele que conhecia. O que fazer, além de vivenciar o doloroso sentimento de “inferioridade”?

Na busca de alternativas, aliei-me a um dos Movimentos Sociais Negros presentes em Curitiba. Cursos de formação, palestras, oficinas, uma intensa vida cultural nas periferias da *Cidade Modelo*²¹. Lá encontrei meu povo e me encontrei. Fortalecido, dediquei-me mais ainda à causa do antipreconceito e do combate ao racismo..

Todavia, os Movimentos Sociais Negros passam a compreender que apenas a ação não dá conta de toda a transformação social a ser feita. Faz-se necessário que a reflexão e o aprofundamento teórico instrumentalizem o entendimento do que se passa na sociedade e de como o racismo foi se estruturando historicamente na sociedade brasileira.

Na perspectiva de alguns movimentos como: União e Consciência Negra (GRUCON); Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP); Arte Negra; Agentes de Pastoral Negros; Projeto Kanaombo; Coletivo de Combate ao Racismo da App-Sindicato e Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (IPAD)²², busquei o ingresso na Universidade.

²¹ Para maiores informações ler de Fernanda Ester Sanchez Garcia a obra denominada, *Cidade Espetáculo: política, planejamento, city marketing*. Editora Palavra, Curitiba, 1997.

²² O IPAD desenvolve vários projetos na área da permanência dos/as afrodescendentes no ensino médio e nas Universidades. Um dos projetos intitulado *Negro Doutor*, orienta e prepara afrodescendentes que tenham projetos com temáticas sobre a questão da negritude brasileira e paranaense. Reputo minha participação neste Projeto como um dos fatores para meu êxito no ingresso no Mestrado em Educação da UFPR.

Como professor de ensino fundamental e médio, na área de história, geografia e filosofia, sempre pautei meu programa de aulas para as questões sociais, em especial para um olhar diversificado sobre as populações afrodescendentes. Pelo fato de ter vivenciado pessoalmente o racismo brasileiro na sociedade paranaense, o combate a este mal nunca deixou de constituir parte fundamental de minha vida..

Ainda como parte desta luta, me especializei em História e Historiografia brasileira e me converti ao Candomblé (religião de Matriz Afrobrasileira e Africana) e me tornei *Onasayo*.²³

1.2 O Encontro com a Academia

A UFPR não está imune ao racismo estrutural brasileiro. Pouco se vê afrodescendentes em seus corredores e nas salas de aula, nas direções de departamento ou coordenações de cursos, muito menos na reitoria. Em que pese a adoção das Cotas para afrodescendentes e para alunos/as oriundos de Escolas Públicas, efetivamente não há políticas públicas para a permanência desses/as estudantes em seu meio. Facilitou-se a entrada, o acesso, mas nada foi pensado para a permanência dessa etnia na Universidade, se não for via programas privados, os/as alunos afrodescendentes não têm garantia nenhuma de sua permanência dentro dela. Além destas dificuldades, é preciso sublinhar também que existe uma forte resistência por parte de alguns/mas professores/as em relação à política de cotas aprovada pelo Conselho Universitário, órgão máximo da universidade.

Para muitos (brancos/as e, também, afrodescendentes, é preciso dizer) não há racismo no Brasil. Há quem diga, inclusive, que são os próprios afrodescendentes que “vêm problema em tudo”, “se tratam como vítimas” e, inclusive, são os “verdadeiros” racistas, que se “isolam”. Isso pra não falar daqueles/as que simplesmente atribuem as péssimas condições de vida em que afrodescendentes vivem à falta de esforço ou de empenho pessoal que seria inerente a uma perseguição atávica.

Se é raro ver afrodescendentes na graduação que entraram na UFPR pelo sistema de cotas ou pelo sistema “normal” de vestibular, mais raro ainda é ver

²³ Em linguagem Yorubá significa “aquele cujo caminho de vida lhe traz felicidade”.

afrodescendentes no Mestrado e no Doutorado. E é preciso deixar evidente que (i) não há sistema de cotas para a pós graduação; (ii) não há nenhuma política pública específica para a permanência de alunos/as afrodescendentes que participam do Mestrado ou Doutorado; (iii) são poucos/as os/as professores/as que são capacitados/as para a orientação nas temáticas da negritude brasileira²⁴ ;

Portanto, construir caminhos do antipreconceito por dentro da própria instituição pública que financia esta pesquisa é uma tarefa também difícil.

Já não podendo ser vistos única e exclusivamente como mercadorias "desalmadas", e respondendo aos novos parâmetros impostos pelo cientificismo, os/as afrodescendentes eram assim apresentados como um tipo de "elo perdido" entre os homens e os animais (tendendo claramente para o segundo caso) o que, dentro dessa lógica, justificava plenamente sua "domesticação" e sua utilização para os serviços pesados. Uma ideologia que, ao contrário do que se possa pensar, passou quase que completamente intocada pela Revolução Burguesa, no final do século XVIII. Como lembra Kabengele Munanga – em *"Negritude: usos e sentidos"*,

No século 18, era de se esperar que os grandes pensadores Iluministas, criando uma ciência geral do homem, contribuíssem para corrigir a imagem negativa que se tinha do negro. Pelo contrário, eles apenas consolidaram a noção depreciativa herdada das épocas anteriores. Nesse século, elabora-se nitidamente o conceito de perfectibilidade humana, ou seja, do progresso. Mas o negro, o selvagem, continuava a viver, segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. Sexualidade, nudez, feiúra, preguiça e indolência constituem temas-chave da descrição do negro na literatura científica da época. (Munanga, 1986, p. 16)²⁵

A história da África e suas civilizações não são estudadas sequer nas Universidades. E mais: toda a história da escravidão é contada do ponto de vista dos colonizadores, tendo como final apoteótico a assinatura da lei Áurea pela "bondosa princesa".

²⁴ Com brilhantes exceções, sendo que eu destaco o empenho da Professora-orientadora desta pesquisa que, inclusive sofreu e sofre o preconceito que recaem sobre ela e sua etnia judia, a Dra Tânia Baibich-Faria; o Dr. Marcus Tabora Oliveira e o Dr. Paulo Vinicius da Silva.

²⁵ O filósofo David Hume (1771-1776) escreveu: *"Estou apto a suspeitar que negros, em geral, com relação a todas as outras espécies de homens (porque há quatro ou cinco tipos diferentes) são, naturalmente, inferiores aos brancos"*. Já Voltaire (1694-1778) investiu dinheiro no tráfico negreiro, utilizando-se de argumentos hipocritamente "humanistas", como fica claro na seguinte carta enviada a um de seus associados: *"Congratulo-me convosco pelo êxito do navio – o Congo – ter chegado oportunamente à costa da África para livrar da morte tantos infelizes. Sei que os que vão embarcados em vossos navios são tratados com muita doçura e humanidade, e por isso felicito-me de ter feito um bom negócio, praticando, ao mesmo tempo, uma boa ação"*.

Segundo o "Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro", realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio (UERJ), em 2004, com base no Censo 2000,

Só 5,8 milhões de brasileiros têm nível superior concluído – o equivalente a 6,77% da população com mais de 25 anos. Contudo, desses poucos, 82,8% se identificam como brancos; 2,1% como pretos; 12,2% como pardos; 0,1% como indígenas e 2,3% como amarelos. Dos brasileiros que concluíram mestrado ou doutorado, 86,4% são brancos, 9,2%, pardos, 1,9%, amarelos e 0,2%, indígenas. Só 1,8% dos mestres ou doutores se identificam como pretos.

Evidentemente, quanto mais “elitizada” é a carreira, maior é o abismo. Ainda segundo o LPP da Uerj, dos 286 mil médicos identificados no Censo 2000, 86% são brancos²⁶. O estudo calcula que, mesmo que todas as vagas de todas as universidades de medicina do país fossem reservadas para não brancos (pretos, pardos e indígenas), demoraria muito para que o país tivesse uma proporção equilibrada de médicos brancos e afrodescendentes. Mais exatamente, 25 anos.

1.3 O Encontro com o objeto

Para Paulo Freire, "ensinar é um ato político", por isso, no processo de criação de seu "método", salienta que o universo vocabular do alfabetizando é o ponto partida. A partir desse universo, inicia-se o diálogo, a base do método. E é no dialogismo que se instaura o questionamento. Ao questionar a própria realidade, o

²⁶ Uma pesquisa realizada por Delcede Mascarenhas, da UFBA, entre os 3.600 estudantes que entraram na UFBA em 1997, 41,7% eram negros ou “pardos” e 49,8% eram brancos. A pesquisa ainda revelou que mesmo quando entra na universidade, o estudante afrodescendente tende a estudar em cursos que — por mais prazerosos e fundamentais que sejam, do ponto de vista da formação intelectual, cultural, humana e, inclusive, profissional —, muito provavelmente, não farão com que sua entrada no mercado de trabalho mude significativamente o quadro das diferenças salariais e sociais, já que os estudantes afrodescendentes estavam concentrados majoritariamente nos cursos definidos (pela pesquisadora) como tendo menor “prestígio”: 63% dos estudantes estão nas áreas de língua e literatura; 62% na biblioteconomia; 58% nas artes plásticas e 57% na contabilidade. Já os brancos se encontravam entre os destinados a serem “doutores”: 65% estão na medicina; 60% na escola de direito e 60% na odontologia. Outra pesquisa, realizada pelo Projeto A Cor da Bahia, da UFBA, com base no Provão de 2000, revelou números idênticos, agregando que 20% da população branca baiana detém 58,7% de Ciências da Computação, e 70,8% de Química Industrial e que, no País, 85,8% dos formandos em Odontologia são brancos; 8,4% são pardos e 0,7% negros. Outra pesquisa, realizada pelo Projeto A Cor da Bahia, da Ufba, com base no Provão de 2000, revelou números idênticos, agregando que 20% da população branca baiana detém 58,7% de Ciências da Computação, e 70,8% de Química Industrial e que, no País, 85,8% dos formandos em Odontologia são brancos; 8,4% são pardos e 0,7% negros.

educando a problematiza, cria a capacidade de criticá-la e, por consequência, transformá-la.

Segundo João Zanetic, professor do Instituto de Física da USP, “Como dizia Antonio Gramsci, a educação precisa abordar as várias contra-ideologias da ideologia dominante. Se a educação não estiver educando alguém para a transformação, não é educação, é simplesmente uma adequação.” (2006, p. 55-70).

Para Paulo Freire, romper com essa "adequação" e transformar a realidade opressora, exige trabalhar a palavra dentro de duas dimensões constitutivas: ação e reflexão. Sem a dimensão da ação, perde-se a reflexão e a palavra transforma-se em verbalismo. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo. Para o educador pernambucano, a palavra verdadeira é práxis transformadora, hoje, essa práxis é atualizada na ação dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e na emancipação dos povos indígenas.

Nesse trabalho foi feita a opção de estudar localizadamente a experiência dos/as educadores/as das Escolas Públicas Estaduais de Almirante Tamandaré, município da Região Metropolitana Norte de Curitiba. Em 2006, um grupo significativo de educadores/as de Escolas Públicas Estaduais da jurisdição do Núcleo Regional de Ensino da Área Metropolitana Norte de Curitiba organizou voluntariamente, sem ajuda oficial, um Curso de Capacitação para desenvolver a temática “História e Cultura Afrobrasileira e Africana e suas práticas em sala de aula”, sob a coordenação da professora Célia Torkaski. Eram professores/as, pedagogos/as, diretores/as e funcionários/as de Escolas que tinham uma angústia que poderia ser traduzida na seguinte questão: “como trabalhar a Lei 10.639/03 nas Escolas que estamos?” Eram profissionais dedicados/as à construção de ações pedagógicas de combate ao racismo e de antipreconceito no ambiente escolar em que trabalhavam. Distintamente dos Cursos de Capacitação oficiais, este, além de nascer de uma iniciativa do grupo, realizou-se em seis encontros que ocorreram aos sábados no turno da tarde, sem uma orientação formal por parte do Estado e da Secretaria de Educação do Paraná e sem concessão de certificação. Os/as profissionais envolvidos (palestrantes e professores/as, Grupos de Capoeira, Centro Cultural Humaitá etc.) trabalharam voluntariamente e não cobraram por seu

trabalho²⁷. Foi uma experiência isolada no âmbito das Escolas da Área Metropolitana Norte de Curitiba. Diante da dificuldade que todo/as sentiam com as temáticas de História e Cultura Afrobrasileira e Africana resolveram assumir um papel que o Estado não assumira: procurar subsídios que lhes dessem embasamento teórico-prático e orientações mais gerais para se fazer um trabalho organizado dentro das Escolas.

A partir desta experiência mais geral, e tendo como base as dificuldades observadas junto aos professores/as interessados/as em voluntariamente implementar a Lei com consistência, buscou-se verificar a experiência específica dos/as professores/as que trabalhavam com a temática da lei nas Escolas Públicas Estaduais de Almirante Tamandaré - PR e identificar na visão deles/as quais os principais fatores obstacularizadores e as principais dificuldades para a efetiva implementação da Lei 10.639/03.

Os resultados desta pesquisa estão contidos neste trabalho que está organizado em três capítulos. O objetivo não é apontar o quanto a Escola (re) produz as mazelas sociais, e sim busca analisar o potencial transformador da Escola. Por um lado a Escola não pode ser a única responsável pelas transformações na sociedade, por outro precisa reconhecer que sem ela, estas transformações não virão (FREIRE, 1977, p. 75).

²⁷ O curso teve a coordenação geral da professora Célia Torkaski e o apoio dos professores: Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo e Neuton Damásio. Foi previsto para acontecer em seis etapas, sendo um encontro por mês, sempre aos sábados à tarde, e seguiu o seguinte cronograma: julho/2006 – “História e Cultura Afro-brasileira e Africana na sala de aula”, palestra ministrada pelo professor Adriano Bernardo de Lima, da Uniandrade, e apresentação de Maculelê, Capoeira e Samba de Roda com o Centro Cultural Humaitá, com o professor Adegmar José da Silva, o Sombra; agosto/2006 – “O negro no Paraná”, palestra proferida pelo professor Nilson César Fraga, da Faculdade Curitiba; setembro/2006 – “História da África, um estudo de caso: Cabo Verde”, palestra proferida pelo professor Elias Alfama Moniz. Palestra proferida pelo padre Fernando, falando sobre seu “Trabalho como missionário na África”; outubro/2006 – “Cosmovisão Africana”, palestra proferida pelo Babalawo T'Ogun Arolei Ifá e Adebayo Majaro; dezembro/2006 – “O preconceito nosso de cada dia”, palestra proferida pela professora Tânia Maria Baibich-Faria, da UFPR; março/2007 - encerramento do curso com mesa redonda e apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos/as professores/as nas Escolas Públicas Estaduais. Participantes do curso que trabalham nas Escolas Públicas Estaduais de Almirante Tamandaré: Osvaldinho Sengalli – Jaci Real Prado, Regiane de Siqueira – Edmar Wright, Romilda de Oliveira – Edmar Wright, Inês Matucheski – Lamenha Pequena e Jardim Paraíso, Lea Leonardo da Silva – Maria Lopes de Paula, Marcelo Miske – Lamenha Pequena, Maria Dulce Soares de Oliveira – Edmar Wright, Mari Lucia Polese – Angela Sandri e Floripa, Marise Félix da Silva – Papa João Paulo II, Maria do Socorro Ferreira do Nascimento – Jardim Paraíso, Mirian José Fontoura – Edmar Wright, Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo – Alberto Krause e Evelise Arlete Colodel – Jardim Paraíso.

Estas indicações iniciais referentes à captação imediata do real, de acordo com a perspectiva de Bachelard (2006, p. 17) atua ainda como um dado confuso, como uma captação provisória e convencional que necessita ser “inventariada” e “classificada”. É a reflexão sobre o objeto que dará sentido ao conhecimento inicial, pois não se pode confiar nas informações que os dados imediatos fornecem. No entanto, esta captação provisória é necessária, pois permite que o objeto “fale”, que se apresente, que não seja estranho ao pesquisador, de modo a evitar que este, ao se defrontar com aquele, só veja aquilo que idealmente concebeu e não o que o objeto tem a mostrar. A continuidade da relação entre o sujeito e o objeto de sua investigação promove o que Bachelard (2006, p. 17) chama de “seqüência orgânica”. (BAIBICH-FARIA; FARIA e ZORZETTO FILHO, 2008, ANPED SUL, ainda não divulgado.)

1.4 O Encontro com Almirante Tamandaré

Em Almirante Tamandaré são 17 Escolas/Colégios²⁸ Públicas/os Estaduais. O primeiro questionário semi-estruturado (em anexo) foi elaborado com questões abertas e fechadas. Foi enviado para todas as 17 Escolas Públicas da cidade. Apenas 10 Escolas responderam e devolveram o Questionário I. No primeiro questionário foram “ouvidos/as” professores/as, funcionários/as, pedagogos/as e diretores/as. Foram analisados 220 (duzentos e vinte) questionários respondidos.

Analisando os questionários desta primeira fase, o pesquisador em conjunto com a orientadora deliberam por escolher cinco (05) Escolas das cinco principais regiões do município. Para estas cinco Escolas foi enviado o questionário II (em anexo), também semi-estruturado com questões abertas e fechadas. Nesta fase da pesquisa foram excluídos os/as funcionários/as, ficando apenas os/as questionários/as respondidos pelos/as professores/as, pedagogos/as e diretores/as, em vista que estes sujeitos trabalham diretamente com os alunos/as em sala de aula e/ou operam o Regimento Escolar, as Diretrizes Curriculares Estaduais e o Projeto Político Pedagógico. Em relação aos funcionários/as ficaria para outra pesquisa que identifique a manifestação do fenômeno aqui estudado – os fatores obstaculizadores da implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva dos/as professores/as das Escolas Públicas de Almirante Tamandaré.

Uma Escola entre estas cinco foi descartada por se tratar da Escola onde o pesquisador trabalha e dirige o trabalho administrativo e pedagógico. Portanto, apenas quatro Escolas foram efetivamente analisadas, num universo de 145

²⁸ Administrativamente Escolas são as que oferecem o Ensino Fundamental e Colégios oferecem o Ensino Médio. Nesta pesquisa daremos o tratamento de “Escola” para ambos os casos.

questionários recolhidos. Foram descartados os 22 (vinte e dois) questionários desta Escola, sendo analisados apenas 123 (cento e vinte e três) instrumentos respondidos.

Em um dos encontros acima referidos, do Curso voluntariamente levado a efeito pelos/as Professores/as da Região Metropolitana Norte de Curitiba, a palestrante, Profa. Dra. Tânia Baibich-Faria, também orientadora desta pesquisa de Mestrado, colheu, mediante questionário estruturado, e discussão em pequenos grupos,

...dados sobre a consciência que os/as professores/as possuem acerca da existência do preconceito na Escola bem como sobre quais os obstáculos que têm vivenciado para o exercício da Lei. As análises do presente estudo, relativas, portanto, ao seletivo grupo de professores genuinamente interessados no assunto, negros e brancos, diga-se de passagem, buscam o estabelecimento de possíveis relações entre a consciência que os sujeitos possuem da existência do preconceito na Escola e as dificuldades encontradas para o efetivo exercício da Lei.” (Texto extraído do resumo de artigo “Obstáculos para a Implementação da Lei 10.639/03 na visão de professores que efetivamente desejam implementá-la: uma experiência quixotesca na Região Metropolitana Norte de Curitiba/Pr. (Tânia BAIBICH-FARIA , 2005, não publicado).

Muitos dos/as professores/as deste curso, um expressivo número dentre o total de participantes (130), era constituído por professores/as e funcionários/as do município de Almirante Tamandaré. No referido exercício desenvolvido pela Professora Tânia Baibich-Faria, estes manifestaram, assim como os/as demais professores/as também lá presentes, diversas vivências de obstáculos relativos a temática da implementação da Lei ocorridos em seus locais de trabalho, além de testemunhos de terem presenciado ou ouvido falar de práticas racistas, no ambiente escolar. Em face a estes dados, e sendo o pesquisador, também professor (atualmente em cargo de Direção) de Escola de Almirante Tamandaré, definiu como universo a ser trabalhado, a população dos/as professores/as deste Município, também pela presumida e, depois não constatada, facilidade de acesso do autor desta pesquisa às 17 (dezesete) Escolas Públicas Estaduais, bem como a Documentação Escolar do município.

Após a definição do município de Almirante Tamandaré – PR como o *locus* privilegiado para as investigações desta pesquisa, dadas as condições de baixo IDH

e expressiva presença da população afrodescendente – considerando que no Brasil a pobreza tem cor - foi elaborado um primeiro questionário semi-estruturado. O objetivo seria atingir a todas as Escolas que trabalharam com as temáticas da Lei 10.639/03, desde quando o faziam, com quais tipos de atividades, etc. Todas as Escolas pretendidas, em número de dez, foram atingidas pelo primeiro questionário e responderam ao mesmo.

Neste primeiro questionário buscou-se conhecer:

- (a) a realidade da região onde a escola estava situada, bem como
- (b) a realidade da Comunidade Escolar
- (c) quais as atividades que a escola desenvolvia sobre a temática da Lei 10.639/03,
- (d) se a História e Cultura Afrobrasileira e Africana estava contemplada no Projeto Político Pedagógico – PPP - da escola,
- (e) qual a natureza das atividades (projetos ou eventos)
- (f) formas de participação dos envolvidos/as (iniciativa individual, coletiva ou dos dois modos),
- (g) tipo de envolvimento da Comunidade Escolar,
- (h) se houve colaboração por parte da equipe pedagógica e da direção, (i) as expectativas dos sujeitos envolvidos/as e
- (j) os principais obstáculos encontrados para a efetiva implementação da Lei.

Nos levantamentos preliminares percebeu-se a necessidade de se verificar mais focalizadamente a experiência de algumas escolas e partiu-se para a estruturação tanto de outro questionário, o segundo, quanto de entrevistas semi-estruturadas para se averiguar mais detalhadamente os principais fatores obstaculizadores para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas escolas do município de, objeto desta pesquisa.

Contrariamente ao primeiro questionário que foi respondido por todas as Escolas, no segundo apenas cinco Escolas responderam, em que pese o empenho do pesquisador, que se traduziu em várias visitas às Escolas, diversos telefonemas para as pessoas responsáveis por recolher os materiais, coleta pessoal dos materiais e a insistência na procura de evidências que pudessem colaborar com a pesquisa. É preciso esclarecer aqui que o fato mais comum foi o de algumas pessoas que se comprometeram em conceder entrevistas, todas previamente agendadas, não compareceram e nem deixavam o material na Escola para ser

recolhido pelo entrevistador. Apenas uma professora muito envolvida com as causas do antipreconceito se dispôs a conceder uma entrevista. A impressão causada, inicialmente, era de que algumas dessas pessoas poderiam estar “se escondendo” ou expressando o fenômeno já identificado neste trabalho como “ter preconceito de ter preconceito”.²⁹ Assim, concluída a fase de coleta de dados, o universo selecionado ficou reduzido a 10 Escolas que responderam ao questionário I. As Escolas selecionadas pelo autor da pesquisa em concordância com a orientadora são as seguintes e serão caracterizadas, a partir deste ponto, como Escola “A”, Escola “B”, Escola “C”, e assim por diante. Destas apenas a Escola “A”, não desenvolveu, até o preenchimento do questionário, nenhum tipo de atividade em cumprimento à Lei 10.639/02. O motivo expresso para esta lacuna legal de não desenvolvimento de nenhuma atividade foi a “falta de interação em relação à interdisciplinaridade do professor” (sic)³⁰.

A Escola “A” está situada numa região altamente populosa e que apresenta baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, altos índices de violência e miserabilidade. Esta Escola “A” foi a que declarou em questionário que não fez nenhuma atividade.

A Escola “B” uma escola “compartilhada”.³¹ O colégio iniciou suas atividades em 1998, suprimindo as necessidades da população carente deste município. A escola atende 12 turmas: ensino fundamental, ensino médio e profissional nos períodos da manhã, tarde e noite, totalizando aproximadamente 609 alunos (...).

A Escola “C” tem uma tradição de lutas e resistências em defesa dos interesses da Comunidade Escolar. Participou ativamente dos movimentos reivindicatórios promovidos pela APP-Sindicato³². O colégio tem 29 anos de fundação. Está localizado numa área urbana, de população predominantemente de baixa renda. Começou como escola primária, passando para fundamental e posteriormente ensino médio.

²⁹ É preciso, entretanto que se aponte que, o acúmulo de atividades dos/as professores/as, aliado a um temor natural de exposição de opinião sobre temas nevrálgicos, tais como o preconceito, deve ser tomado em conta para avaliar a falta de respostas.

³⁰ Resposta coletada no primeiro questionário desta pesquisa. A partir deste ponto todas as respostas coletadas nos questionários ou entrevistas serão destacadas com letras itálicas.

³¹ Escola compartilhada é quando a escola é utilizada pelo Estado e também pela prefeitura. Ou seja, é um prédio do Estado, mas a prefeitura também a utiliza. A prefeitura possui determinadas obrigações financeiras e administrativas.

³² A APP-Sindicato é a entidade que representa os/as professores/as e funcionários/as das Escolas Públicas do Estado do Paraná e conta hoje com aproximadamente 55 mil sindicalizados/as.

Esta Escola realizou atividades de implementação da Lei 10.639/03, basicamente de oficinas e grupos de estudos, mas não foram todos os/as professores/as que se envolveram. As disciplinas que se envolveram foram: história, sociologia, arte, filosofia e português. Quanto ao tipo de participação esta foi caracterizada, de acordo com os critérios de análise desta pesquisa, basicamente como: a) individual, no qual o/a professor/a já desenvolvia algumas atividades isoladamente, e (b) coletiva, quando sua concepção, planejamento e/ou execução era partilhada com um grupo maior. Contudo, em nenhum dos casos, quer de iniciativa individual ou coletiva, houve envolvimento da Comunidade Escolar externa. Segundo o depoimento, os principais obstáculos encontrados foram “a falta de conhecimento e interesse sobre o tema” já que há uma “discriminação com o tema”. No entanto, a direção e equipe pedagógica colaboraram com a iniciativa dos/as professores/as “incentivando a discussão e propondo eventos sobre o tema”.

A Escola “D” é também compartilhada, e atende a aproximadamente 150 alunos/as muito carentes de 5ª a 8ª séries. A Escola desenvolveu o Projeto “Nossa Identidade”, “abordando questões étnicas e morais, bem como, a descendência de nossos/as educandos/as” e realizou com pesquisas e entrevistas com os moradores do bairro. Trabalharam também neste projeto a Cultura Indígena “os quais – os índios Kaingangs – compareceram na Escola para expor seus trabalhos artesanais, bem como seu modo de vida”. Os/as alunos/as confeccionaram trabalhos indígenas como “chocalho, instrumentos de caça e pesca, cocares e colares para serem expostos.”³³ Todos/as os/as professores/as de todas as disciplinas se envolveram com o projeto. Verifico aqui que falta na nossa análise das quatro escolas trabalhar a questão do envolvimento, como é a variação nas quatro escolas que analisamos dentre as dez. Também não está claro na análise porque destas dez, ou melhor nove que desenvolveram, só foram escolhidas quatro para análise (cinco se estivesse a tua). A Comunidade Escolar externa foi envolvida na divulgação do trabalho e também o cacique da tribo Kaingang compareceu ao evento. Os principais obstáculos encontrados foram a “falta de estrutura física, escassez de recursos financeiros e até de recursos didáticos.” A Instituição Escolar pode colaborar com a iniciativa dos/as professores/as “mobilizando toda a comunidade escolar e auxiliando todo o corpo docente da escola no trabalho pedagógico.”

³³ A Escola embora trabalhando a diversidade cultural, concentrou suas atividades na questão indígena e não na questão da afrodescendência.

A Escola “E” é também compartilhada e desenvolveu atividades de apresentação de danças com a temática Afrobrasileira, foi feito um concurso de slogans, histórias em quadrinhos e teatros.

Apenas alguns/mas professores/as se envolveram com o projeto afrodescendente e as disciplinas envolvidas foram história, português, artes, geografia e educação física. Porém a iniciativa foi dos dois tipos: individual e coletiva. A Comunidade Escolar externa foi envolvida e vieram grupos de Capoeira para fazer apresentações na Escola. Os principais obstáculos foram “a precariedade de materiais que abordam esse assunto; pouco espaço físico; a dificuldade individual de alguns/mas professores/as levarem este tema a sério, ou seja, muitos não conseguem trabalhar por não darem importância ao assunto.” A escola pode colaborar” incentivando a iniciativa, dando apoio pedagógico e administrativo para a realização das atividades.” A escola desenvolveu as atividades em 2005 e 2006.

A Escola “E” possui 1.100 alunos/as matriculados/as, atendendo ao ensino fundamental e ao ensino médio.” As atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, houve a pesquisa de materiais afros, literatura, artesanato, dança e música, finalizando com exposição e apresentação de trabalhos. Estas atividades começaram a partir de 2006, todos/as os/as professores/as de todas as disciplinas se envolveram de forma coletiva. Não contou com a participação da Comunidade Escolar externa. As principais dificuldades encontradas foram a “falta de recursos materiais e escritos, cd’s e outros.” A direção e equipe pedagógica colaboraram “viabilizando a compra de alguns materiais e buscando recursos junto a órgãos competentes, colégios, comunidade e outros.”

A Escola “F” realizou atividades em 2006, com cartazes, poemas, apresentação das turmas de alunos/as com vestimentas, comidas, costumes, etc. Apenas alguns/mas professores/as das disciplinas de história, geografia, português e artes se envolveram com as atividades. Não contou com a participação da comunidade Escolar externa, e o principal obstáculo encontrado no desenvolvimento das atividades for “resistência de alguns grupos [de professores/as] em estar incluindo, alterando, seu conteúdo programático [e trabalhando] o tema em questão.” A escola pode colaborar “incentivando com apoio, no sentido de adquirir material, incentivando a participação docente.”

A Escola “G” participou das atividades do projeto sobre afrodescendências com dança, poesias, músicas, cartazes com slogans, etc. Realiza as atividades

desde 2003 e, alguns/mas professores/as se envolvem com tais atividades. Em 2003 e 2004, apenas as disciplinas de português, história, artes e educação física se envolveram, em 2005 e 2006, todas as disciplinas participaram das atividades. A participação foi dos dois tipos: individual e coletiva. Envolveram ex-alunos/as e a Comunidade Escolar externa.

A maior dificuldade encontra-se na falta de espaço físico, pois a escola está num espaço provisório, e falta espaço para a realização das atividades de dança, teatro e todas as apresentações externas. Encontramos dificuldades com a falta de materiais.

A direção “procurou auxiliar em tudo o que foi solicitado, buscando espaços alternativos, materiais, bem como empenhou apoio total na realização das atividades.”

A escola “H” atende a 1088 alunos/as do ensino médio e fundamental, conta com 22 funcionários/as e 46 professores/as. Atende famílias que ganham entre 1 e 4 salários mínimos. “O grau de instrução de 80% dos pais de alunos é de 1ª a 4ª série, 12% com a segunda série completa.” Oferece aos alunos projetos como Fanfarra, Coral, Teatro, etc. Participa das atividades desde 2006, toda a equipe pedagógica juntamente com todo o corpo docente, elaborando um projeto com a inclusão de todas as disciplinas.

Foi feita uma semana de atividades que envolvem a cultura afro (comidas, roupas, cabelo, criação de um vocabulário trazido pelos negros e que enriqueceram nossa língua) com feira e exposição.

A Escola contou com a participação externa de uma Organização Não Governamental - ONG *Ciranda*, Grupo de Maracatu, etc. Porém, a principal dificuldade foi “envolver a própria Comunidade Escolar externa, expandir as atividades para fora dos limites do colégio e trazer para o colégio testemunhos e experiências.” A Escola colaborou com tudo o que o/a professor/a solicitou.

A Escola “I” está situada num bairro muito populoso, mil e trezentos eleitores aproximadamente e tem forte atuação política dentro do município, trata-se de uma região extremamente carente. O colégio foi fundado em 1985 e atende ao ensino fundamental e médio. Possui aproximadamente 980 alunos/as matriculados/as, participa das atividades desde 2003, com iniciativas individualizadas. A partir de 2006, envolveu toda a Escola. Desenvolve oficinas de produção de máscaras afros, seminários, construção de painéis e debates, atividades para pequenos grupos,

dinâmicas de grupos para troca de experiências, análises de filmes sobre o assunto, etc. Recentemente, cada professor/a desenvolveu um trabalho com a turma que monitora e em interdisciplinaridade.

A Comunidade Escolar externa foi envolvida apreciando as exposições dos trabalhos feitos pelos alunos/as, ou seja, seus próprios filhos/as. O Núcleo Regional de Educação visitou a exposição e solicitou que os trabalhos fossem expostos nas dependências do próprio núcleo.

As principais dificuldades encontradas foram a “falta de material de pesquisa, falta de informação e formação dos/as professores/as, os poucos conteúdos encontrados, etc” A direção colaborou com todos os materiais solicitados e incentivou a participação de todos/as os/as professores/as e alunos/as. O diretor do colégio é afrodescendente, militante de um dos Movimentos Sociais Negros – O Centro Cultural Humaitá -, é professor da escola há 11 anos e morou na Comunidade Escolar por 14 anos. A equipe pedagógica registra que “a participação a princípio foi tumultuada, mas no decorrer do projeto foi havendo uma integração. O tema foi ficando mais familiar e a prática pedagógica ocorreu produtivamente, como esperado”.

1.5 A aproximação com os resultados da pesquisa

Com o intuito de procurar identificar a percepção e a experiência concreta dos/as professores/as em relação a sua vivência direta ou indireta com o racismo em suas Escolas, foram formuladas as questões do segundo questionário (em anexo). As respostas de 99% dos/as entrevistados/as foram afirmativas relativamente ao fato de terem vivenciado, testemunhado ou ouvido falar de preconceito em suas Escolas, portanto, é notório o reconhecimento da existência do racismo na Escola. Os exemplos citados para apontar como o racismo está presente no cotidiano escolar e como assume distintas e variadas formas foram os mais variados: desde agressões verbais diretas como, por exemplo, “sua negra fedida!”, “suco de pneu”, “macaco”, “cabelo de porco espinho”, entre outras, às indiretas que se transformam em ações mais sutis quando, por exemplo, o/a professor/a não consegue sequer mencionar a etnia do/a aluno/a e se refere a ele/a como “aquele/a moreninho/a”, “aquele/a um/a lá do canto direito da sala tal que tem o cabelo espetado e de carapinha...”

Destacam-se também, relatos de algumas experiências que disfarçam o racismo sob a máscara da “brincadeira” que se esconde na estigmatização dos sujeitos cuja pertença étnica ou de escolha sexual não seja a da maioria privilegiada. Assim, o uso de nomes pejorativos para indicar a etnia ou orientação sexual (“moreninho” para negro, “delicadinho” para homossexuais); piadas sobre a cor da pele e a “animalização” ou “coisificação” dos afrodescendentes. Estes dados nos remetem à descaracterização do ser afrodescendente de sua humanidade ou características humanizantes. É a “animalização” do ser negro, no qual o sujeito é desprovido das características peculiares do ser humano e lhe são atribuídas e agregadas outras, como por exemplo, “negrinha bunda de tanajura”, “negro que trabalha feito um cavalo”, “parece um macaco”, “cabeça de chimpanzé”, “pés de pato”, “negra zambeta feito uma vaca”, “tetas protuberantes”, “vivem todos/as amontoados/as feito bichos...” etc.

As agressões racistas percebidas pelos/as professores/as entrevistados/as entre “professores/as e professores/as e entre alunos/as e alunos/as” também indicam uma “coisificação” do/a afrodescendente. Expressões como “aluno/a cabeça de prego”, “nem quebrando com marreta a cabeça desse/a negro/a ele/a aprende alguma coisa...”, “ele tem mãos de ferro”, entre outras expressões sinalizam para a “coisificação” e destituição de humanidade do/a afrodescendente. As escolas experimentam situações racistas em seu cotidiano como se pode verificar no relato a seguir.

Duas meninas brigaram. Uma negra e outra branca. A menina negra é a “encrenqueira” (sic) com várias ocorrências (o registro de ocorrências disciplinares é prática comum nas escolas). A branca exemplar, mas foi quem começou a briga. A professora que atendeu a ocorrência usou termos pejorativos em relação a aluna negra.” (Relato de professora branca, 7 anos de profissão e há 4 anos trabalhando na escola).

Contudo, o preconceito vivenciado nas escolas não é só racista, mas também em relação à condição econômica do/a aluno/a:

Existe preconceito em relação às diferenças, seja de cor ou situação financeira. (Relato de professor negro, 20 anos de profissão e há 11 anos nesta escola).

Nesta questão, destaca-se que entre as dezenas de questionários, apenas um professor, com 25 anos de profissão e há um ano nesta escola “nunca” vivenciou algum tipo de racismo no ambiente escolar. O mesmo professor se identifica como “neutro” quanto a sua etnia.

Quando questionados se possuíam ou não dificuldade para trabalhar a temática da lei 10.639/03, metade dos sujeitos respondeu que “não”, e a outra metade respondeu que tem dificuldade, sendo que apenas um único professor não respondeu à questão.

O fato de não apresentar dificuldades pode ser um sintoma de não implementação efetiva da Lei 10.638/03.³⁴ Ou seja, não ter dificuldades em trabalhar com as temáticas da lei também pode significar que a escola não esteja efetivamente fazendo alguma atividade que leve a práticas de antipreconceito. Pode ser que a escola não desenvolva ações efetivas para a implementação da lei.

Ainda que o cenário de constatação da realidade crua e perversa do racismo na Escola seja nítido e percebido pelos/as professores/as como tal, as formas para enfrentamento verificadas nas Escolas que - corajosamente têm buscado implementar a Lei -, tendem sem que haja qualquer consciência teórico-prática deste fato, a enfatizar o estigma, gerando o corolário inevitável, de preservação e reprodução do preconceito. A Lei 10.639/03, que poderia ser um ancoradouro ou mesmo uma idéia-ponte para o combate ao racismo e à discriminação, paradoxalmente, funciona também como instrumento de preservação do preconceito (Baibich-Faria, 2008, orientação não publicada).

A freqüência e a forma de trabalhar o tema da cultura Afrobrasileira explicitada quando do cruzamento dos dados provenientes da 1ª fase da pesquisa, constata que as Escolas ou não promovem atividades relativas à questão Afrobrasileira e africana, ou o fazem de forma eventual, realçando características folclorizadas da cultura afrodescendente, como pode-se verificar no exemplo da escola “E”:

³⁴ No entendimento deste trabalho, implementação efetiva pressupõe entre outros aspectos: planejamento, execução e avaliação coletiva do Projeto Escolar relativo à Lei 10.639/03, com vistas a (a) combater todas as formas de racismo e discriminação; (b) promover a auto-estima identitária das crianças e jovens afrodescendentes e (c) expandir para fora dos muros da escola as ações a e b. (BAIBICH-FARIA e ONASAYO, 2008).

A escola desenvolveu atividades de apresentação de danças com a temática Afrobrasileira, foi feito um concurso de slogans, histórias em quadrinhos e teatros.

Ou no da Escola “H”:

Foi feita uma semana de atividades que envolvem a cultura afro (comidas, roupas, cabelo, criação de um vocabulário trazido pelos negros e que enriqueceram a língua portuguesa, falada no Brasil) com feira e exposição.

Quanto à natureza dos “projetos” das Escolas, é possível observar que dentre todas as atividades relacionadas e relatadas, mesmo naquelas escolas em que os/as professores/as reconhecem a presença de práticas racistas e desenvolvem atividades com a temática relacionada com a Lei 10.639/03, efetivamente, nenhuma delas apresenta ainda um Projeto que possa ser caracterizado como de articulação ou sequer de justaposição, visto que todas as experiências constituem atividades eventuais, de cunho romântico que naturalizam as relações de inferioridade da cultura afrodescendente brasileira, caracterizando-se como afirmam Baibich e Guimarães como “Projetos de Mão Única”.

No intuito de verificar, da perspectiva dos/as professores/as, o quão responsáveis se sentem no combate ao racismo e à discriminação, o instrumento utilizado na presente pesquisa, procurou identificar quais as práticas que poderiam ser aplicadas nas Escolas para que a lei saísse do papel e virasse realidade no ambiente escolar e mais, quem deveria ser o responsável por estas atividades.

Todos/as os/as entrevistados/as responderam a esta questão e sugeriram uma série de atividades que a escola, o Estado, entidades externas ao cotidiano escolar como ONG’s e a política pública, ou o diretor, ou um grupo de professores/as da disciplina de História. E as atividades ora envolveriam alunos/as e professores/as como palestras, peças teatrais, atividades culturais, visitas a espaços temáticos, etc, ora a sugestão visava uma formação teórica do/a professor/a, como por exemplo, o grupo de estudos afro-brasileiros. Ou seja, nenhum/a dos/as entrevistados/as se colocou diretamente como responsável, como aquele/a que assume pessoalmente a responsabilidade de no nível individual e coletivo participar/coordenar os trabalhos para a efetiva implementação da lei. E atribuiu a responsabilidade para um lugar longe de si, externo, que não o/a comprometa. O responsável identificado é “o/a diretor/a”, “o Estado”, “uma ONG”, “os/as professores/as de outra disciplina”, “os

pais” ou “todos” ou como respondeu uma professora entrevistada: “a responsabilidade deve ser de todos: pais, alunos, professores, etc.”

Uma entrevistada sugeriu que a responsabilidade seria do diretor da escola: “diretor que deveria dispor de mais tempo para a discussão com os professores”, e completou que “todos nós professores, coordenadores, alunos, governo, etc deveriam ser responsáveis, por que todos nós temos o pé na senzala.” (professora, 19 anos de profissão e 10 anos na escola). Ou se coloca a responsabilidade diretamente no outro, portanto, completamente fora de si, ou se dilui a responsabilidade num coletivo não identificado: “responsabilidade de todos”. Uma entrevistada relatou que propôs a realização de grupos de estudos afro-brasileiros, onde os/as professores/as se reuniriam aos sábados quinzenalmente ou uma vez por mês e a professora constata: “... é utopia minha, pois já fiz essa proposta e nenhum dos 50 professores se interessou.” (professora, qpm, 7 anos de profissão, 4 anos na escola, branca). E a professora mesma reconhece sua proposta como sendo uma “utopia”, como significa o próprio termo “um lugar inexistente”, inatingível, como é a proposta de trazer para si a responsabilidade, porém apoiada na vontade daqueles que não querem realizar tal esforço pessoal, pois “nenhum dos 50 professores se interessou” pela proposta da entrevistada.

A pesquisa procurou identificar também qual seria o papel da direção da escola segundo a opinião dos/as entrevistados/as. E os papéis identificados que caberiam à direção da escola seriam o de mediar e auxiliar com relação aos materiais necessários; incentivar o desenvolvimento de atividades e frequência de cursos de capacitação entre os professores; sempre incentivar as discussões na escola. Isto é, a direção tem papel fundamental na implementação da lei.

Um fato que merece destaque foi que dois entrevistados/as, de uma mesma Escola, tiveram opiniões diferentes sobre o papel que cumpre o diretor da escola em que eles trabalham. Um opinou que “o diretor é filósofo e é o primeiro a estar sempre lembrando e encaminhando os professores para os cursos [de capacitação].” (pedagoga, branca). O outro professor da mesma Escola relata: “o diretor só tem a proposta de cada professor fazer “alguma coisa” (sic) em novembro [mês da consciência negra]” (professor, branco).

Pode-se perceber que esta diferença de entendimento, somada às visões parciais e às atitudes individuais leva a uma sensação de carência e incapacidade que por sua vez é impeditiva da mudança. Também a atitude

de espera pacífica por um “Messias”, predominante em todos os relatos dos/as entrevistados/as, parece colaborar para a passividade que leva a não transformação.

Fica evidente que apesar do espaço focalizado na pesquisa ser um espaço dos mais carentes do ponto de vista socioeconômico e, conseqüentemente, composto por uma população vítima do preconceito de raça, social, econômico e educacional talvez em grau muito mais aguçado do que em outras regiões, é também dos mais carentes de atitudes de antipreconceito, que são as sementes, juntamente com a valorização do sentimento de pertença, para o desenvolvimento de atitudes de ataque/defesa contra o racismo. (Baibich-Faria e Onasayo, 2008, idéias em elaboração).

Quando a intenção da pesquisa era a de saber mais acerca da concepção do papel do/a professor/a na implementação da Lei, as respostas tenderam a enfatizar a não capacitação dos mesmos para tal tarefa. Por exemplo: “Na minha escola [os professores] não cumprem nenhum papel. Volto a dizer que os professores não se capacitaram para tal. O grupo de estudos de História e Cultura Afro não está cumprindo o seu papel.” (relatou professora branca e QPM³⁵). A opinião geral é que se deve “trabalhar da melhor forma possível os conteúdos; discutir e oportunizar debates sobre o tema; demonstrar as diferenças culturais da sociedade brasileira e destacar a cultura Afrobrasileira no cotidiano.” Outro entrevistado destaca que “o professor é o mais importante na escola, para isso, é necessário que ele mude a sua visão de sociedade.” (diretor, branco). Outra professora ressalva: “cabe ao professor a responsabilidade de fazer com que a lei aconteça na prática e não fique somente no papel.” (professora, branca). 30% responderam que não sabiam.

Verifica-se com as respostas a esta questão que, além do “assumido grupo dos alienados”, os outros, tendem a perceber que a responsabilidade da implementação da Lei está em algum lugar/pessoa que não eles mesmos, não no aqui e não no agora. Há uma projeção de responsabilidades e um jogar para um futuro se/então (Baibich-Faria, 2008, orientação, não publicada).

No que se refere ao acesso e validade dos materiais existentes³⁶, é possível verificar, por meio dos questionários, as dificuldades de acesso aos materiais que permitam trabalhar as questões relativas ao conteúdo da Lei, sentidas pelos professores, visto que 70% responderam que tiveram acesso a materiais que

³⁵ QPM: Quadro Próprio do Magistério é o quadro dos/as professores/as concursados da Rede Pública das Escolas Estaduais.

³⁶ Os materiais aqui citados referem-se aos distribuídos oficialmente pela SEED/PR, entre eles dois Cadernos Temáticos “Educando para as relações étnico-raciais”, os textos para os Grupos de Estudos Afro-brasileiros, entre outros.

auxiliaram no trabalho. Destes entrevistados que tiveram acesso ao material, 10% responderam que eles não auxiliaram em nada o seu trabalho, 20% responderam que não tiveram acesso, e 10% não responderam nada. Os materiais que os/as professores/as alegam ter entrado em contato são os Cadernos Temáticos fornecidos pela SEED/PR, livros do *Programa Biblioteca do Professor*, curso de educação e africanidades brasileiras, material para grupo de estudos de História e Cultura Afro, Simpósio de História (Faxinal do Céu), Encontros de Educadores/as Negros/as (Faxinal do Céu), textos pedagógicos, dvd's, vídeos, cartazes, acesso pela internet, cursos da SEED/PR, livro didático do ensino médio, etc. Isto quer dizer que do ponto de vista da produção de materiais e discussões, há um acúmulo para se ter iniciado a implementação da Lei 10.639/03.

Os argumentos utilizados acima dos 70% dos/as professores/as sujeitos da pesquisa, que alegam conhecer uma série de materiais e ter participado de cursos de capacitação e mesmo assim não implementam ou implementam de forma distorcida a Lei 10.639/03, servem como esconderijo conceitual, mas nem por isso menos danoso, para a real dificuldade que se tem em relação ao acesso a tais materiais. Para além de todos os materiais oferecidos pelo Estado, Encontros Estaduais, Simpósios de História e Cultura Afrobrasileira, Fóruns da Diversidade Cultural, Cursos à distância, Cursos presenciais, Grupos de Estudos Afro-brasileiros, podemos citar também além da própria lei, as deliberações dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, a Instrução 17/06 da SEED/PR que obriga a instituição em todas as Escolas Públicas de uma Comissão Interdisciplinar para trabalhar a questão da implementação da lei. Não se pode alegar falta de conhecimento sobre a lei para não se fazer nada para a sua implementação efetiva.

A análise preliminar com respeito ao peso do preconceito como fator obstaculizador da implementação efetiva da Lei nas Escolas Públicas de Almirante Tamandaré, na perspectiva manifesta, oculta ou inconsciente dos sujeitos da pesquisa, indica que: (a) Todos os sujeitos responderam a esta questão, dado por si só significativo; (b). 60% não acreditam que o preconceito seja um obstáculo e (c) 40% acreditam que o preconceito constitui-se num obstáculo para a implementação da Lei. Uma professora chamou a atenção para a “naturalidade com que algumas situações são tratadas no dia-a-dia da Escola.” Outra afirmou que “quem tem preconceito dificilmente se importará com a implementação da lei.” Outro afirmou que “para aplicar a lei é necessário haver a mudança da visão das pessoas.” Outra

professora afirmou que o preconceito não se constitui num obstáculo à implementação da lei, “mas que quando se trata de lei, se leva um tempo para colocá-la em prática e/ou interpretá-la.”

Esses dados mostram que mais da metade dos professores não vê nenhuma relação entre o preconceito e a não implementação da Lei, o que é por si só, um grande obstáculo, visto que esta visão está ancorada na naturalização do privilégio e no mito da democracia racial. Entretanto, e é preciso que se sublinhe esse dado, há 40% que percebem esta relação, o que pode indicar uma esperança ainda que o preconceito percebido, é, via de regra, percebido no outro e não em si. Daí que, quando os professores referem suas dificuldades não citam o preconceito enquanto barreira, mesmo que o façam quando o pesquisador induz pela pergunta. (BAIBICH-FARIA e ONASAYO, 2008).

A pesquisa até o presente momento, na análise dos dados, pôde verificar que (i) a maioria das Escolas da região, não está sequer cumprindo a determinação legal, (ii) pôde verificar também que aquelas que optaram por fazê-lo, têm desenvolvido eventos em lugar de projetos. (iii) Esses eventos, de natureza folclorizada (iv) em geral, não têm feito parte articulada do Projeto Pedagógico da Escola, (v) não são de responsabilidade coletiva e (vi) não conseguem trazer a comunidade como parceira.

Observou-se ainda que (vii) a percepção da realidade do racismo e da discriminação pelos/as professores/as ainda que seja real, não parece ser entendida como fator obstaculizador para a implementação da Lei.

Com relação ao problema central desse estudo, o levantamento dos fatores que obstaculizam a implementação da Lei 10.639/03 de História e cultura Afrobrasileira e Africana em sala de aula nas Escolas Públicas de Almirante Tamandaré, deve-se recordar que

A aplicação de uma lei, qualquer que seja ela, é sempre mediada pela capacidade de refração, as formas de apropriação, de tradução e de resistência dos agentes. Daí a importância de um estudo como este que pode contribuir para divulgar a necessidade e a urgência do tratamento da temática nas Escolas da cidade, do Estado e do país. Tendo em vista a convivência democrática e pluralista entre todos os segmentos da sociedade brasileira e a superação das circunstâncias das desigualdades de oportunidade e de condição em que se encontram os afrodescendentes do Brasil. Evidentemente o estágio desta investigação ainda não permite que tenhamos as respostas que deverão fundamentar nossas ações pedagógicas futuras, muito embora indiquem que a pesquisa proposta tem condições de proporcionar novos subsídios para os/as educadores/as e militantes anti-racistas. (Walter Praxedes em orientação na Banca de Qualificação, em março de 2008).

CAPÍTULO 2

QUEM É O AFRODESCENDENTE NO BRASIL?

Pobres são como podres. E todos sabem como se tratam os pretos...

Caetano Veloso e Gilberto Gil

Entender, no processo de constituição do país, o engendramento e a dinâmica das relações sociais que resultam da mestiçagem como um fenômeno particularmente integrante no nosso percurso histórico, é uma tarefa complexa. Os estudiosos que tratam das relações raciais e da questão do preconceito e da discriminação no Brasil enfrentam um problema básico na construção de uma categoria que, supostamente, abranja ou defina a população que é discriminada socialmente em virtude de sua ascendência africana³⁷. E este problema não é só dos estudiosos, mas também é percebido pela população afrodescendente, ao ser convidada a se identificar em categorias de “cor ou raça”.

O grau de miscigenação ocorrido aqui e a complexidade desta dinâmica criaram uma grande fluidez e uma multiplicidade de categorias de auto-classificação possível, tanto pelas características físicas consideradas – haja vista o gradiente de

³⁷ “Racismo (...) é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. (...) além de doutrina, o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela idéia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual. (...) chama-se, ainda, de racismo o sistema de desigualdades de oportunidades inscritas na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através da estrutura de *desigualdades raciais*, seja na educação, na saúde pública, no emprego, na renda, na moradia, etc.” (GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito e Discriminação. Queixas e tratamentos desiguais dos negros no Brasil. Publicação do Programa A cor da Bahia. Mestrado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Nº 3 (1997) - Salvador: Novos Toques, 1998).

cores que os afrodescendentes se atribuem (SCHWARCZ, 2002) - quanto pela ausência de marcadores nitidamente diferenciadores. Como se dá o processo de identificação e pertencimento a uma categoria ou outra, no caso brasileiro?

Um grande e fundamental passo para entender esse processo foi dado por Oracy Nogueira (1985) quando, dentro das “relações raciais”, ele escolheu estudar “o estado atual das relações entre os componentes brancos e de cor da população brasileira”, o que lhe permitiu colocar o preconceito como foco central de estudo das “relações raciais” no Brasil. O seu estudo toma como base uma análise comparativa de como se explicitam as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos.

A distinção apresentada por Nogueira entre *preconceito racial de marca e de origem* é essencial. No caso brasileiro, é *preconceito racial de marca*, isto é, aquele vinculado à aparência física, manifestações gestuais etc, que permite, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, decidir a sua inclusão ou exclusão na categoria de afrodescendente. Isto se torna impossível frente ao *preconceito racial de origem* vivido nos Estados Unidos segundo o qual a definição étnica está dada pela hereditariedade, independente de o indivíduo trazer ou não nos traços o fenótipo afrodescendente.

Retomando esta perspectiva comparativa, um ou outro estudo mais atual que também analisa as relações raciais entre Estados Unidos e Brasil, está no texto uma nota sobre “raça social” no Brasil, de Nelson do Valle da Silva, escrito em 1994. O estudo apresenta o conceito de *raça social*, que associa características fenotípicas³⁸ e socioeconômicas do indivíduo à possibilidade de classificação e auto-classificação étnico-racial.

No Brasil, a associação de características físicas, condição socioeconômica e classificação racial, tem se mostrado como equação permanente nos estudos das relações raciais. E, nessa medida, na nossa sociedade altamente miscigenada, isso permite a variedade de termos classificatórios relativos à capacidade de negociação de lugares sociais.

O grande mosaico de termos³⁹ carregados de significações afetivo-culturais poderia, em última instância, quase obrigar a abandonar a análise das condições socioeconômicas dessa população. Como explicar e agrupar semelhanças e

³⁸ Características fenotípicas: conjunto de características observáveis, aparentes de um indivíduo.

³⁹ Essas são algumas das definições enumeradas no item raça ou cor, quando em 1976, o IBGE inclui pela primeira vez no censo a auto-classificação.

diferenças entre as condições de vida dos *escuros, marrons-bombons, morenos claro, morenos escuros, pretos, pardos, mulatos, negros, café com leite*, entre outros?

Entretanto, não podemos ignorar as categorias criadas no cotidiano social e, sobretudo, vale ressaltar que elas também nos revelam o desconforto da auto-classificação, quando o lugar no qual “eu me reconheço” é o lugar da desigualdade. Estudos recentes têm revelado um gradiente maior de cores auto-distribuídas quando existe uma presença marcada de traços de fenótipo afrodescendente e, ao contrário, quando a predominância é do fenótipo branco, as dúvidas de auto-atribuição são bem maiores e a do gradiente de cores também (SANSONE, 2004).

A peculiaridade de como é vivido o preconceito racial no Brasil - *preconceito de marca*, segundo Oracy Nogueira - também possibilita uma série de termos que disfarçam a condição de origem étnico-racial da população afrodescendente. Assim, os termos *escurinho, moreno*, entre outros, fazem parte de certa etiqueta das relações raciais. É como se ficasse mal se dirigir a alguém como “negro” ou “preto”, a tentativa é de amenizar a origem e de branquear o conteúdo identificatório.

Por outro lado, Silva (1991) aponta também a relação entre cor e classe social que se manifesta no fenômeno do branqueamento como medida de identificação. Agregando os conteúdos da condição socioeconômica e as características “raciais”, o conceito indica que a sociedade brasileira faz com que os termos “preto” e “pobre” sejam quase sinônimos. Isso graças à mobilidade que o preconceito de marca possibilita e as profundas desigualdades econômicas e sociais em que se encontra a maioria da população afrodescendente em nosso país. Dessa forma, “quanto melhor socialmente está o indivíduo, mais branco ele se considera, e é considerado, em contrapartida, mais preto, quanto mais pobre se encontra socialmente” (SILVA, 1999).

Essa relação de poder que se estabelece a partir do elemento branco, a principal consequência é que boa parcela da população afrodescendente assume a estética e os valores brancos como seus, como modo de reagir às diferentes e sutis formas de perseguição e inferiorização que sofrem no Brasil há cinco séculos. Rossatto e Gesser (2001, p. 21) questionam a possibilidade dessa atitude *anti-álgebra*⁴⁰ ter os resultados desejados:

⁴⁰ Termo retirado da literatura médica e utilizado por BAIBICH (2001) para designar atitudes com a intenção de aliviar a dor provocada por ser o que se é. Refere-se aos movimentos de assimilação e

Quando é que uma pessoa etnicamente distinta da branca atinge respeito, igualdade e dignidade diante do contexto dominado pelo branco? (...) Mesmo atingindo o sucesso duramente almejado, muitos ainda vêem-se forçados a assumir atitudes que representam a experiência branca, como por exemplo, casar-se com um(a) loiro(a) ou tratar de desenvolver uma pele mais clara aceitável pela estrutura dominante.

Ao mesmo tempo, a complexidade do processo brasileiro de construção de identidade "racial" não nos impede de observar que os indicadores socioeconômicos, colhidos nos censos e nas pesquisas domiciliares⁴¹, aproximam os resultados de pretos e pardos⁴² e distanciam os de brancos/as e afrodescendentes. Entretanto, as variáveis envolvidas na auto-classificação e, portanto, na identidade étnico-racial não se esgotam nesses indicadores. Estas são categorias complexas, historicamente construídas, e têm no seu bojo injunções políticas, sociais e afetivas.

Os últimos dados do IBGE mostram que cerca de 45% da população brasileira é afrodescendente (pretos e pardos). Os/as afrodescendentes brasileiros enfrentam dois dilemas, o de classe e o de raça, e os dados têm mostrado que estes estão entre os mais pobres. Embora sejam 45% da população, segundo o IPEA - 2001 (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) representam 69,3% dos dez por cento mais pobres do país. O rendimento econômico de uma família afrodescendente é, em média, a metade da de uma família branca. Na educação o quadro preocupa: 87% das crianças que estão fora da escola são afrodescendentes, a evasão escolar é 65% maior entre os/as afrodescendentes. Somente 3% da população estudantil afrodescendente das redes públicas chega ao ensino superior. Para mudar esse quadro, os Movimentos Sociais Negros reivindicam a instituição de políticas públicas afirmativas na área da educação, do mundo do trabalho, da mídia, da saúde entre outras. A assinatura e a implementação da Lei 10639/03 de História e Cultura Afrobrasileira e Africana integra o conjunto destas reivindicações.

Segundo o Censo 2000, cerca de 76 milhões de pessoas, aproximadamente 45% da população brasileira, se assume oficialmente como "pretas" e "pardas", o que faz com que o Brasil tenha o maior contingente de afrodescendentes do

de negação da identidade judaica como forma de livrar-se das perseguições e dos preconceitos advindos dessa condição. Utilizamos aqui para referir-nos a outro grupo vítima de preconceito, os afrodescendentes.

⁴¹ IBGE e PNAD.

⁴² Denominação dada pelo IBGE.

mundo⁴³. Boa parte destes vivem em condições precárias e de exclusão social. Os estudos e pesquisas têm demonstrado que o componente étnico-racial é importante para a compreensão do quadro de exclusão social do Brasil. Além da marca de classe, percebe-se em boa parte dos excluídos brasileiros a marca de sua origem étnica.

Essa compreensão é apresentada por Henriques (2004, p.97):

As desigualdades sociais econômicas no Brasil já são de consenso nacional e internacional. Somos, reconhecidamente, um país de intensas e estáveis desigualdades. Ao mesmo tempo em que, por muitas vezes, em diversos setores, figuramos entre os países com o melhor posicionamento no mundo, invariavelmente ocupamos as listas de disparidades distributivas, pobreza, indigência, baixa escolaridade, dentre outros. Essa desigualdade resulta de um acordo social excludente que não reconhece a cidadania, os direitos e as oportunidades para todos. Contudo, entre os excluídos, há um traço característico demarcado: a raça e etnia dos brasileiros.

Continua Henriques (2004, p. 97-98):

Para além das desigualdades de classe, apresentam-se, de forma explícita, as desigualdades raciais. Basta um breve olhar sobre a população brasileira para constataremos esse fato: 34% (53 milhões) de nossa população vive abaixo da linha de pobreza e 14% (22 milhões) vive abaixo da linha da pobreza extrema (com condições de gastos, apenas, para alimentação); os negros representam 45% da população brasileira, sendo 65% dos pobres e 70% dos miseráveis; os brancos são 54% da população, contudo são 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Essa mesma compreensão é percebida na educação: 40% da população branca é considerada analfabeta funcional (menos de três anos de estudo), enquanto esse percentual dentre os negros é de 55%; 19% da população branca tem mais de 11 anos de estudos contra 7,5% dos negros; o número de brancos com nível superior completo é 5 vezes maior que o número de negros.

2.1 A conceituação de negro, afro-brasileiro e de afrodescendência

Para delimitarmos as expressões que foram utilizadas nesta pesquisa, escolheu-se três das mais conhecidas na literatura brasileira: *negro*, *afro-brasileiro* e *afrodescendente*. Tem-se no pesquisador Henrique Cunha Junior algumas definições marcantes sobre os conceitos aqui determinados.

⁴³ População total: 169.872.856 sendo Branca: 91.298.042 (53,75%); Parda: 65.318.092 (38,45%); Preta: 10.554.336 (6,21%); Amarela: 761.583 (0,44%); Indígena: 734.127 (0,43%). IBGE Censo 2000.

Henrique Cunha Júnior tem definido o termo *Negro* como sendo um conceito que surge com o escravismo. Tem sua expansão no século XVI. Fixa-se no século XVII e ganha notoriedade com as teorias sobre raça no século XVIII. O termo é retomado pelos Movimentos Negros na década de 20 em São Paulo, e novamente tem uma forte retomada nos anos 1970.

Afro-brasileiro, ainda segundo Henrique Cunha Junior, é um termo que aparece nos anos de 1930. Faz parte das teorias a *la* Gilberto Freire. Procura descrever no campo do Folclore as criações derivadas dos sincretismos africanos no Brasil. “Me parece estranho o Movimento Negro estar hoje insistindo neste termo”, acentua Cunha Junior.

Afrodescendente foi um termo que o autor criou em 1986 dado dois problemas: um relativo aos censos que precisavam integrar os “pretos e pardos”, o outro que estava escrevendo textos sobre a História e queria preservar a dinâmica entre África e Brasil, assim a idéia de *afrodescendências*. Ele usava as afrodescendências e africanidades brasileiras, deixava o primeiro para populações e o segundo para os aspectos materiais e imateriais da cultura.

Afrodescendência é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana. Esta etnia tem como base comum dos membros do grupo as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destes nos limites condicionantes dos sistemas predominantes do escravismo criminoso e capitalismo racista. Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mescla inter-étnicas no Brasil, mas sim com a história. O conceito de Afrodescendência surge devido às controvérsias criadas sobre a existência ou não de uma identidade negra no Brasil. Esta identidade existe, entretanto ela não é única, não em uma coesão monolítica. Mas vejamos as identidades européias ou brancas no Brasil são admitidas como existentes, no entanto não passam pelos mesmos processos de questionamento que as identidades negras.⁴⁴ (CUNHA JR. Henrique. 1996).

Hoje Cunha Júnior tem usado afrodescendência para tudo o que diz respeito as condições sociais, políticas, culturais e econômicas dos grupos sociais de descendência africana na sociedade brasileira. No entanto, é possível nesta pesquisa, de acordo com a fonte, o contexto analisado e os/as autores/as pesquisados/as, utilizar-se de uma das três definições. Faz-se neste trabalho a opção preferencial pelo termo afrodescendente.

⁴⁴ CUNHA JR. Henrique. *Africanidade, Afrodescendência e Educação*. Texto do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí, em 1996.

2.2 Conceituação de raça e etnia

Neste trabalho tornam-se importantes algumas considerações sobre as noções de raça e etnia. Os pesquisadores das áreas sociais e os Movimentos Sociais Negros têm-se debruçado sobre essa questão conceitual importante para a definição da estratégia de luta contra o racismo⁴⁵. Há uma tendência de vários pesquisadores de, gradualmente, substituir a categoria raça em favor da categoria etnia, visto que, comprovadamente, não existe mais legitimidade científica para o entendimento de raça como uma categoria biológica, na medida em que

As desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são conseqüências de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias sociais históricas e contemporâneas e de conjunturas econômicas, educacionais e políticas. (Declaração sobre Raça da Associação Norte Americana de Antropologia de 1998, citada por PRAXEDES, 2005, p. 110).

O próprio conceito de raça é uma construção social e histórica, produzida no interior das relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico (GOMES e MUNANGA, 2004).

Segundo Praxedes:

Embora biologicamente falando não existam raças humanas, os preconceitos que temos incorporados continuam a ensinar-nos a julgar e avaliar as capacidades dos indivíduos e coletividades de acordo com a raça biológica na qual os classificamos. Na prática, sempre que associamos um comportamento social a uma característica biológica de um indivíduo ou grupo estamos raciocinando de forma racista. Em outras palavras, mesmo desmentidos pelas ciências os preconceitos racistas permanecem vivos nas mentes de muitos indivíduos e coletividades. (PRAXEDES, 2006, no prelo)

Visto que o termo “raça” esconderia as determinações históricas sob a neutralidade da determinação biológica, os pesquisadores da temática tendem a substituí-lo pelo termo “etnia”, cujo conceito alocaria questões de ordem cultural. A

⁴⁵ “Racismo que ora se manifesta, ora não; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral, que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo. (...) Código das ambigüidades que impede as vítimas de racismo de se situarem perante o fenômeno e de medirem o alcance de seus anseios ou exigências. Ele é simplesmente desorientador. Tal ambigüidade decorre da própria dificuldade em se conceituar o que é racismo e da confusão deste com o classismo”. (PEREIRA, João Baptista Borges. *Diversidade, racismo e educação*. Revista da USP, São Paulo, nº 50, p.169-177, junho/agosto, 2001).

palavra “etnia” foi inventada pelo zoologista francês Vacher de Lapouge, por volta de 1896, para designar o sentimento de vida comunitária, de vínculo afetivo, da solidariedade, do compartilhamento de costumes e da crença na mesma origem e ancestralidade entre indivíduos, distinguindo-se, portanto, da classificação dos seres humanos como pertencentes a raças ou nações (PRAXEDES, 2005).

Embora o conceito de etnia supere o conceito de raça, este ainda é insuficiente para a análise mais apurada do movimento histórico que produziu e produz o quadro de exclusão social do/a afrodescendente brasileiro/a. Em muitas situações, o conceito de etnia vem sendo aliado a certo determinismo cultural. O privilégio à categoria etnia, em tese, conceito mais próximo da realidade, pode levar ao risco da restrição da questão ao aspecto da tolerância e valorização cultural, negando, assim, o processo de exclusão social. As categorias raça e etnia, quando utilizadas no decorrer das análises, devem ser entendidas como categorias históricas, isto é, como produto de determinações na subjunção de uma classe à outra.

A compreensão do racismo moderno, enquanto um dos subprodutos da sociedade de classes, não é o predominante na atual literatura sobre a temática. Porém, a tese de que o fenômeno do racismo é tão antigo como o surgimento da humanidade precisa ser desmistificada. A escravidão presente nas sociedades medievais e antigas não tinha uma justificação baseada na cor da pele. É importante perceber que a escravidão não nasceu do racismo; ao contrário, o racismo moderno é consequência da escravidão (WILLIAMS, 1961). O racismo é desta maneira, resultado de justificações e classificações ideológicas, com o objetivo de subjugação e exploração da força de trabalho. Estas foram fundamentais para a solidificação do sistema capitalista no mundo.

Diz-se freqüentemente que o racismo é tão antigo quanto a natureza humana, e em consequência não poderia ser eliminado. Pelo contrário, o racismo tal como o conhecemos hoje desenvolveu-se nos séculos 17 e 18 para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do 'Novo Mundo' que foram fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. As suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo. (CALLINICOS, 2005, p. 08).

Para Henrique Cunha Junior a definição de etnia não é a mesma da antropologia. O autor tem desenvolvido o conceito de *etnia afrodescendente*, dentro de uma perspectiva da História da Sociologia. Difere muito de outros autores/as. O conceito definido por Cunha Junior está focalizado na História do Brasil, tem base no pensamento africano de ancestralidade, o que implica na territorialidade. Segundo CUNHA JR “não é uma visão eurocêntrica de etnia, mas tem sempre a correlação sistêmica entre história, sociologia e geografia.”⁴⁶

2.3 O racismo no Brasil

Minha terra é Cabinda... Lá fui rei! Escravo aqui não serei!

Música de Capoeira – domínio público.

É de conhecimento geral a forma pela qual foi abolida a escravidão no Brasil, sem nenhum projeto de benefício social para os/as emancipados/as, que já haviam sofrido um duro revés com a Lei nº 601/1850 que lhes restringia drasticamente o acesso à propriedade da terra⁴⁷. Na nova ordem, aqueles/as descendentes de africanos/as, mesmo os africanos livres, que possuíam algum capital, quase nunca o tinham obtido por via de sucessão hereditária. E foi graças a esse fator primordial, capital acumulado, que, a partir do século XX, a maioria dos filhos de imigrantes aqui chegados teve acesso, desde o curso elementar, aos melhores estabelecimentos de ensino, neles tecendo redes de amizade e parcerias importantes para a vida adulta,

⁴⁶ Observações realizadas pelo próprio autor na orientação da Banca de Qualificação desta pesquisa, em março de 2008.

⁴⁷ Lei de Terras ou “Lei do Cativo da Terra”, nº 601 de 1850. A partir de 1850, com os primeiros sinais da abolição da escravidão era necessário para os grandes proprietários rurais que formavam a elite econômica agrária, que se protegesse a propriedade da terra do método da apropriação através da posse. Do contrário, quando os escravos fossem libertados e novos imigrantes chegassem, não haveria empregados aos grandes proprietários, pois todos iriam em busca das terras do interior. Surge então a Lei de Terras (lei nº 601/1850), a partir desta data só poderia ocupar as terras por compra e venda ou por autorização do Imperador. Todos os que já estavam nela, receberam o título de proprietário, porém, tinha que residir e produzir na terra. A criação desta Lei transforma a situação na época isso porque garantiu os interesses dos grandes proprietários do Nordeste e do Sudeste que estavam iniciando a promissora produção do café, definindo que: “as terras ainda não ocupadas passavam a ser propriedade do Estado” e só poderiam ser adquiridas através da compra nos leilões mediante pagamento à vista, e quanto às terras já ocupadas, estas podiam ser regularizadas como propriedade privada.

e através delas chegando, em vários níveis, aos núcleos de influência, poder e decisão.

Dados do IBGE e do IPEA, periodicamente divulgados, têm demonstrado o fosso existente no Brasil entre a população afrodescendente e a branca – aí incluídos os imigrantes que para cá vieram para trabalhar. Sem capital, e tendo gravada no rosto a palavra “negro” como um estigma⁴⁸ (da mesma forma que nome e “feições árabes” são vistos hoje na França), só tem restado à massa dos “pretos” e “pardos” brasileiros/as os patamares mais baixos da pirâmide social.

A exclusão do afrodescendente brasileiro tem sido colocada em evidência por diversas análises de natureza sociológica e antropológica, e constatável a partir da simples visualização de dados estatísticos. Filosoficamente, o agitado debate acerca da problemática “igualdade x desigualdade”, enquanto *ethos* das sociedades democráticas supera o ideal liberal clássico que sustentava a igualdade enquanto valor totêmico, não desfrutado materialmente pelos “socialmente indesejáveis”.

Algumas conclusões de relatórios de organizações de direitos humanos descrevem o dramático cenário do lugar do afro-brasileiro no mercado de trabalho e na educação. A análise estatística das relações raciais no Brasil ratifica o quanto o escravismo influenciou na estratificação social, sobretudo na concentração racial da riqueza.

O atual censo demográfico brasileiro adotou como uma das formas de classificação da população, o critério cor. De acordo com tal critério os/as brasileiros/as foram classificados/as como: *amarelos, brancos, índios, pretos e pardos*. A questão cultural e étnica passa ao largo dessas estatísticas. O Brasil possui a maior população afrodescendente fora da África, é a segunda maior população afro do mundo, só inferior numericamente ao mais populoso país africano, a Nigéria.

Uma análise dos indicadores sociais que o IBGE publicou em 1999, permite aferir que a população branca ocupada tinha um rendimento médio de cinco salários mínimos, enquanto os/as afrodescendentes alcançavam valores em torno de dois

⁴⁸ “Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos”. (GOFFMAN, 1988:11, apud BAIBICH, 2001, p. 17).

salários mínimos; ou seja, menos da metade dos rendimentos médios dos/as brancos/as. Estas informações confirmam a existência e a manutenção de uma significativa desigualdade de renda entre brancos e afrodescendentes na sociedade brasileira.

O "Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial" (INSPIR), em trabalho também publicado em 1999, intitulado "Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho", concluiu que "os resultados da pesquisa trazem um conjunto de informações que demonstram uma situação de reiterada desigualdade para afrodescendentes, de ambos os sexos, no mercado de trabalho das seis regiões estudadas, independentemente da maior ou menor presença desta etnia nestas regiões. (INSPIR, 1999).

A semelhança das conclusões das duas instituições citadas demonstra que a discriminação racial é um fato presente, cotidiano. Nenhum outro fato, que não a utilização de critérios discriminatórios baseados na cor dos indivíduos, pode explicar os indicadores sistematicamente desfavoráveis aos trabalhadores/as afrodescendentes, seja qual for o aspecto considerado.

No entanto, esta pesquisa não se refere a um período histórico determinado, mas alcança um longo e abrangente período e, segundo Henrique Cunha Junior⁴⁹ "os conceitos de discriminação e preconceito aqui referidos não dão conta desta totalidade". Cunha Junior tem usado o conceito de *dominação ocidental*, e quando se fala de capitalismo "deve-se entendê-lo como *capitalismo racista*, pois a questão do racismo no Brasil é estrutural na sociedade brasileira".

Precisa-se ter a consciência que as relações estruturais são as que definem e caracterizam o racismo anti-negro no Brasil. Os racismos não são todos iguais nem possuem as mesmas estruturas. (...) Não é verdade que a complexidade das relações étnicas brasileiras foi construída apenas com base na escravidão. O Estado brasileiro realizou uma série de políticas públicas contra os interesses da população afrodescendente que, em conjunto com o escravismo criminoso, ajuda a explicar a situação atual da população afrodescendente. Nesta perspectiva, tem-se que ir a período anterior aos anos 1500, desde as guerras entre mouros (africanos) e cristãos (europeus) para entendermos os fatos. O que eu denomino de

⁴⁹ Os conceitos de *dominação ocidental* e *capitalismo racista* foram citados pelo próprio autor na Banca de Qualificação desta pesquisa, em março de 2008. CUNHA JR, Henrique e outros/as autores/as. Espaço Urbano e Afrodescendências: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas.

dominação ocidental. (Henrique Cunha Jr em orientação na Banca de Qualificação, em março de 2008).

No mesmo sentido, a "Inter-American Commission on Human Rights" (IACHR), no relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasil, observa que "a expressão principal dessas disparidades raciais é a distribuição desigual da riqueza e de oportunidades".

No que se refere à renda dentro do nível de pobreza, o relatório informa que, em 1995, 50% dos negros auferiam renda mensal inferior a dois salários mínimos (US\$ 270), ao passo que 40% dos brancos estavam nessa situação. Quanto aos salários altos, informa: "ao passo que 16% dos brancos recebiam mais de dez salários mínimos, a proporção entre negros era de 6%". (IACHR, cap. IX, item a.2).

Em 2000, a ONU elaborou um programa - PNUD⁵⁰ - para, com base na construção de um índice, medir o desenvolvimento humano (IDH)⁵¹. O índice, um indicador sintético, agregou três variáveis: renda per capita, longevidade e alfabetização combinada com a taxa de escolaridade. Com base nesse indicador, o PNUD classificou 174 países num ranking. O Brasil ocupou o 74º lugar, sendo considerado um país de médio índice de desenvolvimento humano.

Recentemente, estudo sobre os indicadores de desenvolvimento humano, realizado pelo projeto "Brasil 2000 – Novos Marcos para as Relações Raciais" (Fase), valendo-se da mesma metodologia do PNUD, mediu as disparidades entre os grupos étnicos branco e afrodescendente. As bases de dados utilizadas foram as da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD) de 1998. O estudo constatou o alto grau de desigualdade entre negros e brancos no país.

Aplicado o mesmo indicador para a população branca, nosso país ocupa a 49ª posição. Aplicado à população afrodescendente, o Brasil está na escandalosa 108ª posição. O IDH, se calculado para os brancos (0,791) colocaria o Brasil quase como um país de desenvolvimento humano elevado (último país no ranking tem 0,801 de índice), calculado para os afrodescendentes, o Brasil teria um IDH abaixo de países africanos como a Argélia e muito abaixo de países americanos de maioria negra como Trinidad Tobago. Comparado à África do Sul, o Brasil estaria sete pontos abaixo desse país, recém saído de um regime segregacionista.

⁵⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

⁵¹ Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

O "Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas" (IPEA) mostra que quase não mudou, desde os anos 50, a distância entre a escolaridade de brancos e negros de mais de 25 anos. O trabalho tem como fonte a "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios" (PNAD), de 1999. Os brancos têm sempre dois anos e meio a mais de escolaridade. No último meio século, o padrão da discriminação racial, no que se refere à escolaridade, manteve-se estável, concluiu Ricardo Henriques, coordenador do estudo.

Mesmo diante deste quadro desolador, o legislador brasileiro, tanto no passado quanto no presente, basicamente apenas utiliza a lei penal para dar conta do problema da discriminação racial, sendo óbvio que não tem alcançado o sucesso desejado, "pois a eficácia das leis antidiscriminatórias penais é muito precária" - argumenta uma Juíza de Direito. (Silva, 2001, p. 13)

De outra parte, é evidente a limitação do Direito Penal, ou mesmo do Direito Civil, como instrumentos capazes de coibir o racismo e a discriminação racial. No Brasil, tem-se utilizado o Direito Penal indevida e desnecessariamente, porquanto este não pode conter elementos para suprimir a grande deficiência das condições de concorrência, a escassez das oportunidades de educação e de emprego, sendo a maioria dos afro-brasileiros as principais vítimas.

Uma das causas basilares da ineficácia da legislação brasileira antidiscriminatória é o citado mito da democracia racial, que "imposto" como ideologia oficial contribuiu para impedir, por quase um século, que as práticas da discriminação racial fossem criminalizadas. Muitos doutrinadores brasileiros foram influenciados por esta construção ideológica que parece estar sedimentada no imaginário coletivo brasileiro. Outro fator muito importante, que também contribui para a ineficácia de qualquer legislação no Brasil é a cultura da impunidade.

A única legislação antidiscriminatória existente até 1988, a Lei no 1.390, de 03 de julho de 1951 – conhecida como "lei Afonso Arinos" - considerava as manifestações de racismo meras contravenções penais, sancionáveis com irrisórias penas de multa. O discurso oficial era de que no Brasil não existiam problemas de discriminação, especialmente a racial.

Embora o entendimento do racismo enquanto um dos subprodutos da sociedade de classes não seja predominante na atual literatura sobre a temática, importantes estudos no Brasil trouxeram reflexões nesta perspectiva, destacando-se

entre eles, Florestan Fernandes (1978), Octávio Ianni (1987), Clóvis Moura (1994), Jacob Gorender (1991), Alfredo Bosi (1992) e Julio José Chiavenatto (1980).

Esses estudos comprovam que o racismo é um elemento constitutivo da sociedade brasileira, embora um dos mitos fundadores da nação brasileira tenha sido o de negação do racismo. A crença da convivência cordial e harmoniosa das raças/etnias que compuseram a sociedade brasileira, aliada à construída crença da inferioridade do negro, consolidou um quadro de desigualdade racial estrutural no país. Deste modo, o racismo, aqui, toma formas especiais; ele é negado, velado. Como disse Florestan Fernandes (1972, p. 42) “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito”. No entanto, é preciso ressaltar que a consciência da existência do racismo tem aumentado na sociedade brasileira. A intervenção dos Movimentos Negros, e os recentes estudos e pesquisas têm demonstrado ao conjunto da sociedade que a dinâmica étnico-racial tem influído de forma decisiva no quadro de exclusão social do país.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, ao concretamente reconhecer a existência do racismo, combateu a longa tradição do mascaramento do problema através do mito da democracia racial.

Ao assim proceder, os constituintes contemplaram uma denúncia sempre presente na história das lutas do movimento negro, entretanto, a legislação voltou a limitar-se a apresentar como solução apenas a criminalização racial, tipificando tal prática como crime inafiançável e imprescritível. Quanto à calamitosa situação de pobreza a que a esmagadora maioria da população negra encontra-se reduzida, após séculos de espoliação, a legislação vigente silenciou.

Outras sociedades que têm conflitos étnicos e raciais semelhantes aos que existem em nosso país, quando passaram a adotar medidas concretas para solucioná-los, somente subsidiariamente recorreram ao Direito Penal.

O estudo comparado das medidas legislativas e governamentais adotadas por países como Estados Unidos e África do Sul, por exemplo, aponta em sentido contrário ao caminho seguido por nosso país, uma vez que o Brasil continua a privilegiar a solução penal, como se constata examinando o excessivo aparato legal montado nesse sentido, à mingua de políticas públicas ou legislativas de cunho social, do qual citam-se dois exemplos:

1 - No plano constitucional, o artigo 5º, inciso XLII, diz que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei."

2 - No plano infraconstitucional, foi editada a Lei nº 7.616/89, alterada pela Lei nº 9.459/97, que trata da definição dos crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor, e a Lei nº 9.459/97, que trata da injúria racial, que consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem.

Guardadas as devidas proporções e singularidades sociais, culturais e políticas, os legisladores daqueles países (EUA, a partir dos anos 50, e África do Sul, pós apartheid) – justamente os dois países onde as discriminações raciais foram mais assumidas entre os seus cidadãos - primaram pela abordagem desta questão no âmbito civil e das políticas públicas, preocupando-se com a implementação de ações afirmativas, deixando para segundo plano a área da repressão. (Silva, 2001, p. 129)

Corroborando o acima afirmado, Ellis Cashmore, em seu Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, no verbete referente à ação afirmativa, diz que ela "visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos". (CASHMORE, 2000, p. 31)

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo este produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade.

Apesar do intercuro cultural descrito acima, esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixava evidente a distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os afrodescendentes permaneceram em situação de desigualdade situando-se na marginalidade e exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas – econômica, política, cultural. Sem a assistência devida dos órgãos responsáveis, os sujeitos tornam-se alheios ao exercício da cidadania.

Esse acontecimento inicial parece ter de algum modo subsistido, contribuindo para o quadro situacional do racismo no Brasil. Segundo Tânia Maria Baibich (2005)⁵², o preconceito é basicamente uma atitude negativa com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto de vista positivo de referência. É uma posição psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçados a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro dele.

A discriminação, por sua vez, é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e mantêm os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado.

A manifestação comportamental do preconceito étnico-racial (discriminação étnico-racial) cria a desigualdade racial; portanto, o comportamento discriminatório é mais importante que o preconceito étnico-racial numa análise histórica e sociológica que tente compreender as relações étnico-raciais vivenciadas no ambiente escolar.

Quanto ao racismo, a primeira dificuldade para defini-lo e assumir sua existência na sociedade em geral advém do fato dele constituir-se uma prática social negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual ninguém conscientemente quer se identificar, excetuando-se os/as racistas declarados/as.

Há uma prática recorrente na história e que nos dias atuais tem se manifestado de maneira muito evidente, quando se tenta negar a humanidade das pessoas afrodescendentes, comparando-as por meio de seus atributos físicos a coisas, doenças ou animais. Essas comparações são naturalizadas na cultura brasileira, ou seja, de tanto inferiorizar as pessoas negras com apelidos, piadas, brincadeiras, gracejos etc, seguidos de “tapinhas” nas costas e comentários os/as amigos/as negros/as que até freqüentam a casa de pessoas brancas, bem como os/as trabalhadores/as domésticos/as “tratados/as como filhos/as”, as pessoas passam a achar que isso é engraçado, louvável, “normal”, “comum” e a pessoa que se indigna, o/a ofendido/a, afrodescendente ou o/a branco/a solidário/a no combate ao racismo, ao preconceito e a todas as formas de discriminação é taxado de

⁵² BAIBICH, Tânia Maria (org.). Pensando bem – material didático sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar. Curitiba: UFPR, 2005.

“neurótico/a”, “intolerante”, “anti-social”, “mau-humorado/a”, “o/a chato”, “não saiu das cavernas” etc. Ou seja, a vítima da ação preconceituosa, discriminatória e racista passa a ser o/a algoz, pois corrompeu o senso comum.

Explica-se como o racismo é uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo étnico-racial. O racismo se revela em três pilares básicos: individual, institucional e cultural. Em nível individual, um membro de um grupo étnico-racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer a um grupo étnico-racial tido como superior. O racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do grupo que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades.

Em nível institucional (escola, estado, igreja, empresa, partidos políticos, clube etc), o racismo dispõe as instituições a serviço dos pressupostos do racismo individual. Limita a partir de algumas práticas institucionais as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupo de pessoas a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno. Como ressalta Cashmore (2000, p. 471), “A força do racismo institucional está em capturar as maneiras pelas quais sociedades inteiras, ou seções delas, são afetadas pelo racismo, ou talvez por legados racistas, muito tempo depois de os indivíduos racistas terem desaparecido”.⁵³

Cidinha (2001, p. 77)⁵⁴ assim explica o racismo cultural: “Em nível cultural, pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de um grupo étnico-racial com relação a outro, ou seja, o racismo se expressa na cultura quando todos os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas, por exemplo, não tem o valor cultural de saberes greco-romanos”.

Para decodificar a natureza das desigualdades experimentadas pelo/a aluno/a negro/a na escola é fundamental ter em mente que pessoa alguma quer ter seu comportamento associado a preconceitos, discriminações e racismo, ou seja, ninguém quer ser visto sob a lente de condutas socialmente condenáveis. Essas

⁵³ CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000, p. 471.

⁵⁴ SILVA, Maria Aparecida Cidinha da. Formação de educadores/as para o Combate ao Racismo – mais uma tarefa essencial. In: Racismo e anti-racismo na Educação – repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (org). São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, páginas 65-82.

associações efetivamente a limitam em sua humanidade. Portanto, a dificuldade de explicitar o contexto social racista no qual a escola está inserida (no caso brasileiro) e as mazelas da cultura escolar que, além de reproduzir preconceitos, estereótipos e discriminações, produz “seus próprios monstros”, torna-se perfeitamente compreensível à luz da condenação social desses comportamentos.

O seu cotidiano coloca-o frente à vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social. Sendo assim, busca-se por meio deste trabalho compreender como são construídas as relações raciais num dos espaços da superestrutura social do país, que é a escola, e como ela contribui para a formação da identidade das crianças afrodescendentes

O estudo da interface racismo e educação oferecem uma possibilidade de colocar num mesmo cenário a problematização de duas temáticas de inquestionável importância. Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar, questiona-se até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade. Sendo assim, aguardam-se mecanismos que devam possibilitar um aprendizado mais sistematizado favorecendo a ascensão profissional e pessoal de todos os que usufruem os seus serviços.

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança.

A exclusão simbólica, que poderá ser manifestada pelo discurso do outro, parece tomar forma a partir da observação do cotidiano escolar. Este poderá ser uma via de disseminação do preconceito por meio da linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que em geral desvalorizam a imagem do negro.

O cotidiano escolar pode demonstrar a (re) apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos, assim como os métodos e currículos aplicados, que parecem em parte atender ao padrão dominante, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra.

Tânia Maria Baibich (2001, p. 19) constata que

O auto-ódio e o anti-semitismo têm sua raiz fincada nas diferenças de identidade entre o mesmo e o Outro: a existência do estrangeiro e sua correlata perseguição pelo grupo dos “iguais” constitui a base de todo sentimento de preconceito, seja dirigido ao outro seja dirigido a si mesmo.

Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais. Estas crianças passam a atender aos interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos.

Ainda mais, é possível que estas práticas preconceituosas e racistas possam desenvolver na criança e no adolescente afrodescendente um fenômeno constatado por Tânia Baibich conhecido como o *auto-ódio*. Segundo a autora “Um drama coletivo decorrentes destas duas premissas básicas, o anti-semitismo e a condição de ser outro de todos os Outros, passa a constituir moldura para as marcas dos dramas individuais, que se traduzem nos variados níveis de manifestação do sentimento de Auto-ódio”.

Tânia Baibich⁵⁵ se auto declara como pertencente à etnia judia e percebeu, a partir de suas próprias experiências de relações com o preconceito e relações racistas sobre seu povo, e, conseqüentemente, sobre ela mesma, uma relação singular a que é submetido o *seu povo*, mas que a esta relação são submetidas todas as chamadas assim *minorias* que estigmatizadas por sua orientação sexual, por seu pertencimento étnico-racial, por sua religião, por sua cor de pele, por sua origem, por sua situação socioeconômica, etc, ou seja, uma situação que é assimilada por todos/as aqueles/as que não pertencem ao grupo dominante.

⁵⁵ A partir de 2004 a autora passa a assinar BAIBICH-FARIA.

Uma tragédia comum entre os grupos étnicos que são hostilizados ou perseguidos é o fato de que muitas vezes acabam introjetando a deletéria imagem que deles é construída. Um raciocínio do tipo: se esta gente que manda, que tem poder, diz que somos assim, então deve ser verdade. Numa primeira etapa este processo conduz a uma perda de auto-estima; quando persiste, chegamos àquele mais penoso e destruidor dos sentimentos grupais, o auto-ódio. (Moacyr SCLIAR, In: prefácio do livro *Fronteiras da Identidade – o auto-ódio tropical*, p. ix.)⁵⁶

Baibich percebe nas relações de preconceito e antipreconceito que “o auto-ódio é um fenômeno doentio, uma espécie de fundamentalismo em que o inimigo diabólico é o próprio grupo a que a pessoa pertence.”

O Auto-ódio pode ser visto como uma decorrência quase que direta do mecanismo de defesa de “identificação com o agressor”: indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominantes, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar sentimentos e condutas deste mesmo preconceito. (BAIBICH, 2001, p. 20)

Dessa forma, compreende-se que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação, quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

É possível compreender que as diversidades existentes entre os grupos étnicos se tornaram pontos de conflito, pois de um lado existe um *eu* que pensa igual, acredita nos mesmos deuses, vive de modo “estável” e, de repente, percebe que existe um *outro* que não compartilha das mesmas crenças. Esse contato com o que se mostra de modo distinto do padrão ocorre, em geral, de modo turbulento: perturba e ameaça desintegrar a identidade “estável” da sociedade do *eu*. A imposição da presença do *outro* é vivida como a negação dessa aparente ordem. A palavra *ordem* está vinculada ao desejo de manter a estabilidade, o estágio de constância que é determinado pela manutenção do mesmo esquema social.

É atribuído à sociedade do *eu* tudo o que for mais elaborado ou civilizado, já a sociedade do *outro* é marcada pela retificação de idéias etnocêntricas. Caracterizando-se como primitivo, não-humanizado, ele é percebido como um “intruso” que trará a desordem. A palavra *desordem*, nesse sentido, é percebida como algo ruim, a conotação que lhe é atribuída é de destruição. Para que essa destruição não ocorra, busca a sociedade do *eu* uma forma de proteger-se desse

⁵⁶ BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. *Fronteiras da Identidade – O auto-ódio tropical*. In: SCLIAR, Moacyr. Prefácio. Curitiba: Moinho do Verbo Editora, 2001, p. ix.

efeito desestabilizador, mediante a neutralização do desconhecido. Portanto, para evitar o possível caos, busca manter o *status quo*, para o que é necessário calar o *outro*, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença.

Nesse sentido, ao *outro* é negado o direito de viver a sua identidade étnica, pois o padrão do *eu* prevalece, e ele o percebe sob uma ótica de estranhamento, desprestígio e não-reconhecimento. Dessa forma, a sociedade do *outro* passa a ser percebida como ameaçadora, inferior; é vivida de modo odioso, sendo a própria possibilidade da guerra.

A coexistência do *eu* e *outros* instaura a dimensão do desconhecido, desestabilizando as estruturas vigentes e formando outras novas com direções imprevisíveis. Essa incerteza leva a uma sensação de desordem que, se acolhida de modo satisfatório, poderá ser um momento de grandes transformações e cooperação para a construção de uma nova *ordem* social. Para que isso ocorra, é necessário reconhecer a relação dialógica entre esses termos, pois eles fazem parte do mesmo processo de construção histórica. Viver apenas uma ou outra seria viver de modo pobre, mutilado. Se houvesse apenas a *ordem*, não haveria espaço para o novo, o ousado, o criativo. Se houvesse apenas *desordem*, não haveria capacidade de manter a evolução e o desenvolvimento.

Trabalhar na dimensão da incerteza que é suscitada pela presença do outro é elevar o pensamento ao complexo, considerando o múltiplo, o certo e o incerto, o lógico e o contraditório. Mas a sociedade do *eu* se apresenta de modo totalitário. Nela não há espaço para o novo. Existe a impossibilidade de uma relação dialógica, pois ela não percebe essas diferenças como transitórias e remediáveis pela ação do tempo, ou modificáveis pelo contato cultural. Há uma cristalização de pensamentos em idéias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do *outro*, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas. Tal comportamento é denominado preconceito.

Para HELER (1988), o preconceito está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão. O afeto que se liga ao preconceito é uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação. O preconceito difere do juízo provisório, já que este último é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua

incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias.

Os sujeitos que possuem tal crença constróem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa do negro. Nesse sentido, o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão racial de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade negra. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social.

A consequência dessas construções preconceituosas é a manifestação da discriminação, uma *ação* que pode variar desde a violência física — quando grupos extremistas demonstram todo o seu ódio e intolerância pelo extermínio de determinada população — até a violência simbólica, manifestada por rejeições provenientes de uma marca depreciativa (estigma) imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido (branco/europeu).

De acordo com GOFFMAN (1988), o termo *estigma* é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais" que deveriam manter-se afastados da pessoa "estragada", "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais".

A impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. No caso da população negra, o seu *defeito* é evidente, já que sua cor a "denuncia", passando então a experimentar no seu próprio corpo a impressão do estigma e, a partir deste, ser *suspeito* preferencial das diversas situações que apresentam perigo para a população.

A princípio, os grupos homogêneos como a família produzem uma cápsula protetora que faz o sujeito se sentir menos agredido, mas, ao entrar em contato com a diversidade social, passará a dimensionar as violentas atribuições dadas as suas diferenças físicas. Desse modo, o momento em que estigmatizados e "normais" se encontram numa mesma situação social é o instante no qual se evidenciam todas as diferenças, causando incômodos para ambas as partes. Nesse encontro, o estigma parece tomar uma proporção ainda maior, e os estigmatizados sentem-se inseguros frente ao olhar do opressor, por não saberem quais atribuições estão sendo dadas.

Seria como se fossem cruamente invadidos por avaliações estereotipadas que reduzem a sua identidade ao seu "defeito".

Dessa forma, as populações negras foram estigmatizadas no imaginário social como inferiores, primitivas. Os seus costumes e crenças desacreditados e considerados ilegítimos ao olhar do branco. Essa condição foi consolidada no imaginário social com a naturalização da inferioridade social dos grupos subordinados.

A elaboração desses conceitos teve início no final do século XIX, com a construção da teoria das diferenças inatas e permanentes entre brancos e não-brancos. Essas elaborações influenciaram de modo marcante a compreensão das ciências sociais sobre a questão racial. Essa prática, que utiliza critérios de raça para segregar, humilhar, discriminar, foi denominada racismo (CAVALLEIRO, 2000).

Três escolas emergiram nesse período. A etnológico-biológica acreditava que a inferioridade das raças estava ligada às diferenças físicas, podendo explicar outras diferenças culturais. Para comprovar suas elaborações, cientistas dedicavam parte de seus estudos a medir crânios e esqueletos, na busca de provar a correlação entre os caracteres inatos e culturais, levando a uma acentuação do caráter primitivo de determinadas raças (SKIDMORE, 1976).

Houve uma perspectiva histórica que definia as raças como estando permanentemente diferenciadas umas das outras, afirmando que ao longo da história teria havido o triunfo das raças criadoras (anglo-saxônicas). Essa corrente mantinha o culto ao arianismo acreditando que a população anglo-saxônica teria alcançado o mais alto nível de civilização, passando de maneira "natural" a conquistar o mundo de modo crescente. Por último, a terceira escola, denominada *Darwinismo*, segundo a qual as raças humanas haviam passado por um processo evolutivo em que as

raças superiores teriam predominado e as inferiores estavam fadadas ao desaparecimento (idem).

Essas construções científicas vieram contribuir para a consolidação do estereótipo do negro no imaginário social, acreditando que a distinção moral "estava contida" na essência racial, ou seja, características depreciativas como: "negro não sabe falar, não tem educação, não pode ser bonito, não é inteligente, não pode liderar" estariam ligadas a questões fenotípicas, isto é, uma redução do cultural ao biológico, desfavorecendo as características individuais e sociais. As marcas do corpo ou caracteres físicos demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social. Por meio de um traço "objetivo" — caracteres físicos —, indica-se o caminho para construções arbitrárias, baseadas na ideologia dominante, as quais passam a atribuir significados que desqualificam a identidade da população negra.

Essa associação do caráter social contido na essência racial leva a perceber a subjetividade da população negra como fixa, acabada e imutável nas atribuições negativas, portanto, com pouca ou nenhuma possibilidade de mobilização. Essa naturalização do caráter social foi uma forma de justificar a diferença de tratamento, *status* e prestígio, levando a uma relação racista, perversa e nociva. Uma idéia biológica errônea, mas eficaz o suficiente para manter e reproduzir a ideologia dominante nos seus objetivos de reproduzir as diferenças e privilégios consolidou a suposta superioridade branca, que passou a ser sinônimo de pureza, nobreza estética e sabedoria científica. Em contrapartida, a cor negra passou a ser sinal do desrespeito e da descrença (GUIMARÃES, 1999).

Essa manifestação de desigualdade de poderes e direitos não possui uma origem natural, como foi pensado anteriormente, mas partiu de uma construção social sem base objetiva decorrente de representações ideológicas que englobam crenças e valores de um grupo dominante que busca manter a ordem social ou o ideal do *ethos* branco. Seu objetivo é sustentar as relações assimétricas e monopolizar as idéias e ações de um determinado grupo, mantendo-o preso e dominado por esses conceitos, falseando a realidade, ocultando contradições reais, construindo no plano imaginário um discurso aparentemente coerente e a favor da unidade social. Parece haver interesse na transmissão de uma ideologia inferiorizadora, que objetiva dominar, dividir, eliminar, desculturalizar, embranquecer, perpetuando mitos e estereótipos negativos referentes à população negra.

A consequência desses atos discriminatórios é a fragilização e a denegação da identidade coletiva, na qual estão contidos toda uma historicidade e valores culturais. Essa apropriação do discurso social é possível, pois a estrutura subjetiva — identidade — é relacional, formada a partir da relação progressiva e dialética entre "eu" e os "outros". Mediante as semelhanças e diferenças, ou seja, os contrastes passam a distinguir o sou/somos e não sou/não somos. O referencial externo passa a ser condição fundamental para a elaboração da imagem individual. A nossa identidade responde ao discurso alheio. O entendimento que tenho de mim está diretamente ligado à minha compreensão do outro, algo que está fora, mas, ao mesmo tempo, fornece condições para que o sujeito exista. Nesse sentido, a construção da identidade, assim como sua manutenção, se constituirá dentro do processo social, quando o olhar do outro poderá ou não proporcionar o reconhecimento ou sentimento de pertença ao grupo social (WOODWARD, 2000).

A condição acima citada parece estar resumida em uma afirmação enfática do sociólogo Berger (1991): "*A dignidade humana é uma questão de permissão social*". A princípio, ela nos causa certo impacto, mas, ao analisarmos as consequências do preconceito racial, percebemos que se encontra coerente com a afirmação citada, pois o preconceito inviabiliza o reconhecimento da dignidade do sujeito, comprometendo a sua inclusão social.

Esse estado de não-permissão social concretiza-se quando percebemos a falta de pertença, uma invisibilidade na participação dos negros no poder político e uma limitada inserção na sociedade. Os negros se vêem descartados dos principais centros de decisão política e econômica, sofrendo desvantagens no processo competitivo e em sua mobilização social e individual. Isso significa "simbolicamente" um corte de poder e uma exclusão social, levando à alienação e à depreciação da identidade pessoal e étnica (D'ADESKY, 2001).

O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada. Muitos afrodescendentes são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante. Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do afrodescendente, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo, o que é afrodescendente é feio e errado.

Devido a esse processo de alienação de sua identidade individual e coletiva, há um distanciamento, por parte dos negros, das matrizes culturais africanas, chegando eles, em alguns momentos, a tratar com menos valor seus atributos negros, podendo, inclusive, não questionar os estereótipos e situações preconceituosas, com medo de não ser aceitos pelo seu grupo social, preferindo permanecer submissos. Ao incorporar esse discurso ou omitir-se frente a ele, o sujeito negro dá início ao processo de auto-exclusão. Nesse momento, o preconceito cumpre o seu papel, mobilizando nas suas vítimas sentimentos de fracasso e impotência, impedindo-as de desenvolver autoconfiança e auto-estima (FERREIRA, 2000).

O preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e mérito, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza e o enlouquece. Nessa perspectiva, é fortalecida a idéia de dominação de grupos que se julgam mais adiantados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

Essas elaborações preconceituosas parecem estar assim, a serviço de um grupo dominante que objetiva manter sob coerção grupos considerados subordinados. A sua forma de consolidação e constante atualização ocorre nos espaços microssociais, representados pelas diversas instituições, como escola, família, igreja, meios de comunicação. A sua forma de manifestação, em geral, é feita de modo sutil, com toda a legitimação social no que se refere aos métodos e à garantia da sua conseqüente eficácia. Assim, escolhi um daqueles espaços — a escola — como universo de investigação, que pode ser campo fértil para a difusão do preconceito, mas que poderá ser instrumento eficaz de prevenção e diminuição do mesmo.

Em todos os grupos humanos, é possível observar a utilização de práticas pedagógicas como formas de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores. Em sociedades "modernas" criou-se uma sistematização desse saber, nas quais, mediante modelos formais e centralizados as informações são transmitidas. Acreditava-se que essa seria a forma viável de adquirir polidez e desenvolver um conhecimento mais especializado.

Esse *locus* de conhecimento foi denominado Escola, constituindo-se num sistema aberto que passou a fazer parte da superestrutura social formada por diversas instituições como: família, igreja, meios de comunicação. O sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, está de acordo com as demandas sociais.

O seu principal objetivo é formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade capitalista, ou seja, produtivo, submisso, tendo boa interação com o seu grupo social. Para isso, é necessário manter ativos os controles sociais, que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, "sanando" qualquer disfunção que venha impedir a efetuação do processo educativo. Para um controle mais eficaz, utilizam-se recursos que podem variar desde a retaliação ou punição até a segregação ou marginalização dos grupos considerados desviantes da norma. Essas regras institucionais operam de modo simbólico, repercutindo e legitimando outros espaços sociais que habitualmente estão de acordo com as instâncias de poder (ABRAMOVAY, 2002).

A inserção das crianças nesse espaço é feita, na maioria das vezes, de maneira arbitrária. Para justificar tal obrigatoriedade, os pais e/ou figuras de autoridade o definem como via de acesso ao conhecimento de teorias e conceitos que formam a vida em sociedade, para então possibilitar o ingresso no mundo do trabalho e poder "ser alguém na vida". Em alguns momentos, os pais atribuem à escola a função de produzir sujeitos com uma reflexão crítica e uma ação política transformadora, garantindo o seu exercício pleno de cidadania. Assim, acredita-se que o espaço institucional "proporcionará" um campo de crescimento equitativo para todos os que usufruem os seus serviços, aperfeiçoando suas atribuições pessoais e, a partir de então, propiciará um acesso à vida em sociedade.

Mas até que ponto a escola estaria correspondendo a tais atribuições? Qual o tipo de cidadão que estaria sendo construído nesse espaço? Um dos aspectos que dão margem a esse tipo de questão seria a observação do método de ensino adotado pela instituição, o qual se encontra pautado em um padrão que atende às necessidades de um grupo dominante, e, dentro de uma compreensão monolítica, desconsideram a pluralidade cultural presente em uma sala de aula. Assim, a escola poderá ser um espaço de inculcação dos valores dominantes, levando de modo sutil e eficaz à domesticação dos sujeitos aos interesses capitalistas. A negação das

questões que envolvem o/a afrodescendente na escola poderá contribuir para a acentuação da exclusão social em outros espaços sociais.

Essa perspectiva ideologizante da Escola conflita com as suas propostas de construção de um sujeito crítico e polido, capaz de modificar a ordem social. Nesse sentido, a Escola poderá ser um meio de manutenção das desigualdades sociais pelo uso de métodos simbólicos e indiretos de coerção social. A desconstrução dessas estratégias de dominação pode ser difícil devido ao crédito atribuído à Escola como detentora do saber e da verdade absoluta, tornando-se mais fácil a interiorização e consolidação dos valores que perpetuam as inferioridades sociais.

De acordo com dados fornecidos por órgãos de pesquisas como o PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – é observado um contingente expressivo de uma trajetória escolar difícil, em que 40% da população afrodescendente é analfabeta funcional, ou seja, possuem menos de quatro anos de estudo funcional, acompanhado de um baixo rendimento, e índices de reprovação e evasão maiores do que os das crianças brancas.

Para compreender esse fato, poderemos pensar em alguns indicadores, tais como: a necessidade de ingresso no mercado de trabalho de modo precoce para complementar a renda familiar, ou ainda, a representação da escola, para muitas crianças, como um referencial de fracasso, já que "não conseguem aprender", embora isso não seja impedimento meramente cognitivo, mas uma possível dificuldade de inserção das crianças negras no espaço escolar, por se sentirem "excluídas" do mesmo; uma exclusão simbólica, já que a criança tem acesso à matrícula e à sala de aula, mas não é aceita no contexto mais amplo.

Essa rejeição vai se tornando perceptível com a observação do cotidiano escolar, que apresenta imagens caricatas em cartazes ou ausência dos/as afrodescendentes em datas comemorativas, como o Dia das Mães, em geral ilustradas por uma família branca, o que leva a criança afrodescendente a não se reconhecer na mesma. Existe ainda uma ausência de conteúdos que problematizem a questão do/a afrodescendente nos currículos escolares, privando as crianças afrodescendentes de conhecerem a sua história, que vai além da escravidão. É ainda possível observar a demonstração de preconceito proveniente de colegas e professores/as, que violentam por meio de insultos a identidade afrodescendente.

O cotidiano escolar vai dando indícios do lugar do/a afrodescendente nesse espaço. Muitas crianças acabam resignando-se a esse não-reconhecimento, a ponto

de se avaliarem de maneira distorcida, considerando-se incapazes, inferiores e, ao menor sinal de dificuldade, abandonam o processo escolar.

A dificuldade de auto-aceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social. Segundo Oliveira (1994), essa internalização do discurso alheio ocorre porque a avaliação, antes de ser pessoal, é social. A identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que se constitui o sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de auto-estima da criança.

Para Vigotsky (1984), o psiquismo humano existe por uma apropriação dos modos e códigos sociais. Com a internalização, a criança vai tornando seu o que é compartilhado pela cultura; o discurso social passa a ter um sentido individual. Mas os referenciais externos dos negros são dilacerantes, a mensagem transmitida é que, para o negro existir, ele tem de ser branco, ou seja, para se afirmar como pessoa precisa negar o seu corpo e sua cultura, enfim, sua etnicidade. O resultado dessa penalização é o desvirtuamento da identidade individual e coletiva, havendo um silenciamento do preconceito por parte da criança e do cidadão ao longo da vida.

Nesse sentido, a escola poderá "silenciar" as crianças afrodescendentes, intensificando o sentimento de *coisificação* ou invisibilidade, que pode gerar uma angústia paralisante, de modo que seus talentos e habilidades se tornem comprometidos por não acreditarem nas suas potencialidades, ambicionando pouco nas suas atividades ocupacionais futuras. Mais adiante, essa experiência leva a criança a se questionar sobre o que é preciso para ser olhada, reconhecida. Nesse momento, poderá dar início ao processo de *embranquecimento* e auto-exclusão de suas características individuais e étnicas. Tais conseqüências na identidade infantil passaram a ser preocupação e foco de estudo de alguns teóricos que citaremos a seguir.

Diversos autores/as preocuparam-se com a relação entre racismo e educação, desenvolvendo pesquisas nessa linha. Uma delas foi realizada por Gusmão (1999), com crianças pobres de periferia urbana ou do meio rural, e tinha como objetivo verificar de que forma estigmas e estereótipos se fixam na vida do afrodescendente. Para tal, foram analisados desenhos nos quais foi possível observar como se estrutura o mundo simbólico e de que forma as crianças olham o

mundo e são olhadas por ele. No universo investigado, incluiu-se também o sistema educacional.

Por meio dos desenhos, foi possível observar qual a compreensão tida pelos dois mundos: branco e afrodescendente. O/a branco/a foi representado como vinculado ao que é civilizado, urbano, bem apresentado, sorridente, enquanto o/a afrodescendente seria o inverso: meio rural, ligado ao trabalho físico, desprovido de dinheiro e de possibilidades. A imagem do/a afrodescendente é mutilada de atribuições positivas, é representada pelas crianças como um mundo triste, marcado pela violência e pela distância real e simbólica entre brancos/afrodescendentes.

Cada população parece ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, transbordando para o convívio social. Algumas crianças mostraram-se hostis frente a essa postulação, demonstrando a sua indignação contra conteúdos discriminatórios. Mas, haveria ainda os que se "adaptam" ao discurso do opressor, percebendo-se como selvagens, sem humanidade, impossibilitados de protestar contra sua condição por se sentirem amordaçados pela internalização maciça dos padrões dominantes.

Em outra pesquisa realizada com crianças de Escola pública de Campinas, Oliveira (1994) investigou como eram estabelecidas as relações entre crianças afrodescendentes e brancas em uma sala de aula. Foi observado que os dois grupos se relacionavam de modo tenso, segregando, excluindo. A criança afrodescendente mantinha-se em uma postura introvertida, recusando-se em muitos momentos a participar das atividades propostas, com medo de que os *outros* rissem dela, ou seja, para não ser rejeitada ou ridicularizada, ela preferia calar sua voz e sua dor. Isso ilustra o quanto uma situação social pode silenciar as crianças afrodescendentes, reduzindo-as a um estado quase de mutismo e invisibilidade em sala de aula, levando-as a profundo desconforto, intensificado pelo sentimento de não-pertença.

Em atividade proposta em sala de aula, foi solicitado às crianças que falassem sobre si em uma redação. A criança afrodescendente se auto-referia de modo depreciativo, descrevendo-se a partir do discurso dos seus colegas: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro". Não se sentia desejada, portanto, pelos meninos como as suas outras colegas que tinham um cabelo grande e liso.

A criança afrodescendente poderá ser submetida a uma violência simbólica, manifestada pela ausência da figura do negro no contexto escolar, ou pela

linguagem verbal – insultos e piadas – proveniente do seu grupo social, demonstrando de modo explícito o desrespeito dirigido a essa população, aprendido muito cedo pelas crianças brancas.

A criança afrodescendente poderá incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser branco.

Esses estímulos de *branquitude* são em geral transmitidos pelo sistema social e, às vezes, pela família. Tal tipo de ação conduz não apenas à desvalorização do "eu", mas também acarreta intensa angústia, porque a criança não consegue corresponder às expectativas. Assim, a identidade da criança negra passou a ser lesada: ao se voltar para o seu próprio corpo, as crianças encontram as marcas da exclusão, rejeição e, portanto, insatisfação e vergonha.

A população afrodescendente poderá acabar por negligenciar a sua tradição cultural em prol de uma postura de *embranquecimento* que lhe foi imposta como ideal de realização. Esse posicionamento foi decorrente da internalização de que "embranquecer" seria o único meio de ter acesso ao respeito e à dignidade. Esse ideal de *embranquecimento* faz com que a criança deseje mudar tudo em seu corpo. No discurso de uma das crianças entrevistadas, Oliveira (1994) salienta uma frase: "Eu queria dormir e acordar branca do cabelo liso". A fala dessa criança leva a supor que seria como acordar de um pesadelo, povoado de insatisfação, vergonha e rejeição. A criança não entende nem é entendida nesse sistema educacional, que parece reproduzir o padrão hegemônico, *estigmatizando* a criança negra como incapaz e rebelde.

Essa postura é ainda reafirmada pela linguagem não-verbal, quando estudos demonstram que parece haver uma ausência de contato físico afetivo dos professores para com as crianças negras, demonstrando a rejeição do seu grupo social e causando-lhes sofrimento. A sua dor não é reconhecida, havendo uma aparente falta de acolhimento por parte das pessoas "autorizadas" (educadores), que silenciam ou se omitem em face de uma situação de discriminação. Tal postura denuncia a banalização do preconceito e a conivência dos profissionais com ele (ROMÃO, 2001).

É possível observar que há uma aparente falta de intervenção por parte dos educadores em tal problemática. Alguns fatores que estariam implicados em tais questões seriam: a) – Os/as educadores/as poderiam estar imbuídos de forte impregnação da ideologia dominante, que oprime e nega tudo aquilo que se distancia do padrão estabelecido, impossibilitando-os de pensar numa perspectiva multicultural. b) - Mitificação da instituição Escola, acreditando que ela seria a detentora de um suposto saber e, por conseguinte, "dona da verdade", intimidando alguns educadores a não macular tal imagem, não questionando determinada postura ou a adoção de determinado material didático, permanecendo a sensação de mal-estar que não é significada, ou seja, não é falada, dando continuidade ao silêncio e à cumplicidade com determinadas atitudes. c) - Falta de preparo dos/as professores/as para lidar com a questão racial em sala de aula, desencadeando a difusão da discriminação racial. Essa falta de preparo impossibilita a decodificação e a intervenção do educador em situações que denotem sinais de preconceito.

Nesse sentido, o cotidiano escolar revela uma inclinação para corresponder ao padrão branco/europeu negligenciando os valores referentes às matrizes africanas, podendo levar à acentuação do *estigma* de ser inferior. Essas ações preconceituosas conduzem a um processo de despersonalização dos caracteres africanos, o que dificulta e, em alguns casos, inviabiliza a inserção da criança no sentimento de pertença ao espaço escolar, comprometendo a sua auto-estima, dificultando-lhe ter um autoconhecimento individual ou cultural, pois esses dois níveis estão diretamente ligados a condições desvalorizadoras atribuídas pelo grupo dominante.

Para Romão (2001), a reversão desse quadro será possível pelo reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico. O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate da auto-estima, da autonomia e das imagens distorcidas, pois a escola é ponto de encontro e de embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e *prevenir* o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças afrodescendentes.

O espaço institucional poderá proporcionar discussões verticalizadas a respeito das diferenças presentes, favorecendo o reconhecimento e a valorização da

contribuição africana, dando maior visibilidade aos seus conteúdos até então negados pela cultura dominante. Esse tipo de ação promoverá um conhecimento de si e do outro em prol da reconstrução das relações raciais desgastadas pelas diferenças ou divergências étnicas.

A discriminação racial no Brasil tem reflexos no sistema educacional e impacta o acesso e desempenho da população negra dentro da sala de aula. No País, entre os analfabetos absolutos acima de 15 anos, estão 7,5% dos brancos e 20% de negros (pretos e pardos), de acordo com os dados do Censo 2002, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quando consideramos o analfabetismo funcional, menos de quatro anos de estudo, 36% da população negra permanecem nessa condição, contra o percentual de 20,2% da população branca. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostra que, apesar da proximidade no número de matrículas no ensino fundamental para afrodescendentes e brancos/as (94,7% para brancos/as e 92,7% para afrodescendentes), a evasão escolar é maior entre os/as alunos/as afrodescendentes.

Dados do IBGE apontam que, entre os estudantes de Ensino Médio, a quantidade de brancos é quase o dobro da de pretos e pardos (52,4% para 28,2%). No Ensino Superior, os brancos estão cerca de quatro vezes mais presentes que os/as afrodescendentes (15,5% contra 3,8%).

Em janeiro de 2003, após quatro anos de tramitação, foi promulgada a lei 10.639/03, de autoria da então deputada Esther Grossi. Esta lei inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de educação básica, das redes pública e privada, a obrigatoriedade de estudo da temática História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Sua proposição e aprovação é fruto de reivindicações dos Movimentos Negros e do Movimento de Mulheres Negras, que se intensificaram a partir dos anos 70 e culminaram em 1995 com a Marcha Zumbi dos Palmares, quando 30 mil pessoas entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento pleiteando políticas para combater a desigualdade racial.

Agora, o desafio é fazer valer a lei em todo o território nacional. O Observatório da Educação, programa da ONG Ação Educativa, que tem como objetivo aprimorar o controle social das políticas educacionais defende a aprovação da Lei como sendo um marco na luta por reconhecimento e valorização da História e Cultura Afrobrasileira e Africana e na afirmação de direitos da comunidade afrodescendente do Brasil. Para a ONG, esse reconhecimento implica profundas

mudanças de discurso, postura e relações entre cidadãos e cidadãos do país, começando pela desconstrução do mito da democracia racial que ainda existe na sociedade brasileira.

O avanço brasileiro na educação quase universalizou o ensino fundamental no país, mas não transpôs a defasagem educacional dos negros em relação aos brancos nos graus mais elevados: a diferença entre os dois grupos chega a ultrapassar 40 anos no ensino superior. Em 2000, o percentual dos homens negros com mais de 30 anos que tinha diploma de graduação (2,7%) era inferior ao mesmo dado registrado para os homens brancos em 1960 (3%), segundo o "Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 - Racismo, pobreza e violência" elaborado pelo PNUD.

Essa desigualdade não se restringe aos homens. As mudanças no mercado de trabalho nas décadas recentes, com o maior ingresso de mulheres nas empresas e nos postos de chefia, fizeram o perfil educacional da população feminina mudar bastante. A proporção de brancas e afrodescendentes graduadas no ensino superior ultrapassou a dos homens da mesma cor, mas se manteve desigual. Em 2000, as mulheres brancas eram as mais bem preparadas para o mercado de trabalho: 12% delas terminaram a faculdade, enquanto as negras com esse nível de ensino eram 3,1%.

No período, o avanço dos dois grupos no ensino superior reduziu as diferenças, que ainda assim continuam grandes — o percentual de brancos formados na universidade é mais que quatro vezes o de negros. A proporção de brancos com nível universitário passou de 1,8% em 1960 (3% dos homens, 0,49% das mulheres) para 11,8% (11,6% dos homens e 12% das mulheres); o de negros subiu de 0,13% (0,21% dos homens e 0,04% das mulheres) para 2,9% (2,7% dos homens e 3,1% das mulheres) no mesmo período.

A evolução recente da universidade brasileira “ilustra com clareza os limites das políticas de inclusão racial”, segundo o relatório. Em 1995, 2,9% dos/as afrodescendentes brasileiros de 30 a 49 anos tinham diploma de ensino superior. Na África do Sul, nesse mesmo ano, o índice era de 2,2%. “Como o regime do *apartheid* só terminou em 1994, conclui-se que o sistema universitário desse regime foi capaz de produzir, para a população afrodescendentes, resultados muito semelhantes aos do sistema educacional supostamente integrado, aberto, universalista e racialmente

democrático do Brasil”, ressalta o estudo realizado em Capão Redondo, bairro da periferia de São Paulo.

Uma das formas de mudar esse quadro são as políticas focalizadas, que têm como principal instrumento as ações afirmativas, como as cotas para negros nas universidades. Essas medidas buscam a “implantação da diversidade e a ampliação da representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores” e pretendem, no longo prazo, induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial e eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar”, afirma o relatório.

A política de cotas, no entanto, é “apenas uma das formas de implementação” de ações afirmativas e não podem ser aplicadas de forma a reduzir a uma questão numérica de vagas a discussão sobre as questões de identidade no Brasil, frisa o documento. São três as ações desse tipo em vigor no país: bolsas de estudos para preparação ao ingresso de concursos públicos, cursos pré-vestibulares exclusivos para estudantes afrodescendentes e indígenas e cotas para ingresso no serviço público e em universidades. O critério de identificação utilizado pelo governo brasileiro é o mesmo recomendado pela ONU, a auto-identificação. Ou seja, é considerado afrodescendente quem assim se autodeclara.

Apesar de se apresentarem mais explicitamente no nível superior, as desigualdades entre brancos/as e afrodescendentes permeiam toda a rede de ensino brasileira. Os indicadores de educação melhoraram nas últimas décadas, mas a diferença entre as taxas de analfabetismo dos dois grupos ainda é grande. Em 1940, não sabiam ler nem escrever 47,2% dos/as brancos/as com mais de 10 anos e 74,2% dos/as afrodescendentes na mesma faixa etária. Depois de 60 anos, esses números caíram, mas a defasagem ampliou: 8,3% dos brancos com mais de 15 anos eram analfabetos, enquanto entre os/as afrodescendentes esse percentual era de 18,7% — 125% superior.

A média de anos de estudo dos brasileiros melhorou nas últimas décadas, evoluindo tanto na população branca quanto na negra. Entretanto, se o indicador dos brancos aumentou de 2,7 anos para 6,7 anos de 1960 a 2000, o dos/as afrodescendentes subiu de 1 ano para 4,7 anos. “A taxa de crescimento no grupo afrodescendente (356,9%) foi 2,4 vezes maior que no grupo branco (149,3%), mas o

hiato entre eles se elevou: a diferença de escolaridade entre negros e brancos com mais de 25 anos passou de 1,7 ano (1960) para 2,1 anos (2000)” aponta o relatório.

No ensino fundamental, o percentual de crianças de 7 a 14 anos fora da escola caiu de 13% (3 milhões) em 1992 para 2,8% (700 mil), em 2003, mas a proporção de brancos/as e afrodescendentes no total de excluídos permaneceu constante, com cerca de dois afrodescendentes excluídos para cada branco/a. “Em 1992, de todas as crianças que não freqüentavam a escola, 66,4% eram afrodescendentes e 33,6% brancas; em 2003 esses valores se alteraram para 67,9% e 32,1%, respectivamente”, indica o relatório.

O trabalho de educação anti-racista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança afrodescendente precisa se ver como afrodescendente, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa.

Por isso, deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias afrodescendente bem-sucedidas, por exemplo, e heróis e heroínas negras. Se a linguagem do corpo é especialmente destacada nas séries iniciais, por que não apresentar danças africanas, jogos como capoeira, e músicas, como samba e maracatu?

2.4 A situação do afrodescendente no Brasil

*Sou negro forte da periferia
Meu tataravô foi escravo
E eu sou escravo hoje em dia!*

Música de Capoeira (Domínio Público)

Há 120 anos foi assinada a Lei Áurea. Porém, em pleno século XXI a sociedade brasileira empurra os/as afrodescendentes para uma realidade muito parecida com a das senzalas. Os afrodescendentes brasileiros são quase a metade da população, segundo dados do IBGE. O *Mito da Democracia Racial* no Brasil foi criado respaldado na miscigenação, para camuflar a responsabilidade do governo brasileiro em ter mantido o regime escravocrata por quase quatro séculos, forçando os/as afrodescendentes deste país ao trabalho escravo e ao cativeiro. Foi imposta uma realidade capaz de maquiar a intolerância e a exclusão racial no Brasil.

O regime de *apartheid* sul-africano “acabou” em 1994, quando Néelson Mandela chegou à presidência de seu país. Do lado de cá do “mapa mundi” lutar contra o *apartheid* se limitava a repudiar o governo branco do “continente negro”. Com o fim da ditadura racial branca no país africano, ficaram mais evidentes o racismo, a discriminação e a intolerância em países signatários de acordos de defesa dos direitos humanos. A máscara da hipocrisia da *democracia racial brasileira* começou a cair, pois o Brasil tem relações sociológicas abismais entre os/as afrodescendentes e os/as brancos/as desta sociedade. O governo brasileiro e a sociedade cobraram atitudes coerentes “do mundo” contra o *apartheid*, mas mantém em suas fronteiras desigualdades nas relações raciais semelhantes as praticadas na África do Sul.

O mercado de trabalho brasileiro é um exemplo científico destas afirmações. Segundo o IPEA, os/as afrodescendentes deste país, ganham em média a metade do salários dos brancos e brancas. O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) fez um diagnóstico das desigualdades raciais brasileiras que foi concluído em 2002. Os resultados mostravam que as leis existentes eram pouco ou nada consistentes para combater o racismo no Brasil. Um/a trabalhador/a branco/a ganhava, em média, R\$ 573,00 mensais, o/a afrodescendentes, R\$ 262,00. Nos dados do IPEA, o/a branco/a passa mais tempo na escola (6,3 anos) do que o/a afrodescendente (4,4 anos). Entre adultos de 25 anos, a situação é a mesma, ou seja, o/a afrodescendente estuda 6,1 anos e o/a branco/a 8,4 anos. O IPEA concluiu também que, se os/as afrodescendentes tivessem a mesma escolaridade, ainda assim seus rendimentos seriam 30% inferiores, de R\$ 407,00. A diferença é fruto da discriminação no mercado de trabalho e nesse campo não houve avanços no último século. “Precisamos de ações afirmativas para reduzir essa distância. Uma delas é garantir um tempo maior de permanência na Escola para os negros”, afirma Ricardo Henriques.⁵⁷ Ele defende a adoção de cotas para afrodescendentes no serviço público, nas empresas e nas universidades.

O sociólogo Luiz Antônio de Souza (2003)⁵⁸, do Núcleo de Estudos da Violência da USP, ressalta que o Brasil é um dos países mais injustos quando se trata de distribuição de renda. Como a pobreza é muito gritante e, historicamente, foi construída a imagem de que os/as afrodescendentes são incompetentes, e, por isso,

⁵⁷ Ricardo Henriques é economista e foi o coordenador da pesquisa do IPEA, concluída em 2002.

⁵⁸ Luiz Antônio de Souza, do Núcleo de Estudos da Violência da USP, é sociólogo.

são pobres, a questão racial foi maquiada. “Sempre se deu mais importância para a questão social, dizendo: ‘vamos combater a pobreza que a situação racial vai ser resolvida’. Isso não é verdade. A discriminação não está associada somente à pobreza. Ela é racial e também sexual. Fazer esta ligação é não aceitar o preconceito. No Brasil não se encara a questão racial como um problema, analisa Souza (2003). Ele afirma ainda que no Brasil se construiu a imagem da “discriminação benéfica”, ou seja, o/a afrodescendente é bom para o futebol, o carnaval e o samba.

O tipo de construção ‘tem samba no pé, é bom no futebol’ serve pra dizer apenas que ele é bom na corporalidade, para o sexo. O/a afrodescendente não ascende socialmente em pé de igualdade com o/a branco/a. É como se ele/ela só fosse capaz para determinadas áreas. O governo brasileiro reconhece a existência de discriminação. Apesar de nossa legislação, que avança, mantemos a situação em que a população negra enfrenta muito mais que a branca pobre a falta de acesso à educação, ao mercado de trabalho, aos salários e a outros indicadores sociais e culturais. A maior carência do país é a de políticas públicas. (SOUZA, 2003, p. 30).

A justiça é muito tolerante para os crimes de racismo. “os juízes julgam segundo suas convicções pessoais o problema racial no Brasil”, segundo Hédio Silva Júnior (2002)⁵⁹. Ele coordenou um levantamento feito entre 03 de julho de 1951, data da Lei Afonso Arinos, e julho de 1996, já com a Lei Caó, incorporada a Constituição Federal, que considera o racismo crime inafiançável e que nunca prescreve, revela apenas nove condenações no país por discriminação. De 1993 a 1996, a extinta Delegacia de Crimes Raciais de São Paulo registrou 250 ocorrências. Cento e vinte resultaram em inquéritos e, destes, só 40 se transformaram em denúncias, não houve sequer uma condenação. Silva Júnior conclui que “como a sociedade considera o problema racial de pequena importância, os responsáveis pela aplicação do Direito são tolerantes e refletem essa concepção, evitando a condenação.”

Neste sentido,

A inclusão controlada e diferenciada é um sistema semi-aberto, cuja contestação fica sempre passível de contra exemplos. O princípio do mérito, do esforço individual, está sempre suposto como regra do jogo social, escondendo, camuflando a realidade das seqüências de barreiras,

⁵⁹ Hédio Silva Júnior é advogado, participa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

subjetivas e objetivas, enfrentadas pelos afrodescendentes, não apenas como pessoas, mas como etnia. (CUNHA Jr, 2002)⁶⁰

2.5 A situação do afrodescendente no Paraná

Pode-se constatar a partir dos dados do IBGE, do PNUD, do IPEA, do PNAD entre outros, que a perpetuação histórica das desigualdades raciais no país nunca tenha sido novidades para todos os segmentos sociais. Mas uma cultura política de negação desse racismo, desde sempre, tem impossibilitado a percepção deste fenômeno que tem sonegado os princípios de igualdade e liberdade para os indivíduos brasileiros e revela uma espécie de apartheid racial. Um país que, do ponto de vista de sua exclusão social, está dividido em dois grandes pólos: o país branco e o país negro.

Os pobres brancos brasileiros detêm uma renda de duas vezes e meia a mais do que os pobres negros (IPEA, 2001). Esta população está submetida a um perfil de exclusão maior do que os negros da África do Sul na época do regime oficializado de apartheid. Ou seja, os negros daquele país, quando comparados aos negros brasileiros, estavam numa situação de vantagem no que diz respeito à sua qualidade de vida, sobretudo educacional. (IPEA, 2001).

Florestan Fernandes detectou de fato a alma do brasileiro, ao afirmar que o brasileiro “tem preconceito de ter preconceito”, e denunciar o “nosso preconceito seria assumir um lado perverso e pouco cristão de uma cultura política que se fundou na *cordialidade* e na *democracia racial* nos moldes apresentados por Buarque de Holanda e Gilberto Freire”.⁶¹

Num mesmo sentido, a crença na possibilidade de construção da idéia de uma nação brasileira caracterizada por um só povo, “uma só raça” oriunda de sangue negro, indígena e branca contribui para fortalecer a não observação da exclusão social que incide especificamente num grupo étnico.

No caso paranaense, a hipótese é de que os dados nacionais acerca da realidade dos indivíduos negros também se refletem no Estado, mesmo os afrodescendentes sendo minoria. Entretanto, o debate no Paraná parece ser mais

⁶⁰ CUNHA, 2002. p. 30.

⁶¹ O conceito de “homem cordial” em Sérgio Buarque de Holanda e o conceito “democracia racial” em Gilberto Freire.

difícil, pois, paralelamente ao racismo brasileiro, a população Afrobrasileira deste Estado encontra-se ainda num processo mais atenuado de conflito racial, que se traduz no processo de construção e consolidação da invisibilização da população negra, em especial na sua capital, Curitiba (GARCIA DE SOUZA, 1999).

Curitiba é consagrada pelos meios de comunicação como sendo de Primeiro Mundo e Capital Européia, o que traduz também o ideário do Estado, que é apontado por alguns historiadores como "Um Estado mais Europeu", "Um Brasil Diferente", "O Estado das etnias", onde todos conviveriam na mais perfeita harmonia racial. Esse ideário é reproduzido pelo poder político local e reforçada nas escolas públicas e nos meios de comunicação, oficiais ou não. A ênfase da construção desse imaginário no Estado foi a década de 90, identificado como principal momento de construção e consolidação da idéia de que a cidade tratar-se-ia de "Primeiro Mundo", uma "Capital Européia" sem a presença negra na sua formação histórica, cultural e atual.

Ainda que as elites desconsiderem a cultura marcada pela presença de 45% de população afrodescendente em nosso país, estes existem e produzem culturas de matrizes africanas, como observa CUNHA⁶² (1996, p. 7-8):

Não se pensa aqui na liberdade de expressão das diversas culturas brasileiras, estas são raramente organizadas pelo pensamento universitário, geralmente sequer apresentadas ou minimamente reconhecidas. As diversas culturas são reprimidas, não representadas nos espaços públicos promotores de transmissão cultural. O que está em discussão nesse texto, são as percepções sombrias que os intelectuais brasileiros conseguem ter destas culturas. Penso que os intelectuais nacionais são míopes para estas culturas. Inexiste preocupação em organizá-las nos centros de representação da cultura nacional. (...) O europeu é compulsório no Brasil. Quase somente ele (europeu) pensa culturalmente. Quando não diretamente, fica como fantasma assombrando os pensamentos. Todos devem pensar através dele, quer pelo menos pela obrigatoriedade bibliográfica. Não são lidos os intelectuais africanos nas Universidades brasileiras. Nem mesmo reconhecem a existência destes.

A História da Educação no Brasil também não considera o papel dos/as afrodescendentes, ainda que desde o século XVIII homens e mulheres afrodescendentes venham se alfabetizando de alguma forma não pesquisada e não

⁶² Texto do curso de Pós-Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí, em 1996.

considerada na sua importância. Cunha⁶³ (2001, p. 3) vai chamar a atenção para o fato de que:

A História da Educação presta um desserviço ao não registrar e não problematizar sobre a presença dos afrodescendentes nos sistemas educacionais e nas idéias sobre a educação anterior aos anos 50 do século passado. As idéias falham em apresentarem a presença dos afrodescendentes na educação somente a partir de meados dos anos 50, como resultantes dos processos de urbanização da sociedade brasileira e de universalização do ensino público.

Autores regionalistas da História do Paraná foram elencados para que se apontassem elementos que pudessem problematizar a construção da “identidade” européia e multirracial do Estado do Paraná, corroborando rapidamente para consolidar um discurso “singular” e específico na cidade de Curitiba acerca da “democracia racial”, reforçada pelos meios de comunicação, pelos documentos oficiais da prefeitura e pelos livros didáticos. Discurso este que corrobora para a representação da imagem de uma cidade histórica e atualmente europeizada, de um discurso plurirracial e democrático, mas que privilegia alguns grupos “étnicos” e invisibiliza outros, como os negros, que somariam quase um quarto da população da cidade e também do Estado.

Contudo, para entender o fenômeno de europeização no Estado do Paraná, fenômeno este que contribuiu para explicar a construção da identidade paranaense, firmado na “idéia de nação” e na criação de um “mito de sociedade”, é importante compreender como esta “identidade” contará “também com certas características específicas em termos de imaginário”, ou seja, há um positivismo exacerbado defendido pelos republicanos paranaenses, assim como pelos literatos do Estado, o que cria uma “crença em uma sociedade superior” entre seus habitantes, fortalecida pela educação nas escolas (PEREIRA, 1996).

Segundo Pereira (1996), para inventar o “paranaense do futuro”, era preciso criar tradições, instituindo uma identidade que fosse paranaense. Para consubstanciar esta identidade européia, surgiram conselhos para “tentar preencher a falta de identidade paranaense e a precariedade da vida cultural, social e política do Estado”.⁶⁴

⁶³ Id., *ibid.*

⁶⁴ PEREIRA, 1996.

Ao elogiarem a formação etnográfica do Paraná, em particular a pouca ou quase ausência da população afrodescendente, estes historiadores regionalistas reservaram ao Paraná um lugar de destaque no cenário nacional e mundial. A capital do Paraná, neste contexto, se apresenta como a cidade “teste”, ainda que Ianni (1988) tenha demonstrado que somente no final do século XIX acontece o progressivo abandono e supressão do trabalho escravo na cidade de Curitiba. Os povoadores da cidade de Curitiba antes buscavam metais preciosos, depois transformaram-se em tropeiros, produtores e comerciantes de erva mate. Houve peculiaridades que determinam os “sistemas produtivos básicos” e diversos em cada caso, “mas sua natureza é predominantemente escrava”. Ou seja, no sistema social curitibano, “os requisitos fundamentais foram: a propriedade dos meios de produção de grupos brancos, a produção social por indivíduos de uma única raça, a negra, africana, ou a casta dos escravos; a posse pelo branco, do produto do trabalho e da própria pessoa do trabalhador negro”⁶⁵

Em Curitiba, por exemplo, existem praças grandiosas, parques, bosques, bairros, portais que homenageiam os descendentes de imigrantes como os únicos responsáveis pela formação social, política e econômica da cidade, também reproduzida nos meios de comunicação veiculados pela prefeitura, na educação das escolas na arquitetura da cidade. A hipótese é que os/as afrodescendentes, apesar de fazerem parte de mais de 20% da população do Estado do Paraná, a exemplo da cidade de Curitiba e Região Metropolitana, são considerados uma “etnia” *insignificante* nos mesmos moldes apresentados por alguns historiadores da História do Paraná.

No Paraná, e na cidade de Curitiba, a característica de Estado Europeu é tão forte que é bastante comum as pessoas afirmarem que “no Paraná os únicos brasileiros são os negros”, que vieram como escravizados, pois a grande maioria é descendente de europeu (italiano, alemão, ucraniano, polonês, etc). Essa afirmação, carregada de preconceitos construídos pela suposta superioridade branca, traduz-se, por exemplo, em frases como: “*o sangue fala por si mesmo*”, “*essa terra pertence ao homem branco*”. Este sentimento de pertencimento da população branca no caso paranaense, segundo Garcia de Souza, é muito forte, a ponto de construir um discurso entre seus indivíduos de que a superioridade econômica esteve marcada

⁶⁵ IANNI, 1988, p. 108.

por características de sua formação cultural e pela singular não-presença de afrodescendentes na sua história

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira. (Wilson MARTINS, 1989, p. 446).

Tendo em vista a representação construída acerca da população afrodescendente no Estado do Paraná, é importante destacar a discussão sobre políticas de promoção de igualdade de oportunidade, tendo como base as questões culturais que permeiam o cotidiano de sua população.

Nas academias, o contexto das relações raciais brasileiras, segundo Cunha Junior (2001), tem produzido uma forma de inclusão baseada na submissão e na inferioridade de tudo o que tem relação com as africanidades e afrodescendência. Relações estas que perpassam relações interpessoais ou coletivas, abrangendo todo o universo das instituições e da cultura.

Produz formas de violência simbólicas e diretas, mas sem a declaração efetiva das intenções, produzindo a sua dissimulação como ideologia. Limita sem impedir totalmente as representações e interesses e as formas de ascensão social. Expressa o reconhecimento do direito à igualdade sem a prática da realização deste. (CUNHA Jr, 2002, p. 30).

Para além dos raros dados estatísticos de entrada de afrodescendentes nas universidades públicas do Paraná, há a inexistência de dados estatísticos que revelariam a quantidade de educandos negros que conseguem concluir suas graduações.⁶⁶ Quando analisamos o Ensino Fundamental e Médio, poucos são os dados que traduzem a real situação dos/as educandos/as afrodescendentes no Estado. Não obstante, os dados nacionais do IPEA (2001) revelam que apenas 3,3% dos indivíduos afrodescendentes concluem o Ensino Médio (antigo segundo grau) no país, para 12,9% dos indivíduos brancos/as.

A Professora Janeslei Aparecida Albuquerque (2003) em sua investigação científica sobre o racismo nas Escolas do Paraná nos evidencia que

⁶⁶ Segundo dados estatísticos apresentados pelo Prof. Antônio Sérgio Guimarães (USP), no cenário nacional, o número de evasão é de 50%. Palestra apresentada na Conferência Nacional – Universidade e Desigualdades Raciais; organizado pelo Programa Políticas da Cor. Rio de Janeiro - RJ, 24 de junho de 2006.

Em Curitiba, a população negra não é representada nos discursos sobre a cidade e sobre o Estado - é como se não existisse. É a esta forma de preconceito e discriminação que este trabalho se dirige: o que mais do que desqualificar o "outro", o invisibiliza indo além de atribuir somente às etnias brancas o mérito de que este lugar seria um jardim do éden - seria um paraíso - inclusive por não ter população negra entre seus habitantes. (Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, 2003)

E mesmo percebendo o racismo no cotidiano da sociedade brasileira e paranaense, onde 87% das pessoas reconhecem a existência do racismo, mas, ao mesmo tempo e na mesma proporção, não se reconhecem como racistas, tem-se a sensação de que nada se pode fazer. Albuquerque (2003) observa que

Como professora da Rede Estadual de Ensino e convivendo diariamente com as carências e dificuldades diárias e crescentes para desenvolver o trabalho docente, observamos as relações entre os/as educandos/as e entre educadores/as e educandos/as, e percebemos diversas formas de manifestação do preconceito. Diante dele, na maioria das vezes, não se sabe o que fazer e às vezes sequer é reconhecido como tal. (2003, *ibidem*)

O professor Cunha Júnior (2001, p. 5), refletindo sobre o que se sabe e o que se ensina sobre as populações afrodescendentes no Brasil, vai afirmar que:

Associou-se a idéia do escravo, a do Africano e do Negro, como sinônimos e a estes, apenas a idéia do escravo como fator de produção. Produziu-se a invisibilidade de seres humanos portadores de diversas culturas e que no conflito histórico do escravismo produziram uma nova cultura, modificaram não apenas a nossa cultura como também as possibilidades da cultura dominante. Nas invisibilidades dos seres se processou uma imagem, a do escravo como uma máquina de produzir trabalho, eliminando-se o horizonte do ser produtor de novos pensamentos, os pensamentos de classe escravizada, lutando contra um sistema e produzindo diferentes significados à participação na produção material e simbólica do país.

E é essa imagem do/a afrodescendente escravizado/a que, permanece cristalizada nos livros didáticos, na memória cultural da Escola no Brasil e na base da identidade regional do Paraná e de Curitiba especialmente. Ao se falar dos/as afrodescendentes, é esta memória da escravidão a que é ressaltada. Sobre o que havia antes da escravização não há referências amplas e explicativas que façam compreender o que isto significou para as nações africanas e o que representa até hoje a expansão colonialista sobre aquele continente.

2.6 As resistências dos Movimentos Sociais Negros

Contrariando a história oficial, a trajetória dos/as afrodescendentes no Brasil foi, desde a origem, marcada por períodos de luta e intensa participação política. A resistência afrodescendente ao regime escravocrata pode ser considerada o primeiro movimento social de destaque na história do país. Os/as afrodescendentes não ficaram passivos diante dos diversos tipos de violência a que foram submetidos e, durante séculos, empreenderam fugas constantes das fazendas e engenhos, organizando-se em quilombos. Um deles, o Quilombo dos Palmares, manteve-se estruturado por várias gerações e se tornou símbolo máximo da luta popular pela sobrevivência e pela liberdade.

Ao mesmo tempo, outros movimentos importantes como a Revolução dos Alfaiates e a Revolta dos Malês, para citar alguns exemplos, foram sistematicamente ocultados na história brasileira. Fenômeno semelhante ocorre com a prática das religiões de matrizes africanas, tradicionalmente negadas e submetidas durante décadas à repressão policial. Notícias de invasão de terreiros e prisão de seus adeptos enchiam as páginas dos jornais na primeira década do século XX e, até bem pouco tempo atrás, representavam o cotidiano de pais ou mães de santo. Ainda assim, religiões como o Candomblé, a Umbanda e suas variações jamais deixaram de constituir importante elemento para a garantia da dignidade da população negra. Podem ser consideradas como um dos baluartes da resistência, que garantiu a continuidade da visão de mundo e o florescimento do orgulho de sua origem africana entre as populações afrodescendentes.

Reunidos em grupos, entidades e organizações não governamentais (ONG's), os integrantes dos Movimentos Negros estruturam fóruns locais, regionais e nacionais que visam, em última instância, a efetiva organização da população afrodescendentes. Podemos citar como exemplos, algumas frentes como o hip hop, expressão que aglutina grandes contingentes de jovens, a ação dos remanescentes de quilombos e a presença de dirigentes afrodescendentes em várias organizações partidárias e sindicais.

Desde os anos 80 e mais efetivamente a partir dos anos 90, sindicatos e partidos são progressivamente influenciados pelos Movimentos Negros, confiantes

na possibilidade de melhorar as condições de vida da população afrodescendente, sobretudo no mundo do trabalho e na política.

Pelas ações desempenhadas e o compromisso de luta firmado, merecem destaques os grupos de Mulheres Negras que, conscientes de seu papel na história, procuraram desmascarar situações de conflito e de exclusão associadas às desigualdades de gênero e de raça. Com isso, contribuem para a conquista de maior visibilidade como sujeitos políticos e trilham importante caminho com a construção do Movimento de Mulheres Negras em âmbito nacional.

No vasto rol de mobilizações contra o racismo realizadas por estes movimentos, conta a apresentação do Programa de Superação do Racismo ao governo federal durante a *Marcha Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em novembro de 1995. Na ocasião cerca de 30 mil manifestantes estiveram presentes em Brasília.

Antes disso, em 1992, os Movimentos Negros marcaram presença no cenário mundial ao encaminhar à 82ª *Conferência Internacional do Trabalho*, em Genebra, um documento de denúncia do não cumprimento do Brasil da Convenção Sobre Discriminação (Emprego e Profissão), conhecida como Convenção 111, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1958, com o intuito de garantir a “igualdade de oportunidade e de tratamento em matéria de emprego e profissão, objetivando a eliminação de toda discriminação nesse sentido.” Recentemente, é cada vez maior a adesão à mobilização dos Movimentos Negros para consagrar *Zumbi dos Palmares - herói nacional* através da instituição da data 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra – como feriado nacional.

Por tudo isso, os Movimentos Negros e o Movimento de Mulheres Negras, ao longo da história, têm desempenhado uma ação fundamental na denúncia do *mito da democracia racial* e na elaboração de propostas de políticas públicas que contribuam para a alteração do quadro de desigualdade e opressão, não apenas racial, mas também de gênero. Destaca-se aqui a colocação na pauta de reivindicações a aprovação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

As ações relacionadas à temática da desigualdade étnico-racial começam a ser implantadas pelo Estado brasileiro só recentemente, especialmente a partir da Conferência Internacional da ONU de Combate ao Racismo, à Xenofobia e Outras Formas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. Em

preparação à participação na Conferência Internacional da ONU, vários debates foram realizados, tanto pelos Movimentos Sociais Negros, como pelo governo federal. Em virtude disso, a delegação governamental brasileira elaborou um levantamento da situação racial no Brasil e assumiu o compromisso de desenvolver políticas que reparassem os danos sofridos pelos/as afrodescendentes no país. O processo de preparação culminou com a realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, que teve lugar no Rio de Janeiro, entre 6 e 8 de julho de 2001, da qual participaram cerca de 1.700 delegados oriundos das mais diversas regiões do país. Por fim, entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, aconteceu, em Durban, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância, que contou com cerca de seiscentos participantes brasileiros/as, representantes governamentais e da sociedade civil organizada. Cerca de 16 mil pessoas de 173 países participaram do debate político desta conferência, que teve como slogan “Unidos para combater o racismo: Igualdade, Justiça e Dignidade”. Do Brasil estiveram presentes 500 pessoas, entre representantes do governo, dos Movimentos Sociais Negros e de Mulheres Negras, ONG's, partidos políticos e sindicatos.

A primeira *Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial* foi realizada em Genebra, na Suíça, em 1978. A Declaração e o Programa de Ação resultantes desse encontro reafirmaram a gravidade do racismo, destacaram a ameaça que ele traz às relações igualitárias entre as pessoas e nações e condenaram o *apartheid*.

A segunda *Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial*, ocorrida cinco anos depois na mesma cidade, revisou e avaliou as atividades desenvolvidas nos anos anteriores e formulou medidas específicas que visavam a implementar, por parte da Organização das Nações Unidas (ONU), ações concretas para a eliminação do racismo e do *apartheid*.

Em 1998, a ONU decidiu proclamar 2001 como o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância.

A Conferência de Durban refletiu positivamente na política nacional. O governo brasileiro desencadeou uma série de iniciativas e estratégias

comprometidas como ações afirmativas⁶⁷. O Plano Nacional de direitos Humanos, lançado no primeiro semestre de 2002, trouxe algumas das propostas relacionadas à eliminação do racismo. Medidas de ação afirmativa foram sugeridas pelos Ministérios da Cultura, da Educação, do Trabalho e do Desenvolvimento Agrário, mas ainda dependenderão de aprovação para serem implementadas, o que não se concretizou naquela gestão de governo que se encerrara.

Revelar a história do/a afrodescendente no Brasil não é uma tarefa fácil, e de variadas formas se tentou invisibilizar o/a afrodescendente na sociedade e na história brasileira, seja com as atitudes do então Ministro da Fazenda Rui Barbosa que ordenou a queima de vários documentos da época da escravidão ou na queima dos resultados dos censos de 1900 e 1920. Ou ainda com a retirada do quesito cor no censo, e também a proibição do quesito cor na Declaração de Óbito de 1972 pelo regime militar brasileiro.

Desde a década de 1930, vários sociólogos brasileiros se pronunciaram sobre a questão do/a afrodescendente brasileiro, entre eles Gilberto Freyre, que codifica a *Democracia Racial*, passando então a existir uma posição oficial do governo a respeito. Contrariar e “desmontar” o *Mito da Democracia Racial Brasileira* é uma tarefa por demais difícil, porém necessário.

Desde o tempo do cativeiro os/as afrodescendentes do Brasil não se comportavam como meros expectadores da história tentaram de várias formas rebelar-se contra o regime escravocrata. O/a afrodescendente tem uma trajetória de luta e resistência que vai das ações individuais, como os suicídios e assassinatos de senhores de engenho e capatazes, assassinato dos filhos seguidos de suicídio das mães que eram escravizadas, às insurreições urbanas, até o quilombismo. Tudo para se alcançar a liberdade e negar a condição imposta de escravizados/as.

Os senhores de engenhos tentavam de várias maneiras impedir que os/as afrodescendentes se organizassem coletivamente, separando os membros de uma mesma família, agrupando pessoas de línguas e culturas diferentes, impossibilitando

⁶⁷ Ações afirmativas são definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária. (GOMES, 2001)

por algum tempo a comunicação entre eles, que lutavam para não perder sua identidade, sentir-se humano era fundamental.

CAPÍTULO 3

A LEI 10.639/03 QUE DETERMINA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E OS FATORES OBSTACULARIZADORES DE SUA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – PR NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS

3.1 Algumas considerações sobre a Lei 10.639/03

Para o professor Henrique Cunha Junior (1997), não é possível conhecer a História do Brasil sem o conhecimento da história e da origem dos povos que deram origem à nação brasileira.

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital realizadas no escravismo brasileiro, são antes de tudo, relações entre africanos e europeus. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. (CUNHA, 1997, p.67).

Entrevista realizada recentemente com o professor Romeu Gomes de Miranda⁶⁸, militante do Movimento Social Negro paranaense e das lutas por transformações sociais, exemplifica muito bem a importância da nova legislação para os/as afrodescendentes e para o conjunto da sociedade brasileira.

A Lei é, e será muito importante para a comunidade negra porque vai fazer com que a sua cultura seja reconhecida no interior da escola e vai fazer com que os alunos negros deixem de ter vergonha da sua etnia. A aplicação da Lei fará com que diversos aspectos da cultura negra, da produção intelectual negra, da produção cultural negra, das grandes realizações dos povos negros sejam valorizados na escola. De forma que o negro não apareça para os alunos apenas como um povo que foi escravo, mas sim como um povo que construiu pirâmides que até hoje não se sabe de que maneira, e com que técnicas aquele povo do Egito construiu aqueles monumentos que perduram até hoje. De forma que os alunos negros se orgulhem do fato de na África a 10.000 a.C. usar o ferro e a 8.000 a.C. trabalhar a agricultura de modo organizado. Enfim, de forma que o aluno negro possa se orgulhar da sua etnia. Com o advento da Lei essas questões vão sendo tratadas de forma melhor dentro da escola e mais e mais contingentes de alunos e alunas negras vão se inserindo de forma autônoma e de cabeça erguida dentro da sociedade brasileira. O que será de grande valia para a sociedade brasileira, o que será de grande valia para o país que terá um contingente enorme de sua população inserida de uma maneira mais altaneira. (Jornal 30 de Agosto, da APP-Sindicato, S/D, p. 08).

Outro aspecto importante a ressaltar na entrevista do professor Romeu diz respeito ao rompimento com a carga de inferioridade imposta ao negro brasileiro, presente nos livros didáticos.

⁶⁸ Presidente do Conselho Estadual da Educação do Paraná e militante histórico dos Movimentos Negros paranaenses.

Hoje os livros didáticos abordam a África como aquele lugar de doenças, de pestes, de fome e de guerras tribais. Ao contrário disso, a África têm grandes cidades. De um modo geral, ao contrário do que dizem os livros, a África é o berço da humanidade e não a Grécia como reforçam os livros até hoje. A Lei também vem ajudar em muito a comunidade negra, ao fazer com que a escola e os livros didáticos deixem de abordar o negro de forma estereotipada, como uma figura bizarra, vinculado a rituais animistas, de feitiçaria e bruxaria. (Jornal 30 de Agosto, da APP-Sindicato, S/D, p. 08).

No dia 09 de janeiro de 2003, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e o então Ministro da Educação, Cristóvan Buarque, assinaram a Lei 10.639, que, alterando a Lei 9.394/96 (LDB) torna obrigatório o ensino da temática História da África e Cultura Afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. Segundo a Lei, a temática deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar, preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística. A Lei 10.639/03, além de tornar obrigatório o ensino da temática História da África e da Cultura Afrobrasileira, institui no calendário escolar, o dia 20 de novembro, como o “Dia Nacional da Consciência Negra”⁶⁹. A nova legislação acrescentou dois Artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estão transcritos abaixo:

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

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

⁶⁹ A partir da Lei 10.639/03, o Dia Nacional da Consciência Negra é incorporado no calendário escolar como dia a ser lembrado, comemorado e desenvolvido em todas as instituições da Educação Básica. Em 20 de novembro de 1965, foi morto Zumbi, grande liderança do Quilombo dos Palmares. Essa data é ressignificada pelos Movimentos Negros brasileiros, e surge como contestação ao dia 13 de maio. A data 20 de novembro toma o cenário nacional principalmente a partir de 1978, quando surge o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, com ramificações em diversos estados do país, onde um grande protesto ocorreu em julho de 1978, contra as discriminações sofridas por quatro atletas negros do time de vôlei do Clube Regatas Tietê, proibidos de entrar no clube, e o assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz, torturado até a morte por policiais de Guaianazes/SP (MEC/SECAD, Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 168).

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

Ao sancionar a Lei, o Presidente da República vetou parte do Projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional. Foram dois os vetos, um ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79 B:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Um documento da Presidência da República (Mensagem nº 7 de 09/01/03) dirigido ao presidente do Senado Federal justifica os vetos. Quanto ao primeiro, argumenta que o Parágrafo Terceiro do Art. 26 colide com o caminho traçado pela Constituição Federal e com a LDB no que diz respeito às características regionais do país e à preocupação com uma base curricular nacional mínima. Assim, justifica o documento:

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu Art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos

nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afrobrasileira.

Como justificativa ao segundo veto, o documento da Presidência da República afirma que o Artigo 79A estaria rompendo com a unidade de conteúdo da LDB, visto que a mesma, em nenhuma parte, disciplina sobre os cursos de capacitação de professores.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O Art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterá matéria estranha a seu objeto. (Art. 7º, inciso II).

A inclusão da História da África no currículo é uma antiga reivindicação e luta dos Movimentos Negros preocupados com a reprodução do racismo na Escola e na sociedade. Já em 1991, o 1º Fórum Sobre o Ensino de História das Civilizações Africanas, no Rio de Janeiro, apresentava em seu relatório a seguinte observação:

É antiga a preocupação dos Movimentos Negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança Afrobrasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como “escravos” que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, arruinando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade crítica e capacidade de reflexão, contribui sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO, 1993, p. 25).

No dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. O Parecer, que tem como um dos objetivos a regulamentação da Lei

10.639/03, fundamenta-se nos dispositivos da Constituição Federal (Artigos 5, 210, 206, 242, 215,216) e nos Artigos 26, 26A e 79B da Lei 9394/96, que tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola e do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. O Parecer destaca a importância da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o compromisso com a educação de relações étnico-raciais. Salienta a relação entre a nova legislação com a reivindicação de políticas afirmativas na área da educação..

O Parecer, além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Também indica ações a serem tomadas pelo poder público das três esferas para a implementação da Lei. Entre elas, a necessidade de investimento na formação dos professores, o mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnica e racial da nação brasileira. Orienta também que os Conselhos Estaduais de Educação façam a adequação do parecer à realidade de cada sistema de ensino.

Segundo o Parecer 03/04, não só para os negros o conhecimento da História da África e Cultura Afrobrasileira são importantes, mas para todos os brasileiros, tendo em vista a composição étnico-racial da sociedade:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura Afrobrasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)

A valorização da identidade é um dos principais argumentos utilizados pelo Parecer e presente na Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. A Resolução 01/04, em seu Artigo 3º, dispõe:

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)

A Lei 10639/03 vem ao encontro da luta pela implementação de políticas afirmativas para a superação do quadro caótico produzido pela estrutura do racismo e de classe presente na sociedade brasileira.

Segundo Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006) a Lei é “fruto da ação e intervenção do movimento negro, que historicamente reivindica junto ao Estado um conjunto de políticas públicas” que possibilite a mudança do quadro de desigualdade social e racial do país. Estas vêm ganhando terreno no Brasil, especialmente após a realização da Conferência da ONU sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância realizada em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001. O aumento de pesquisas acadêmicas e a divulgação de resultados de pesquisas, tanto do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Econômica) quanto do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), sobre a situação da população afrodescendente brasileira também têm contribuído para o avanço do debate sobre as políticas afirmativas no país.

É importante destacar três importantes aspectos do ensino da História e Cultura da África nas Escolas. Primeiro, para se ter um bom conhecimento da história de nosso país, é impossível tê-lo sem os estudos dos povos que deram a sua origem, ou seja, os indígenas, os europeus e os africanos (Henrique Cunha Junior). Hoje a história ensinada parte de uma visão eurocêntrica, em que as demais culturas são estudadas a partir de sua relação com os europeus, como se os outros povos não tivessem cultura ou história. Esquece-se, por exemplo, no ato educativo, que as comunidades africanas já realizavam comércio marítimo antes dos

portugueses. Ou ainda, que já antes do império romano havia impérios poderosos na África.

Um segundo aspecto importante é a construção da identidade afrodescendente. O professor da USP, Kabengele Munanga, afirma sobre o tema:

A identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência. É necessário que a escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação. A escola vem reproduzindo subliminarmente, no imaginário dos educandos, que a etnia negra, sua história, seus valores, suas manifestações religiosas e sua cultura, são inferiores ou menor.⁷⁰

Já se tornaram comuns as denúncias feitas pelos Movimentos Negros a determinados livros didáticos que reforçam esta idéia.

Um terceiro aspecto importante que a lei e sua implementação vêm destacar é a compreensão de que no Brasil o racismo está presente e que dentro da pobreza produzida na sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, os/as afrodescendentes são a maioria e os mais pobres. Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA -, “no Brasil a pobreza tem cor. Em cada dez brasileiros abaixo da linha da pobreza oito são negros.” A escola não poderá em seu currículo e na sua prática educativa cotidiana fechar os olhos aos milhares de afrodescendentes presente em seus espaços.

A Lei 10639/03 já está em vigor. Porém, a sua implementação ainda é um desafio. Embora em vigor, a lei poderá se transformar em “letra morta”, ou seja, ficar apenas no papel. Ou se mal implementada apresentará um resultado abaixo do esperado e contraditório.

Segundo o professor Luís Carlos Paixão da ROCHA (2005) tecendo considerações sobre a Lei 10639/03:

A implementação da lei é de responsabilidade do poder público, mas é fundamental o acompanhamento e a cobrança da sociedade civil organizada. Algumas ações, neste sentido, estão sendo iniciadas em alguns estados e municípios. Destaco os municípios de Porto Alegre e de São Paulo e os estados de Mato Grosso do Sul e do Paraná, que criou uma Comissão Estadual de Acompanhamento da Implementação da Lei 10.639/03, com a participação representativa do Coletivo da App-sindicato e de membros da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Sigo esperançoso em relação à contribuição da educação para superar o racismo velado na sociedade brasileira.

⁷⁰ MUNANGA, Kabengele (Org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP, 1996.

Tendo em vista as indicações até aqui apresentadas, é possível perceber que a intervenção dos Movimentos Sociais Negros no partido político e no movimento social, aliada a uma conjuntura internacional favorável ao debate das questões étnico-raciais (Conferência da ONU em Durban, África do Sul - 2001), contribuíram significativamente para a incorporação do debate das políticas afirmativas no Estado brasileiro.

3.2 Olhar analítico sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Públicas de Almirante Tamandaré – PR: os fatores obstaculizadores na visão dos/as professores/as

Segundo Baibich-Faria,

É necessário examinar as situações concretas, o elenco das experiências das Escolas, analisando-se os procedimentos institucionais e docentes, bem como as reflexões críticas que tenham sido desencadeadas a partir delas para extrair lições transformadoras tanto da prática acadêmica quanto da realidade social. (2008, encontro de orientação, não publicado).

Para pensar a natureza dos projetos de implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas trabalhadas, Baibich-Faria e Onasayo (2008) elaboraram uma análise, abaixo descrita, no sentido de melhor compreensão da realidade da efetivação da Lei 10.639/03 nas Escolas Públicas de Almirante Tamandaré, baseando-se (a) nos fatores considerados pelos/as professores/as das dez referidas Escolas que constituíram o universo de sujeitos desta pesquisa, como fatores obstaculizadores desta implementação, e (b) na análise das ações de implementação levadas à efeito por quatro das cinco Escolas que assumem ter implementado a Lei.

Os/as autores/as não consideram a análise aqui sugerida como uma prescrição para leitura dessa e/ou de outras realidades, mas, antes, como uma das formas de explicação do real concreto, no intuito de melhor pensá-lo e agir sobre ele. Entendem, entretanto, que embora não prescritiva, a análise possa servir para que outras realidades escolares brasileiras também reflitam sobre suas realidades na implantação da Lei 10.639/03 fazendo uso desta análise como ponto de partida.

Os aspectos levados em conta, por Baibich-Faria e Onasayo para essa análise e categorização dizem respeito a: (i) às formas de implementação da Lei 10.639/03 nas diferentes Escolas naquilo que lhes é semelhante⁷¹; (ii) a relação estabelecida pelos/as professores/as responsáveis das dez Escolas pesquisadas com este processo e os obstáculos para efetivá-lo; (iii) seu entendimento (dos/as professores/as) sobre a existência do racismo no espaço escolar e de possíveis vínculos causais entre os itens anteriores e este fenômeno; (iv) a avaliação dos/as professores/as acerca da existência ou não de dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03; (v) o reconhecimento, por parte dos/as professores/as, de uma didática do antipreconceito de sua parte ou de outros/as professores/as/gestores/as, no âmbito da Escola; (vi) o papel atribuído ao Estado, à Direção das Escolas, aos Professores/as e aos materiais; bem como (vii) outros aspectos relevantes.

(i) Das formas de implementação: professores/as não vilões, mas produtores/as-reprodutores/as de vítimas;

Em todas as Escolas pesquisadas, que assumiram a implementação da Lei, aquilo ao que se dava o nome de “Projeto de Cultura Afro” não passava de um aglomerado de atividades culturais que tendiam mais a “folclorização”⁷² de aspectos parciais da cultura Afrobrasileira e africana. Ou seja, as atividades sugeridas, recorrentemente, “romantizavam” e “naturalizavam” o período colonial brasileiro bem como o sistema escravagista. Os trabalhos, via de regra, faziam reconstituições de senzalas, dos castigos físicos aos quais eram submetidos os/as “escravos/as”, da quebra do acorrentamento de parte dos/as escravizados/as, sem que, entretanto, houvesse qualquer tipo de relação mais crítica, no sentido de explicitar ou problematizar também o papel da resistência que cumpriam os milhares de quilombos criados em todos os lugares deste Brasil.⁷³

⁷¹ Ressalte-se que das dez Escolas analisadas, foram consideradas neste quesito (relativo às formas de implementação da Lei) apenas quatro. Isto se deu, pois, cinco são as que assumem a implementação da Lei, sendo que a quinta Escola selecionada possui como Diretor eleito o pesquisador que assina esta Dissertação de Mestrado. Portanto, as outras seis não são tomadas em conta para análise específica de Implementação de um Projeto. Os outros quesitos, entretanto, tomaram em conta a manifestação dos/as professores/as de todas as dez Escolas.

⁷² Para maiores detalhes ler Santana, Jair, Tese de Doutorado em Educação no PPGE/UFPR, em fase de elaboração, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria.

⁷³ Não se divulga que em 2002, eram identificados no Brasil 743 quilombos, hoje este número ultrapassa 3.400 quilombos. Nestes quatro anos, concedeu-se a titulação de 31 comunidades, quantidade que precisa ser ampliada e muito. No Paraná já estão catalogadas mais de 87 Comunidades Remanescentes de Quilombos, das quais 36 já foram titularizadas pelo INCRA. Sobre racismo e crianças quilombolas na Escola, ler Soares, Edimara, Dissertação de Mestrado em elaboração no PPGE/UFPR, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria.

Estas atividades levam a crer que os/as afrodescendentes brasileiros/as são descendentes de “escravizados/as”, como se a prática escravista em terras africanas fosse algo “natural” e, portanto, esta prática no Brasil não devesse trazer espanto algum, muito menos reflexões sobre sua profundidade e conseqüências na sociedade atual.

Além deste tipo de conseqüência nefasta, também decorre daí a única maneira possível de reação do público assistente⁷⁴, isto é, a pena. Assim, os/as espectadores/as, aqueles/as que assistem ao “espetáculo” não têm como, pela ausência da crítica histórica, desenvolver sentimentos de empatia ou solidariedade, visto que o que acontece ali reside apenas no passado e não possui laços com nada do que seja contemporâneo e no espaço vivido.

Além desse fenômeno da reprodução de senzalas, de trabalhos nas fazendas de açúcar ou dos castigos praticados pelos feitores a mando dos donos dos engenhos, é comum também que se ressalte a sensualidade do corpo da afrodescendente. São adolescentes vestidas de forma sensualizada e, não raro, destacando partes de seu corpo. São adolescentes vestidas ou semi-vestidas com lençóis que permitem ficarem expostas suas coxas, costas e outras partes do corpo feminino.

O imaginário dessas apresentações é correntemente baseado na obra de Gilberto Freyre, que preconizava a “harmonia” entre a *Casa Grande e a Senzala*, como se fosse possível tal situação.⁷⁵

Outro tipo de evento é o destaque que se dá a beleza Afrobrasileira. São adolescentes “fantasiados/as” de afrodescendentes. Desfilam penteados e vestidos imitando determinados costumes de algumas regiões da África. Em nenhum dos eventos analisados foi apresentado um ou uma adolescente vestido de forma contemporânea. Ou seja, em nenhum dos eventos analisados um/a adolescente afrodescendente foi caracterizado/a com terno, gravata, “laptops” ou outros símbolos da modernidade. No imaginário coletivo a África e os/as africanos/as, bem como os/as afrodescendentes estão longe de serem considerados como “modernos”.

⁷⁴ Importante referir que o público, constituído de pais/responsáveis e comunidade local, não passa de mero assistente nos Projetos aqui referenciados. Nenhuma das ações das Escolas analisadas vê na comunidade uma parceira efetiva do Projeto em questão.

⁷⁵ Para maiores esclarecimentos do papel ocupado pela mulher negra, ler Dissertação de Mestrado de Tânia Lopes, em elaboração no PPGE/UFPR, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria.

Assim, além de não modernos, também não efetivamente belos/as. Nos concursos que ocorreram nos municípios de Colombo, Almirante Tamandaré, Quatro Barras e na final geral que ocorreu num Grande Baile na cidade de Colombo, qualquer um/a dos/as adolescentes que participou foi contemplado/a com alguma premiação, corroborando o fato de que a beleza afrodescendente não é considerada efetivamente como beleza.

Ainda que estas quatro Escolas, dentre todas as pesquisadas, sejam aquelas que assumam o implemento da Lei, a despeito de todas as dificuldades para fazê-lo, o que se vê é que esta implementação tende a reproduzir a estigmatização do/a afrodescendente já naturalizada em nossa sociedade racista. Desta feita, mediante, a arte do teatro, da música, da dança, o estigma se exercita e funciona como mantenedor do lugar já ocupado pelo/a afrodescendente na sociedade, seja (a) por metaforicamente prendê-lo no papel de escravo/a, merecedor/a apenas de pena e não de direitos; (b) por caracterizá-lo como uma caricatura e não como um sujeito entre outros sujeitos; (c) ou por reduzi-lo a objeto, coisa sensual para uso e, porque não dizer, abuso.

Cabe ressaltar que nenhuma das Escolas demonstra consciência de seu papel reprodutor do racismo, pelo contrário, é possível constatar que todas as que têm buscado a implementação da Lei, o fazem no intuito e com a sensação de “bom-combate”. Daí que não vilãs, mas produtoras/reprodutoras de vítimas.

(ii) Dos obstáculos: ou da fartura da falta

Para os/as professores/as entrevistados/as, das dez (10) Escolas, os principais fatores obstaculizadores para a implementação da Lei 10.639/03 apontados foram basicamente os seguintes:

- a) a falta de material didático (livros, revistas, cd's, dvd's, manuais etc⁷⁶) para se trabalhar as temáticas da Lei de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a;
- b) a falta de um Projeto de Articulação para a elaboração das Diretrizes Curriculares e do Projeto Político Pedagógico, pois no atual formato da SEED/PR a proposta vem pronta da superintendência da educação e,

⁷⁶ Pode-se sentir aqui a necessidade do/a professor/a em ter “receituários prontos” com indicações de como se deve trabalhar para “implementar” a estudada Lei 10.639/03, até para se eximir da responsabilidade de estar desenvolvendo um Projeto de Articulação, o que sem dúvida, daria mais trabalho e exigiria mais tempo dos sujeitos envolvidos. E o tempo e/ou a falta dele é um dos fatores obstaculizadores identificados nesta pesquisa.

geralmente, os/as professores/as tem uma relação passiva em relação à proposta, cabendo às pedagogas do Estabelecimento de Ensino fazer as adequações à realidade da Escola. Ressalte-se aqui novamente o fator tempo para a reflexão e o trabalho teórico-prático como obstaculizador da construção dos PPP's e das DCE's.

- c) as dificuldades em trabalhar temas específicos (História da Capoeira, influências folclóricas, dança, História da África anterior ao século XVI, dificuldade em encontrar materiais sobre o continente africano etc);
- d) a falta de tempo (remunerado para os/as professores/as em grupos de estudos pesquisarem conteúdos e se formarem, pois falta planejamento por parte do Estado e melhor estruturação nas horas-atividades);
- e) a falta de embasamento teórico e experiência acumulada quando se depara com as situações concretas de discriminação e preconceito no ambiente escolar (a maioria dos/as entrevistados/as não tiveram História da África no currículo de suas graduações) e,
- f) a falta de condições teórico-práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do antipreconceito.

Os dados levantados referendam, portanto, uma forte sensação de orfandade teórico-prática, e de materiais, tempo e recursos em geral de parte dos/as professores/as.

(iii) Do reconhecimento do racismo na Escola: um problema da vítima

Dentre os/as entrevistados/as, 99% dos/as professores/as reconhecem o racismo no cotidiano escolar, dado impressionante tanto pelo que significa em termos de força da existência do fenômeno, quanto pelo que representa em termos de sua identificação, contrária ao que ocorre na sociedade em geral, que costuma padecer de certa “cegueira” para identificar o preconceito.

Assim, 70% dos/as professores/as referem ter conhecimento de práticas racistas que se manifestaram, predominantemente, sob a forma de piadas e brincadeiras, o que corrobora a literatura sobre o tema. Quanto às formas de combate a estas práticas nas suas respectivas Escolas, 60% dizem não conhecê-las e os outros referiram a existência de conversas para orientação, advertências verbais e, em última instância, punição pela lei (do código penal). Isto já aparece como indicador de que o direito aos direitos iguais, não respeitado pela instituição

formadora de cidadãos, não parece constituir um problema para a Escola e seus/suas professores/as, pelo contrário.

Outro aspecto a destacar é o de que dos 90% que reconhecem a existência do fenômeno no espaço da Escola, apenas 30% assume fazer algo para combatê-lo, o que indica uma atitude espectadora, ou, como no dizer de Arendt (1989) uma “banalização do mal”, na medida em que parecem acostumar-se com ele como se natural fosse.

Também constitui uma estranheza a destacar, o fato de que dos 99% dos sujeitos, a metade não se sente com dificuldades com relação à implementação da Lei 10.639/03. Entretanto, ainda que o racismo seja concretamente admitido como real por 90% deles, e que a metade dos/as professores/as não sintam dificuldade em trabalhar com os conteúdos que a referida lei impõe, quando questionados/as sobre a existência de projetos nesta direção nas Escolas em que trabalham, 20% não sabem se a Escola implementou ou não um projeto relativo a lei e 10% não responderam se havia ou não um projeto dessa natureza nas Escolas em que atuam. Apenas 49% responderam que não há projeto efetivamente implementado em suas Escolas. **Assim, 70% das Escolas ou não possuem projeto ou possuem um projeto que sequer é reconhecido enquanto tal pelos/as professores/as da Escola (grifo dos/as autores/as).**

Dentre os 30% que dizem reconhecer a existência de um projeto de implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas em que atuam, vários/as deles/as apontam suas dificuldades para fazê-lo, tais como “falta de tempo para pesquisas, falta de conhecimento, falta de condições para lidar com situações concretas do dia-a-dia”, isto é, dizem um “sim” que algumas ou muitas vezes pode estar substituindo um “não” camuflado pela vergonha da cultura do “politicamente correto”, ou mesmo pelo reconhecimento do que seria adequado e desejaria fazer, mas não se sente apto para tal.

De saída, portanto, se faz possível inferir que o problema do racismo e da discriminação é tido como um problema da vítima e os/as professores/as-gestores/as não são responsáveis por ele (grifo dos/as autores/as).

Estes dados são indiciários de que:

(a) naturalizou-se na Escola a existência do privilégio branco, rico, masculino, cristão;

(b) a promulgação de uma lei relativamente ao combate do preconceito e a elevação da auto-estima dos membros que pertencem ao grupo discriminado não é condição suficiente para que esta seja implementada;

(c) a existência da Lei 10.639/03 e a falta de controle do Estado de sua efetiva implementação pode levar a institucionalização de uma política de “faz de conta” que, contrariamente ao que se pretendia quando de sua criação, sirva de disfarce para a manutenção e reprodução do racismo como hoje se configura na sociedade brasileira em geral.

(iv) Das dificuldades para implementação da Lei: do Estado para a Escola, desta para os/as Professores/as, destes para os Professores/as Afrodescendentes.

Parece ficar demonstrado ainda, logo de saída, que os/as professores/as, mesmo aqueles/las das Escolas que têm buscado implementar a Lei sentem-se órfãos de condições de conhecimento teórico-prático para desenvolver uma ação desta envergadura, e para a qual não sentem dispor de tempo e de material acessível para preparar-se para tal empreitada. Assim, tudo leva a crer que da Lei ao espaço da sala de aula há um trajeto indefinido e obscuro cuja responsabilidade do percurso foi imputada a quem, ainda que com boa vontade, não se sente apto/a e não reconhece em si e em seu entorno maneiras possíveis de habilitar-se. **Parece ocorrer, por parte do sistema, uma delegação não formalizada da responsabilidade às Escolas e destas aos professores/as e destes, muitas vezes, aos professores/as afrodescendentes. Os/as professores/as, por sua vez, sem respaldo e formação, julgando-se incapazes e/ou sós, pouco ou nada fazem, ou, quando o fazem contribuem, sem o saber, para a preservação do estigma e do preconceito (grifo dos/as autores/as).**

(v) Do reconhecimento de uma Didática do Antipreconceito: uma ausência institucionalizada.

Com relação às formas pelas quais a Escola tem lidado com as situações de racismo e discriminação, demonstrou-se até aqui o reconhecimento por parte dos/as entrevistados/as e da análise extraída dos questionários I e II (em anexos) de que existem práticas racistas na Escola e que este fenômeno se manifesta de distintas e variadas formas, desde as agressões verbais diretas e indiretas às ações que se transformam em ações sutis de preconceito e discriminação.

Contudo, para combater este fenômeno presente nas Escolas os/as professores/as

- (a) não se sentem preparados/as;
- (b) desenvolvem atividades relativas à questão da cultura Afrobrasileira e africana de forma eventual;
- (c) tais atividades realçam características folclorizadas da Cultura Afrobrasileira e Africana, reforçando aspectos estereotipados de uma “subcultura tribal de um povo subdesenvolvido”;
- (d) chamam os/as alunos/as que manifestam mais evidentemente ações de preconceito e discriminação para conversar, orientar e, às vezes, aplicam-lhes advertências verbais ou registradas em ata e podem até punir de acordo com a legislação vigente - o que praticamente nunca ocorre.

No entanto, foi constatado que, apesar de haver um reconhecimento por parte dos/as professores/as da existência do fenômeno do racismo no espaço escolar, estes/as não conhecem as formas de combate ao fenômeno institucionalizadas pela Escola, o que fazer diante das situações concretas, se existem tais práticas didáticas do antipreconceito, se devem ser cumpridas, se deve se aplicar a legislação vigente. Como já foi explicitado neste trabalho, talvez o fenômeno do racismo e suas manifestações de preconceito e discriminação no ambiente escolar possa parecer natural, mas, de fato, nada mais é do que a “banalização do mal” (ARENDT, 1989).

(vi) Do papel do Estado, da Direção, dos/as Professores/as, dos Materiais: procura-se um responsável

Quando questionados/as sobre qual o papel do Estado no sentido de promoção da implementação da Lei 10.639/03, 70% dos/as professores/as sugeriu ações concretas tais como:

Permitir efetivamente uma semana por bimestre para se trabalhar os temas nas reuniões pedagógicas. O Estado deve fornecer livros para os professores e materiais didáticos para os alunos, como dvd's, além de cursos [de capacitação] para professores e equipe pedagógica. (Professor e um diretor auxiliar respondeu de forma semelhante). Fazer uma averiguação para saber o que realmente está sendo feito para o aluno tomar ciência dos seus direitos. (Pedagoga).
Criar uma disciplina específica. (Professor afrodescendente).

10% responderam que o Estado não precisa fazer nada, pois “cabe à população se conscientizar a partir de agora.” (professora, branca). 20% não opinou.

O que parece merecer ser sublinhado aqui é: quando 70% dos/as entrevistados/as afirmam o que deveria ser feito, afirmam também sua sensação de ignorância para poder ensinar o assunto, este total somado aos 30% restantes quase que totaliza um quadro de professores/as que se percebem incapazes ou que tomam uma atitude alienada como se o problema não fosse seu. Esse dado coloca em dúvida a cifra de 30% das Escolas que, segundo os/as professores/as, tiveram efetivamente levado a cabo seu projeto de implementação da Lei 10.639/03.

3.3 Os bastidores dos autodenominados “projetos de Implementação da Lei” das Escolas que reconhecem a importância da Lei 10.639/03

Alguns aspectos que podem ser observados logo de saída ao analisarmos as ações das quatro escolas selecionadas são:

- (i) Todas implementaram suas atividades, com maior evidência, a partir de 2006, após o “Curso de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em sala de aula” coordenado pela Professora Célia Tokarski e que teve a participação de 130 professores/as e funcionários/as das Escolas da base do Núcleo Regional de Ensino da Área Metropolitana Norte de Curitiba (NRE-AMN), experiência já relatada neste trabalho.⁷⁷
- (ii) Todas as Escolas cumprem a Deliberação 04/2006 do Conselho Estadual da Educação do Paraná (CEE/PR), que amplia o entendimento sobre as disciplinas que devem participar do projeto que dão cumprimento a Lei 10.639/03, e a Instrução 17/06 da Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SUED-SEED/PR), em anexo, que constitui Comissões Multidisciplinares em todas as Escolas para dar cumprimento às orientações do CEE/PR. Ressalta-se aqui, entretanto, que em

⁷⁷ “Vale sublinhar aqui que as Escolas cujos professores/as, voluntariamente buscaram formar-se melhor para trabalhar com o conteúdo da Lei, fenômeno de engajamento a um Projeto sentido como seu, foram aquelas em cujos locais houve ações de efetiva implementação da Lei 10.639/03. Este dado parece corroborar a importância do Projeto coletivo, deliberado, intencional, como fonte de possibilidade de mudança. Os/as professores/as Célia Tokarski, Neuton Damásio e Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo, criadores/as, incentivadores/as, organizadores/as deste processo, merecem, sem sombra de dúvida, reconhecimento da História. Aqui me autorizo a falar na primeira pessoa.” (BAIBICH-FARIA, 2008).

nenhuma das Escolas pesquisadas as comissões Multidisciplinares funcionam, o que, mais uma vez, demonstra que a Lei, qualquer que seja, carece também de mudança cultural e de condições materiais e políticas para sua implementação efetiva.

- (iii) Em todas as Escolas pesquisadas o envolvimento da Comunidade Escolar externa é sob a forma de platéia;
- (iv) Nenhuma das Escolas pesquisadas desenvolve efetivamente um Projeto de Articulação com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Todas realizam eventos cuja duração circunda o mês de novembro (mês da Consciência Negra), cujo ápice é na semana do dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares.
- (v) Todas as Escolas possuem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como nos currículos das diferentes disciplinas, menção à temática da Lei, ainda que esta efetivação não se dê de fato (Instrução 17/06 da SUED-SEED/PR);
- (vi) Nenhuma das Escolas planeja ou avalia coletivamente aquilo que denomina de “Projeto” de implementação da Lei 10.639/03;
- (vii) Os/as professores/as de todas as Escolas reconhecem a existência do racismo e da discriminação;
- (viii) Todas as Escolas se baseiam em concepções estigmatizadas sobre o papel do/a afrodescendente no Brasil;
- (ix) A dificuldade de acesso aos materiais por parte dos/as professores/as é entendida como consequência multideterminada pelos seguintes fatores:
 - (a) questão financeira ligada à baixa remuneração profissional;
 - (b) a pouca produção de pesquisas e de materiais na área da temática da lei;
 - (c) o material produzido e fornecido pelo Estado não chega ou chega com dificuldades às mãos dos/as professores/as, quando não fica “engavetado”;
- (x) Todos/as os/as professores/as entrevistados/as atribuem, em geral, as dificuldades de trabalhar com a temática da lei a entes externos, como o Estado, à direção e à equipe pedagógica, à Comunidade Escolar, aos colegas, “a todo mundo”;

- (xi) Nenhum dos/as professores/as teve em seus currículos disciplinares de sua formação acadêmica conteúdos ligados à História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Isto é, o currículo eurocêntrico aplicado aos ensinos médio e fundamental possui suas raízes ligadas às Instituições de Ensino Superior, quer público ou privado, que formam professores/as e pedagogos/as;
- (xii) O fato de não existir avaliação e sistematização do trabalho realizado pelas Escolas faz com que a cada ano se comece do “zero”, isto é, não há acúmulo de conhecimento produzido. Este dado contribui para a manutenção da natureza dos “eventos folclorizados” que não se transformam em Projetos Articulados e articuladores de um possível combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.
- (xiii) As Escolas que têm tentado implementar a Lei, enfatizam que dentre as dificuldades para tal desafio podem ser apontadas a falta de espaço adequado, de recursos materiais, de conhecimento e de envolvimento das comunidades interna e externa, ou seja, de tudo.

A análise acima, respaldada na literatura acerca do racismo no Brasil e da ação desenvolvida pelos Movimentos Negros, permite afirmar que, considerando todas as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as das Escolas Públicas do Município de Almirante Tamandaré, para implementação da Lei em tela, é possível encontrar dois níveis de ação distintos de atuação para esta implementação:

a) O primeiro, no qual, dadas as dificuldades e admitida a existência do racismo, não há implementação propriamente dita; e

b) O segundo, no qual, a despeito das dificuldades e da existência do racismo, há uma implementação ainda que de natureza reprodutora do status quo, mesmo que não exista da parte dos sujeitos envolvidos nenhuma intenção ou crítica quanto ao fato.

É de entendimento desta análise que mesmo que os corolários de ambos sejam igualmente perniciosos, o primeiro porque reproduz pela passividade; o segundo porque reproduz pela ação acrítica; há na segunda perspectiva, um germe de esperança no sentido de que refletir sobre sua ação possa levar a uma ação de segunda potência, ação em co-operação que rompa e, oxalá, transforme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar explicar o porquê do fato da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afrobrasileira e Africana ainda não ter sido efetivamente implementada nas Escolas Públicas do Município de Almirante Tamandaré, no Estado do Paraná, algumas perguntas iniciais orientaram esta pesquisa:

- (I) Por que uma lei tão importante para destacar a importância de todo um povo com suas várias etnias, que construiu este país, num sistema econômico baseado na mercantilização humana e na produção econômica fundada na escravização de pessoas por quatro séculos, não assume a importância de lei como tantas outras?;
- (II) Por que não sensibiliza a maioria dos sujeitos escolares, especialmente professores/as que em suas especialidades e formação sabem e reconhecem as desigualdades existentes na sociedade brasileira?;
- (III) Por que o reconhecimento da existência do racismo na escola, de parte dos professores/as, não os mobiliza para a implementação da Lei?;

Para buscar algumas das possíveis respostas, foi necessário refletir sobre as contradições presentes no debate acerca da implementação da Lei 10.639/03, a partir da ótica dos/as professores/as, das dez escolas analisadas. O desafio da pesquisa, portanto, foi o de identificar os fatores obstaculizadores apontados pelos/as professores/as que não possibilitam com que a legislação que garante a História e Cultura Afrobrasileira e África nas redes de ensino brasileiros fosse efetivamente implementada. Das análises extraídas dos depoimentos dos/as professores/as foi possível concluir que:

- (i) Os/as professores/as não podem ser caracterizados/as como vilões/ãs, mas, entretanto são produtores/as-reprodutores/as de vítimas;
- (ii) Entre os obstáculos apresentados, podem-se destacar os que seguem: a) falta de material; b) falta de projeto coletivo de articulação; c) dificuldades em se trabalhar com a temática afrodescendente; d) falta de tempo; e) falta de embasamento teórico e prático para se trabalhar com o tema; f) a falta de condições teórico-práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do antipreconceito; ou seja, falta de praticamente tudo;

(iii) Dentre os/as entrevistados/as, 99% dos/as professores/as reconhecem o racismo no cotidiano escolar, mas, considerando que pouco ou nada fazem para combatê-lo pode-se inferir que o fenômeno constitui um problema das vítimas;

(iv) Há uma delegação sucessiva de responsabilidades para a implementação da Lei, do Estado para a Escola, desta para os/as Professores/as, destes/as para os/as Professores/as Afrodescendentes. Parece ficar demonstrado ainda, logo de saída, que os/as professores/as, mesmo aqueles/las das Escolas que têm buscado implementar a Lei sentem-se órfãos de condições de conhecimento teórico-prático para desenvolver uma ação desta envergadura.

(v) Os/as professores/as (a) não se sentem preparados/as para trabalhar com a temática do antipreconceito; (b) desenvolvem atividades de forma eventual; (c) tais atividades realçam características folclorizadas da Cultura Afrobrasileira e Africana; (d) chamam os/as alunos/as que manifestam mais evidentemente ações de preconceito e discriminação para conversar, orientar, porém não sabem lidar com questões de racismo;

(vi) Atribuem a terceiros (ao Estado, à sociedade, à comunidade Escolar, à Direção etc.) a responsabilidade do combate ao preconceito, algo que a maioria percebe como existente no ambiente escolar.

Fica possível, neste momento de compreensão da realidade das Escolas Públicas de Almirante Tamandaré, afirmar que o que está sendo trabalhado nas mesmas, no que diz respeito às temáticas da Lei 10.639/03, não é mais do que uma folclorização da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, sob a forma de eventos não integrados aos Projetos Político-Pedagógicos e que pouco envolvem a comunidade interna e externa. Ainda que contando com inúmeras dificuldades de caráter material, de infra-estrutura humana, de tempo, financeira, mesmo nas Escolas em que houve a intenção de implementação da Lei, o que se observa fica bastante distante daquilo que os Movimentos Negros pretendiam quando lutaram pela criação da mesma.

É do entendimento deste trabalho que muitas ações e reflexões conjuntas no âmbito do poder público, da Universidade que forma, das Escolas, da comunidade organizada, dos Movimentos Negros, dos países etc precisam ser realizadas para que tenhamos efetivamente a implementação desta referida lei no Paraná, com vistas ao

combate à desigualdade, ao racismo e a discriminação que hoje constituem imponente realidade na sociedade e na Escola.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO EM MESTRADO
PROFESSORA Dra. TANIA MARIA BAIBICH-FARIA
ALUNO MESTRANDO: CLAUDEMIR FIGUEIREDO PESSOA ONASAYO

QUESTIONÁRIO I PRELIMINAR PARA RECORTES DO OBJETO DE PESQUISA

DIREÇÃO E/OU EQUIPE PEDAGÓGICA

1) Identificação da Escola e/ou Colégio Público da Rede Estadual de Ensino, em
Almirante Tamandaré: _

a)

Nome: _____

b) Endereço com bairro e telefone para contatos:

c) Histórico resumido da Escola e/ou

Colégio: _____

(Pode ser anexado cópia do histórico extraído do Projeto Político Pedagógico ou se precisar de mais espaço, use o verso desta folha).

2) A Escola e/ou Colégio realizou projeto ou outra atividade sobre a temática da Cultura Afrobrasileira e Africana, a partir da promulgação da lei 10.639, em janeiro de 2003?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, descreva resumidamente quais as atividades desenvolvidas:_____

Em que ano estas atividades foram desenvolvidas:

() 2003 () 2004 () 2005 () 2006

3) Quantos professores/as dessa Escola e/ou Colégio já se envolveram com projetos, conteúdos, atividades, etc, relacionados com as temáticas da Lei 10.639/03, que trata sobre História e Cultura Afrobrasileira e Africana?

() Todos/as () Alguns/mas () Nenhum/a

4) Quais as disciplinas curriculares que foram envolvidas nestas atividades?-

5) Quanto a natureza desses projetos e/ou atividades:

a) Foi de iniciativa individual? () Sim () Não

b) Foi de iniciativa coletiva? () Sim () Não

c) Foi dos dois tipos? () Sim () Não

6) Estes projetos e/ou atividades envolveram pessoas ou grupos externos à Escola e/ou Colégio?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, explicita:

- 7) Na sua avaliação enquanto diretor/a e/ou integrante da equipe pedagógica, quais os principais obstáculos enfrentados pelo professor/a ou educador/a que desenvolveu este tipo de projeto e/ou atividade? _____

- 8) A Escola e/ou Colégio pode colaborar com a iniciativa do/a professor/a ou do coletivo?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, como foi esta colaboração? _____

ANEXO II

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO EM MESTRADO
PROFESSORA Dra. TANIA MARIA BAIBICH-FARIA
ALUNO MESTRANDO: CLAUDEMIR FIGUEIREDO PESSOA ONASAYO

Este questionário destina-se a pesquisar a opinião dos/as Educadores/as Públicos do PARANÁ sobre os desafios da implementação da Lei do Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas paranaenses. Favor não identificar-se nominalmente. Ao final identifique apenas o nome da Escola ou Colégio.

1. Qual a sua função na escola? _____

2. Há quanto tempo você atua como professor/a? _____

3. E há quanto tempo você atua nesta escola? _____

4. Como você se define do ponto de vista étnico-racial? _____

5. Você já vivenciou ou ouviu falar de algum tipo de racismo no ambiente escolar? Relate.

6. Se você tem dificuldades em trabalhar os temas de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, cite 03 delas: _____

7. Você considera que sua escola/colégio já implementou efetivamente a Lei 10.639/03?
Por
que? _____

8. Quais as iniciativas que o Estado do Paraná poderia desenvolver para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Públicas e Privadas do estado? _____

9. Quais as práticas que poderiam ser aplicadas nas escolas para colaborar na implementação da Lei 10.639/03? Quem deveria ser o responsável por elas? -

10. Qual o papel que cumpre o/a diretor/a da escola em relação a real implementação da Lei 10.639/03?

11. Qual o papel que cumpre o/a professor/a da escola em relação a real implementação da Lei 10.639/03?

12. Existem comportamentos que poderiam indicar preconceito e discriminação nesta escola/colégio que você tenha sentido, testemunhado ou ouvido falar?

13. Se houver, quais os encaminhamentos dados para a questão pelo/a professor/a, pedagogo/a ou diretor/a?

14. Você teve acesso a materiais para trabalhar a questão Afrobrasileira e Africana?

() SIM () NÃO

15. Em caso afirmativo, quais os materiais que você teve acesso para trabalhar a temática da Lei 10.639/03?

16. Eles lhe auxiliam? () SIM () NÃO () MUITO () POUCO () QUASE NADA

17. Você considera que o preconceito seja um obstáculo para a implementação da lei? Justifique. _____

18. Você gostaria de fazer mais alguma observação?

Identificação da

Escola/Colégio: _____

—

Bairro: _____

Região: _____

ANEXO III**LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003.

ANEXO IV



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana		
RELATORES: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez		
PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96		
PARECER N.º: CNE/CP 003/2004	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.⁽¹⁾

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

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

⁽¹⁾ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre 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 sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

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

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas,

atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos⁷⁸, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

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

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza

⁷⁸ Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

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

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon³, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

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

³ FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

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

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação

do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

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

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos

atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus

descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

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

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as 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 étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,⁷⁹ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁸⁰, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.
- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países

⁷⁹ § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 :- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

⁸⁰ Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).
- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de

Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.
- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.
- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

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

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA RELATORA

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;

- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;

- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;

- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

- a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
- b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Ministro da Educação em de 2004,

RESOLVE

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, bem como Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter

igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também freqüentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 9º Nos fins, responsabilidades e tarefas dos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, será previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 10 Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento.

Art. 11 Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 12 Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão para que a edição de livros e de outros materiais didáticos atenda ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, no cumprimento da legislação em vigor.

Art. 13 Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 14 Os sistemas de ensino promoverão junto com ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicarão, de forma detalhada, os resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), 10 de março de 2004.

ANEXO V

INSTRUÇÃO Nº 017/2006 – SUED

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



INSTRUÇÃO N.º 017/2006 – SUED

A Superintendente da Educação, no uso de suas atribuições, e considerando:

- a Lei n.º 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica;
- a Deliberação n.º 04/06 – CEE que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e
- o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantindo a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas a partir do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expede a seguinte

INSTRUÇÃO

1. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica.
2. Caberá ao estabelecimento de ensino:
 - a) garantir, no Projeto Político Pedagógico, que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemplem, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica;
 - b) registrar no requerimento da matrícula do aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro de sua auto-declaração;
 - c) compor equipe multidisciplinar, que poderá envolver direção, equipe pedagógica, professores e funcionários, para orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo do período letivo;

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



INSTRUÇÃO N.º 017/2006 – SUED

A Superintendente da Educação, no uso de suas atribuições, e considerando:

- a Lei n.º 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica;
- a Deliberação n.º 04/06 – CEE que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e
- o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantindo a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas a partir do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expede a seguinte

INSTRUÇÃO

1. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica.
2. Caberá ao estabelecimento de ensino:
 - a) garantir, no Projeto Político Pedagógico, que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemplem, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica;
 - b) registrar no requerimento da matrícula do aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro de sua auto-declaração;
 - c) compor equipe multidisciplinar, que poderá envolver direção, equipe pedagógica, professores e funcionários, para orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo do período letivo;

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- d) elaborar e arquivar o relatório das ações desenvolvidas no cumprimento da Deliberação n.º 04/06-CEE;
 - e) estabelecer, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, como momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.
3. Caberá aos professores, ao tratar da História da África e da presença do negro (preto e pardo) no Brasil, fazer abordagens positivas, na perspectiva de contribuir para que o aluno negro-descendente mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura de matriz africana, da contribuição para o país e para a humanidade.
4. Caberá aos Núcleos Regionais de Educação:
compor equipes multidisciplinares de caráter permanente, envolvendo representantes das diferentes disciplinas e setores, para orientar e dar suporte para o desempenho do que preceitua a legislação, aos professores, equipe pedagógica e direção dos estabelecimentos de ensino.
5. Caberá à Secretaria de Estado da Educação:
a) subsidiar, gradativamente, os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual com acervo que possibilite a consulta, a pesquisa, a leitura, o estudo por parte de alunos, professores, funcionários e comunidade;
b) promover cursos, seminários e oficinas para qualificar os educadores no que diz respeito à temática em questão.
7. Casos omissos serão resolvidos pela SUED.

Curitiba, 20 de dezembro de 2006

Yvelise Freitas de Souza Arco Verde
Superintendente da Educação

Yvelise F. S. Arco-Verde
Superintendente de Educação
RG 1.102.809
Decreto n.º 180 de 24/01/2003

ANEXO VI

PROCESSO N.º 880/2006

DELIBERAÇÃO N.º 04/06 APROVADA EM 02/08/06

COMISSÃO TEMPORÁRIA – PORTARIA N.º 08/06

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

RELATORES: ROMEU GOMES DE MIRANDA, MARÍLIA PINHEIRO MACHADO DE SOUZA, LYGIA LUMINA PUPATTO, DOMENICO COSTELLA e MARIA TARCISA SILVA BEGA.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, no uso de suas atribuições, tendo em vista o que dispõe o artigo 3º, IV, e 5º, I, da Constituição Federal, o artigo 1.º, III, da Constituição do Estado do Paraná, as disposições constantes da Lei n.º 10.639/03, que altera a Lei no 9.394/96, o Parecer CNE/CP n.º 03/04, considerando a Indicação n.º 01/06 da Comissão Temporária – Portaria n.º 08/06 que a esta se incorpora e ouvida a Câmara de Legislação e Normas.

DELIBERA:

Art. 1º. A presente Deliberação institui Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino no Paraná.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro.

§ 2º O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros,

bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

1

PROCESSO N.º 880/2006

Art. 2º. O Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino

deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica.

Parágrafo único. Ao tratar da História da África e da presença do negro (pretos e pardos) no Brasil, devem os professores fazer abordagens positivas, sempre na perspectiva de contribuir para que o aluno negro-descendente mire-se positivamente, quer pela valorização da história de seu povo, da cultura de matriz africana, da contribuição para o país e para a humanidade.

Art. 3º. As mantenedoras tomarão providências efetivas e sistemáticas no sentido de qualificar os educadores no que diz respeito à temática

da presente Deliberação, promovendo cursos, seminários, oficinas, durante o período letivo, garantindo-se a participação dos educadores sem nenhum prejuízo funcional ou salarial.

Parágrafo único. O plano de capacitação a que se refere o *caput* deste artigo deverá constar do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Art. 4º. As mantenedoras deverão, gradativamente, ano a ano, adquirir livros sobre a matéria desta Deliberação e dotar as escolas de um acervo que possibilite a consulta, a pesquisa, a leitura, o estudo por parte de alunos, professores, funcionários e comunidade.

Art. 5º. As instituições de Ensino Superior deverão reformular seus programas de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação de maneira a atender o disposto no artigo 2º desta Deliberação.

Parágrafo único. As instituições referidas terão o prazo de até um ano, a partir da data da publicação da presente Deliberação, para efetuarem as devidas adequações possibilitando o devido cumprimento do disposto no *caput* deste artigo.

Art. 6º. A Secretaria de Estado da Educação, assim como as Secretarias Municipais providenciarão para que os Núcleos Regionais de Educação ou estruturas similares de base, componham equipes multidisciplinares de caráter permanente, que, no âmbito de sua abrangência, darão suporte aos professores para o desempenho do que preceitua a presente Deliberação.

Art. 7º. Cada escola, no âmbito do Sistema de Ensino registrará no requerimento da matrícula de cada aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro da sua auto-declaração.

2

PROCESSO N.º 880/2006

Art. 8º. Cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que dêem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta Deliberação ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola.

§ 1º. Caberá à direção de cada estabelecimento de ensino da rede estadual, no primeiro semestre do ano letivo, informar à SEED via NREs, os componentes das equipes mencionadas no *caput* deste artigo.

§ 2º. As Instituições de Ensino, tanto públicas como privadas, providenciarão o arquivamento em local apropriado da escola, do relatório das ações desenvolvidas por seus estabelecimentos/instituições, no cumprimento do que preceitua a presente Deliberação.

§ 3º. Da mesma forma deverão proceder as unidades escolares municipais, encaminhando aos departamentos ou organismos correspondentes, as informações mencionadas nos parágrafos anteriores.

Art. 9º. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, como um momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Art. 10. O cumprimento desta Deliberação será considerado na autorização, reconhecimento e avaliação das condições de funcionamento das instituições/Estabelecimentos de Ensino.

Art. 11. A presente Deliberação entrará em vigor a partir da data de sua publicação.

Sala Pe. José de Anchieta em, 02 de agosto de 2006.

3

PROCESSO N.º 880/2006

Indicação n.º 01/06 APROVADA EM 02/08/06

COMISSÃO TEMPORÁRIA – PORTARIA N.º 08/06

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ
ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

RELATORES: ROMEU GOMES DE MIRANDA, MARÍLIA PINHEIRO MACHADO DE SOUZA, LYGIA LUMINA PUPATTO, DOMENICO COSTELLA e MARIA TARCISA SILVA BEGA.

1. Histórico

Com o objetivo de elaborar Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi constituída a Comissão Temporária Especial, designada pela Portaria n.º 08/06-CEE, de 17 de maio de 2006, formada pelos Conselheiros ROMEU GOMES DE MIRANDA, MARILIA PINHEIRO MACHADO DE SOUZA, LYGIA LUMINA PUPATTO, MARIA TARCISA SILVA BEGA e DOMENICO COSTELLA, para, sob a presidência do Conselheiro ROMEU GOMES DE MIRANDA, procederem estudos e elaboração de minuta para normatização do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Foram designados como Assessores Técnicos: José Roberto Faria, Gisele Cristina Seixas e Margarete de Souza e como Secretária Claudia Mara Rodrigues.

2. Relatório

Pelo Parecer n.º 03/2004, da conselheira relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, de 10 de março do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação regulamentou a alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provocada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de todo o país. E ao estabelecer tal obrigatoriedade, a Lei n.º 10.639 buscou o cumprimento dos preceitos legais como o artigo 3º e 5º da Constituição Federal que assim determinam:

Art. 3º, V - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º, I - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a

4

PROCESSO N.º 880/2006

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...)

Essa bela formulação, para uma enorme parcela da população brasileira, os negro-descendentes, não tem passado de uma igualdade formal. A Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil, em 26 de março de 1968, dispôs que:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam,

em consequência à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

Apesar de tantos anos de afirmação desse princípio internacional no Brasil os negros continuaram à margem, sobrevivendo das migalhas do sistema, mal morando, mal comendo, mal estudando, mal vivendo.

O Ministro do Supremo Tribunal Federal, Marco Aurélio Mello, comentando a Constituição de 1988 assim se expressa:

A Lei Maior é aberta com o artigo que lhe revela o alcance: constam como fundamentos da República Brasileira a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e não nos esqueçamos jamais de que os homens não são feitos para as leis; as leis é que são feitas para os homens. Do artigo 3º vem-nos luz suficiente ao agasalho de uma ação afirmativa, a percepção de que o único modo de se corrigir desigualdades é colocar peso da lei, com a imperatividade que ela deve ter em um mercado desequilibrado, a favor daquele que é discriminado, que é tratado de forma desigual.

O Movimento Social Negro, que já vinha lutando nas sombras pelo reconhecimento do valor do povo negro e pela adoção de políticas de combate ao racismo, encontra nesses imperativos legais, forças e alento para impulsionar a luta. Já em 1950, o I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro - TEN, no Rio de Janeiro, de 29 de agosto a 4 de setembro, em sua declaração final reivindicava: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas públicos e particulares com esse objetivo”.

A Convenção Nacional do Negro na Constituinte, realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, apresentou aos membros da Assembléia Nacional Constituinte as seguintes reivindicações: “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º e 2º graus, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil”.

5

PROCESSO N.º 880/2006

A Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo e pela Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, entregou, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial que, no tocante à Educação, assim afirmava:

☐ Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;

☐ Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;

☐ Desenvolvimento de programas de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial;

☐ Identificação de práticas discriminatórias presentes nos estabelecimentos escolares e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.

Estados e municípios brasileiros foram dando passos no sentido de garantir uma educação que se pautasse pelo respeito à diversidade étnica dos alunos, em especial do respeito à história e cultura negra no Brasil. Entretanto, faltava uma legislação de caráter nacional. É para dar conta desse vazio que vem a Lei 10639, repondo, refazendo, cobrindo uma lacuna na formação escolar de nossos jovens, possibilitando que alunos afro-descendentes pudessem resgatar na

escola sua identidade étnica.

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

Árdua tarefa! Tão largo como foi o processo de desconstrução da identidade do negro no Brasil, tem sido a demora em se reconhecer esse débito e se adotar medidas de recuperação e fortalecimento da identidade de nossos alunos negros, que agora, a lei acima mencionada vem, em parte, repor.

Importante destacar que a lei em referência não cai na armadilha da ingenuidade ou má fé da democracia racial, achando que basta uma pitada de boa vontade da sociedade e os negro-descendentes, num passe de mágica estarão incluídos e respeitados.

O texto joga seu peso em outra ponta: a organização/mobilização da sociedade para exigir a aplicação da lei, numa perspectiva de uma educação que permita aos alunos negros assumir-se como cidadãos “autônomos, críticos e participativos”, como bem afirma a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.
6

PROCESSO N.º 880/2006

Faz-se também urgente e fundamental um eficiente programa de formação dos professores para trabalhar com a educação das relações étnicoraciais, pois o racismo/preconceito são atitudes, manifestações, pensamentos complexos que foram e vêm sendo engendrados pelas elites racistas, com objetivos tão perversos quanto ardilosos.

Informa-nos Hunold (1988), que no final do século XVII, um jesuíta italiano, residente na Bahia, Jorge Benci, pregou um sermão, publicado em 1705 com o título “Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos” que explicava aos senhores, com bases teológicas e filosóficas, as regras, normas e modelos que deviam seguir na relação com seus cativos. Enfatizava o autor que os senhores deviam propiciar a seus escravos: *panis, et disciplina, et opus servo*, ou seja, **pão, disciplina e trabalho** para o servo.

Antonil (1711), na mesma linha ensinava: no Brasil, para o escravo, são necessários três Ps; **pau, pão e pano**. E nesta ordem, em primeiro lugar o castigo, para dobrar a resistência, a dignidade ou qualquer resquício de orgulho próprio.

A violência era intrínseca ao sistema. Pela violência o escravo se mantinha obediente, submisso e produtivo. O castigo foi, assim, “naturalizado”. O pouco de benevolência que havia, vinha de vozes que se levantavam por dentro da estrutura, buscando amenizar o castigo físico, mas sempre na perspectiva da legitimidade do castigo como parte inerente ao sistema escravista.

O Bispo Azeredo Coutinho, em sua Análise sobre a Justiça do Comércio de Resgate dos Escravos da Costa da África, de 1808, defendendo um tratamento mais humanitário aos escravos, orientava o sustento e o vestuário necessários, tempo suficiente de sono e instrução dos cativos na doutrina cristã e um castigo que não excedesse os limites da Justiça. Essas vozes “humanitárias” e “benevolentes” que recomendavam cautela e moderação, não chegavam entretanto, a propor a quebra dessa ordem econômica.

Exemplo clássico dessa “benevolência” vem do próprio jesuíta

Benci:

Os açoites são medicina da culpa; e se os merecerem os escravos em maior

número do que de ordinário se lhes devem dar, dêem-lhes por partes, isto é, trinta ou quarenta hoje, outros tantos daqui a dois dias, daqui a outros dois dias outros tantos; e assim dando-se-lhes por partes e divididos, poderão receber todo aquele número, que se recebessem por junto em um dia, chegariam ao ponto de desfalecer dessangrados, ou de acabar a vida. Haja açoites, haja correntes e grilhões, tudo a seu tempo e com regra e moderação devida, e vereis como em breve tempo fica domada a rebeldia dos servos; porque as prisões e os açoites, mais que qualquer outro gênero de castigos, lhes abatem o orgulho e quebram os

7

PROCESSO N.º 880/2006

brios. E tanto, que basta só que os veja o servo, para que reduza se meta a caminho e venha a obediência e sujeição do seu senhor. (Hunold, 1988) .

Ao fim e ao cabo, para o senhor de escravos, aquele ser humano, para ser submisso às suas vontades, precisava ser reduzido à condição de “coisa” posto que era uma mercadoria.

A naturalização da violência levou à naturalização da exclusão. As vozes que se levantam hoje contra qualquer política afirmativa de “ discriminação positiva” do negro, não argumentam, não protestam com a mesma veemência contra a condição subumana da população negra que subsiste sob as piores condições de vida nas favelas, bicos e cortiços por todo este imenso país. **E por que esta indiferença?**

Porque parece-lhes “natural” essa condição subalterna, essa sub-condição.

O sistema escravista no Brasil não perdurou por tanto tempo (o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão) apenas porque era rentável. Rentável era em todos os lugares do mundo onde foi empregado. A diferença é que aqui foi produzida uma ideologia , uma ciência da dominação. E isto foi impregnando de tal forma toda as dobras da vida e da estrutura colonial que os questionamentos mais lúcidos vinham sempre pela via da reforma gradual. Rupturas drásticas a essa ordem, só vieram dos movimentos organizados pelos próprios escravos, pelas fugas em massa, constituição de quilombos, queima da produção agrícola, ataque aos senhores e seus capatazes e capitães do mato, etc.

Mas isto tem sido, ao longo dos anos, negado, especialmente dentro da escola, como uma ação determinada, pensada, organizada pelo povo negro, pelo povo escravo, por aquele povo “desumanizado”.

Diz Marx, em Concepção Materialista da História que:

(...) a primeira premissa de toda a história humana é, evidentemente, a existência de indivíduos humanos, vivos. Ao desumanizar o negro, ao coisificá-lo, estavam os dominadores a negar-lhe uma história, a negar-lhe vida. A violência do senhor era vista como castigo, dominação. A do escravo, como falta, transgressão, violação do domínio senhorial, rebeldia. (Hunold, 1988, 3)

A permanência e o êxito do sistema precisava de escravos submissos e dóceis. Qualquer possibilidade de afirmação de uma vida minimamente digna, era uma ameaça; e assim, religião, costumes, vestimentas, língua, tudo poderia ser um sopro em brasa adormecida. Poderia acender desejos e vontades e não cabia ao negro ter nem desejos nem vontades .

8

PROCESSO N.º 880/2006

Ao mesmo tempo que se forjava uma ideologia que desse conta da

dominação do negro, a classe dominante ia sendo tomada por um temor da africanização e haitinização do Brasil (temerosos de que se repetisse aqui a grande rebelião negra de São Domingos), dado o número bastante elevado da população negra no país.

Produziram-se, então, pensamentos que iam na direção da massificação de um conceito - “Os negros eram responsáveis pela corrupção dos costumes. Por natureza são os pretos de um temperamento frouxo” – Vilhena-(4) Maciel da Costa, preocupado com o futuro da população branca no Brasil, dizia que a continuar o ingresso de africanos no Brasil, “veríamos em breve a África transportada para o Brasil e a classe escrava nos termos da mais decidida preponderância”.

A ideologia do branqueamento

As pressões externas e internas, as constantes rebeliões escravas, iam ensinando aos donos do sistema que o fim da escravidão negra era uma questão irreversível. Entram em cena os ideólogos a serviço da classe dominante, os intelectuais orgânicos, na genial concepção de GRAMSCI, e foram preparando essa transição com o menor dano possível. Era preciso preparar a substituição da mão de obra escrava, mas de uma maneira muito peculiar.

Assim, à medida que iam afirmando a naturalização da inferioridade do negro, iam tecendo a ideologia do branqueamento do país.

Já em 1818, ocorreram as primeiras tentativas de colonização por alemães no nordeste e no estado do Rio de Janeiro, experiências que resultaram fracassadas. Em 1824 foi retomada a idéia mas, desta vez, para o sul.

Só a partir da promulgação da Lei n.º 601 (lei que regulamentou a concessão de terras públicas), ganha corpo a política de imigração européia como solução para o Brasil. Em um panfleto de 1914, Caio de Menezes conclamava a todos que acolhessem bem o imigrante alemão com a seguinte argumentação : Como coeficiente étnico de primeira grandeza, por que nenhum povo mais necessita da influência de povos adiantados na formação de um tipo de raça do que o brasileiro, principalmente no momento histórico em que a percentagem da raça africana começa a diminuir e precisa desaparecer dissolvida pelo turbilhão da raça branca (...). A preponderância étnica do estrangeiro só trará resultados maravilhosos para a formação da nossa raça.

Em 1830, Henrique Jorge Rabelo publica um texto onde se propunha a estudar os obstáculos que a população do Brasil apresentava para o progresso do país.

9

PROCESSO N.º 880/2006

O Brasil não quer o aumento e progresso de sua população proveniente desses infelizes habitantes d'África (...). Sim, vão outra vez habitar as áridas margens do Senegal esses filhos de incultos campos, esses selvagens dignos de compaixão da humanidade. Se o Brasil quer aumentar sua população, mande vir colonos alemães, suíços e outras nações civilizadas que os podem dispensar. (Rodrigues, 2000)

Atente-se para o dado de que a imigração de africanos ou asiáticos foi proibida, e só mais tarde, em 1907, liberada.

O projeto de lei do deputado Cincinato Braga, de São Paulo e Andrade Bezerra, de Pernambuco, Projeto de Lei n.º 209, de 1921, que estabelecia cotas para ingresso de asiáticos, pura e simplesmente proibia a entrada de imigrantes negros no país.

Relato de Meade & Pírio (1988), dá conta de uma propaganda de

atração de trabalhadores norte-americanos para adquirirem terras e virem ao Brasil. Não imaginavam os “propagandistas” que norte-americanos negros pudessem estar entre os pretendentes. Um grupo de Chicago se propôs a comprar terras no Mato Grosso, chegando inclusive a fundar uma companhia de colonização – a BACS – *Brazilian American Colonization Syndicate*, para melhor gerir a empreitada. Mal soube desse intento, o governo do Mato Grosso prontamente reagiu contra e o Itamaraty tomou providências, negou vistos diplomáticos impedindo a entrada daqueles negros norte-americanos.

Centro das idéias de branqueamento, não poderia deixar de citar Oliveira Viana, autor da célebre afirmação de que as duas raças primitivas só se tornaram agentes civilizadores quando perderam sua pureza e cruzaram com a branca.

O efeito de toda essa trama ideológica calou fundo na formação de uma consciência distorcida e preconceituosa em relação ao negro criando, inclusive, dificuldades na articulação de uma consciência negra, queixava-se Abdias do Nascimento em “O Negro Revoltado” (1968).

Na situação econômica-social, as conseqüências são igualmente dramáticas. A pesquisa do DIEESE, de 2001, *A Desigualdade no Mercado de Trabalho*, apontava um quadro onde a população negra inseria-se no mercado de trabalho brasileiro de maneira mais precária do que a população não negra. Ressaltava a pesquisa que a população de cor preta e parda representava 46% da população total do Brasil enquanto a branca correspondia a pouco mais de 55%. Apesar da representação de 46%, os negros, em 99 segundo o PNDA- Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio, representavam 64% da população pobre e 69% da população indigente. Já os brancos, compunham apenas 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Pretos e pardos aparecem na referida pesquisa ocupando os postos mais vulneráveis no mundo do trabalho. Em termos de rendimentos, os trabalhadores pretos e pardos recebiam 10

PROCESSO N.º 880/2006

metade do valor médio recebido pelos brancos. Também entre os desempregados os maiores índices encontravam-se entre os negros.

Quando a pesquisa focava as mulheres negras, as discrepâncias eram ainda mais severas, penalizando a mulher negra. Em 2004, o IBGE publicou um estudo inédito sobre a situação dos brancos e pretos ou pardos em relação ao mercado de trabalho. Nas regiões pesquisadas, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e Salvador, constatou-se que os brancos recebiam, em média, R\$ 6,53 por hora de trabalho enquanto que os negros recebiam R\$ 3,18. Em Salvador, cidade com 80% da população negra, enquanto os brancos recebiam R\$ 9,69 por hora trabalhada, os negros recebiam R\$ 3,39. As mulheres negras recebiam ainda menos – R\$ 2,78. Enquanto o rendimento médio dos ocupados brancos era de R\$ 1.069,00, o rendimento dos negros ficava pela metade – R\$ 535,00.

No campo educacional, a marca da desigualdade se revela com a mesma nitidez. Em 1999, não completaram o ensino fundamental 57,4% dos alunos brancos e 75,3% dos alunos negros. Quanto ao ensino médio, enquanto 12,9% dos brancos completaram esse nível de ensino, somente 3,3% dos negros chegaram a concluí-lo.

Esses dados demonstram de forma cabal que a pobreza no Brasil tem cor. O poder branco adotou um ideal eurocêntrico de sociedade e lançou mão de ideologias, métodos, técnicas, práticas e comportamentos, nem sempre sutis, de

fechar as portas ao negro e expulsá-lo para a periferia do sistema.

Além da luta em outras esferas da sociedade, o movimento social negro inclui nos seus objetivos de luta também a ação no universo da educação escolar. E vem sendo uma árdua tarefa, pois o ideal de branqueamento, a negação/inferiorização do negro, está muito presente e forte.

O advento da Lei n.º 10.639/03 foi um grande passo. A seguir, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi um mergulho de cabeça na questão, estabelecendo passos, ritmos, princípios e programas. Alguns ainda poderão dizer que isto é um racismo às avessas, que todos sempre tiveram direito à educação, que tudo é uma questão de mérito, etc, etc. Mentira ou mistificação; de várias formas, direta e indiretamente, velada ou abertamente, os negro-descendentes têm sofrido um processo de constrangimento e exclusão.

É preciso lembrar que Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos. O Decreto n.º 7.031, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Subjetivamente, ao longo de todos os tempos, salvo

11

PROCESSO N.º 880/2006

honrosas exceções, aos negros tem sido negado o acesso ao conhecimento por todos construído.

Mais forte e mais contundente que impedimentos legais, foi e tem sido o processo silencioso de inculcação ideológica que foi, como já vimos, habilmente tecido e imposto sobre toda a sociedade.

Efetivar a Lei n.º 10.639/03 é tarefa não só dos professores negros mas de todos os professores, pois esta não é uma lei para os negros mas para o Brasil, como sempre afirma Hélio Santos:

A história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são. Os fatos são apresentados por todos na sociedade como se houvesse uma preponderância absoluta, uma supremacia definitiva dos brancos sobre os negros. Assim o que se mostra é que o lado bom da vida não é nem pode ser negro. Aliás, a palavra negro, além de designar o indivíduo deste grupo étnico-racial, pode significar sujo, lúgubre, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando, etc. (Hélio Santos – A Busca de Um Caminho para o Brasil)

Princípios e aspectos a serem observados no trabalho no interior da escola:

A) Um primeiro aspecto a ser observado por todos os educadores é a recuperação do orgulho de ser negro, isto é, a busca de uma pedagogia da autoestima

elevada, ao contrário da pedagogia da reiteração da inferioridade. Audre Lorde, em seu texto – Além da Ação Afirmativa, diz que a crise fundamental na América Negra é dupla: pobreza demais, amor próprio de menos. Entre nós não é diferente. Aqui entra o papel fundamental a ser desenvolvido por todos os educadores. É preciso conhecimento e atenção, pois as armadilhas são muitas; nas histórias mais ingênuas, nos propósitos aparentemente mais elevados, estão cenas e situações de ridicularização do negro, ou do índio, ou do diferente. Nossos livros didáticos transbordam de exemplos.

No livro de Português da 6ª série, de Soares- Editora Moderna-2005, livro aliás escolhido pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, distribuído

em 2005 nas escolas públicas do Brasil, na pág. 118, há um texto do grande escritor Moacyr Scliar, “A glória do falso”, publicado na Folha de São Paulo, que traz como ilustração a figura de um boneco, a representar um menino preto, com um tênis nos pés, (cada pé de uma cor diferente) fugindo. Diz a legenda: “Nike destrói 45 mil pares de tênis piratas”.

Estou seguro que o ilustrador do texto não pensou em ofender os negros, rebaixar a auto estima dos alunos negros, ou coisa que o valha. Não pensou porque esta não é uma questão pensada, racional; está no seu subconsciente. É natural, para ele, que um menino negro só use um tênis de marca tão famosa, se for falso. E lhe é também “natural” representar o menino correndo, com ar assustado,

12

PROCESSO N.º 880/2006

porque deve ter roubado o falso tênis e portanto, está fugindo. E um pé de cada cor? Bem, aí é só a pincelada final na ridicularização do personagem, a *gag* do comediante.

Pode-se até pensar, inicialmente, que a autora tivesse escolhido a ilustração, para poder trabalhar a questão da naturalização da inferioridade do negro, do racismo e preconceito presente nas mais variadas situações, et, etc. Ledo engano. Ao trabalhar o texto, nas sete páginas seguintes não há uma questão sequer que leve os alunos a refletir ou a debater o assunto. Também para a autora passou despercebida a questão.

Entretanto, como reagem as crianças ou adolescentes em contato com o texto? Passam, também, a ser personagens indiretas contracenando cabisbaixas com o contexto e enterrando sua auto-estima no mais baixo de suas almas. Estas situações repetem-se diariamente por todo o solo nacional. Por isso, o movimento negro em todo o Brasil vem denunciando a ocorrência de um amplo processo de exclusão dos alunos negros da educação escolar em nosso país.

Portanto, devem os professores, ao tratar da História da África e da presença do negro no Brasil, fazer abordagens positivas, sem deixar de tratar do sofrimento provocado pela escravidão mas não se limitando a esse momento.

Devem, antes, realçar a luta dos escravos contra o cativo, a contribuição do negro em todos os campos da cultura brasileira, no passado e no presente.

Da mesma maneira, devem os professores tratar da África antes da diáspora; dos conhecimentos em arquitetura, navegação, medicina, ciência, filosofia, matemática, geometria, agricultura, utilização do ferro, etc. e também da África atual, sempre visando a que o aluno negro-descendente mire-se positivamente, quer pela valorização da história do seu povo, quer pela contribuição atual ao país e à humanidade.

Devem todos os trabalhadores da Educação conscientes banir do cotidiano da escola, tanto dos livros didáticos quanto da linguagem e das ações, linguagens e expressões depreciativas, estigmatizadas, em relação ao povo negro, assim como a qualquer outra etnia.

B) É preciso também que os professores trabalhem com a individualidade das crianças. Elas serão tão mais sujeitos da história quanto mais forem sujeitos em seus quotidianos. Há que se valorizar aquilo que as torna diferentes dos outros grupos que compõem a população. Destacar suas ancestralidades. Sempre que se pergunta a descendência dos alunos, todos os euro-descendentes falam com brilho nos olhos, com orgulho de seus avós, detalhando inclusive de que parte da Europa vieram e até o que faziam lá. Quando

chega a vez do aluno(a) negro(a), não há o que dizer. Via de regra responde que o avô era francês, alemão, inglês e a avó índia, morena, de cor, ou... brasileira.

13

PROCESSO N.º 880/2006

Cabe ao professor não escamotear esta situação mas potencializá-la, destacando a beleza de cada etnia, a riqueza da diversidade de tipos humanos. Isto vai fazer com que os alunos negros assumam, sem maiores problemas, sua negritude. Por que não debater essa questão nas salas de aula?

Um famoso jogador negro da seleção brasileira de futebol, ao ser perguntado pelo jornal A Folha de São Paulo sobre como via as manifestações de racismo nos estádios da Europa e no então recente caso envolvendo um jogador argentino e o brasileiro Grafite, respondeu : “Acho que todos os negros sofrem. Eu, que sou branco, sofro com tamanha ignorância “.

C) Auto-estima

Não é preciso ir longe para se entender porque um negro dá uma resposta como a dada pelo atleta em questão. Isto é o reflexo de séculos de depreciação, de negação, da despersonalização do povo negro.

Os livros didáticos ainda estão repletos de estereótipos. No trato da História do Brasil, o negro só aparece como primitivo, como povo escravizado, como vítima de castigos terríveis, como coitado, como miserável e quando rebeldes, são tratados como os derrotados. Que criança negra sentirá orgulho de sua etnia.

Quem é que vai querer parecer-se com os tipos e com a vida dos negros postos em cena? E o lugar de onde vieram esses escravos?

Via de regra a África é representada como um lugar atrasado, primitivo, sujo, inóspito, cheio de animais ferozes, enfim, um lugar onde o Tarzan e o Fantasma andavam tentando civilizar e proteger. Quem não lembra dos gibis que povoaram a infância de milhares de brasileiros?

A academia desconhece a História da África e os educadores não poderiam ser diferentes. Agora, com a pressão do movimento negro, com o advento da Lei n.º 10639/03, com o parecer do CNE, a situação tende a mudar. Mas só mudará, de fato, se professores (negros e brancos) assumirem a tarefa de forçar as instituições de ensino universitário (a África nunca esteve neste universo) a incluírem a disciplina de História da África como obrigatória.

Cabe agora, aos professores e professoras nas escolas de ensino básico recuperar a África das grandes civilizações, destacar a grandiosidade do império egípcio que perdurou por trinta séculos, da grande agricultura já desenvolvida há 6 mil anos antes de Cristo, do majestoso rio Nilo, das monumentais pirâmides, da escrita, do calendário de 365 dias, do excepcional desenvolvimento da perfumaria, de uma medicina muito desenvolvida para a época, da extraordinária técnica da mumificação, do eficiente sistema de navegação, das monumentais pirâmides, ainda hoje mistério e encantamento para o mundo todo.

O cinema norte-americano popularizou a versão de que tudo isso acontecia numa terra de brancos, de faraós loiros e de rainhas hollywoodianas. Não

14

PROCESSO N.º 880/2006

esquecer também de mostrar os grandes reinos africanos que levantaram cidades, universidades, riquezas culturais e riquezas materiais. Uma coisa é falar dos vários processos de exploração, dominação e partilha da África , outra é folclorizar a África e seus descendentes.

Por muito tempo o próprio movimento negro caiu nessa armadilha e

acabava reiterando a África do tambor, da magia, da selva impenetrável, do deserto árido, das guerras tribais. Foi em função da massificação desses preconceitos que o presidente da República, em visita à Namíbia, disse que a capital era tão limpa que nem parecia ser na África. Se os professores solicitarem aos alunos uma representação da África, certamente irão projetar o mesmo que o nosso presidente e daí para pior. Afinal, é isto que aprendem.

Agora, cabe aos docentes, reverter este quadro. Mas isto exige preparação, estudo, leituras, pesquisas. Devem organizar, nas escolas, estantes que contemplem obras que venham em socorro desta formação; devem pressionar as mantenedoras para oferecer cursos, livros, palestras, filmes, tudo o que for necessário para rompermos com este atraso que atravessa as noites dos séculos.

D) Histórias e lendas

Professores do ensino fundamental devem dar a conhecer a seus alunos as lendas, contos, mitos, cantigas que têm como cenário o universo negro, a cultura africana. Não é comum encontrarmos obras com este teor, por isto indicamos desde já o excelente trabalho de Machado e Petrovitch (2004), *Mitos Afrobrasileiros*, editado pela Universidade Federal da Bahia.

Uma atividade que contribui nessa direção é solicitar aos alunos que recolham de seus avós ou pessoas idosas da comunidade, histórias, contos, cantigas, brincadeiras, e depois de classificadas, repassem ao demais colegas da escola e de outras escolas.

E) Dádiva ou conquista

Farta é a divulgação por todos os meios de que a libertação dos escravos foi uma dádiva de princesa Isabel, um presente das elites.

Entre nós não houve necessidade de uma luta entre irmãos, de armas em punho, levantados uns em nome dos interesses da rotina agrícola, erguidos outros à sombra de um lábaro que traía os seus interesses egoísticos da sociedade industrial precisada de braço livre e barato. (Jornal Diário da Tarde, 13 de maio de 1909, Curitiba).

(...) parece que foi ontem tão profunda foi essa reforma social que fizemos sem derramamento de sangue, e que tem custado a outros países mais adiantados que o nosso, os horrores da guerra civil (Jornal Gazeta do Povo, 1919).

15

PROCESSO N.º 880/2006

Os professores devem, especialmente no ensino médio, quebrar essa visão paternalista, mostrando as várias lutas de resistência empreendidas pelos escravos: a Revolta dos Malês, em 1835; a Cabanagem, de 1835 a 1840; a Balaiada, de 1838 a 1841; a resistência de Palmares, o imortal quilombo que travou uma luta por cerca de 100 anos, só sendo vencido após uma cilada, uma armadilha arquitetada por Domingos Jorge Velho, que a nossa História oficial proclama como herói bandeirante.

Os professores devem aproveitar o dia 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, para trabalhar para além da sala de aula a visão contrahegemônica

que o movimento negro já construiu ao longo dos últimos trinta anos. O 20 de novembro deve ser celebrado na escola e nas comunidades como o Dia Nacional da Consciência Negra e deve ter previsão no calendário escolar.

F) Remanescentes e comunidades quilombolas

Só muito recentemente, a partir de 2004, iniciou-se, um trabalho de mapeamento das comunidades de remanescentes quilombolas no Estado do

Paraná. O governo do Estado, através Grupo de Trabalho Clóvis Moura, sob a coordenação de Glauco Souza Lobo e a Professora Clemilda Santiago, coordenadora do trabalho de campo, pela SEED, já catalogaram mais de duas dezenas de localidades, sendo que quatorze delas já têm reconhecimento pela Fundação Palmares como remanescentes quilombolas e cerca de vinte comunidades estão em processo de reconhecimento.

Assim, rasgando o silêncio geral que imperou por todo este período, graças a esse trabalho, hoje o Paraná, que até então figurava no mapa do Brasil como Estado sem comunidades remanescentes de quilombos, pode apresentar agora, número tão expressivo de um povo vivendo na mais precária situação, sem muita diferença das condições em que viviam sob a escravidão.

A título de reconhecimento, é preciso destacar a luta da comunidade remanescente quilombolas Invernada Paiol de Telha, que no município de Pinhão, em 1996 e 1997, organizando um acampamento num barranco à beira da propriedade que de direito lhes pertence e lhes foi, pela violência, tomada, iniciaram um movimento de denúncia e resistência. Foram os que primeiro chamaram a atenção, em nosso Estado, para a existência e situação dos remanescentes quilombolas, gerando um amplo movimento de defesa e apoio, integrado por várias entidades do movimento sindical e popular como a CUT – Central Única dos Trabalhadores, APP-Sindicato – Associação dos Professores do Paraná, Comissão Pastoral da Terra, Pastoral Operária, Centro de Direitos Humanos, AFATRUP – Associação dos Agricultores Familiares, ACNAP – Associação Cultural de Negritude e Ação Popular, entre outras.

Os professores devem levantar a temática dos remanescentes de quilombos no Paraná, debater seu significado com os alunos e trazer para o interior

16

PROCESSO N.º 880/2006

da escola a questão. Propugnar pela organização de centros de documentação que possam recolher todas as informações não só sobre os agrupamentos remanescentes de quilombos rurais mas também as comunidades urbanas que ainda subsistem na periferia das cidades. Envolver os alunos nesses projetos é tarefa da mais alta significância.

G- Garantia de condições de ensino

Cabe também aos educadores liderar a luta para que as mantenedoras de estabelecimentos de ensino garantam condições humanas, materiais e financeiras para a execução de projetos que tratem da Educação das relações étnico-raciais.

H – Situações de discriminação

São freqüentes as situações de discriminação ocorridas dentro das escolas. É comum o professor fingir que não viu ou minimizar o caso ou então dizer aos alunos que não é assim que se age, sem dizer como se age. Esta atitude só favorece o agressor e cria uma clima de impunidade e de conivência, levando o agredido, mais uma vez ao caminho da busca da invisibilidade, da negação, da dificuldade no processo de aprendizagem, da recusa em ir à escola e por fim da evasão.

Muitas outras ações podem e devem ser desenvolvidas no universo escolar. Grandes desafios estão nas mãos dos trabalhadores da Educação.

É preciso afirmar, de forma peremptória, que um ser humano que carregue sua auto-estima no nível mais baixo de sua alma, como um fardo cada vez mais pesado, em verdade não vive, arrasta-se numa pavorosa ausência de

propósito e de esperança.

Por fim, trazemos para esta Indicação uma citação da Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Não se trata simplesmente de incluir os negros e integrá-los numa sociedade que secularmente os exclui e desqualifica, mas oferecer uma educação que lhes permita assumir-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

É a Indicação.

17

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas Escolas**. 3ª. Edição. Brasília: UNESCO, DST/AIDS do Ministério da saúde, Séc. de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ACUNA, Rodolfo. **Occupied América**: a history of chicanos. New York: Harper & Row, 1981.

ALBUQUERQUE, Janeslei A. **O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba**: imaginário, poder e exclusão social. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, 2003.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos Viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAIBICH, Tânia Maria (org.) e CAMARGO, Rafael Augusto (ilustr.). **Pensando bem – material didático sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar**. Curitiba: UFPR, 2005.

BAIBICH, Tânia Maria (UFPR) e GUIMARÃES, Ana Maria (UFRGS). Reflexões sobre relatos de experiências: ou “para não dizer que não falei de flores”. In: Seminário articulação ensino-extensão: mecanismos e formas de operacionalização. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte: Editora da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, s/d.

BAIBICH, T. M. **Fronteiras da Identidade**: O auto-ódio tropical. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

_____. **Os Flintstones e o preconceito na escola.** In: Revista Educar – Número 19, UFPR, 2002.

BAIBICH-FARIA, T.; FARIA, J.H.; ZORZETTO FILHO, D. Trabalho Docente em Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação: da síndrome Datacapes à síndrome do Estoicismo-hercúleo. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2008. Itajaí. **Anais do VII Anped Sul**, Eixo Ensino Superior, junho de 2008.

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BERGER, Mirela. Mídia e espetáculo no culto ao corpo: o corpo miragem. In: **Sinais Revista Eletrônica**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 121-160, out./2007. Disponível em: <http://www.mirelaberger.com.br>.

BERGER, P. **Perspectivas Sociológicas:** A Sociedade no Homem. In: Perspectivas Sociológicas. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. **Direito e Relações Raciais – Uma Introdução Crítica ao Racismo.** Dissertação de Mestrado em Direito, UFSC, Florianópolis, 1989.

BESSA, Dante Diniz. **Homem, pensamento e cultura.** In: www.mec.gov.br/profuncionario. MEC: Brasília, 2006. Acessado em: 25/02/2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.39-64.

_____. **A miséria do mundo.** Sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo et al. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Escritos de Educação.** Trad. Aparecida Joly Gouveia. In NOGUEIRA, M. A .; CATANI, A. (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). RJ: Bertrand Brasil, 1998. (part. Cap. I e III).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981

BRASIL. MEC, CNE/CP 003/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. **Ministério da Educação MEC**, Brasília, DF.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. **Conselho Nacional de Educação – CNE**, Brasília, DF, 10 de março de 2004.

BRASIL. NORMAS, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DECRETO-LEI nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **D.O.** DE 23/12/1996, P. 27833.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série): Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 142 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS Curriculares Nacionais**: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 146 p.

BUCCI, Maria Paula Dallari (et alli) – Buscando um Conceito de Políticas Públicas para a Concretização dos Direitos Humanos In Direitos humanos e políticas públicas. **Cadernos Polis**, São Paulo. n. 02, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Cavalleiro (org). Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Racismo e anti-Racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. (org.) - **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CASHMORE, E; BANTON M. et all. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. Trad. Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 2000.

CASHMORE, Elias. **Dicionário de relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000, p. 471.

CHAUÍ, M. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. **Seminário na Faculdade de Educação**. Teresina: UFPI, 1996.

_____. **Contexto, Antecedente e Precedente**: o curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra na USP. In: FONSECA, Eduardo (org). Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

_____. Diversidade étnica e etnocentrismo. **Seminário na Faculdade de Formação de Professores**. São Gonçalo, Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

_____. **Educação popular Afrobrasileira**. In: LIMA, I; ROMÃO, J.; org. Série Pensamento Negro em Educação n. 05. Florianópolis: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997.

_____; RAMOS, Maria Estela (orgs). **Espaço Urbano e Afrodescendências**: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. São Paulo: Selo Negro, 2007.

CURY, Carlos Roberto J. **Escola e contradição**. São Paulo: Papirus, 1988.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

DE SOUZA, M. G. **O Papel das Lições Curitibanas na Produção da invisibilidade do Negro em Curitiba**. Monografia de Conclusão do Bacharelado em Ciências Sociais no Departamento de Ciências Sociais, do Setor de Humanas, Letras e Artes da UFPR, 1999.

_____. O preto que passa em branco na capital de todas as raças: preconceito e violência na cidade de Curitiba. In: **Anais do Congresso Mundial Sobre Racismo e Feira Internacional Multicultural**. Salvador:UFBA, 1999.

DRAIBE, Sônia Miriam. **As políticas sociais brasileiras**: diagnósticos e perspectivas. In: IPEA. Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. IPEA/IPLAN: Brasília, 1989.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, F. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 2ª edição revista e ampliada.

_____. **Mini Aurélio, o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 5ª ed. ampliada.

FERREIRA, Lúcia. **Primeiras trovas burlescas**: Luiz Gama. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, M. C. S. **A formação da auto-imagem nos alunos de uma Escola Pública do Bairro Itaim Paulista na Periferia de São Paulo**. Escola de Sociologia e Política da USP - Bacharelado em Sociologia e Política – Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo, Fevereiro de 1998.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____; SHOR. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. Ed. RJ: Paz e Terra, 1977, p.79.

FRENETTE, M. **Preto e Branco-a importância da cor da pele**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1966.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALEANO, Eduardo. **Direito dos povos e direito à vida**. In: América latina, 500 anos de conquista. São Paulo: Ícone Editora, 1987.

GARCIA DE SOUZA, Marcilene. O preto que passa em branco na capital de todas as raças: preconceito e violência na cidade de Curitiba. In: **Anais do Congresso Mundial Sobre Racismo e Feira Internacional Multicultural**, Salvador: UFBA. 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ: LTC, 1989, p.45-66.

GENTILLI, P. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. 2ª. Edição, Petrópolis: RJ, 1995.

GINSBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. Trad. Frederico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henri; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Flávio dos Santos e REIS, João José (Org). **Liberdade por um fio: história de quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das letras, 1996.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Princípios Constitucionais da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N., MUNANGA, K. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2004.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. **Prática do racismo e formação de professores**. In: O silêncio – um ritual pedagógico em favor da discriminação racial. Belo Horizonte: UFMG, 1985 (Dissertação de Mestrado).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e Discriminação. Queixas e tratamentos desiguais dos negros no Brasil**. Publicação do Programa A cor da Bahia. Mestrado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humana da UFBA. Nº 3 (1997) - Salvador: Novos Toques, 1998.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, N. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas n.107, julho, 1999.

HASENBALG, C. A. e SILVA, N. DO V. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1988.

HELER, A. **"Sobre os preconceitos"** In: *Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e terra, 1988.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. **As Metamorfoses do Escravo**: apogeu e crise da Escravatura no Brasil Meridional. 2ª edição. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia estrutura Labor, 1988

KAHN, T. **Ensaio sobre Racismo**: Manifestações Modernas do Preconceito na Sociedade Brasileira. 1ª. Ed. São Paulo: Carol Zanoti, 1999.

LAURELL, Ana Cristina (org). **Estado e Políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortêz, 1995.

LIMA, Jayme Benevenuto. **Desigualdades Sociais e Direitos Humanos** - Comunicação apresentada no I Colóquio Anual de Direitos Humanos de São Paulo. 2001.

LOPES, Ana Lúcia. **Caminhos e descaminhos da inclusão**: o aluno negro no sistema educacional. Tese de doutoramento em Antropologia Social. USP. São Paulo, 2006.

_____. **Currículo, escola e relações étnico-raciais**. In: Curso Educação Africanidades Brasil. MEC, 2006.

LOPES, José R. L. Da Efetividade dos Direitos Econômicos, Culturais e Sociais, In Direitos Humanos: Visões Contemporâneas. Associação Juizes para a Democracia. São Paulo, 2001.

LUZ, Marco Aurélio, (1995). **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: Centro editorial e didático da UFBA.

LUZ, C. P. (2000). **Abebe**: a criação de novos valores na Educação. Salvador: SECNEB. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

_____. Narcimária, (1996). **Pawódà**; dinâmica e extensão... In: LUZ, C.P. Narcimária. Pluralidade cultural e educação. Salvador: SECNEB.

_____. (1997). **O patrimônio civilizatório africano no Brasil**: Páwódà - Dinâmica e Extensão do conceito de Educação Pluricultural In: Joel Rufino (Org.). Negro brasileiro negro. Rio de Janeiro: Revista IPHAN, n.25 p.99-209.

MARQUES FILHO, A. B. ; CRUZ, Emirene M Trevisan N da ; SOUZA, Doroteia Rossi Silva . A EXPRESSÃO CULTURAL DAS SUBSTÂNCIAS: SUBSÍDIOS DA MÚSICA E DO DISCURSO POPULARES. **Revista da USP**, São Paulo, v. 63, p. 197-218, 2004.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**: ensaio sobre o fenômeno de aculturação no Paraná. 2ª Edição, São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MARTINS, R. **Quantos Somos e Quem Somos - Dados para a História e a Estatística do Povoamento do Paraná**. Curitiba: Aqui, 1941.

MARTINS, W. **Um Brasil Diferente**: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. São Paulo: Anhembi Limitada, 1955.

_____. **A Invenção do Paraná**: estudo sobre a presidência Zacarias de Góes e Vasconcellos. Curitiba: Imprensa Oficial, 1999.

MORAES, Pedro Bodê e GARCIA DE SOUZA, Marcilene. Invisibilidade, Preconceito e Violência Racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política da UFPR**, in Cidadania e Violência, Curitiba, n.13 nov/1999.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Gloria. **O direito à diferença**. In: KABENGELE, Munanga. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP - Estação Ciência, 1996.

_____. **Negritude - Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.101-116.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 1999.

NEN – Núcleo de Estudos Negros. **As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação**. Série O Pensamento Negro na Educação. n. 01, 1997.

NERES, Júlio M., CARDOSO, Maurício & MARKUNAS, Mônica. **Negro e negritude**. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 60.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1985.

OLIVEIRA, A. U. de. **Para onde vai o ensino de geografia?** 5ª edição. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, R. C. **O silêncio dos vencedores**: genealogia, classe dominante e estado no Paraná. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

PENNA, E. S. **O jogo da face; a astúcia escrava frente aos senhores e à lei na Curitiba provincial**. Curitiba: Aos quatro Ventos, 1999.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Escola - espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra**. In: História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade, racismo e educação. **Revista da USP**, São Paulo, nº 50, p.169-177, junho/agosto, 2001

PEREIRA, Luis Fernando Lopes Pereira. **Paranismo**: Cultura e Imaginário no Paraná da I República. Dissertação de Mestrado, apresentada aos Cursos de Pós-Graduação em História, Linha História das Idéias, UFPR, 1996.

PERRARO, Alexandra C. e tal. **Os fantasmas de Curitiba – uma expedição pela cidadania**. Curitiba: Posigraf, 1998, p. 10-28.

PINSKI, J, ELUF, L N. **Brasileiro é assim mesmo**: cidadania e preconceito. São Paulo: Contexto, 1993. (Vivendo a história)

PINSKY, Jaime. **Preconceito na Escola? Que bobagem...** In: 12 faces do preconceito. PINSKY, Jaime (org) e outros. São Paulo: Contexto, 1999.

PINSKI, J. **12 faces do Preconceito**. São Paulo: Contexto, 1999. (Col. Vivendo a História).

PRAXEDES. W. Cotas: a resistência dos mestiços. In: **Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 2, nº 19, dez. 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/019/19wlap.htm>.

REIS FILHO, J. T. **Ninguém atravessa o arco-íris**: um estudo sobre negros. São Paulo: Annablume, 2000.

REIS, J. L. SILVA E. **Negociação e conflito**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil – A história do levante dos Malês** (1835). Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Cia das letras, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Iglê M. P. **A busca de um novo paradigma para o ensino religioso: a atualidade de pensamento de São Boaventura**. Dissertação (Mestrado). Universidade internacional de Lisboa, Lisboa, 2005.

RIOS, Terezinha. **Significado e pressupostos do projeto pedagógico**. In: Série idéias. São Paulo: FDE, 1982.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Curitiba, 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afrobrasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETTA, Justa. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66 (152), jan./abr. 1985, p. 106-119.

ROMÃO, J. **O educador e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. In: Cavalleiro (org). Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSSATO, César e GESSER, Verônica. **A Experiência da Branquitude diante de Conflitos Raciais: estudo de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa Escola. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

SALES, Tereza. Raízes da desigualdade social na cultura brasileira. In. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 25 p. 26-37, 1994.

SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte**: pàde, àsèsè e o culto égun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, N. B. O Educador e a Luta Contra o Racismo. In: **NEN – Núcleo de Estudos Negros**. As Idéias Racistas, os Negros e a Educação. Série O Pensamento Negro na Educação. n. 01, 1997.

SANTOS, Sales Augusto. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Coleção Educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2004.

SCHWARCZ, Lilia M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na intimidade. In: História da vida privada no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2002. v. 4.

SECAD/MEC. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Coleção Educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SELL, Sandro César. **Ação Afirmativa e Democracia Racial**: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SILVA, Ana Célia. **A descontração da discriminação no livro didático**. In: KABENGELE, Munanga. Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA Jr. Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Nelson V. **Uma nota sobre “raça social” no Brasil (1994)**. In: Cor e estratificação Social. Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 1999.

SILVA, Maria Aparecida Cidinha da. **Formação de educadores/as para o Combate ao Racismo – mais uma tarefa essencial**. In: Racismo e anti-racismo na Educação – repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (org). São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, páginas 65-82.

SILVA, Petronilha Beatriz G. **Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras**. In: KABENGELE, Munanga. Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SILVA, Wilson. **Para que se comece a fazer justiça**. In: FONSECA, Eduardo (org) Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

SIQUEIRA, Maria de Lurdes. **Siyavuma - uma visão africana do mundo**. Salvador: Ed. Autora, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

SODRÉ, Muniz (1988). **A verdade seduzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

_____ (1997). Corporalidade e Liturgia Negra. In: Joel Rufino (Org.). Negro brasileiro negro. **Revista IPHAN**, Rio de Janeiro, n. 25. p. 29-33.

_____ (2002). **O terreiro e a cidade - A forma social negro brasileira**. Salvador: Secretaria da cultura e Turismo/ IMAGO.

SOUZA, Luís Antônio F.; PINHEIRO, Paulo Sérgio. Participação Política e organizações da sociedade civil em novas democracias. **Cadernos do Nosso Tempo**, nova série, São Paulo, v. 1, n. 5, 2001.

SOUZA, Luís Antônio F. Compromisso com a diferença: a sociologia jurídica nos cursos de direito. **Revista do Curso de Direito da Faculdade Campo Limpo Paulista**, São Paulo, v. 1, p. 07-24, 2003.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Identidade capixaba**. Prefeitura de Vitória Secretaria de Cultura: Vitória – ES, 2001.

SZVARÇA, D. R. **Romário Martins**: O forjador; Ruínas de um mito. Romário Martins, 1983-1944. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

TEODORO, Helena. **Buscando caminho nas tradições**. Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

VALENTE, A L. **Ser negro no Brasil hoje**. 11^a. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 1994.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **O projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VILHENA, Oscar Vieira. Direitos Humanos: Normativa Internacional. Max Lomonad. São Paulo. 2001.

WILLIANS, R. **Cultura**. Trad. Lólio Oliveira. RJ: Paz e Terra, 1992, p.9-31.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZANETIC, J. Física e literatura: construindo uma ponte entre duas culturas. **História, Ciências e Saúde**. Manguinhos, v. 13 (suplemento), p. 55-70, outubro de 2006.

Periódicos:

APP-SINDICATO DAS REDES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ. **JORNAL 30 DE AGOSTO**, Curitiba, s/d. Curitiba. s/d, p. 08

Baixos Salários e Discriminação. **JORNAL GAZETA DO POVO**. Curitiba, 13 de Maio de 2001. Caderno de Economia, p. 27.

Escravos de uma liberdade marginal. **JORNAL O ESTADO DO PARANÁ**. Curitiba, 13 de Maio de 2001, p. 8.

Literatura Negra. **REVISTA LIVRO ABERTO**. São Paulo: Grupo Editorial Cone Sul. Ano 3, n. 14, nov./1999.

Países africanos pedem indenização por escravidão. **JORNAL GAZETA DO POVO**. Curitiba, 13 de Maio de 2001, p. 34.

Sítios eletrônicos

CANAL FUTURA A COR DA CULTURA HOME. Disponível em: <www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 22/04/2007.

CEAFRO EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA A IGUALDADE. Disponível em: <www.ceafro.org.br>. Acesso em: 15/04/2008.

CEERT CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGULDADES. Disponível em: <www.ceert.org.br>. Acesso em: 15/04/2008.

CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO UNIVERSAL. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 20/04/2008.

EDUCACIONAL A INTERNET NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.educacional.com.br>. Acesso em: 06/07/2001.

ESCOLA DA VIDA. Disponível em: <www.escoladavida.eng.br/escoladavidapaulofreire.htm>. Acesso em: 06/07/2001.

HOMEM, PENSAMENTO E CULTURA. Disponível em: <www.mec.gov.br/profuncionario>. Acesso em: 25/02/2007.

NETPSI NÚCLEO DE ESTUDOS E TEMAS EM PSICOLOGIA. Disponível em: <www.netpsi.com.br/artigos/131204_papel.htm>. Acesso em: 02/05/2008.

ONG CRIOLA. Disponível em: <www.criola.org.br>. Acesso em: 10/05/2008.

PARA OBTER AS PUBLICAÇÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E À CULTURA AFROBRASILEIRA. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 20/05/2008.

UNIDADE NA DIVERSIDADE. Disponível em: <www.unidadenadiversidade.org.br> Acesso em: 10/06/2008.