

Educação das Relações Raciais

balanços e desafios
da implementação da
lei 10639/2003

Realização

Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação

Organização

Denise Carreira e Allyne Andrade

Assessoria técnica

Jaqueline Lima Santos e Juliana Martins

Produção Editorial

Allyne Andrade

Revisão

Valéria Ignácio

Projeto Gráfico

Márcia Signorini

Adaptação ao projeto gráfico e diagramação

Renata Alves de Souza | Tipográfico Comunicação

Iniciativa

Ação Educativa

Rua General Jardim, 660 – 01223-010

São Paulo – SP

Tel.: (11) 3151-2333, ramal 130, 132

www.acaoeducativa.org.br

Organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. A Ação Educativa acredita que a participação da sociedade em processos locais, nacionais e globais é o caminho para a construção de um país mais justo. Por isso, alia a formação e a assessoria a grupos nos bairros, escolas e comunidades com a atuação em articulações amplas, a pesquisa e a produção de conhecimento com a intervenção nas políticas públicas. São Paulo, novembro de 2015.

Realização:

Ação Educativa

Apoio:

Fundação FORD

EEd/Pão para o mundo



Educação das Relações Raciais

balanços e desafios
da implementação da
lei 10639/2003



Apresentação

Mais de dez anos após a aprovação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) pela lei 10.639/2003, a efetivação de políticas de promoção da igualdade étnico-racial na educação brasileira ainda constitui um grande desafio no país.

Fruto da luta histórica do movimento negro brasileiro contra o racismo, a Lei 10.639 de 2003 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica (pública e privada). A Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tornando-se o principal instrumento legal que orienta o cumprimento da LDB alterada pela lei 10.639 nos sistemas de ensino.

A partir de 2003, multiplicaram-se experiências em escolas e programas e ações nos sistemas de ensino destinadas à implementação das Diretrizes Nacionais, em especial no que se refere à formação continuada de profissionais de educação. Grande parte delas impulsionadas por ativistas, coletivos, núcleos de pesquisa, fóruns e instituições vinculadas ao movimento negro e a outros movimentos sociais comprometidos com a luta antirracista.

Apesar de importantes avanços, constata-se ainda um limitado grau de institucionalização da agenda de educação e relações raciais nas políticas educacionais e de seu enraizamento no cotidiano es-

colar, em especial nos projetos político-pedagógicos. Grande parte das iniciativas ainda sofre de grande resistência e se restringe a ações descontínuas e de pouca articulação com as demais políticas de educação destinadas à melhoria da qualidade educacional.

Visando enfrentar esse quadro, foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). Construído de forma participativa, o Plano teve como principal objetivo contribuir para acelerar o processo de institucionalização da LDB alterada pela lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino, organizando-se por meio de seis eixos:

- 1)** Fortalecimento do marco legal;
- 2)** Política de formação para gestores e profissionais de educação;
- 3)** Política de material didático e paradidático;
- 4)** Gestão democrática e mecanismos de participação social;
- 5)** Avaliação e monitoramento;
- 6)** Condições institucionais.

Tal Plano ainda foi pouco assumido pelas gestões educacionais como um instrumento efetivo de planejamento e de organização de políticas de promoção da igualdade racial na educação. Mas, em contrapartida, tornou-se uma referência para a ação e a pressão política por parte do movimento negro e de seus aliados. Nesse contexto, destacou-se também a atuação do Ministério Público, em resposta a ações promovidas por organizações do movimento negro, exigindo que várias redes de

ensino se pronunciassem em relação ao estágio de implementação da LDB alterada pela lei 10.639.

A estratégia 7.25 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.0005/2014), documento que estabelece metas decenais para o conjunto da educação brasileira para o ano de 2024, fixou como parte dos desafios da promoção da qualidade na educação a garantia de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Tal estratégia estabelece que se assegure a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares por meio da ação colaborativa com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Como outras estratégias do PNE, a meta 7.25 pauta o desafio do alargamento do debate sobre qualidade educacional para além da atual noção hegemônica pelos sistemas de avaliação educacional de larga escala referenciados no Ideb (índice de Desenvolvimento da Educação Básica), explicitando o lugar do racismo como obstáculo à garantia do direito à educação. Nesse sentido, a construção da Base Nacional Comum Curricular, regulamentação prevista na LDB e no PNE, é estratégica para que a agenda da educação das relações étnico-raciais ocupe outro lugar de poder nas políticas curriculares.



A Ação Educativa e a superação do racismo

Esta publicação faz parte de um conjunto de ações desenvolvidas pela Ação Educativa em defesa da igualdade racial e do combate ao racismo na educação brasileira, sempre em aliança com organizações do movimento negro, protagonista histórico da luta contra o racismo.

Nestes anos de atuação, a Ação Educativa vem trilhando um caminho institucional de aprendizagem e de adensamento interno destinado a consolidar a problemática das relações étnico-raciais como eixo fundamental de sua atuação, em articulação com os recortes de gênero e classe social. Tal opção tem em conta que todos os indicadores sociais e educacionais revelam a persistência das desigualdades raciais nas últimas décadas (apesar da melhoria dos indicadores gerais do país) e de práticas e culturas racistas no cotidiano da sociedade e, especificamente, no ambiente escolar.

Encerrada uma das principais iniciativas a partir da qual a Ação Educativa inseriu-se nesse campo – o Concurso Negro & Educação, em parceria com Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e apoio da Fundação Ford (2002-2006) – foi possível dar passos significativos na promoção da igualdade racial em ações de diversos programas da instituição.

Nas ações de Educação de Jovens e Adultos abordamos as relações raciais como tema de cursos de formação, pesquisas e conteúdo dos materiais

didáticos produzidos. Nas ações de Cultura atuamos por meio do fomento à cultura brasileira com raízes africanas e apoio à participação de homens e mulheres negras nos circuitos de produção cultural na cidade, em especial, no grafite, no hip hop, no samba e na chamada literatura periférica, assim como na atuação junto ao Sistema de Medidas Socioeducativas. Nas ações relativas aos direitos da juventude, avançamos na formação de jovens e em ações políticas comprometidas com o enfrentamento ao genocídio da juventude negra.

Em 2008 foi criada uma unidade interna dedicada a abordar as questões de Diversidade, Raça e Participação. Estabeleceu-se como um de focos estratégicos de trabalho o processo de implementação da lei 10.639/2003, mobilizando ações em conjunto com escolas e sistemas de ensino, a elaboração de pesquisas, a produção de materiais e a incidência política.

Como parte dessa construção destaca-se o desenvolvimento da coleção Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar, lançada pelo Ministério da Educação, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Unicef na Conferência Nacional de Educação de 2014. A elaboração da Coleção contou com apoio do edital público da linha de micro projetos em direitos humanos da União Europeia e de recursos do Unicef para a realização dos pré-testes e do lançamento do material em algumas regiões do país. A Coleção e os demais trabalhos da Ação Educativa referentes à educação das relações étnico-raciais estão disponíveis em <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/>.

A questão racial também está pautada no desenvolvimento institucional da organização, envolvendo discussões internas sobre a política de comunicação e ações afirmativas relativas à equipe. Para o próximo ano está previsto um investimento em formação interna sobre racismo institucional para o conjunto da equipe da Ação Educativa, visando aprofundar a reflexão sobre nossas práticas internas e bem como a atuação externa.

Publicamente, destaca-se a atuação da instituição em prol das ações afirmativas no ensino superior, com um pronunciamento no ciclo de audiências públicas realizadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em março de 2010 e de outras ações referentes às universidades públicas do estado de São Paulo; a participação em fóruns e comissões protagonizados pelo movimento negro; a atuação no Grupo Intermistrial que construiu a proposta do Plano Nacional de Implementação da lei 10.639; o posicionamento público contra o genocídio da juventude negra, entre outras ações.

Como parte dessa construção institucional e da parceria com a Fundação Ford há mais de dez anos a Ação Educativa propôs que nos anos de 2014 e 2015 fosse desenvolvido um conjunto de ações destinadas a adensar a atuação junto ao Sistema de Justiça. Anteriormente, essa atuação desenvolvida por nossa unidade Ação na Justiça havia tido como focos de trabalho o direito à educação infantil, o direito à educação de jovens e adultos e o direito à gratuidade na educação pública, entre outras questões relevantes.



A Lei 10.639 e o Sistema de Justiça

A iniciativa “Promovendo a Igualdade Racial e Superando a Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas Brasileiras - Dez anos da Lei nº 10.639/2003”, financiada pela Fundação Ford, envolveu ações realizadas em parceria interna entre as unidades Ação na Justiça e Diversidade, Raça e Participação. Essa iniciativa buscou dar desdobramentos a recomendações propostas pela Relatoria Nacional de Educação da Plataforma DHESCA (Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais) na missão sobre educação e racismo no Brasil, realizada entre 2010 e 2012.

O Projeto teve como principais objetivos contribuir para a atuação do Sistema de Justiça em prol da implementação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei n. 10.639/2003; e da superação da intolerância religiosa e defesa da laicidade nas políticas educacionais e no ambiente escolar.

É como parte dessa Iniciativa que a Ação Educativa apresenta esta obra, com o objetivo de refletir os desafios da implementação da lei 10.639/2003 e as aprendizagens decorrentes de experiências consolidadas de atuação jurídica na defesa e no monitoramento da implementação da educação para as relações étnico-raciais, como aquelas desenvolvidas por reconhecidas organizações do movimento negro, em especial, o CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e De-

sigualdades) e o IARA (Instituto de Advocacia Racial e Ambiental).

Articulada a essa obra a Ação Educativa elaborou, no marco da parceria com a Fundação Ford e com o Conselho Nacional do Ministério Público, outra publicação intitulada “O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação: contribuições para a implementação da LDB alterada pela lei 10.639/2003”. Tal publicação visa contribuir com subsídios e parâmetros para a atuação dos operadores de direito, na perspectiva da implementação efetiva da LDB alterada pela lei 10.639/2003 pelos sistemas de ensino. Sua elaboração contou com as importantes contribuições do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Universidade Federal de São Carlos, do Geledés - instituto da Mulher Negra e da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC).

Com essas ações esperamos contribuir para a efetividade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) alterada pela Lei n. 10.639/2003, somando com a atuação histórica do movimento negro brasileiro e na perspectiva que o racismo seja um desafio assumido e enfrentado por toda a sociedade brasileira como um obstáculo à efetiva justiça social e à democracia em nosso país.

**Denise Carreira¹ e
Allyne Andrade e Silva²**

¹ Denise Carreira é coordenadora da Área de Educação e da unidade Diversidade, Raça e Participação, da ONG Ação Educativa. Jornalista e educadora, doutora e mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foi Coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Relatora Nacional pelo Direito à Educação da Plataforma DHESCA.

² Allyne Andrade é coordenadora da unidade Ação na Justiça da ONG Ação Educativa. Advogada, doutoranda e mestre em direitos humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

sumário



16

Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei n° 10.639/2003

balanço de implementação, desafios e perspectivas

Valter Roberto Silvério, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Carolina Domingues



52

O ensino de história da África e a descolonização dos currículos

um desafio para os países com passado colonial

Bruno Julio Kambundo e Jaqueline Lima Santos



84

A Lei 10.639/03 e a alfabetização

contribuições para um processo de leitura crítica, de textos e do mundo

Solange Bonifácio e Douglas Verrangia

**Justiça e educação das
relações raciais**

possíveis contribuições do
sistema de justiça para a
efetivação da Lei 10639/2003

Allyne Andrade e Silva



A Lei nº 10.639/03

e a história que ainda não se contou

Maria Betânia Silva



Coleção educação e relações raciais

apostando na participação da
comunidade escolar



Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei n° 10.639/2003

balanço de implementação,
desafios e perspectivas

¹ Professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar.


² Professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

² Graduanda em Pedagogia/UFSCar, integrante do grupo de pesquisa Educação e relações étnico-raciais/ CNPq.


Valter Roberto Silvério¹

Tatiane Cosentino Rodrigues²

Ana Carolina Domingues³



O artigo objetiva realizar um balanço do processo de implementação da lei federal nº 10.639/2003, que altera a LDB e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Para tanto, o texto será dividido em três seções. Na primeira seção, com base em levantamento documental, serão apresentadas as principais metas indicadas nos documentos normativos que regulamentam a implementação da lei. Na segunda seção, a partir de um levantamento bibliográfico, serão analisados resultados de pesquisas nacionais que avaliam o processo de implementação da referida lei. Em seguida, à guisa de conclusão, serão sintetizadas perspectivas que poderão contribuir com o debate em torno da centralidade das relações étnico-raciais no campo da educação no Brasil.



Da Constituição Federal/1988 à Década Internacional dos Afrodescendentes/2015

Todos os temas articulados hoje em torno da ideia de diversidade na educação, quais sejam étnico-racial, gênero, sexualidade e outros, têm uma história recente de reconhecimento oficial, ou seja, de que tais temáticas estão diretamente conectadas à garantia do direito à educação de qualidade.

Este reconhecimento oficial é resultado de um processo⁴ já bastante conhecido de constantes proposições e reivindicações dos movimentos sociais por políticas públicas comprometidas com a superação da discriminação racial que tem a Constituição Federal de 1988 como marco político.

Há de se reconhecer algumas mudanças na ação do Estado a partir de 1995, como por exemplo, a ação do Poder Público na área educacional voltada para o combate ao preconceito e à discriminação racial nas escolas, como se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual “Superando o Racismo na Escola”. No entanto, essas iniciativas devem ser consideradas como paliativas frente à necessidade de ações estruturais que expressem um compromisso da política educacional no combate ao racismo e à discriminação racial, dado o caráter restrito e pontual das mesmas.

Esse compromisso aparentemente começa a se consolidar de maneira mais propositiva com a participação do Brasil na Conferência de Durban e com a aprovação do Programa de Ação resultante dessa Conferência, que pautou novos desafios e compromissos à política educacional no combate ao racismo e discriminação racial nos sistemas de ensino, ao prever a revisão dos conteúdos e materiais didáticos.

Em relação à educação, a Declaração e o Programa de Ação de Durban instam, em suas metas, as nações unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história

⁴ RODRIGUES, Tatiane C. Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990.

do mundo e da civilização por meio do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminar de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade.

Os compromissos firmados em Durban colocaram ao Estado brasileiro a necessidade de cumprir esses acordos, demonstrando no plano internacional a disposição do país em fazer parte do grupo de países que combatem todas as formas de discriminação.

Algumas iniciativas importantes foram definidas pelo governo do então presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, como por exemplo, a criação da Seppir⁵ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), que utiliza como referência política o Programa Brasil sem Racismo, e da SPM (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres), em 2003.

No que diz respeito à política educacional, um dos mais importantes marcos desse processo foi a aprovação da lei nº 10.639, após quatro anos de tramitação e negociações, que atendeu a uma antiga reivindicação do movimento negro relativa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos de ensino fundamental e médio. Em 2004, aprovou-se o Parecer 003/2004, que regulamenta as alterações da LDB, instituindo Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁵ Os principais objetivos dessa Secretaria são: promover a igualdade e proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra; acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; acompanhar e promover a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados; promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, no que diz respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação étnico-racial; auxiliar o Ministério das Relações Internacionais na aproximação de nações do continente africano.

As coordenadas para o processo de implementação da lei e suas Diretrizes estão reunidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e são resultado de um processo nacional de articulação de muitas instituições, como a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), MEC, movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

O Plano pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, e está dividido em seis eixos. O eixo um indica o fortalecimento do marco legal, apontando a necessidade de regulamentação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito dos Estados, municípios e Distrito Federal; o eixo dois sinaliza para a inclusão da temática étnico-racial na Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação e o terceiro eixo amplia a inclusão para todos os Programas de Leitura e Livros Didáticos.

O quarto eixo aponta para a necessidade de fortalecimento de instâncias e processos de controle e participação social para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado. O quinto eixo, Avaliação e Monitoramento, aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento das leis 10.639/2003 e

11.645/2008 pelos estados, DF e municípios. O último eixo, Condições Institucionais, indica mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a lei seja implementada, reafirma a necessidade de criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação.

Toda essa mudança política e normativa rompe definitivamente com a expectativa de parte da população brasileira de que este debate nunca alcançaria a esfera pública e se transformaria em política de Estado. Embora essas mudanças e iniciativas sejam importantes, chamamos a atenção para a necessidade de acompanhamento e discussão permanente sobre os entraves do processo de implementação que têm se mostrado na prática bastante inicial.

Em 1º de janeiro de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a década internacional dos afrodescendentes, com término previsto para 31 de dezembro de 2024⁶. Esta indicação põe em relevo que, apesar dos esforços empreendidos pelos Estados-membros, milhões de seres humanos seguem sendo vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de formas conexas de intolerância, aí incluídas suas manifestações contemporâneas violentas. O tema proposto para orientar as possíveis ações dos Estados é o seguinte: **“Pessoas afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”**.

A decisão da ONU é precedida e/ou situa-se em uma conjuntura transnacional em que o continente africano passou a ser “reconsiderado”

⁶A Década Internacional dos Afrodescendentes foi declarada pela Assembleia Geral da ONU por meio da Resolução 68/237, de 23 de dezembro de 2013. O decênio vigorará de 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2024, sob o tema ‘Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento’. O principal objetivo da Década Internacional é promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais dos afrodescendentes, como reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O Governo brasileiro manifesta sua grande satisfação pela proclamação da Década Internacional dos Afrodescendentes, aprovada pela Assembleia Geral da ONU. A Década, intitulada “Pessoas Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, será celebrada de 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2024. Buscará aumentar a conscientização das sociedades no combate ao preconceito, à intolerância e ao racismo. O Governo brasileiro empenhou-se diretamente no processo de negociações que levou à proclamação da Década

Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/01/onu-aprova-decada-internacional-de-afrodescendentes>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

como uma região passível de exploração em uma economia global. Essa consideração transparece de forma ambígua no estudo publicado em 2006 pelo *Council of Foreign Relations*, intitulado *More than Humanitarianism: A Strategic U.S. Approach towards Africa*, em que os autores defendiam essencialmente duas ideias centrais: a primeira, de que os norte-americanos deveriam refletir sobre o aumento da importância vital da África para os interesses do país; e segunda, de que os Estados Unidos precisariam desenvolver uma política externa mais ampla com relação à África, que fosse além das iniciativas de natureza humanitária.

Outro estudo realizado pelo Banco Mundial e pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), intitulado “Ponte sobre o Atlântico Brasil e África Subsaariana: parceria Sul-Sul para o crescimento”, apresenta um diagnóstico otimista ao destacar a experiência brasileira como referência, para o próprio banco, no que diz respeito à superação do paradigma norte-sul de relações internacionais e o surgimento de alternativas a partir do diálogo sul-sul, que construiria outras possibilidades no mundo globalizado. Para tanto, o relatório enfatiza a nova arquitetura financeira mundial, o sistema internacional de cooperação para o desenvolvimento, a emergência dos BRICS e a história das relações Brasil-África. Em relação à nova arquitetura financeira, o destaque dado pelo relatório é ao novo papel de Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) e ao continente africano como espaço de novas oportunidades (econômicas), embora reconheça inúmeras lacunas em termos, por exemplo, de infraestrutura.

O relatório é otimista e, ao mesmo tempo, lança uma espécie de alerta às grandes potências, relacionado ao fato de que o crescimento econômico do Brasil, sua atuação crescente no cenário mundial, o sucesso alcançado em reduzir a desigualdade social e sua experiência de desenvolvimento ofereceriam lições importantes para os países africanos, que, dessa forma, buscariam cada vez mais a cooperação, assistência técnica e investimentos do e no Brasil. Ele chama atenção ainda para o fato de que multinacionais brasileiras, organizações não governamentais e diversos grupos sociais passaram a incluir a África em seus planos. Em outras palavras, a nova África coincide com o Brasil global.



O que apontam as pesquisas sobre o processo de implementação da lei nº 10.639/2003?

Este item é dedicado à análise, por meio de levantamento bibliográfico, do processo de implementação da lei, realizado em pesquisas nacionais, artigos, dissertações e teses focados nessa temática, respeitando o recorte temporal de onze anos de implementação da lei (2003-2014).

É nosso objetivo, com este levantamento, reunir e analisar o que as pesquisas sobre o processo de implementação da lei têm indicado como principais resultados, limites e desafios desse processo.

Por se tratar do único levantamento com abrangência nacional do processo de implementa-

ção, é importante iniciar com a apresentação-síntese dos resultados da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10/639/03”, publicada em 2012. A pesquisa foi apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil. No trabalho, foram selecionadas escolas elencadas pelas secretarias de ensino municipais e estaduais e pelos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros (NEABs) das universidades brasileiras, nas cinco regiões do país, de acordo com critérios previamente estabelecidos, para investigar quais práticas pedagógicas estão envolvidas na aplicação da temática das relações étnico-raciais na educação. Essa pesquisa teve por objetivo “identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino na perspectiva da lei” (GOMES, 2012, p. 7), e, assim, verificar qual o grau de enraizamento da proposta e como as escolas trabalham na perspectiva da lei.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três eixos: o primeiro relaciona-se ao grau de institucionalização da Lei nos sistemas de ensino e tem como foco as Secretarias de Educação; o segundo eixo refere-se à consideração de uma variedade de atores envolvidos no processo de implementação da lei, consideração que advém do reconhecimento da importância da lei no processo de luta política e negociações entre o movimento negro, universidades, MEC, NEABs e Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O terceiro eixo focaliza a sustentabilidade de experiências mapeadas regionalmente, por meio

da análise das práticas pedagógicas na perspectiva da lei desenvolvidas pelas escolas públicas do país.

A análise do primeiro eixo da pesquisa centrou-se nos dados obtidos a partir de 39 questionários respondidos por gestores(as) dos sistemas estadual e municipal. Mesmo com o retorno de apenas 39 questionários – o equivalente a 19,7% dos questionários enviados, os pesquisadores observaram a prevalência de dois tipos de medidas: a celebração anual do Dia da Consciência Negra e a organização de equipes com funções específicas para lidar com a temática, e foi possível notar que a fragilidade no processo de implementação nos municípios pareceu maior do que nas secretarias de Estado.

O fator de dificuldade na implementação que alcançou maior incidência nos questionários respondidos foi a falta de informação. Não há maior detalhamento sobre para quem (comunidade, professores, gestores) faltam informações ou que tipo de informações.

A falta de recursos didáticos foi o segundo indicador de dificuldade e, em relação a esta questão, ressaltou-se a falta de publicações ou de uma linha editorial no MEC com propostas pedagógicas, e de instrumentos práticos para a aplicação em sala de aula.

Ainda do ponto de vista da gestão, a falta de recursos financeiros foi o terceiro indicador de dificuldade no processo de implementação. Apenas 11 secretarias indicaram o recebimento de recursos financeiros do MEC/FNDE para a realização de ações de formação de professores na perspectiva da lei 10.639.

O terceiro eixo da pesquisa foi desenvolvido a partir da síntese e visita a 36 escolas públicas selecionadas pela pesquisa, as quais caminham com intensidade, especificidades e níveis de atuação diferenciados na perspectiva da lei. Os dados foram recolhidos por uma equipe das coordenações regionais nas cinco regiões do país.

O texto apresenta um conjunto de escolas, indicadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, NEABs e Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, promovido pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), que realizam práticas pedagógicas na perspectiva da lei. As 36 escolas não podem ser consideradas representativas de toda a educação nacional, mas possuem potencial para anunciar os avanços, limites, possibilidades e dilemas na implementação da lei.

Os resultados da pesquisa sugerem a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas que considerem especialmente o recorte regional, mas nos indicam algumas questões importantes na definição dos principais entraves e desafios para o processo de implementação.

O primeiro corresponde ao fato de que o processo de implementação está diretamente conectado à forma de gestão instituída pelos sistemas de ensino, à infraestrutura das redes de ensino, das escolas, às condições de trabalho dos professores e à infraestrutura de acolhimento aos estudantes.

A pesquisa aponta ainda que o surgimento de projetos ligados à temática, na maioria dos casos, teve início com iniciativas individuais, geralmente

de professores que passaram por algum processo de formação sobre a temática, que tiveram experiência de militância no movimento negro ou por professores negros. A aprovação da lei, ainda que cercada de muita falta de informação sobre os documentos que regulamentam a alteração da LDB, favoreceu o envolvimento crescente de coletivos de professores nas práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial nas escolas acompanhadas (GOMES, 2012, p. 345). Até então, as datas comemorativas, especialmente o 20 de novembro, eram o principal momento e recurso de mobilização para a construção de projetos interdisciplinares.

No que diz respeito ao enraizamento e sustentabilidade das práticas, notou-se que a inclusão da temática no projeto político-pedagógico da escola, bem como o envolvimento de grupos culturais da comunidade, fortalecem o processo de enraizamento da temática nas escolas.

No que diz respeito à percepção dos estudantes, identificada por meio da realização de grupos focais nas escolas acompanhadas, é possível perceber fortes contradições entre o objetivo inicial do projeto apresentado na instituição e a percepção dos estudantes sobre a temática. De acordo com a equipe de pesquisa, tal fato deve-se ao fato de que os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nas escolas estão muito voltados para a formação ética, para o “não discriminar”, o que indicaria, segundo os pesquisadores, “a necessidade de avançar no debate conceitual sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira”; indicaria ainda que “o conhecimento produzido nas universidades tem pouca

relação com a educação básica, que não tem sido parte das preocupações de pesquisa e ação das universidades” (GOMES, 2012, p. 354).

Mesmo com as contradições, notou-se, com base nos dados levantados, o crescente respeito entre os estudantes, independentemente de sua condição étnico-racial, o reconhecimento e valorização da identidade étnico-racial daqueles que se reconhecem como negros, o decréscimo de agressões feitas aos estudantes negros e a crescente credibilidade da comunidade junto à escola (COELHO; CEZAR COELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 184).

O foco nessa dimensão “ética” da abordagem da temática nas escolas sugere, segundo a equipe de pesquisadores, a necessidade de que professores se qualifiquem para trabalhar a temática nos objetivos de suas disciplinas, bem como em atividades extracurriculares da escola.

No que diz respeito aos materiais didáticos e paradidáticos, notaram-se práticas diversas também conectadas com a infraestrutura de biblioteca das escolas, funcionário específico, sistema informatizado ou não. O que é comum na análise realizada é a grande presença de livros que contemplam essa temática, voltados majoritariamente para a educação infantil, e a necessidade de que o MEC e universidades produzam materiais voltados para crianças maiores, jovens e adultos.

A formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade étnico-racial foi indicada nos diversos depoimentos como um dos principais elementos para uma mudança de práticas e posturas racistas. Para a equipe de pes-

quisadores, tal fato indica a necessidade de que a formação em serviço seja seriamente discutida, o direito de profissionais da educação a sua formação e qualificação em seu próprio local de trabalho (GOMES, 2012, p. 355-356).

Estes são alguns dos principais apontamentos da única pesquisa de abrangência nacional realizada até o momento sobre o processo de implementação da lei na educação pública brasileira.

Com o objetivo de ampliar o escopo do que foi produzido sobre o processo de implementação da lei na produção acadêmica, buscamos artigos, dissertações e teses a partir de três palavras-chaves, quais sejam “10.639”, “*relações étnico-raciais e educação*” e “*educação antirracista*”.

Para esse levantamento, utilizamos as bases da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e da SciELO⁷.

Em relação à primeira palavra-chave (10.639) foram encontrados cinco artigos, dos quais quatro fazem referência à pesquisa nacional apresentada acima e um artigo apresenta um diálogo entre o prescrito nas leis e diretrizes em relação à temática e qual o olhar de especialistas para esse quadro.

⁷A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que reúne uma coleção de periódicos científicos brasileiros, organizados por áreas de conhecimento.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 20 nov. 2015

Quadro 1: Artigos levantamento SciELO - palavra-chave 10.639

TÍTULO	AUTOR/ES	REVISTA	ANO
A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)	Anderson Ribeiro Oliva (UNB)	HISTÓRIA, São Paulo, 28	2009
Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003	Moisés de Melo Santana (UFRPE); Itacir Marques da Luz (UFMG); Auxiliadora Maria Martins da Silva (UFPE)	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013. Editora UFPR	2013
Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços	Florentina da Silva Souza (UFBA); Leticia Maria da Souza Pereira (UFBA)	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65. Editora UFPR	2013
As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa	Nilma Lino Gomes (UFMG); Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG)	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33. Editora UFPR	2013
A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores	Elânia de Oliveira (UFMG)	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 85-95. Editora UFPR	2013

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar o quadro acima podemos verificar que os quatro últimos artigos fazem referência à pesquisa nacional desenvolvida pelo MEC, SECADI e Unesco. Estes artigos, portanto, retratam a experiência da pesquisa, ao analisar as escolas selecionadas por trabalhar com a temática das relações étnico-raciais. O foco da análise concentra-se nas distâncias que ainda existem para a implementação da lei nas escolas.

Quanto à busca pela segunda palavra-chave, “*relações étnico-raciais*” e “*educação*”, foram encontradas, 11 publicações. Para a seleção dessas publicações, foram elencados somente os artigos que diziam respeito à educação, como filtro de pertinência à temática que estamos analisando. Nessa busca, foram localizados dois artigos, já foram contemplados na busca anterior (10.639).

**Quadro 2: Artigos levantamento SciELO
palavra-chave “relações étnico-raciais e educação”**

TÍTULO	AUTOR/ES	REVISTA	ANO
Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul	Graziella Moraes Dias da Silva	Revista Tempo Social, v. 18, n. 02, p.131-165	2006
Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências	Douglas Verrangia Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar)	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718	2010
Há algo novo a se dizer sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo?	Valter Roberto Silvério (UFSCar); Cristina Teodoro Trinidad (Unesco)	Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set.	2012
PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	Dagoberto Buim Arena Naiane Rufino Lopes (UNESP – Marília)	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173	2013
Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores	Bianca Barbosa Suleiman (UFSC)	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v.12	2014

Fonte: Elaborado pelos autores.

No primeiro artigo do quadro, a autora, por meio de uma comparação entre Brasil e África do Sul em relação às políticas de ações afirmativas no ensino superior, nos instiga a pensar, como países com históricos raciais diferentes adotaram as mesmas políticas de ações afirmativas (SILVA, 2006). Conclui, por meio de entrevistas realizadas com brasileiros e sul-africanos, que a aplicação dessas políticas relaciona-se com os conceitos de *isomorfismo* (“tendência à implementação de políticas mais liberais e individuais”) (Silva, 2006, p. 2) e *difusão*. A partir das entrevistas, realizou um quadro com os principais apontamentos dos entrevistados em relação às ações afirmativas, quais sejam diversidade, capital humano, reparação e inclusão social. Embora tenha notado que a aceitação no Brasil seja maior que na África do Sul, a implementação de políticas públicas faz parte de um processo dinâmico e de disputas.

O segundo artigo pretende demonstrar quais as contribuições e possibilidades do ensino de ciências para uma educação antirracista e democrática. Por meio dos conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula (os quais são direitos humanos), é possível que os educadores possam considerar o legado científico e tecnológico dos africanos e outros assuntos e, assim, estariam perpetuando a cidadania, formando eticamente os alunos sob a perspectiva das relações étnico-raciais (VERRANGIA; SILVA, 2010).

O terceiro artigo, de acordo com seu título “Há algo novo a se dizer sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo?”, nos traz um panorama histórico a partir das construções das instâncias legais criadas para a promoção de uma educação e formação social mais justa em relação à diversidade da população brasileira, e discute o contexto em que foram elaboradas e aprovadas.

O quarto artigo, de Arena e Lopes (2013), apresenta um considerável panorama a respeito da representatividade dos personagens negros nos livros de literatura infantil após o PNBE 2010. Os autores discutem a importância de se terem materiais escolares que possam ajudar as crianças a se identificar a partir de modelos representados. Cita Giroux (1999) para explicar como a supremacia branca representada na produção cultural americana trata de moldar a formação das identidades dos estudantes. Reportando este

contexto para educação básica brasileira, os autores demonstram, por meio de entrevistas, o modo como os estudantes sentem falta de mais personagens negros nas ilustrações dos livros. Para as crianças, sobretudo na educação infantil, é essencial que os materiais educativos sejam voltados para a construção de sua identidade, uma vez que esta construção depende de interações e modelos para se afirmar.

O último artigo mostra um relato de experiência de estágio em psicologia a partir da temática das relações étnico-raciais. A autora aponta que, embora tenha crescido o número de profissionais na área de educação e psicologia na temática, após a sanção da lei 10.639/2003, há uma demanda de formação para esses profissionais, uma vez que no Brasil existe um quadro de dispositivos legais que garantem uma educação voltada à temática; entretanto, as escolas, até o momento, não aplicaram totalmente a proposta. Esse artigo, embora seja da área da psicologia, nos é interessante, pois demonstra de outra perspectiva que o grau de implementação da lei ainda é primário, reiterando alguns dos resultados da pesquisa nacional.

A terceira palavra-chave elencada para o levantamento bibliográfico foi “educação antirracista”. A escolha da expressão nos induz também para os campos de trabalho e experiências na perspectiva da lei, pois traduz práticas para uma educação democrática que respeite a diversidade étnico-racial. Na busca, foram encontrados três artigos, e selecionados dois, por tratarem especificamente da educação e das propostas relacionadas à temática da lei.

**Quadro 3: Artigos levantamento SciELO
palavra-chave “educação antirracista.”**

TÍTULO	AUTOR/ES	REVISTA	ANO
Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de Ciências e alguns pensadores	Wilmo Ernesto Francisco Junior (UNIR)	<i>Ciência e Educação</i> , v.14, n. 03	2008
Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia	Luiz Fernando de Oliveira (UFRRJ)	<i>Educação e Realidade</i> , Porto Alegre, v. 39, n. 01	2014

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro artigo levanta questões para o processo de construção de uma proposta de educação antirracista e, para tal, o autor propõe que a escola deve problematizar o racismo. O uso de materiais didáticos específicos, se não realizados pela leitura crítica do professor, não promovem mudança. O autor aponta que muitas crianças que sofrem discriminação na escola não encontram apoio nos profissionais da instituição. Essa discussão torna-se muito relevante ao pensarmos que a implementação da lei não está relacionada somente à criação de uma disciplina sobre história e cultura africana e afro-brasileira, mas sua aplicação envolve a movimentação de toda a escola, a sensibilidade e participação de todos os professores e demais profissionais da educação para o trato e problematização do racismo e da discriminação.

O segundo artigo discute a institucionalização da lei 10.639/03 e a lei 11.684/08, cuja obrigatoriedade volta-se para o ensino de sociologia. O autor aponta o duplo desafio pedagógico para os professores do ensino médio ao lidar com essas duas obrigatoriedades, considerando sua grande relevância para a formação dos estudantes. De acordo com Oliveira (2014), para a aplicação da lei é necessário investimento na formação docente e uma mudança conceitual e epistemológica sobre a identidade nacional e a identidade dos sujeitos. Esses apontamentos relacionam-se com os desafios docentes (cognitivos e estruturais), os quais devem desconstruir saberes científicos e históricos e construir novas leituras e interpretações, superando lacunas da formação inicial. Conclui que as ações de aplicação da lei são pontuais e não integradas por parte do corpo escolar e discute alguns pontos de trabalho de articulação das obrigatoriedades das duas leis.

De forma geral, nos artigos analisados e a partir do trabalho de campo realizado pelos pesquisadores, duas questões aparecem como desafios centrais para o processo de implementação da lei:

- 1.** a necessidade de que a temática étnico-racial seja contemplada na formação inicial e continuada de professores;
- 2.** a necessidade de produção e acompanhamento das políticas de avaliação e distribuição de materiais didáticos com atenção à temática étnico-racial.

Quanto às dissertações e teses, a busca realizou-se no banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e para seleção de publicações foram utilizadas as mesmas palavras-chave da busca anterior.

Com a palavra “educação antirracista” não foram encontradas publicações. Entre as palavras “10.639” e “relações étnico-raciais educação” foram encontradas 400 teses. Para seleção das publicações, foram seguidos os mesmos critérios da busca anterior. As publicações selecionadas dizem respeito somente à educação e a implementação da lei, e para esta apuração, foram lidos somente os resumos das teses e dissertações, devido a quantidade de publicações. Assim, de acordo com os assuntos das publicações, foram organizadas tabelas e gráficos para visualmente, verificarmos quais os assuntos mais discutidos e apontados por 72 trabalhos.

Quadro 4: Temas principais presentes em dissertações e teses sobre a implementação da lei 10.639/2003

Temas Principais	Quantidade
Análises da implementação da lei nas escolas	19
Práticas pedagógicas na perspectiva da lei	04
A lei no ensino superior	06
A lei e as artes visuais	03
Materiais didáticos/pedagógicos na perspectiva da lei	14
Formação de professores na temática da lei	12
A lei enquanto ação afirmativa/políticas públicas	03
Discussão teórica dos conceitos relacionados à temática da lei (raça, racismo, discriminação, preconceito)	02
A lei nos currículos	04
Religiões afro nas escolas	05
Total	72

Fonte: Elaborado pelos autores.

De modo geral, as dissertações e teses aprofundam os temas presentes nos artigos e na pesquisa nacional, ao acompanharem o processo de implementação da lei nas escolas por meio de observação de situa-

ções, leitura e análise de materiais (como PPP e currículos), aplicação de jogos africanos, análise da formação de professores na perspectiva da lei, e a lei enquanto uma política pública para a equidade social.

Para a associação dos assuntos, foram selecionados três grupos para organizar os temas apontados nas teses e dissertações, bem como as datas e as regiões do Brasil, a fim de analisarmos onde e em que ano foram publicadas.

Quadro 5: Quantidade de trabalhos por ano de defesa

Ano	Quantidade
2003	-
2004	-
2005	-
2006	-
2007	03
2008	06
2009	10
2010	12
2011	13
2012	10
2013	12
2014	06
Total	72

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 6 foi realizado para dar visibilidade na análise da distribuição regional de dissertações e teses defendidas sobre o tema.

Quadro 6: Quantidade de trabalhos por região

Regiões	Quantidade
Norte	01
Sul	11
Nordeste	23
Sudeste	34
Centro-Oeste	03
Total	72

Considerando os recortes anteriores, nota-se que há uma maior concentração de dissertações e teses defendidas sobre a temática nas regiões sudeste e nordeste a partir de 2010. Conquanto os assuntos discutidos nas teses e dissertações variem, havendo uma maior concentração nas publicações de investigações sobre a implementação da lei nas escolas, nos chama atenção que, embora a lei 10.639 tenha sido sancionada em 2003, é nos últimos cinco anos que mais pesquisadores voltaram seus trabalhos para a questão, e mais uma vez, as pesquisas de investigação da implementação da lei nas escolas nos apontam os principais desafios para a concretização do tema no cotidiano escolar.

Concentramos as análises das principais causas da não implementação a partir da leitura de 19 dissertações e teses indicadas na temática 1 – “Análise da implementação da lei nas escolas”. No quadro a seguir, apresentamos o principal apontamento identificado e desenvolvido pelos pesquisadores/as sobre a dificuldade no processo de implementação da lei.

Quadro 7: Dissertações e teses por ano, instituição e apontamento central para a não implementação da lei

TÍTULO	ANO	IES	Tipo	Apontamento
O reisado em Juazeiro do Norte-Ceará e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da lei nº 10.639/03	2007	UFC	Mestrado	Ausência da temática na formação de professores
A cultura corporal e a lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador	2008	UFBA	Mestrado	Falta de conhecimento do professor e falta de mudança nos currículos escolares
O ensino da história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico	2008	PUC - SP	Mestrado	Mito da democracia racial; resistência dos professores e falta de acompanhamento
A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre	2009	UFRGS	Mestrado	Pouco conhecimento por parte dos professores
Os desafios da implementação da lei federal nº 10639/03: entre as ações da política nacional de promoção de igualdade racial e a política educacional do Maranhão	2009	UFMA	Mestrado	Falta de acompanhamento da implementação da lei
O movimento social negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal nº10.639/03 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS	2009	UFBA	Doutorado	Professores isolados; falta de conhecimento dos professores
Entre a letra e o espírito: o discurso de professores(as) sobre estudantes negros(as) pós-implementação da lei 10.639/03 em escola pública	2010	UFPB	Mestrado	Falta de formação continuada

TÍTULO	ANO	IES	Tipo	Apontamento
A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público	2010	Unioeste (Cascavel – PR)	Mestrado	Falta de mudança nos currículos, falta de materiais didáticos; falta de conhecimento do professor
Lei federal nº 10.639/03: um desafio para educação básica no Brasil	2010	Unisantos	Mestrado	“Mito da democracia racial”; desconhecimento da lei
Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia	2011	UFG	Mestrado	Resistência por parte dos professores para a implementação
História e Cultura Afro-brasileiras no currículo de História do 6º ao 9º anos da rede oficial do estado de São Paulo	2011	Unioeste (Presidente Prudente – SP)	Mestrado	Não houve mudança nos currículos
O estudo da história e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente	2011	UFU	Doutorado	Desconhecimento da lei, falta de alteração nos currículos
Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para formação docente	2011	Unicamp	Doutorado	Professores isolados que realizam as atividades
O ensino da história e da cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André	2012	PUC - SP	Mestrado	Falta de formação de professores, falta de materiais didáticos, resistência e falta de acompanhamento
A lei 10.639/2003 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola	2013	UFRGS	Mestrado	Mudança nos livros didáticos

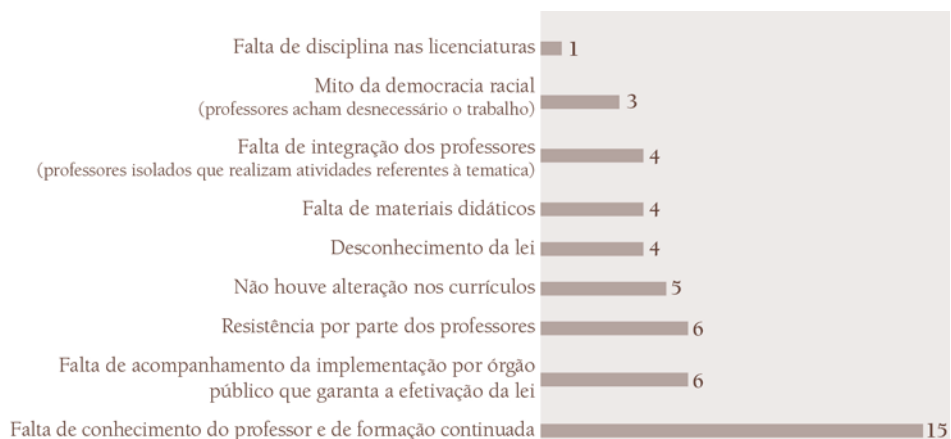
TÍTULO	ANO	IES	Tipo	Apontamento
Africanidades: a lei nº 10.639/03 na visão de professores	2013	PUC - SP	Mestrado	Mito da democracia racial, professores isolados que realizam as atividades, resistência
Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial: vozes e tensões no projeto curricular do estado de Pernambuco	2014	UFPB	Mestrado	Falta de acompanhamento da implementação da lei
O lugar de gente de cor preta no sistema educacional e no ensino de história no Vale do Jaguaribe-Ceará: projetos e representações sociais em disputa	2014	UECE	Mestrado	Falta de mudança nos currículos, nos materiais didáticos e na formação do professor
Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira: um olhar sobre a prática do professor de química	2014	UFU	Mestrado	Falta de formação continuada e disciplinas nos cursos superiores de licenciatura

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os levantamentos sintetizados indicam que um dos entraves centrais para o processo de implementação da lei 10.639/2003 é o despreparo e a ausência da temática étnico-racial nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Os demais tópicos apontados no gráfico abaixo como desafios enfrentados para a efetiva implementação da lei estão de alguma maneira relacionados à falta de formação inicial e continuada dos professores, uma vez que as disciplinas nos cursos de licenciatura e os cursos de formação continuada, auxiliariam os professores a desenvolver projetos em conjunto com outros professores, a buscar materiais didáticos/pedagógicos, a alterar o currículo, pois seriam sensibilizados, conscientizados e instrumentalizados a exercer práticas pedagógicas não discriminatórias e antirracistas.

Gráfico 1: Distribuição dos principais desafios para a implementação da lei 10.639 em dissertações e teses



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em resumo, a partir das fontes analisadas (artigos, teses e dissertações e o livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10,639/03*), o grande desafio apontado como barreira para a implementação efetiva da lei, é a falta de informação dos professores, incluindo a formação inicial, o desconhecimento da lei, a falta de formação continuada (o que relaciona-se também com os investimentos e intervenções das secretarias e diretorias de ensino municipais e estaduais), falta de materiais didáticos que tragam a representação e a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena e o persistente mito da democracia racial presente no imaginário dos profissionais da educação ao acreditarem que o Brasil não é um país racista e essa temática não deve ser problematizada na escola. Retomamos novamente que a falta de informação é central para compreendermos o grau superficial com que a lei é aplicada nas escolas.

Entretanto, mesmo o grau de institucionalização da lei sendo primário e frágil, o processo implica a formação e participação de *todos* os envolvidos no corpo escolar, e não somente os professores, já que os diretores, gestores e coordenadores têm suas responsabilidades também, ao

reconhecemos que a escola é uma unidade e depende da integração de todos os tipos de trabalho. Por não haver uma uniformidade no contexto de aplicação da lei, as informações são pouco precisas, já que existem poucos documentos e investigações a respeito. Acordamos que, para que ocorra de fato uma concretização da aplicação da temática nas escolas, é necessário que exista uma articulação por parte dos dirigentes nas secretarias municipais e estaduais para conduzir o processo de implementação da lei nas instituições de ensino. Esta afirmação se torna justificável ao compreendermos que não é somente a inserção de uma disciplina a mais no currículo escolar. É preciso que a escola toda se articule, que os professores façam uma leitura crítica dos materiais, e que sejam utilizados outros materiais didáticos/pedagógicos que contribuam para a identidade das crianças afro-brasileiras, criando os alicerces de uma educação para a diferença, democrática, justa e antirracista.

Um olhar necessário para a lei 10. 639/2003

A articulação entre o passado e presente, no caso brasileiro, por um lado, pode permitir a interpretação da forma como os processos de essencialização operaram, e operam, nas imagens emanadas, por diferentes veículos midiáticos, sobre África, os africanos, os negros etc. Por outro lado, a não-essencialização daqueles processos nos conduz ao entendimento do contexto

histórico-social no qual aquelas imagens foram construídas, as forças sociais em disputa, as ressignificações contemporâneas dos discursos que orientaram o regime de representação que posicionou africanos e negros, de forma individual ou grupal, em uma região de não-humanidade.

A nossa hipótese é de que as diretrizes curriculares que orientam a implementação da lei 10.639-2003 situam-se em uma conjuntura na qual ocorre um deslocamento na forma como a sociedade brasileira se autorrepresentava e é decorrente do processo de luta política pela (des)racialização da experiência coletiva da população negra.

Com base nas conquistas do movimento negro, é possível destacar alguns aspectos que permitem sustentar essa linha de raciocínio, a saber: 1) o tratamento político-jurídico da temática da diversidade e da igualdade racial na Constituição de 1988; 2) a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, e das diretrizes que a acompanham, orienta para uma mudança significativa nos conteúdos curriculares nacionais, ao prescrever a obrigatoriedade de uma educação que possibilite a construção de relações étnico-raciais saudáveis e que inclua a história e a cultura afro-brasileira e africana e, também, indígena. E 3) a interação entre as mudanças internas e o papel que o Brasil passou a representar transnacionalmente nos últimos anos, não exclusivamente, mas em especial para os países da comunidade de língua portuguesa do continente africano. Um dos resultados desse processo é o programa que vem sendo desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (Unesco), baseado no seu escritório em Brasília, em parceria com o Ministério da Educação, intitulado “Brasil-África: histórias cruzadas”.

De acordo com Silva Jr. (2012), a Constituição de 1988 representa, também, um marco no tratamento político-jurídico da temática da diversidade e da igualdade racial, como um dos reflexos da atuação política do movimento negro. Para o autor, alguns aspectos merecem destaque:

- 1)** a reconsideração do papel da África na formação da nacionalidade brasileira;
- 2)** o reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira como fundamento constitucional do currículo escolar;
- 3)** o direito constitucional à identidade étnica como fundamento do currículo escolar;
- 4)** a cultura negra como base do processo civilizatório nacional e como um eixo estruturante do currículo escolar.

Outra leitura possível das diretrizes é que elas recomendam a divulgação e a produção de conhecimentos; a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial; a criação de condições, no ambiente escolar, para que professores e alunos interajam na construção de uma nação democrática; e sugere a consolidação/obtenção de direitos que garantam a valorização de sua identidade. No que diz respeito às metas, as diretrizes estabelecem:

- 1)** o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, manifestarem seus pensamentos com autonomia, individual e coletiva, e expressarem visões próprias de mundo;

2) o direito dos negros cursarem cada um dos níveis de ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis e capazes de conduzir à reeducação entre diferentes grupos étnico-raciais.

Em relação à formação de professores, as diretrizes orientam no sentido de se desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular; para a necessidade de superar o etnocentrismo europeu; para a desalienação dos processos pedagógicos; para a construção de projetos pedagógicos e pedagogias que desvendem os mecanismos racistas e discriminatórios com o objetivo de reeducar as relações étnico-raciais. Nesse sentido, elas arrolam algumas providências a serem tomadas pelos gestores dos sistemas de ensino e autoridades responsáveis pela política pública educacional. A principal nos parece ser aquela que orienta para a ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Tais mudanças, para que alcancem o escopo indicado, só poderão ser efetivadas com a inserção desta temática em todas as políticas nacionais de educação, nos cursos de formação inicial, nas universidades públicas e privadas.

Referências

- ANDRADE, Alcilene Costa. **Entre a letra e o espírito: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros pós-implementação da Lei 10.639 em escola pública.** 2010. 153f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa.
- ARRUDA, Marcelo Guimarães. **Africanidades: a lei n. 10.639/03 na visão de professores.** 2013. 99f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Educação: Currículo, São Paulo.
- CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implementação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público.** 2010. 258f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel.
- GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei federal nº10.639/03: um desafio para educação básica no Brasil.** 2010. 112f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santos.
- GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituitaba-MG e suas contribuições para a formação docente.** 2011. 177f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. **O ensino da história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico.** 2008. 137f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LIMA, Carlos R. Ferreira. **O “lugar da gente de cor preta” no sistema educacional e no ensino de história no vale do Jaguaribe-Ceará: projetos e representações de sociais em disputa.** 2014. 166f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza.

- MARINHO, Geonara Maria de Souza. **Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial: vozes e tensões no projeto curricular do estado de Pernambuco.** 2014. 202f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa.
- MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador.** 2008. 100f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador.
- NUNES, Cícera. **O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos de história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da lei nº 10.639/03.** 2007. 157f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.
- OLIVEIRA, Leila Maria. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André.** 2012. 156f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Educação: Currículo, São Paulo.
- PONCIANO, Deize Denise. **História e Cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º anos da rede oficial do Estado de São Paulo.** 2011. 102f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Presidente Prudente.
- SANTOS, Enio da Silva. **Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira: um olhar sobre a prática do professor de química.** 2014. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Química, Uberlândia.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental: Currículos, Formação e Prática Docente.** 2011. 212f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo M. da. **O movimento negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03 – O caso da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS.** 2009. 295f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre.** 2009. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Porto Alegre.

SOUZA, Ana Maria de. **A lei 10.639/03 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola.** 2013. 233f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da lei federal nº10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão.** 2009. 108f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luis.

VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e silêncios sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia.** 2011. 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia.

O ensino de história da África e a descolonização dos currículos


um desafio para os países
com passado colonial

¹Licenciado e mestrando em História pelo ISCED de Luanda, chefe da repartição de história do ISCED, onde leciona as disciplinas “História da África” e “Prática Docente”. Pesquisador nas áreas de resistências africanas do século XX e educação. É também coordenador do Núcleo dos Amigos da História.

²Doutoranda em Antropologia Social pela UNICAMP. Pesquisadora nas áreas de relações étnico-raciais, educação, juventude, gênero, pós-colonialismo e cultura Hiphop no PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Bruno Julio Kambundo¹

Jaqueline Lima Santos²

 Este artigo visa refletir sobre o impacto do colonialismo europeu na concepção de currículos educacionais, tendo como recorte o caso do Brasil. Em 2003, foi aprovada a lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, desafio importante para um país que ainda nega a participação de africanos e afro-brasileiros como sujeitos de sua construção. Considerando a valorização da história e cultura das populações negras e o reconhecimento das contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento da humanidade como passos importantes para a ampliação da visão de mundo de pessoas em processo de formação, apresentamos pontos e estratégias que consideramos fundamentais para a descolonização dos currículos e abordagem da temática.

Palavras-chave: currículo; história da África; educação para as relações étnico-raciais; educação; descolonização.

Introdução

“Enquanto os leões não puderem contar sua história, as histórias de caça continuarão a glorificar os caçadores” é uma frase de autor desconhecido muito difundida entre africanos e seus descendentes vivendo na diáspora. Isto porque, em diferentes lugares do mundo onde se fez presente o colonialismo europeu, a organização dos currículos escolares, da pré-escola ao ensino superior, sofre ainda hoje com a desvalorização dos conhecimentos locais. Diversos povos tiveram seus saberes, organizações sociais e processos de lutas e resistências invisibilizados na história, dando lugar para abordagens que reforçam valores civilizatórios europeus e naturalizam as desigualdades e dominação que estes impuseram ao resto do mundo no período colonial.

No entanto, vemos no último século um movimento de recuperação da humanidade roubada protagonizado por atores locais ou provenientes de contextos diaspóricos. Estes vêm realizando um esforço de: 1) identificar os saberes e produções de atores locais que foram silenciadas pelo paradigma colonial e 2) produzir novos conhecimentos e leituras sobre a realidade local e/ou suas identidades a partir de uma outra ótica. Situam-se no campo dos estudos pós-coloniais, estudos decoloniais, estudos culturais, teoria crítica, estudos africanistas etc, além de fazer contraponto dentro de correntes tradicionais de formação: ciências sociais, história, economia e até mesmo nas ciências exatas e biológicas.

Sobre a voz colocada historicamente como subalterna, Gayatri Chakravorty Spivak (1985), na obra *Can the Subaltern Speak?*, afirma que o subalternizado sempre foi representado nas leituras hegemônicas, desde o período de colonial, pela voz do outro. Cabe ao intelectual pós-colonial movimentar-se contra essa subordinação, criando espaços por meio dos quais os destituídos possam se articular e falar. Esta ação se inicia pelo questionamento das formas de representação e, posteriormente, pelo agenciamento em busca de espaços para a autorrepresentação.

Segundo James Clifford (1998), a desintegração e redistribuição do poder colonial da década de 1950, acompanhada das teorias culturais e pós-coloniais a partir dos anos 1960, deslocou o Ocidente do lugar – de poder – de único produtor de conhecimento possível, o que promoveu o questionamento desse “outro” produzido pelo discurso ocidental. As formas de representação colonial criadas no Ocidente passam a ser questionadas, exigindo uma relação de negociação pelos sujeitos estudados.

Em seu livro “Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social” (2007), Boaventura de Souza Santos defende que a produção de conhecimento ocidental, colocada como hegemônica, precisa ser deslocada do lugar de ciência única e legítima, pois “a compreensão de mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental de mundo”.

Segundo Boaventura, essa ciência ocidental, o saber no Norte (dos países denominados “desenvolvidos”), acabou se tornando predominante nas relações do Sul (países periféricos), o que teve como

consequência a produção de teorias fora do lugar, que não se ajustam às realidades sociais locais, e, apesar de diversas experiências estarem sendo desenvolvidas no Sul, elas continuam sendo pensadas por meio da perspectiva do Norte. As universidades do Sul ainda seguem o modelo do Norte, e ao olhar para o Sul a partir do saber do Norte, as teorias acabam por reproduzir as desigualdades entre Sul e Norte.

Consideramos que a quebra de paradigmas vai para além da abertura para uma abordagem e modelo de formação que valorizem a história e culturas dos povos não ocidentais. É necessário que se valorizem as vozes e produções locais, movimento fundamental para redesenhar o que é estudado e produzido nas universidades e difundido a partir delas. Neste sentido, propomos que o processo de descolonização mental e dos currículos seja visto como parte do processo de libertação do regime colonial, este último que ainda impacta no imaginário social, seja no Brasil, com um processo de independência mais longínqua, seja em países africanos que vivem um contexto pós-colonial mais recente.

Frantz Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), afirma que, como consequência do colonialismo, o homem negro não é um homem, é um homem negro, pois este teve a sua humanidade roubada a favor de uma dita “superioridade dos homens brancos”. “O negro além de ter que vestir aquilo que o branco lhe impôs é cercado de estereótipos presentes em livros e filmes sobre aquilo que se vê como ser negro”, estereótipos que alimentam

o desejo de não ser negro, por terem seus corpos marcados pela cor à qual são atribuídos juízos depreciativos.

Tanto o negro como o branco, para o autor, foram construídos como sujeitos alienados dentro do sistema colonial, sendo os primeiros mistificados nessa alienação e os segundos mistificados e mistificadores. Os negros são mistificados porque foi elaborada sobre eles uma imagem de subalterno, e os brancos são mistificadores porque, como colonizadores, elaboraram sobre si uma imagem de superioridade em relação ao negro também mistificada enquanto tal. A alienação encontra-se na crença de que um grupo racializado é superior a outro grupo também racializado. Fanon acredita que a libertação do homem negro se dá pela compreensão das relações raciais entre branco/negro e pela desconstrução desse imaginário colonial que não passa de uma ideologia dos “imbecis”.

Conforme Anibal Quijano (2000), não haverá construção de um projeto real de Estado-nação sem pensar a descolonização das estruturas de poder, do imaginário e a democratização da sociedade e do Estado. Este modelo que vivemos, em contextos pós-coloniais onde desigualdades e privilégios do regime colonial se mantêm, é chamado pelo autor de “colonialidade do poder”. Na “colonialidade do poder”, raça funciona como operador ideológico que naturaliza relações de poder, possibilita a dominação e impede o desenvolvimento de um projeto de Estado-nação que respeite o direito de todos que compõem a sociedade. A “colonialidade do poder” implica, conforme o autor, em uma “colonialidade

do saber”, ou seja, no campo da ciência, significa a predominância de um saber eurocentrado, no qual, embora tenha ocorrido um processo de descolonização territorial em diferentes contextos, fica a ilusão de que as produções de sujeitos mistificados como “superiores” configuram-se como saber universal, invisibilizando as produções locais e impossibilitando que as pessoas compreendam o mundo a partir do próprio mundo em que vivem.

Desta forma, Quijano (2000) defende que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos», e o sucesso dos movimentos de mudança só acontecerá quando a descolonização da sociedade for um ponto de partida.

São muitas as referências e possibilidades para reconstruir uma abordagem sobre a história que não seja centrada somente na história do ocidente e que não enfoque os países que estiveram sob regime colonial unicamente na ótica eurocêntrica. Ao longo dos séculos são diversas as produções que foram invisibilizadas sobre essa temática, mas que podem ajudar o continente africano e o resto do mundo a desmistificar a ideia de África sem história ou da existência de África a partir da chegada dos europeus, e são algumas dessas possibilidades que pretendemos apresentar neste texto.

Sônia Silva (2014) afirma que

“[...] para os africanos, o conhecimento do passado e das suas próprias sociedades representa uma tomada de consciência indispensável ao estabelecimento da identidade cultural africana, num mundo plural e em

mutação, e é bastante importante tornar conhecido o passado de África numa perspectiva justa, tão ansiosa pelos africanos, tanto no continente como no exterior” (SILVA, 2014, p. 50).

De acordo com a autora, tanto no regime colonial como nos primeiros anos de independência o ensino da história da África reduzia-se em programas eurocêntricos e até 1960 poucas universidades africanas tinham cursos sobre a temática. É sintomático que esta seja uma realidade vivenciada não somente na diáspora, mas também no continente africano. Foi a partir da II Guerra Mundial que historiadores africanos e da diáspora começaram a trazer novos enfoques sobre a temática, contribuindo, assim, para libertar a África e o resto do mundo de um olhar ocidentalizado sobre sua história. Esses estudos buscaram “resgatar e revalorizar a história de África, um continente e um povo que participaram da construção de grandes sistemas filosóficos e políticos-administrativos, na descoberta de novas tecnologias, enfim, no desenvolvimento da Humanidade” (SILVA, 2014, p. 52).

Esta nova abordagem elaborada por intelectuais africanistas como Joseph Ki-Zerbo, Cheick Anta Diop, Elikia M’Bokolo, entre outros, desconstruem a ideia de que a história da África começa com a chegada dos europeus e colocam o continente como detentor da sua própria história, que não é uma história isolada que ocupa o lugar da “diferença”, mas uma história que faz parte da história universal. Pode parecer óbvio, mas o que podemos afirmar como docentes é que essas narrativas afri-

canistas ainda não estão generalizadas e precisam ganhar mais espaço em centros de formação e produção de conhecimento – seja na mídia, nas escolas, nos grandes centros de pesquisa etc. - na África e na diáspora.

No caso do Brasil, o processo de desumanização pautado na ideia de “raça” produz a negação da participação e contribuição dos não-brancos na construção de dinamização da história do país. Quando falamos do tema escravidão, “pouca ou nenhuma importância se dá ao papel do escravizado como participante do processo contraditório de lutas e reajustes que caracterizou o sistema escravista” (MOURA, 1981). Clóvis Moura afirma que o escravizado não era somente “coisa”, era “ser”, e o simples fato de negar-se como escravo, criando movimentos e atitudes contra o sistema, colocava-o como participante da dinâmica social, ou seja, sujeito atuante e não passivo.

Parte considerável dos estudos sobre a presença africana no Brasil não enfatiza a dinâmica que estes sujeitos deram à formação do país – cultural, econômica, política etc. –, sendo que, em muitos casos, priorizou-se uma abordagem unilateral senhor-escravizado, dando a este uma condição natural, e não situando tal condição dentro das relações de poder. Por esse fator, Moura (1981) acredita que as nossas correntes de pensamento buscaram uma interpretação diagonal do passado e até hoje sofrem influência do período escravista, ou seja, o pensamento está subordinado à herança da escravidão.

Acreditamos que, para compreender a presença negra no Brasil, 51% da população (IBGE,

2010), faz-se necessário um trabalho mais amplo. Tanto as universidades quanto as escolas de educação básica precisam ter um currículo descolonizado, ou seja, têm que descentralizar seus conteúdos da perspectiva europeia e fazer uma distribuição mais equânime que possibilite contato com diferentes períodos históricos do continente africano, suas organizações políticas, econômicas e sociais e seus saberes que foram fundamentais para o desenvolvimento do Brasil.


Para isto, a lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas educativos, vem propor uma quebra de paradigmas fundamental para avançarmos neste tópico. O documento que regulamenta esta lei, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e para a Educação das Relações Étnico-raciais, apresenta dois eixos fundamentais para implementação da temática:

- 1.** educação das relações étnico-raciais;
- 2.** História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Consideramos que estes dois eixos são fundamentais para que a importância da temática seja enraizada nas políticas educacionais. Discutir educação para as relações étnico-raciais é possibilitar que as pessoas envolvidas no processo educativo reflitam como cidadãos negros, brancos, indígenas, asiáticos e provenientes de diferentes grupos étnicos que se relacionam cotidianamente, como produzem desigualdades, a importância do respeito às diferenças e o exercício alteridade. Essa reflexão

ajuda as pessoas a compreenderem e situarem os fenômenos ao longo da história a se reposicionarem na construção de uma sociedade que respeite e valorize todas e todos. O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é uma chave para a valorização e reconhecimento da participação e das contribuições dos povos africanos e afro-descendentes para a humanidade, deslocando-os para o lugar de sujeitos.

Conforme Boubacar N. Keita, em *História da África Negra* (2009), a história da África lança luz sobre a história da humanidade e a ideia de que esse continente não tem história está relacionada com paradigmas coloniais e teorias raciais que veremos a seguir. Em um primeiro momento, tentaremos desmistificar os mitos da não historicidade africana e, posteriormente, apresentaremos temas estratégicos que podem ser abordados no ensino sobre essa temática.



África sem história? Conceitos, movimentos e correntes

Um conjunto de situações ocorridas na segunda metade do século XIX ganha centralidade nos debates históricos, como o fim do tráfico negreiro, as novas viagens de expansão territorial europeias, a Conferência de Berlim e os movimentos de resistência africana. Em meio a esses acontecimentos, países europeus em ofensiva imperial sob diferentes territórios buscam meios de justificar

suas ocupações, cunhando novas teorias racialistas e fortalecendo a ideia de “missão civilizatória” no continente (KEITA, 2009, p. 15).

Após séculos de determinismos que operavam como mecanismo de inclusão/exclusão, raça torna-se no século XIX categoria científica. Até o século XVI raça era utilizada para categorizar o pertencimento familiar da nobreza, ou seja, era de raça quem tinha boa descendência. Aos poucos, o conceito “raça” vai se abrindo, considerando, além da descendência, a virtude como elemento para incluir grupos sociais. Esse processo é acompanhado do enfraquecimento do poder real e da ascensão da burguesia (HOFBAUER, 2006).

No início do século XVIII cidadania era um conceito diretamente relacionado com a ideia de liberdade. A ascensão do iluminismo traz para o centro do debate os ideais de “igualdade, liberdade e fraternidade”, em que os direitos civis, conquistados durante a revolução francesa, têm de ser garantidos para todas as pessoas. Os intelectuais do iluminismo entram em contradição quando, ao mesmo tempo em que defendem liberdade e igualdade para todos, legitimam a dominação colonial como forma de ampliar o poder burguês do qual faziam parte. Para isso, fortaleciam teorias deterministas.

[...] A divulgação de ideais Iluministas (nos Estados Unidos e na Europa) não apenas incentivava a burocratização da vida social, mas contribuiria ainda para “naturalizar” a questão da diferença e, dessa maneira, para conferir ao conceito de raça um caráter mais preciso e “cortante”. (HOFBAUER, 2006, p. 115).

Se o Iluminismo surge como ideologia em que os ideais de igualdade e liberdade tinham de ser garantidos a todos, a raça como conceito científico nasce no mesmo período para explicar as divisões sociais que quebrariam, ao roubar a humanidade do outro, esse direito universal. Raça foi uma resposta para o problema da liberdade e igualdade.

[...] o “pensamento racial” (“discurso racial”) foi desenvolvido sobretudo por causa do sucesso do discurso abolicionista [...] a “ciência da raça” teria surgido como uma resposta a uma situação social-política que punha em xeque a legalidade da escravidão – quando a primeira batalha contra a escravidão já tinha sido ganha. Seguindo este raciocínio, foi exatamente naquele momento histórico em que a escravidão perdia sua legitimidade moral que a ideia de raça ganhou importância social como uma espécie de “amortecedor” (*buffer*) entre “abolição” e “escravidão”. (HOFBAUER, 2006, p. 116).

[...] Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de raça, que em tal contexto cada vez mais se aproximava da noção de povo. O discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania [...] (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

Segundo Hofbaeur (2006), no final do século XVIII se estabelece um modismo intelectual no qual há um empenho em categorizar o mundo natural, e foi a partir desse modismo que surgiram diferentes teorias que seriam a base de sustentação do racismo: antropometria, evolucionismo, hierarquia e diferenciação racial. O século XIX é marcado por uma variedade desses “estudos”.

O termo “raça” começava a fazer parte do vocabulário corrente dos europeus e, mesmo tendo sido raramente definido com precisão pelos cientistas da época, transformar-se-ia na noção paradigmática usada para conceituar grupos humanos. (HOFBAUER, 2006, p. 124).

Neste período, a classificação racial baseia-se no “ideário biológico” e estabelece estágios de evolução. Comportamentos, caráter, capacidades e lugar social passam a ser julgados pela cor/raça. A crença era de que existiriam diversas raças humanas, estas separadas por cores, uma considerada “superior” à outra. Também se difundia a teoria evolucionista que separava a humanidade em uma escala de desenvolvimento: selvagens, bárbaros e civilizados, esta última categoria, considerada a mais avançada, era onde se autosituavam os povos ocidentais. Partindo da crença que povos brancos e ocidentais eram “superiores”, eles justificaram a escravização dos povos negros e indígenas, o domínio de territórios e a colonização.

Estes estudos da inumanidade inspirada pela idéia de “raça” e associada a ela não se confinam, sem dúvida, à escravidão, ou às formas brutais de segregação que a sucederam. Elas surgem de inúmeros episódios na história colonial e das operações genocidas que provaram ser o momento maior da raciologia (GILROY, 2007, p. 36-37).

A antropologia cultural e a etnologia constituem-se como disciplinas no século XIX. Antropólogos culturais como Morgan, Tylor e Frazer produziram teorias conhecidas como evolucionistas, pois se interessavam pelo estudo comparativo do

desenvolvimento cultural, julgado sobre os pressupostos da civilização e progresso, em que a cultura era vista em estágios de desenvolvimento entendidos como únicos e obrigatórios pelos quais toda a humanidade passaria: selvageria, barbárie e civilização. Já a etnologia tinha uma perspectiva mais humanista, ligada aos ideais de igualdade e liberdade, porém, também, evolucionista, acreditava no aprimoramento das raças.

Na segunda metade do século XIX imperava o evolucionismo como ferramenta de análise de cultura e identidade. Acreditava-se em uma origem universal da humanidade, onde civilização e cultura eram tratadas no singular e a base de referência eram sociedades europeias. Um exemplo seria a teoria de Edward Tylor, evolucionista clássico que usava cultura sempre no singular, pois pensava na cultura da humanidade a partir de etapas de desenvolvimento (SCHWARCZ, 1993).

Surgem também teorias denominadas como “determinismo geográfico” e “darwinismo social”, ambas pautadas na obra *Origem da Espécies* de Charles Darwin, na qual aparecem conceitos como “seleção do mais forte”, “evolução”, “competição” e “hereditariedade”. Passam a avaliar as sociedades humanas pelo meio em que vivem e a justificar as desigualdades e diferenças a partir da lei de seleção natural (SCHWARCZ, 1993).

Neste contexto, onde se contradizem na mesma disputa ideais de liberdade igualdade e fraternidade, racismo científico, ofensivas imperiais e subjugação de povos locais, a Europa coloca em pauta um novo debate sobre historiografia univer-

sal. Conforme Keita (2009), é neste período que são cunhadas teorias que tentaram legitimar a ideia de não historicidade de África e sua respectiva inferioridade, sendo os intelectuais responsáveis por tais paradigmas e conceitos financiados pelas nações imperiais europeias. Essas teorias traziam como argumentos a inexistência de elementos que pudessem aferir a participação africana na história da humanidade, a inexistência de classes sociais organizadas na África, a inexistência de contribuições científicas e tecnológicas da África para a humanidade etc.

O filósofo alemão Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um dos pensadores ocidentais que teorizou a ideia de que a África não se inclui na história universal. Em “Introdução à filosofia da história” o autor afirma que “A África não apresenta interesse, não apenas do ponto de vista da sua própria história como também pelo fato de que vemos ali o homem num estado de barbárie e de selvajaria que o impede de ser ainda parte integrante da civilização” (HEGEL, 1830, p. 95). Hegel também acreditava na existência de raças fracas e raças fortes, legitimando as desigualdades entre norte e sul a partir da ideia de que a raça ariana seria superior. Joseph Arthur de Gobineau (1816 -1882) alimentou as ideias de Hegel no seu trabalho *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855), considerado um dos primeiros trabalhos sobre racismo publicado no século XIX. Para ele, a mistura de raças (miscigenação) era inevitável e levaria a raça humana a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual. Tanto Hegel como Gobineau tentaram

³Que para nós pode ser entendido como aqueles em que vão desenvolver as teorias e mitos sobre a não historicidade das sociedades africanas, regra geral produzida por teóricos ocidentais das principais potências imperialistas, cujo objetivo era o de justificar a presença europeia na África.

⁴Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglês, desenvolveu uma teoria evolutiva denominada teoria da seleção natural. Para Darwin, os organismos mais bem adaptados ao meio têm maiores chances de sobrevivência do que os menos adaptados, deixando um número maior de descendentes. Essa teoria foi usada em pleno século XIX, como base para dominação e subjugação racial.

apresentar justificativas sobre a ausência de história no continente africano e tirar ou reduzir o papel da África na história da humanidade.

O chamado “pensamento ex-africano”³, que surge para legitimar a expansão imperial europeia, tinha como referencial a teoria de seleção natural das espécies de Charles Darwin⁴. O período que marca esse campo de conhecimento vai da segunda metade do século XIX até a primeira e segunda décadas do século XX, tendo como espaço de produção a Europa, especialmente França, Alemanha, Grã-Bretanha, Austria-Hungria etc. No “pensamento ex-africano”, pautado também nas produções de Hegel e Gobineau, situam-se produções que buscam abordar uma verdade histórica universal, colocando esse campo de conhecimento como propriedade exclusiva de países do norte.

Por outro lado, tais discursos e teses foram rebatidos por um grupo de intelectuais africanos e da diáspora negra que constroem um novo olhar sobre a África e virão a pautar, futuramente, os movimentos de independência africana e a expulsão dos regimes coloniais. Ainda que muitos abordem a Europa como uma hegemonia neste período, no qual a mesma se coloca como detentora da ciência e do conhecimento e exclui os demais povos desta esfera, estes africanos não aceitaram passivamente o mito da não historicidade da África e passam a buscar fontes de dados por meio das quais provaram a importância histórica que o continente teve para o desenvolvimento da humanidade (KEITA, 2009, p. 21).

O pensamento africano na diáspora⁵ se desenvolve nas três últimas décadas do século XIX, tendo como seus precursores ativistas, pastores e intelectuais negros residentes nas Américas e no Caribe, e difundiu-se por meio de jornais, publicações e instituições religiosas. Ao contrário do pensamento ex-africano, não se baseia em teorias que buscam justificar desigualdades, mas na desconstrução das mesmas. Destacam-se os debates sobre a escravidão, a discriminação presente em diferentes níveis da vida e a contribuição africana para a história universal, sendo alguns dos autores Alexander Crummell (1819-1898), Marcus Garvey (1887-1940), Williams Edward Du Bois (1868-1940), Edward Wilmor Blyden (1832-1912), J.E.K. Aggrey (1875-1927), Frantz Fanon (1925-1961) etc.

Na África, o pensamento africano se desenvolve por meio de obras de autores como Cheikh Anta Diop (1923–1986), Leopold Sedar Senghor (1906-2001), Kwame Nkrumah (1909-1972), Kenneth Kaunda (1924), Julius Nyerere (1922-1999), Amílcar Cabral (1924-1973), Aime Cesaire (1913-2008), Agostinho Neto (1922-1979), Joseph Ki-zerbo (1922-2006) etc. Podemos afirmar que as teorias racialistas foram os principais elementos para que, mesmo tendo sido iniciadas no século XIX, as produções do pensamento africano tenham sido invisibilizadas nas políticas educacionais de formação tanto em diáspora como em África, produzindo, nestes contextos, um currículo colonizado que prioriza os saberes europeus em detrimento daquilo que vem sendo produzido por sujeitos “subalternizados”.

⁵ O pensamento africano da diáspora pode ser caracterizado como aquele que, em primeira instância, veio refutar o conjunto de teorias que vinham sendo apregoadas para a desmistificação da África e dos africanos. Regra geral, ele tem início nas Américas (com os descendentes africanos), mas seu centro de discussão foi no ocidente, concretamente na França .

Em *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* (2012), Nilma Lino Gomes afirma que existem grupos e culturas que sofreram um processo de negação e silenciamento nas instituições educativas e que “descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar”. No entanto, essa descolonização das práticas escolares precisa ser pautada na recuperação da humanidade roubada de sujeitos que, sim, fazem parte da história e contribuíram para o desenvolvimento da humanidade.

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012, p. 106).

A autora alerta que o processo de descolonização dos currículos não é uma ação harmoniosa, visto que a realidade de hoje reflete uma construção histórica baseada em relações de poder e dominação. Desta forma, a mudança envolve “conflito, confronto e negociações” que possibilitem a desconstrução de privilégios, ou seja, o deslocamento de padrões eurocêtricos e a desnaturalização das diferenças. É preciso encarar o conflito para elaborar um novo paradigma social que valorize as contribuições históricas, econômicas, sociais e culturais de todas e todos.



Apontamentos para abordagem do ensino de história da África e descolonização dos currículos

Para o ensino e compreensão da história da África e seus descendentes na diáspora, consideramos fundamental começar o debate sobre os mitos da não historicidade africana e as ideias que estão por trás dessas construções. Esses mitos fazem parte da história e tentaram conformar um lugar de subalternidade para a África e de desigualdades para seus descendentes vivendo na diáspora que precisa ser problematizado por meio de uma abordagem que enfatize relações de poder, movimentos de resistência e as contribuições e riquezas que envolvem os povos afrodescendentes e seus territórios. Para isto, inicialmente propomos que sejam apresentados alguns conceitos que facilitam a compreensão das dinâmicas de desenvolvimento africano, sendo eles raça, racismo, colonialismo, escravidão, agência, resistência, (des)igualdade etc. Posteriormente, podemos apresentar as teorias que buscaram afastar a África e os africanos da história universal, como, por exemplo, aquelas que apontam

“a inexistência pura e simples da história africana; teorias sustentando uma suposta incapacidade congênita dos africanos para fazer algo digno de realce; teorias defendendo a impossibilidade de estudar o passado histórico seja este qual for, de maneira objectiva sem fontes escritas; teorias alegando a inexistência de

classes, sobretudo antagônicas, e de estados na África antes da chegada dos europeus; teorias de uma África sempre “encravada” dependente do exterior para a sua sobrevivência” (KEITA, 2009, p.15-16).

Sugerimos o uso de fontes africanas e ocidentais, por meio das quais os estudantes possam estabelecer um contraponto e compreender os conflitos e disputas que estão por trás da ideia de uma África sem história e o papel dos movimentos de resistência e renascimento africano. Obras de referência são os títulos da Coleção Reler África, das editoras Mulemba e Pedagogo, bem como as obras de Franz Fanon, Cheik Anta Diop, Carlos Moore, Joseph Ki-Zerbo, Elikia M'Bokolo, Paul Gilroy e Boubacar N. Keita.

Como segundo tema, sugerimos a metodologia de estudo da história da África, considerando que os diferentes tipos de fonte são complementares e que não existe primazia de uma em relação à outra. As principais fontes para o estudo da história desse continente são: as fontes escritas antigas; as fontes árabes; as fontes ditas europeias e as fontes africanas. O professor pode explorar os testemunhos que são passados por alguns povos em África, nos quais as fontes orais têm tanta importância como qualquer outro tipo de fonte, como o caso dos Griots⁶, que, por meio de seus olhares atentos, levam-nos a concluir que o passado africano é ainda hoje presente nas formas de pensar, saber, agir e existir. O livro *História Geral da África* volume I pode ser a principal referência (toda a coleção História Geral da África foi sintetizada em dois livros que visam facilitar o trabalho

⁶ Griot é a denominação dada por alguns povos da África aos contadores de histórias. Possuem uma função especial que é a de narrar as tradições e os acontecimentos de um povo. O costume de sentar-se embaixo de árvores ou ao redor de fogueiras para ouvir as histórias e os cantos, perdura até hoje. Os griots também são músicos e, muitas vezes, as narrativas são cantadas.

dos professores, um esforço do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB-UfSCar), UNESCO e Ministério da Educação do Brasil).

Outro tema fundamental a ser explorado é Egito Antigo. O debate sobre esse território não deve ser apenas descritivo, mas provocar reflexões sobre as dúvidas e problemas que são colocados sobre a temática ainda hoje. A História não deve ser entendida somente como uma ciência que narra o passado, mas também como campo que traz questões e pistas para a compreensão do mesmo. Qual é a origem do Egito Antigo, por exemplo? Qual era o papel dos negros no Egito? Que relações diretas existiram entre Egito Antigo e o resto do território que hoje se situa no sul da África? Como o tema democracia aparece na abordagem sobre o Egito? Para isto, sugerimos como materiais as obras dos autores Cheik Anta Diop, Bou-bacar N. Keita, Joseph Ki-Zerbo, Elikya M'Bokolo, R. Comevin, Jean Marc Ela, Ibrahim Kake, Maurice Delafosse, entre outros.

Consideramos que a África deve ser compreendida pelo seu todo e não por pedaços, uma vez que a África e os africanos são complementos de si mesmos. No estudo dos Estados africanos é fundamental que se explore os reinos africanos antes da presença europeia. Nesse tópico, é possível discutir conceitos como Idade Média africana para demonstrar que, ao contrário do ocidente, este é dos períodos mais ricos da África. Esta abordagem demanda uma descrição em pormenores sobre o papel do Estado e dos reinos na época.

A história deve ser também capaz de trazer novos debates e problemáticas para desvendar outros olhares sobre temáticas até agora estagnadas. É possível fazer um diálogo sobre as fontes, as origens e a presença africana em outras partes do mundo. Como fonte, temos os livros da coleção História Geral da África.

O tráfico de escravizados⁷ é uma das temáticas fundamentais e, embora já existam muitas abordagens em torno dela, é preciso mudar a forma como o tema é visto na sala de aula. Nesse tópico os professores podem abordar: entrada dos europeus no continente africano; conflitos étnicos; formação de cidadãos intermediários; número de escravizados transportados nas diferentes regiões africanas e seu destino; transporte e comercialização de africanos nas Américas; saberes e tecnologias dos africanos e seu impacto no desenvolvimento das Américas; resistências à escravatura; forma, duração e ciclos da escravatura; o papel dos africanos no desenvolvimento das economias americanas e europeias etc. É importante inferir sobre as consequências que este processo trouxe para a África e destacar o papel que o mesmo teve sobre o processo de desenvolvimento das nações africanas. Como recurso, os professores podem lançar mão de mapas, como o World-Atlantic Slave Trade, da Universidade de Harvard, realizar visitas em museus e explorar livros de autores como Elikia M'Bokolo, Alberto da Costa e Silva, João José Reis, C.L.R. James e Clóvis Moura.

A diáspora negra e suas produções de matrizes africanas também é um tema relevante, con-

⁷ Usamos o termo “escravizado” por considerar esta uma condição imposta e não da natureza do indivíduo. Ele não nasce “escravo”, nasce pessoa. O sistema o escraviza, por isso escravizado.

siderando que saberes africanos se difundiram e continuam vivos fora do continente. Esse tema possibilita aos estudantes compreender o papel que a África e os africanos tiveram no desenvolvimento das Américas e da Europa e a realidade dos afrodescendentes nesses territórios hoje. Como os valores civilizatórios africanos se fazem presentes nas formas de ver, pensar, agir e fazer da diáspora? Qual o lugar da população afrodescendente nas sociedades fora da África? Sugerimos o estudo dos autores W.E.B. Du Bois, Bell Hooks, Angela Davis, Paul Gilroy, Stuart Hall, Wladimiro Furtuna, Tricia Rose e Anthony Appiah, a apresentação dos vídeo-documentários “Os negros na América Latina”, de Henry Louis Gates, visitas a museus, comunidades tradicionais, quilombos e patrimônios arquitetônicos.

O debate sobre religiões também revela elementos das visões de mundo dos povos africanos antes do contato com o europeu e que estão presentes em diferentes territórios da diáspora negra. Para esse tema, pode-se explorar as obras de Álvaro Barata, Tereza, Cruz e Silva, Lucilene Reginaldo, Pierre Verger e Reginaldo Prandi, e a série de vídeos Mojubá, do programa A cor da cultura.

Além dos tópicos apresentados acima, o continente africano e os territórios afrodescendentes da diáspora, em sua multiplicidade de culturas e visões de mundo, podem oferecer muitas possibilidades de abordagem que rompem com os estereótipos racialistas e nos permitem enxergar as contribuições dos povos negros para o desenvolvimento da humanidade



Conclusão

Bourdieu e Passeron (1975), em *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, descrevem como “violência simbólica” a imposição de valores culturais de um grupo dominante como verdade para o resto da sociedade. Ou seja, o processo em que os oprimidos interiorizam uma cultura construída socialmente como “dominante” e “superior” e a naturalizam, como se fosse inevitável, sem ao menos perceber as relações de poder e dominação que estão por trás da mesma – relações que os agridem e os oprimem. Podemos dizer que o impacto do colonialismo no presente, de forma mais específica na organização dos processos de formação e sistemas escolares, tem perpetuado o que Quijano denomina e apresentamos acima como “colonialidade do poder”.

Aqueles que têm sua história negada em detrimento de outras histórias sofrem constantemente com a violência simbólica e o desempoderamento. Para onde eu vou, se eu não sei quem eu sou? Para onde eu vou, se o que eu sou não tem importância? Uma nova abordagem, que desloca pessoas do lugar de “coisa” para o lugar de “sujeitos”, que dinamizam a vida em sociedade, é necessária na reconstrução de contextos pós-coloniais.

O desconhecimento da história da África não parte da inexistência de história nesse continente, mas de uma construção social pautada em relações de poder que foi construída ao longo de séculos. Para Cheik Anta Diop (2003), nenhum

historiador sério poderia afirmar que a raça é o elemento que legitima a existência ou não da história de determinados povos. Em suas afirmações, Gobineau esqueceu que o elemento primordial para a existência da história, em qualquer sociedade, é a existência humana.

Durante o ano de 2013 a ONU enviou ao Brasil um Grupo de trabalho de especialistas sobre pessoas afrodescendentes. Esse grupo ouviu e analisou diversos dados sobre a realidade da população negra – no que se refere à saúde, educação, trabalho, moradia, segurança, justiça etc, elaborando um relatório que se tornou documento referência para as ações da Década dos Afrodescendentes (2015-2024) no país. Um dos principais desafios desse relatório tem a ver com o que estamos falando aqui, a mudança de imaginário.

Especialistas desse Grupo de trabalho reconhecem os esforços do país na última década para diminuir as desigualdades vivenciadas pelos afro-brasileiros, mas apontam como principal desafio para a superação do racismo o reconhecimento dessa problemática pela sociedade. Ou seja, há diferentes programas para a superação das desigualdades raciais, mas a maioria dos atores que estão executando as políticas públicas nas pontas não têm a menor compreensão da história e da realidade da população afro-descendente no Brasil, isto porque essa temática, embora gritante, quase desaparece de seus processos de formação. Um exemplo claro é o que acontece no sistema de justiça, onde a legislação que torna o racismo crime tem pouca aplicabilidade, considerando que a maioria

dos julgamentos têm decisão favorável ao acusado e não à vítima. Isso significa que há uma grande dificuldade em reconhecer como erros da nossa história se reproduzem ainda hoje, porque não há sequer uma reflexão sobre esses fatores.

Nesse sentido, a implementação da lei 10.639/03 e das suas respectivas diretrizes é considerada fundamental para a superação desse imaginário e, assim, das desigualdades. Tentamos trazer elementos e referências que vemos como centrais para politizar o olhar sobre a África e africanidades dentro e fora do continente africano, que derrubam argumentos do senso comum e fortalecem a luta antirracista e emancipatória. Este exercício seria impossível sem recorrer à história. Um novo olhar sobre territórios e pessoas que foram violentados por um processo histórico que envolve dominação e exploração é fundamental para a recuperação da humanidade roubada. Descolonizar o saber implica na descolonização do poder.

Referências

- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- DIOP, Cheikh Anta. *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. IFAN, Dakar : Nouvelles Editions Africaines, 1977.
- _____. *Nations nègres et culture*. Paris: Editions Présence Africaine, 1979.
- _____. *Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?* Paris: Editions Présence Africaine, 1967.
- FANON, Frantz *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GILROY, Paul. *Entre Campos: Nações, culturas e o fascínio da raça*. São Paulo: Anablume, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp.98-109, Jan./Abr. 2012.
- Hegel, G. W. F. *Filosofia da história*. Brasília: UNB, 2005.
- HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- KEITA, Boubacar N. *História da África Negra*. 1. ed. Luanda: Texto Editores, 2009

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y **América Latina**. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (Org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, , 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, SONIA. *Conferência de Berlim*. Luanda, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra R. Almeida, Marcos P. Feitosa & André P. Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.



A Lei 10.639/03 e a alfabetização

contribuições para um
processo de leitura crítica,
de textos e do mundo



¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGPE – UFSCAR, Professora da Educação Básica I da Rede Estadual de São Paulo e a partir de 2011 também começou lecionar na Educação Integral da Rede Municipal de Araraquara.

² Professor adjunto do Dep. de Metodologia de Ensino (DME) da Universidade Federal de São Carlos e coordenador do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB) da UFSCar.

Solange Bonifácio¹

Douglas Verrangia²



Passados mais de dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, fazem-se necessários o fortalecimento do marco legal e a geração de políticas curriculares e de formação para gestores e profissionais de educação no campo das relações étnico-raciais. Nesse contexto, partindo de dados empíricos e da análise da política de alfabetização e de materiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, este artigo explicita provocações surgidas em tentativas de estabelecer conexões entre educação das relações étnico-raciais e o processo de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Evidenciam-se aqui potencialidades trazidas pela Lei 10.639/03 para esse processo, assim como as contribuições que traz para a revisão de políticas educacionais que desconsideram a diversidade e a identidade de novos leitores/escritores, com foco no Programa Ler e Escrever, do Estado de São Paulo.

A Educação das relações étnico-raciais

Nos últimos anos é notável a ampliação de pesquisas que envolvem a educação das relações étnico-raciais. De acordo com Silva (2009), esse percurso teve início nas reivindicações do Movimento Negro, que deram origem aos estudos sobre o negro e a educação, que podem ser expandidos com a consolidação da pós-graduação em Educação (Silva, 2009, p. 23).

Essa ampliação é um indicativo importante para a educação escolar contemporânea que, por via de dispositivos legais – como a Lei 10.639/2003 –, foi obrigada a incluir a história e cultura africana e afro-brasileira em seu currículo, sob o argumento de que disparidades no tratamento pedagógico das questões referentes aos conhecimentos e culturas produzidos por diferentes povos permitiram o estabelecimento de um padrão que não contemplava a diversidade.

O campo teórico tem dado suporte importante à lei, visto que atualiza avanços, estagnações e/ou recuos nesse processo. Nesse sentido, alguns pesquisadores concluíram, após analisar dados sobre o desempenho de crianças negras e não negras, que:

É oportuno observar como esses indicadores educacionais nos mostram que todos os esforços em garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, praticamente universalizado, e em criar condições de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio não foram suficientes para provocar mudança substancial (RODRIGUES, 2005, p. 88).

Segundo Valente (2005), a coibição de manifestações de racismos é uma ação importante no contexto escolar, porém, é preciso ir além, pois as concepções sobre o negro foram cristalizadas também pelos processos educativos. O argumento da autora é seguido por uma lista de indicadores de pesquisas sobre a criança negra na escola.

Os estudos que buscaram analisar as interfaces entre educação e relações interétnicas apresentam indicadores bastante preocupantes. Podem ser destacados os seguintes: mantendo-se constante o nível de instrução, maior número de brancos encontra-se empregado, em comparação ao número de negros; os negros possuem um percentual maior de analfabetos, quando comparados aos contingentes de pardos e brancos na mesma situação; os índices e a incidência de exclusão e de repetência são superiores entre os negros; as crianças negras que permanecem na escola têm uma trajetória irregular, marcada por maior número de interrupções em relação à criança branca; o atraso escolar é menor entre os brancos, e essa diferença vai-se tornando mais dramática à medida que aumenta a idade do aluno; o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre e, uma vez constituída essa clientela, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis; há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra mas, no discurso, propugna a igualdade entre as crianças, independentemente de cor; os livros didáticos discriminam os negros e falta material de apoio que auxilie os professores a enfrentar o preconceito e a discriminação intraescolares; a escola não auxilia a formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador (VALENTE, 2005, p. 64).

Essas desigualdades de desempenho apontadas aparecem, por exemplo, em avaliações quantitativas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Como divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 1991 e o ano de 2003, houve piora no desempenho de estudantes negros em relação aos não-negros, inclusive na rede privada, o que demonstrou que, mesmo com situações semelhantes de condições de vida, o desempenho de crianças negras ainda era inferior (BRASIL/ INEP, 2003).

O desempenho dos negros na escola é afetado negativamente pelo racismo difuso presente na sociedade brasileira. Esta é uma das hipóteses apontadas para explicar o desempenho dos negros no Saeb. O estudo mostra que, em Língua Portuguesa, na 4ª série do ensino fundamental, 74,4% estudantes negros apresentam desempenho classificado como “crítico” ou “muito crítico”. Entre os estudantes brancos, esse índice é de 51,7%. Esta situação pode ser explicada por fatores socioeconômicos da população, como o nível de renda, por exemplo. No entanto, a análise de desempenho dos estudantes na avaliação, levando em conta a raça, mostra que, mesmo entre estudantes de escolas particulares, portanto com níveis socioeconômicos similares, o desempenho não é igual. Na 4ª série, em Língua Portuguesa, alunos negros alcançam uma pontuação de 179 na escala de desempenho do Saeb e os brancos têm 214,9. Em Matemática, os negros apresentam pontuação de 189,2 e os brancos de 227,8 pontos (BRASIL/INEP, 2003).

O mesmo instrumento avaliativo, o Saeb, foi utilizado por Louzano (2013), que analisou os resultados referentes aos anos de 2001 e 2011 no que diz respeito ao 5º ano (4ª série) do ensino fun-

damental. A análise evidenciou que há diferenças substanciais no desempenho escolar de crianças negras e não-negras:

Apesar da leve melhoria na última década, ser preto diminui ainda mais a probabilidade de sucesso acadêmico. Em 2011, 43% dos estudantes pretos no 5º ano já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez. Além disso, mesmo controlando para fatores como sexo, escolaridade dos pais e região geográfica, os estudantes pretos estão muito aquém de seus colegas pardos e brancos (LOUZANO, 2013, p. 125).

Assim, é possível verificar que, para crianças negras, o fracasso é realidade frequente no cenário escolar. Se os dados evidenciam esse panorama, os estudos sobre relações étnico-raciais revelam que as raízes dessa situação não têm relação com questões biológicas, como tentou comprovar o movimento eugênista dos séculos XIX e XX, inclusive com produção científica que orientou políticas públicas racistas e higienistas (SILVA, 2009, p. 255). Sob uma falsa alegação de superioridade entre os diferentes grupos “raciais” humanos, pautava-se no alicerce desigual do contexto histórico e cultural colonial.

Nesse sentido, um percurso histórico pode fornecer elementos para compreender a realidade da educação contemporânea, tanto no que diz respeito às concepções que embasaram (embasam) políticas educacionais, como em abordagens pedagógicas equivocadas que não questionam relações étnico-raciais injustas e desiguais, amplamente denunciadas pelos movimentos sociais negros. Porém, antes cabe aqui um esclarecimento conceitual. Segundo Silva (2009), as relações étnico-raciais são:

[...] aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo. Isto é, pautam-se no fato de que para nós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento. Tais consequências são informadas por pretensas hierarquias raciais e, especificamente, o conceito de “raça negra” é informado por toda a história de atribuição de sentido positivo a tal conceito pelo Movimento Negro (SILVA, 2004, p. 29).

Por força de reivindicações dos citados movimentos, esse conceito tem influenciado a educação formal, desde o campo normativo até práticas pedagógicas, abrangendo desde o direito ao acesso escolar até o acompanhamento do desempenho de crianças negras e não negras.

Numa perspectiva histórica, sabe-se que, no roteiro social estruturado no processo escravista pelos colonizadores, os papéis sociais pareciam bem definidos. Enquanto um grupo é apresentado como descobridor, herói, protagonista, outros são apenas outros. *Nem para o papel de coadjuvantes serviam, pois para essa função era necessário ser humano, condição negada a negras e negros, em relações étnico-raciais extremamente assimétricas. Se para mulheres e homens negros adultos a situação era crítica, as crianças não tinham destinos diferentes. Santana (2006, p. 32) narra que a inserção das crianças no mundo adulto era antecipada e por volta dos cinco anos já realizavam trabalho em condições precárias. A falta de atenção à infância, segundo a autora, é evidenciada pelos índices elevados de mortalidade infantil.*

Ainda destaca que, no início do século XX:

O debate à época evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar infância como um período de ingenuidade, inocência, da facilidade de modelação do caráter. As famílias eram “ensinadas” a adquirir posturas adequadas com relação às crianças, calcadas em valores rígidos embasados no cristianismo e nos valores morais burgueses. Também a escola e as instituições de caridade eram consideradas como um espaço de controle social, procurando-se evitar a vadiagem e a delinquência infantil, com a preocupação voltada para sua integridade física e moral. (SANTANA, 2006, p. 32).

Cabe assinalar que o processo de desumanização teve resistência antes mesmo do navio negreiro, consolidando-se em terras brasileiras nas diferentes esferas culturais, como a religiosa (CAVALLEIRO, 2006). E, assim como ocorreu à resistência nos tempos da escravização, surgiram novas formas de atuação no século XX, configurando-se um Movimento Negro amplo, que teve como um dos seus pilares o direito à educação formal.

Em seu artigo “Sankofa, educação e identidade afrodescendentes”, Santos (2001, p. 121) apresenta algumas das ações mais significativas do Movimento Negro na esfera educativa. Cita, por exemplo, um curso de alfabetização em 1930 e a inclusão do tema pluralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. E, na atualidade, é possível acrescentar a Lei Federal 10.639/03, que alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Mesmo com tais avanços no âmbito da educação formal, a pesquisadora Silva (2013) avalia que a escola ainda:

[...] considera o negro como um ser incompleto e também compreende que promove a igualdade racial quando faz “caridades”, como pedir ao amiguinho branco que brinque com seu amigo negro ou “permite” que ele fique calado quando são entoadas orações que não fazem parte de sua orientação religiosa, havendo um esforço no sentido de embranquecer culturalmente essa criança e não divulgar aos outros o porquê de em casa dela alguns costumes serem diferentes. O negro, mesmo que não esteja em situação de carência financeira, é sempre visto como alguém que precisa receber algo, pois o que tem não é suficiente (SILVA, 2013, p. 70).

As informações mencionadas anteriormente corroboram o que Munanga (2008) aponta quando considera que as leis, por si, não eliminam o preconceito nem atitudes discriminatórias. Ao mesmo tempo, pondera que a educação pode comportar questionamentos e possibilidades de desconstrução de concepções que foram baseadas no mito da hierarquia racial.

Diante do quadro descrito, no qual a configuração escolar é permeada por relações desiguais, o presente trabalho orienta-se no conceito de “educação das relações étnico-raciais”, introduzido no campo normativo pelo parecer CNE/CP 003 de 2004, e que pode ser compreendido como o:

[...] conjunto desses processos educativos que orientam as relações étnico-raciais vividas no contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas em que, quase sempre, as pessoas não se dão conta de que estão sendo educadas (SILVA, 2009, p. 42).

Assim, assume-se que se comportamentos racialistas e racistas são aprendidos e reproduzidos no âmbito das relações sociais; outros, mais justos e humanizados podem ser construídos por via da educação.

Frente à importância da consideração da dimensão étnico-racial no contexto escolar, traçaremos algumas considerações sobre a proposta relativa à alfabetização nos anos iniciais na educação pública, no estado de São Paulo. O recorte escolhido foi o ciclo inicial do ensino fundamental oferecido pela rede estadual paulista, que abrange do 1º ao 3º ano, fase que contempla a alfabetização. Mais especificamente, analisamos o material pedagógico destinado para o 2º ano (1ª série) e alguns dados empíricos de uma pesquisa em andamento relacionada que realizamos.

Materialidade: material é qualidade?

Desde a bíblia até os dispositivos digitais de toque sensível, os livros foram se configurando como os principais suportes didáticos para o ensino da leitura e escrita no Brasil. A consolidação do livro didático tomou proporções tão amplas que faz do país o maior comprador desse material na atualidade (ZAMBON e TERRAZAN, 2013). Na fase inicial da alfabetização, o livro didático pode ser um instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Devido às diferenças econômicas persistentes em nossa sociedade, algumas

crianças têm nesse material o principal, e único, acesso a textos escritos. Ao mesmo tempo, no contexto escolar contemporâneo, ampliam-se os sistemas apostilados, principalmente em escolas particulares ou em municípios que adquirem tais *sistemas* para suas escolas públicas. Ainda nesse sentido, cabe destacar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o governo federal adquire e distribui livros didáticos para as escolas públicas, que podem escolher, entre coleções avaliadas positivamente, quais vão utilizar por um período de três anos.

É fato que nos últimos anos os materiais didáticos na escola pública receberam investimentos e esse acontecimento tem seus motivos. De acordo com Fiscarelli (2008), as diversas modificações que ocorreram tanto no campo econômico, como social e cultural têm propiciado um aumento de interesse sobre a escola e sua função. Nesse panorama, segundo a autora, é que a formação e a função escolar são questionadas. Para ela, foi com o propósito de responder a esse movimento que tem sido recomendado o uso de diferentes materiais com ênfase nas novas tecnologias, pois essas estariam mais em sintonia com as demandas atuais. Considerando a proposta externa e a realidade interna da escola, aponta que seria ingênuo pensar na autonomia do professor, pois o uso desses materiais tem significados na efetivação das propostas que se estabelecem e nas relações de poder que as orientam.

Há uma tendência das políticas públicas para instrumentalizar a escola e, por meio do discurso, estabelecer a concepção de que apenas ele-

mentos palpáveis (registros e índices quantitativos, edificações, materiais impressos etc.) garantem qualidade de ensino. De acordo com Fiscarelli, no Estado de São Paulo, o conceito de qualidade de ensino apresentou diferentes significados. Assim, na década de 60 e 70 do século XX referia-se ao aumento de acesso. Já na década de 80, diante das condições precárias de ensino, a expressão qualidade de ensino mudou de significado e, para modificar essa situação, foram inseridos os materiais didáticos.

Foi na década de 90 que o discurso de reforma educacional para o desenvolvimento do país ganha parceria das intervenções econômicas internacionais. Na análise da autora, o enunciado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo nos anos 90 não estava isolado, havia uma associação com outros enunciados como o de qualidade e modernidade. Para compreender o significado de modernidade no discurso educacional paulista daquela época, por meio de um resgate histórico, constata que nos anos 20 e 30 houve uma preocupação em formatar o perfil da população com o intuito de homogeneização cultural.

Para a modernidade pretendida era necessária uma escola idealizada. Nesse sentido, na educação pública paulista um discurso de validação do material didático como solução para o processo de ensino foi sendo engendrado, associando qualidade e modernidade. Ao refletir sobre esses aspectos, compreende-se o reducionismo de se associar, única e diretamente, a construção de edifícios e a distribuição de materiais didáticos³ à ideia de qualidade de ensino sem considerar, entre outros fatores, a formação profissional não apenas

dos professores, mas também de coordenadores, gestores, supervisores e todos os envolvidos no processo educativo formal. Formação esta que propiciaria, portanto, a ampliação e criticidade do uso dos materiais enquanto recursos didáticos.

Levando em consideração a complexidade do contexto e, portanto, da análise dos materiais didáticos no campo da alfabetização, optamos por conduzir nossas reflexões tendo como foco a proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Essa rede, a partir de 2007, deu início à implantação do Projeto Ler e Escrever, que ao longo dos anos foi se constituindo como importante política pública para os anos iniciais, abrangendo desde a formação continuada em serviço até a organização do trabalho docente. Mais especificamente, procuraremos analisar a articulação entre o discurso do material e a educação das relações étnico-raciais, assim como com o campo normativo a ela relativo.

Em 2003, com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e a fundamentação do Parecer CNE/CP 3/2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Há, portanto, mais de uma década na qual as Secretarias de Educação puderam se organizar a respeito das condições de adequação a essas normas, como a realização de cursos de formação continuada e produção de materiais didáticos.

A fim de pautar as análises aqui realizadas, selecionamos a Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, especificamente o artigo 3º, que estabelece:

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004).

O primeiro parágrafo aborda a questão dos materiais didáticos, que assumem um papel de destaque na educação básica, como já anunciado. Rosemberg (2003) fez uma revisão bibliográfica sobre o tema e apontou que as relações raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira têm sido mais analisadas em livros de História e Língua Portuguesa, sendo raras pesquisas envolvendo livros de outros componentes curriculares, e “mais

raros ainda são aqueles referentes a outros materiais pedagógicos que não sejam livros” (ROSEMBERG, 2003, p. 129).

Assim, selecionamos como objeto de análise deste texto não o livro didático, mas um guia didático destinado aos/as professores/as, pois, diferentemente do livro didático, que tem um processo de escolha através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o guia é um material comum, destinado a toda rede estadual paulista de ensino. Dessa forma, elegeram-se os textos iniciais do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador do 2º ano, pois abrangem o discurso sobre o próprio material e usos, que pretendemos relacionar com o terceiro artigo da referida Resolução.

O material Guia

O Projeto Ler e Escrever foi implantado em três etapas, em 2007 iniciou-se na capital paulista e somente em 2009 foi ampliado para toda rede. Esse Projeto tinha como principal meta que no ano de 2010 todas as crianças estivessem alfabetizadas até o 3º ano (2ª série) dos anos iniciais. O Guia foi formulado para uso do professor e aqui se observaram alguns aspectos dos referentes ao 2º ano, como já explicitado anteriormente.

No Guia do 2º ano, Edição 2014, o atual Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, inaugura o discurso do material, no primeiro texto disponível. Nas palavras do secretário, o aumento no desempenho de leitura e escrita: “não seria possível se a Secretaria da Edu-

cação não tivesse desenvolvido uma política visando o ensino de qualidade” (São Paulo, 2014, p. 3). Isto é, o governo relaciona o desempenho à sua própria atuação e, entre os argumentos utilizados, dispõe sobre a qualidade de ensino, por meio: da valorização da carreira docente; da implementação de novo currículo por meio do Programa Ler e Escrever no Ensino Fundamental; do desenvolvimento de materiais; da progressão por mérito; dos bônus por desempenho. Tudo isso para que a escola retome suas funções básicas: “leitura e escrita” (idem). Dessa forma, “*o norte está estabelecido, os caminhos foram abertos, os instrumentos foram colocados à disposição*” (São Paulo, 2014, p. 3). Depreende-se, então, do discurso, que se as metas de melhoria de desempenho não forem alcançadas, o governo está isento de responsabilidade, colocada na gestão escolar, nos/nas professores/as e nas crianças, consumidores de um material infalível. Essa lógica é bem articulada: o material é desenvolvido por uma equipe, basta o/a professor/a aplicar, a progressão por mérito avalia a apropriação e, por fim, há bônus para os/as que conseguirem que suas turmas alcancem um índice⁴ estabelecido.

O segundo texto do material discorre sobre como, desde 2007, configurou-se o Programa Ler e Escrever na rede estadual. Também assinala a função do conjunto de materiais que deve subsidiar a articulação da formação continuada dos professores durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o planejamento e as aulas com as turmas, estabelecendo, assim, de acordo com a equipe

do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), o “*complemento entre teoria e prática*”.

Nas instruções sobre como utilizar o Guia há uma explicação de que não se trata de um material pronto, mas apenas uma orientação de caminhos, porém, o uso está fortemente vinculado à formação do professor (São Paulo, 2014, p. 14). Portanto, é esse material que estrutura o trabalho docente, ou seja, indica quais concepções de criança e práticas pedagógicas são adequadas para toda a rede de ensino do Estado de São Paulo. Essa totalização é uma resposta para a questão de qualidade.

O documento pretende orientar o fazer pedagógico para “que todos os nossos alunos tornem-se leitores e escritores competentes” (São Paulo, 2014, p. 17, grifo nosso). Cabe assinalar que o termo escritor competente, traz incomodo quando se trata de criança: que competência é essa? Refere-se à grafia convencional das palavras? E quando a criança ainda não apresenta essa grafia ou outros quesitos como coerência e coesão textual ela é uma criança escritora incompetente ou escritora criança incompetente? Ainda mais, no contexto atual, as desigualdades raciais representam um aspecto que influencia no desempenho das crianças, como assinalado anteriormente. Esse material estruturante do trabalho docente, ao menos considera esse aspecto?

Não são encontradas no material evidências de reflexão ou promoção da Educação das Relações étnico-raciais, conforme indicado no primeiro parágrafo da Resolução CNE/CP nº1 DE17/06/2004. O Guia apresenta falhas, pois as desigualdades no

contexto escolar têm tons e não estão apenas associadas à apropriação da leitura e escrita, mas, sim, da aprendizagem e do desenvolvimento.

O discurso de competência presente no material distancia-se de uma visão de sujeito, como por exemplo, a proposta por Vygotski, na qual aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados. Para o autor russo, não compreender que essas duas formas estão intrincadas é um equívoco na medida em que:

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKI, 2008, p. 107).

Outro aspecto, cujo valor no Guia é caracterizado como “importantíssimo”, é o brincar, sob o argumento de sua evidente contribuição no desenvolvimento de papéis sociais. Vygotski (2009), ao analisar a imaginação e a criação na infância, assinala a essencialidade das experiências das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Ao analisar o material, chamamos a atenção para uma diferença que é preciso observar: o brincar enquanto importantíssimo torna-se mais uma oportunidade, diferente de ser entendido como fundamental, direito que precisa ser garantido.

Sobre a avaliação, o material é conduzido pela psicogênese de língua escrita e está pautado em hipóteses de escrita: “deve ser um processo formativo, contínuo, que não necessita de situações distintas das cotidianas” (São Paulo, 2014, p. 45).

Sawaya (2012), ao analisar um dos materiais que compunha o Projeto Ler e Escrever do município de São Paulo, material esse que deu origem à versão estadual, traz reflexões profundas. Sobre a relação entre hipóteses de escrita e avaliação a autora observa:

Como o documento esclarece, o planejamento das atividades e das intervenções deve ser proposto, portanto, em função “daquilo que as crianças já sabem”, ou seja, dos níveis de conceitualização do sistema escrito em que se encontram (SÃO PAULO, 2006, p. 129). Decorre daí a necessidade de “avaliar”, permanentemente, as crianças como condição para propor atividades de ensino que conduzam à evolução nos processos de aquisição das habilidades de ler e escrever. A avaliação, identificada como “sondagem”, tem, no entanto, alcance restrito, pois não se trata de conhecer o aluno na complexidade das relações que envolvem seu processo de escolarização, mas “as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral” (SAO PAULO, 2006a, p. 35). Não se trata de conhecer as crianças por meio de suas histórias; histórias escolares; relações com a classe e a escola; representações e práticas cotidianas que se estabeleceram entre a escola, a família e o aluno. Nada disso tem relevância na compreensão dos seus processos de aprendizagem, uma vez que o conhecimento do aluno que importa é aquele fornecido pelas fases do seu desenvolvimento cognitivo. (SAWAYA, 2012, p. 171).

A análise da autora corrobora as observações que realizamos até aqui. Na visão expressa no material “não se trata de conhecer as crianças por meio de suas histórias”, nem de entender a palavra e sua estreita relação com o pensamento (Vigotski, 2008, p.150), nem a necessidade da infância de brincar, imaginar e criar. O material não evidencia de for-

ma clara a relação mencionada entre aprendizagem e desenvolvimento, aproximando-se de uma ideia de criança como um ser *biológico e da naturalização entre palavra e pensamento*. *Visão essa que apaga, ou não considera, as diferenças sociais, e raciais, e seu impacto nas trajetórias das crianças.*

Seguindo a análise, as situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano são explicadas passo a passo, para o professor. Destacaram-se algumas orientações presentes no texto sobre a leitura de textos literários, que deveriam contemplar, ao menos em parte, o terceiro parágrafo da Resolução aqui considerada. Sobre os textos literários indicados para leitura feita pelo professor diariamente, os objetivos tendem ao entretenimento:

Ao selecionar uma história contemporânea ou um conto tradicional, verifique se a trama é divertida, emocionante. Ou então se há suspense, de modo a envolver os alunos. Avalie as ilustrações e observe a relação delas com o texto, se elas surpreendem e causam impacto (São Paulo, 2014, p. 68).

O papel de professor/leitor de textos divertidos e emocionantes afasta-se da necessária criticidade de escolha sobre o que se pode/deve ler para as crianças. Essa questão torna-se mais grave frente à constatação de que vivemos numa sociedade desigual, consumista e pautada na individualidade, que valoriza a padronização e determinados ideais, inclusive expressos em livros didáticos e paradidáticos. A finalização desse procedimento deve ser das seguintes formas:

“compartilhe com o grupo por que você gostou da história, pergunte do que elas mais gostaram, compare com outras histórias lidas ou já conhecidas do grupo, releia alguns trechos, retome ilustrações, convide-os para folhearem o livro mais de perto, com as próprias mãos, ou simplesmente não faça nada”. (São Paulo, 2004, p. 67).

Fica uma indagação: “não faça nada” é um propósito de prática social quando se lê para um grupo numa instituição que pretende uma formação cidadã? Não seria esse um momento oportuno também para que as crianças e o professor interagissem e compartilhassem suas próprias histórias e vivências, principalmente tendo em vista que são sugeridos textos que provocam emoções? Não fazer nada tem um peso de passividade tanto para o professor como para os estudantes e o significado da palavra perdeu-se ou surgirá com a manipulação do livro? E por que a criança também não pode ser modelo de leitor para as outras crianças? Isso pode indicar a não consideração de que:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala na medida em que está ligado ao pensamento, sendo iluminado por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKI, 2008, p. 151).

Para essa leitura divertida e emocionante, o Guia indica cinco livros de contos tradicionais, sendo apenas um da cultura popular do Brasil. Nos outros prevalecem as narrativas europeias, os que textos que contemplam a cultura africana e afro-brasileira,

conforme indica o terceiro parágrafo da Resolução, são em quantidade incipiente. As indicações são:

O livro *Contos de Fadas Clássicos, de Helen Cresswell, e os livros da coleção Contos Clássicos*, todos publicados pela Editora Martins Fontes – e com belíssimas ilustrações. Os livros da série Clássicos da Literatura Infantil, selecionados e traduzidos por Ana Maria Machado e publicados pela Editora Nova Fronteira. *Contos Tradicionais do Brasil, de Luís da Câmara Cascudo, Editora Global. Contos de Andersen, de Hans Christian Andersen, Editora Paz e Terra. Contos de Grimm, dos irmãos Grimm, Companhia das Letrinhas (São Paulo, 2004, p.69).*

Aproximando-se um pouco das questões relacionadas aos processos de leitura e escrita na fase inicial, alguns autores relacionam a escrita competente à ideia de modelos. Por exemplo, para Moraes (2010), os modelos escritos são essenciais na constituição da autonomia do aluno. Em seu trabalho, também traz a questão do livro didático e defende a ideia de o material, junto com o professor, serem autoridades e modelo para os alunos. E sobre a relação entre livro didático e professor, informa:

Em um primeiro momento, o professor era aquele que produzia o conhecimento, caracterizando-se por um estudioso ou pesquisador. Depois, passou a ser visto como alguém que apenas transmitia o conhecimento. Atualmente, sua principal característica é controlar a aprendizagem, alternando momentos em que assume o papel do protagonista e momentos em que torna-se mais um coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem. Cabe a ele selecionar qual o material didático que será usado e qual o tempo que será dedicado para isso. Ou seja, de fazer suas próprias escolhas dentro de um universo pré-determinado (MORAES, 2010, p. 49).

Os textos selecionados podem apenas ser um modelo de escrita competente, assim como seria “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, e também “O menino Marrom”, de Ziraldo⁵, ou seja, que poderiam fornecer as características de uma escrita a ser reproduzida por sua técnica ou devido a uma legitimidade literária, mas esses textos não são isentos de visões de mundo que são compartilhadas e vulgarizadas na leitura e reprodução acrítica. Em se tratando das questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais e os processos de leitura e escrita, ter como referência o modelo de escrita competente, sem proporcionar estudos, diálogos e reflexões sobre as questões discursivas, mesmo com crianças na fase inicial, é manter e reproduzir algumas concepções restritas.

Quando mencionamos as questões discursivas, é possível recordar os estudos sobre alfabetização como processo discursivo desenvolvido por Smolka (2012) e a importância do ato de ler de Freire (2011). Ou seja, não há como ser indiferente à visão de mundo que cada criança traz quando chega à escola e sua influência na apropriação da escrita.

O material didático do Projeto Ler e Escrever parece associar-se mais à padronização e prescrição do trabalho docente do que favorecer uma reflexão sobre sua prática. Essa padronização da ação pedagógica também indica uma padronização do ser criança. Será uma reedição da homogeneização cultural dos anos 10 e 30 conforme apontou Fiscarelli?

⁵ Sobre o assunto, ler “Carta aberta ao Ziraldo” de Ana Maria Gonçalves. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Opinio/Carta-aberta-ao-Ziraldo/22628>; Acesso em 25 de novembro de 2015.

Das considerações apresentadas, é possível evidenciar que os Programas criados pelo Plano para a Educação Paulista são expressões da racionalidade tecnológica, à medida que perpetuam o modo industrial/capitalista de produção na educação e englobam, no processo de racionalização, mecanismos de controle. A padronização do produto (desempenho padronizado do aluno em avaliações externas) pela padronização do trabalho docente por meio do currículo unificado, a criação de material didático em forma de receituário e bonificação via cumprimento de metas são mecanismos de controle que impõem a homogeneização, impossibilitando a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho, forçando-o assim a se submeter ao aparato tecnológico que impõe a referida padronização (Constancio, 2012, p. 17).

Constancio, além de trazer outros aspectos do Projeto Ler e Escrever, apresenta detalhes de sua implantação, descrição de como ocorre a formação de diretores, coordenadores e professores na perspectiva do Projeto e de seus diversos materiais. Desse materiais, além do Guia que já foi tratado, serão feitas algumas considerações a respeito do Livro de Textos do Aluno (Edição 2010), que também é uma adaptação⁶, destinado a todos estudantes do Ciclo I.

O Livro de Textos do Aluno começa com um texto da Equipe do Projeto Ler e Escrever para o/a aluno/a, seguido por sumário e textos, que estão divididos em partes. A primeira parte denominou-se “Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir” e são parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas. A segunda parte é composta por contos, fábulas, lendas e mitos e foi intitulada “Histórias para rir, chorar, se divertir, se assombrar” e a última “Textos para estudar, conhecer a vida de pessoas interessantes,

⁶ Material adaptado de “Alfabetização: livro do aluno”, volumes I a III, publicada pela Fundescola/Secretaria de Ensino Fundamental/MEC em 2000 para o Projeto Nordeste.

saber como jogar ou cozinhar” e são textos de divulgação científica, textos instrucionais (receitas, jogos e brincadeiras) e biografias. Para cada parte há um texto explicativo como introdução. Por exemplo, a do primeiro informa que, exceto as canções e poemas, tratam-se de textos da tradição oral brasileira, que não têm autoria e são feitos para serem falados. As canções são de épocas e estilos diferentes, e os poemas são textos parecidos com canções, porém não musicados (SÃO PAULO B, 2010, p. 9).

Apesar da diversidade dos gêneros textuais, é interessante analisar o perfil do livro, considerando os textos selecionados. Recordamos que se trata de um material destinado a todos os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Da primeira parte dos “Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir”, as canções são:

Tabela 2 – Repertório de canções do Livro de Textos do Aluno.

CANÇÃO	ESTILO ⁷
As pastorinhas (Noel Rosa e João de Barro)	Marchinha
Samba do Arnesto (Adoniran Barbosa)	Samba
Garota de Ipanema (Vinicius e Tom Jobim)	Bossa Nova
Banho de Lua (Versão de Fred Jorge)	Jovem Guarda
Asa Branca (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)	Choro regional (baião)
Marinheiro Só (Domínio Público)	Cantiga de capoeira

⁷Os estilos foram identificados por nós, não consta essa classificação no livro.

Fonte: Livro de Textos do Aluno, Edição 2010.

O primeiro fato que atrai a atenção, pensando-se na questão da diversidade, é a ausência de compositoras: a musicografia brasileira não tem representatividade feminina? Outro ponto é que, das seis canções, apenas uma tem compositor negro. Ausentam-se autores como aqueles citados no Parecer 003/2004: Pixinguinha, Cartola, Gonzaguinha, Gilberto Gil, Leci Brandão, Margareth Menezes, Dona Ivone Lara, Milton Nascimento, Luiz Melodia, Lia de Itamaracá, Mateus de Aleluia, entre outros/as.

Os poemas estão divididos da seguinte forma: os autores Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade com seis poemas para cada, Mario Quintana cinco, Gonçalves Dias dois. É necessário repetir as observações apresentadas nas canções? Acreditamos que sim, pois essa divisão não favoreceu uma diversidade que contempla autores africanos ou afro-brasileiros nesse tipo de texto literário.

A segunda parte tem dez contos dos irmãos Grimm, dois de Charles Perrault, quatro de Hans Christian Andersen, um de Ítalo Calvino, uma versão de um texto de Suely M. Brazão, quatro contos brasileiros, treze fábulas, cinco lendas/mitos. Focalizando os contos, nota-se que dos vinte e dois, apenas quatro são brasileiros. Na apresentação inicial de cada um deles, há a explicação de que os tradicionais foram histórias que, primeiro, eram transmitidas pela oralidade e são conhecidas devido às versões escritas. No livro, a formatação dos contos é modificada em função disso. Os dos irmãos Grimm, Charles Perrault, Hans C. Andersen

e Ítalo Calvino têm título em negrito e logo abaixo destaque do nome do autor. Já nos outros contos há primeiro o título, depois a história e no final, entre parênteses, se é uma versão ou por quem foi recolhido. Essa diferenciação traz questionamentos, tendo em vista uma formação cidadã ligada à cultura escrita. Afinal, os contos tradicionais tem autoria ou não? Porque os primeiros são considerados “de autores” e os outros não? Quem reescreve é autor? Reescrita é uma nova versão?

A terceira parte e última parte do livro é composta por treze textos de divulgação científica, oito receitas, vinte e sete jogos e brincadeiras e quatro biografias: Dom Pedro I, Cecília Meireles, Gonçalves Dias e Santos Dumont. Nas biografias, o único texto que faz referência ao pertencimento étnico-racial é a escrita sobre Gonçalves Dias, ao mencionar que seu pai era português e a mãe é caracterizada como “cafuzo”, explicando-se como “mestiça de índio com negro”. Cabe destacar que essa referência, do pertencimento, não é um item obrigatório em textos de biografias, mas poderia ser uma oportunidade de se conhecer a vida das pessoas mencionadas e também de pessoas negras. Além disso, é uma pena que essa única menção às relações raciais seja anacrônica e racista, que mais confunde do que ajuda a compreender o pertencimento nos dias atuais, e reforça a noção equivocada de mestiçagem biológica.

Nessa análise panorâmica, foi possível constatar que o Guia apresenta um discurso de qualidade pautado em sua materialidade, que – em sua sétima edição – nem trouxe em suas referências a alteração à LDB feita pela Lei 10639/03 ou as Di-

retrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais. Na análise empreendida, foi perceptível que o Guia – produzido sob a égide da *qualidade para todos – não contempla de forma efetiva as orientações normativas da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, especificamente o artigo terceiro.*

Há indícios suficientes que evidenciam uma padronização e prescrição do trabalho docente. Além disso, verificou-se que mesmo os modelos apresentados para a produção de textos escritos devem ser analisados, quando o intuito não é restringir o ato de escrever à formação de escritor competente, de passividade frente aos ditos e escrito, e, sim, a formação cidadã. Essa reflexão sobre o material não tem a intenção de ser única, nem absoluta. É, sim, movimento, diálogo entre fronteiras. Dessa forma, neste momento, compreende-se que, nos processos de ensino e de aprendizagem, a palavra deveria ter um lugar de destaque, na medida em que “O pensamento não é simplesmente expressão em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotski, 2008, p. 157). Enquanto professores/as e estudantes forem guiados pelo livro laranja de alma padrão, parece que as contradições não se evidenciam, ou seja, estabelece-se um ritmo linear homogêneo como em uma linha de montagem.

Algumas conclusões

No ano de 2015 completa-se pouco mais de uma década que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) já não é mais a mesma, ou seja, a história do povo negro deveria estar em todos os

currículos e programas escolares não como uma possibilidade, mas como determinação legal. Como foi possível perceber, a inserção do tema não se evidencia nos materiais que são o foco da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para seu lema de “qualidade de ensino para todos”. Isso reflete a perspectiva que prevalece e que tem pontos comuns com a concepção bancária de educação que Paulo Freire descreveu, e que limita as possibilidades de leitura.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 2014, p. 83).

Alguns dados, de uma pesquisa que estamos realizando, indicam que em atividades de leitura e escrita as crianças ainda estranham a representação negra nos recursos didáticos (histórias, fotografias, músicas). Porém, com recursos didáticos e mediação docente adequada, as crianças conseguem observar, analisar, questionar e produzir reflexões sobre as relações étnico-raciais vividas. Reflexões essas que não se encerram na sala de aula. No trabalho mencionado, por exemplo, as crianças buscaram respostas na mídia e com as famílias. Indo na contramão do material curricular aqui analisado, isto é, ao propor que no espaço das aulas – na interação com os/as colegas e mediação do/a professor/a – a palavra seja dita, escrita, desenhada, traçada, é possível que:

Aos poucos, nas situações de interação e interlocução, os trabalhos de leitura e escritura vão se constituindo e as crianças vão encontrando, no jogo das palavras e da escrita pontuada, a possibilidade da “corporeidade simbolizada” (muito além da “fala desenhada” mencionada por Vygotsky): a raiva, a alegria, o grito podem ser escritos! Mas isto vai além da legibilidade do texto. Implica a questão da articulação do sentido (SMOLKA, 2012, p. 152).

Trabalhar com leitura e escrita, proporcionando reflexões sobre as relações étnico-raciais é uma das formas de carregar de significações sua experiência existencial, conforme propõe Freire (2011, p. 30). Ainda nas palavras do autor mencionado, que as crianças possam realizar leitura crítica e grafar palavras “grávidas de mundo”.

Assim, é necessário repensar os materiais que sustentam os programas de alfabetização, a fim de evitar divergências com a legislação educacional nacional, fruto de lutas e de reivindicações nesse campo. Esse percurso, no contexto acadêmico, pode contribuir com outros trabalhos, visto que aborda elementos do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial que podem indicar outros aspectos dos processos educativos vividos nessa etapa da escolarização quanto à educação das relações étnico-raciais. No contexto escolar, o estudo e o presente artigo, podem reforçar os argumentos de que é necessário a escola compreender-se enquanto parte do sistema de reprodução de desigualdades e também que é necessário debater e rever suas práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, 10 já. 2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.**

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (anexo o Parecer CNE/CP nº 3/2004). **Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.**

_____. Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Piora na qualidade do ensino afeta mais estudantes negros.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p_p_auth=za7z1B2a&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=20941&p_r_p_564233524_id=20942>. Acesso em: 16 nov. 2014.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.

28, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 jul. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CONSTANCIO, Alexandra Regina. **A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14101>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FISCARELLI, R. B. O. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008 (Cap.1, p.17 – 23; Cap. 2, p.83-96, 115 e 116).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 51. Ed.2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 57 Ed., 2014

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 abr. 2014.

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental**. Relatório De Olho nas Metas 2012 do Todos pela Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2013, p.114 - 125. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2012.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2014.

RODRIGUES, T.C. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 jul. 2014.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. 2010. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas** - Professor alfabetizador - 2º ano, 7. ed. comp., ver. ed. atual. v. 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014. 320 p.

SAWAYA, Sandra Maria. A psicologia e o Programa “Ler e Escrever”: a formação de professores na escola. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 mar. 2014.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009 Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2005, n. 28 p. 62-76.

- VYGOTSKI, L.S: Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p.107-125.
- VYGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – Livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKI, L.S. Pensamento e Palavra. In: _____. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 149-190.
- ZAMBOM, L.B.; TERRAZAN, E.A. Políticas de material didático no Brasil: Organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago. 2013.

Justiça e educação das relações raciais:

possíveis contribuições
do sistema de justiça
para a efetivação da
Lei 10639/2003

Nota técnica: Contribuições do sistema de justiça para a implementação da Lei 10639/2003: Como impulsionar a implementação da educação das relações raciais, e do combate à intolerância religiosa por intermédio do sistema de justiça?

¹ Allyne Andrade e Silva é advogada, coordenadora do Programa Ação na Justiça da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação e mestre em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

Allyne Andrade e Silva¹□



Introdução

Este trabalho trata da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2013, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no Brasil. Acreditamos que a lei é um passo importante na plena realização do direito humano à educação no país. Mas o que o ensino de história africana tem a ver com a o direito humano à educação?

A Lei nº 10.639/03 é fruto de uma antiga luta dos movimentos negros² e já no primeiro Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)³, ocorrido entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, essa temática aparece. O movimento negro foi um dos movimentos que afirmou a centralidade do papel da educação como forma de ascensão social, de combate à discriminação e de valorização do papel da população negra para a construção do país (GOMES, 2011).

A discriminação racial na escola pode ser notada pela ausência de livros didáticos que tratem das culturas afro-brasileira e africana, pela veiculação de teses acerca da democracia racial que invisibilizam as desigualdades raciais no Brasil, na veiculação de estereótipos negativos acerca da população negra, nas relações desrespeitosas entre negros e brancos, na eurocentrismo⁴ dos conteúdos, bem como pela negligência na política educacional acerca da literatura e cultura produzida por africanos e afro-brasileiros.

² Em Belém, há a 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 sociocultural brasileira e dá outras providências”. Em Aracaju, há a 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, de conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências. Em São Paulo, por fim, há a 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”.

³ O TEN foi uma companhia de psicodrama do Rio de Janeiro, fundada em 1944 pelo artista plástico e ativista Abdias do Nascimento. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004).

⁴ Eurocentrismo é o termo utilizado para denominar uma racionalidade específica que tende a colocar a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna e da civilização, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Essa perspectiva de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica após a colonização tem se sobreposto às demais formas de conhecimento e seus respectivos saberes concretos, prévios e/ou diferentes das produzidas na Europa, impedindo que outras formas de conhecer e analisar o mundo sejam valorizadas. Para saber mais sobre o assunto, ver Quijano (2000).

⁵ O racismo institucional ou sistêmico pode ser entendido como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nesses grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da

Esse conjunto de ausências é uma das faces do racismo institucional⁵, um obstáculo tangível para o acesso ao direito à educação e outros direitos humanos. Isto porque, ele impede que todos participem de maneira igualitária, a partir de suas diferenças, da esfera pública e da construção de uma sociedade efetivamente democrática. O racismo institucional afeta o acesso à aprendizagem em um sistema educacional caracterizado historicamente por problemas, desafios e desigualdades (Carreira & Souza, 2013).

A percepção dessas desigualdades fez com que a sociedade civil organizada enxergasse a educação como a principal possibilidade de exercício da cidadania. Em razão disso, muito dos movimentos escolheram a mobilização por uma política pública estruturada de educação como principal arena de luta para reagir às desigualdades sociais no país.

A Educação assumiu importância fundamental na vida das pessoas no mundo, os conhecimentos, habilidades e competências obtidas por meio da Educação são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e para o desenvolvimento social em uma sociedade democrática (SINGH, 2012). Não à toa, o direito humano à educação foi reconhecido em diversos tratados internacionais e em Constituições de diversos países. A Constituição de 1988 é um marco para o tema. Na Constituição estão consignados os elementos fundamentais para a construção de um Estado democrático de Direito, baseado na dignidade da pessoa humana e na concretização da cidadania, no desenvolvimento e na erradicação da pobreza e das desigualdades. Nesse contexto, a

educação foi entendida como direito e, simultaneamente, como instrumento para a consecução dos demais objetivos constitucionais como o desenvolvimento do país, a promoção de direitos humanos e o combate à discriminação e à intolerância.

Ainda assim, a educação básica no Brasil é profundamente marcada pela desigualdade no acesso e na qualidade em razão da classe social, raça e gênero dos estudantes. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2010 (SIS), realizada pelo IBGE, embora tenha havido um avanço nos índices concernentes à educação como um todo, constata-se a persistência, como fontes de desigualdades no que tange ao acesso à educação, do nível de rendimento familiar⁶, principalmente nos ciclos educacionais não obrigatórios, como a educação infantil, média e superior, bem como a diferença entre os diferentes grupos étnico-raciais. De acordo com a mesma pesquisa, a diferença no acesso ao ensino entre os diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, em especial quando considerados negros e brancos, pode ser observada em diversos índices, como taxa de analfabetismo⁷, taxa de analfabetismo funcional⁸, médias de anos de estudo⁹, e proporção de estudantes de 18 a 24 anos que cursam o ensino superior¹⁰.

A sociedade civil organizada e o Estado, cientes do papel da escola – espaço privilegiado de educação – como um espaço chave para desconstruir ideias negativas disseminadas popularmente e para equalização do acesso as oportunidades, isto é, como fundamental para a transformação social e o desenvolvimento, têm construído medidas positivas para alterar essa realidade de desigualdades.

produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição desses resultados no seu interior (WERNECK, 2013).

⁶ Entre as crianças de 0 a 5 anos de idade, 30,9% das mais pobres frequentavam creche ou pré-escola, chegando esta proporção a alcançar 55,2% no estrato 20% mais rico, por exemplo (SIS, 2010).

⁷ Tanto a população de cor preta quanto a de cor parda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos (SIS 2010).

⁸ O analfabetismo funcional concerne mais fortemente aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%) (SIS 2010).

⁹ A média de anos de estudo é outra maneira de se avaliar o acesso à educação e as consequentes oportunidades de mobilidade social. A população branca de 15 anos ou mais de

É nesse contexto, de participação social e de diversas iniciativas públicas e privadas para a melhoria do acesso e da qualidade no sistema de ensino brasileiro, e da centralidade do papel da escola no combate às desigualdades que pode ser enquadrada a criação da lei 10639/2003. A lei busca uma prática educacional que se empenha na criação de espaços, recursos de sustentação para as culturas diferenciadas que habitam o Brasil e cada um de nós

Esse artigo tem por objetivo ampliar o debate acerca do papel dos atores do sistema de Justiça no processo de implementação e institucionalização dessa lei. Para tal, traçaremos na primeira seção desse texto o quadro normativo da lei. Na segunda seção, apresentaremos iniciativas jurídicas existentes para o cumprimento da determinação legal consignada pela Lei 10639/2003. Por fim, a título de considerações finais, apresentaremos sugestões do que poderá ser feito nos âmbitos normativo e judicial, bem como na formação dos atores do sistema de justiça, para impulsionar o pleno cumprimento da lei.



Quadro normativo

A Constituição Federal de 1988 consagra o princípio da igualdade e condena, de forma expressa, todas as formas de preconceito e discriminação, sendo possível encontrar menções sobre o tema em diversos dispositivos. Logo em seu preâmbulo a Constituição Federal determina que visa a instituição de um Estado Democrático, tendo a igualdade

idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos (SIS 2010).

¹⁰ Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos entre 18 e 24 anos estão no ensino superior em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos (SIS 2010).

e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. O art. 3º, por sua vez, enuncia como valores fundamentais da República a “construção de uma sociedade livre, justa e solidária” e “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Além de garantir a igualdade e vedar a discriminação, o Estado estabelece medidas positivas para a valorização dos diferentes grupos étnicos que compõe o povo brasileiro. Tanto é assim que o Constituinte garante a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional¹¹. Determina ainda que o ensino de História deverá considerar as diferentes culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro¹². Ressai claro, portanto, a preocupação constitucional com a defesa da diversidade e da igualdade étnico-racial. Veremos, a seguir, como não poderia deixar de ser, que essa preocupação permeia também a normativa educacional.

O sistema escolar brasileiro é regido pela lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei pode ser considerada a mais importante lei educacional brasileira, uma vez que fundamenta as subseqüentes ações governamentais no âmbito educacional, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

É possível identificar, em diversos dispositivos da lei, a valorização da diversidade, por vezes referenciada sob o signo da tolerância, como obje-

¹¹ Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

¹² Art. 242, § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

tivo básico da educação para a dignidade humana e a democracia. Esta preocupação pode ser notada já nos princípios orientadores do ensino, a saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

(grifos nossos) (sic)

Em 9 de janeiro de 2003, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases, ao incluir o artigo 26-A que estabelece que:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o

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

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

Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. O artigo 26-A foi regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trataremos dessas Diretrizes na quarta seção desse texto. A lei é um marco no que tange à implementação da educação para as relações étnico-raciais.

Posteriormente, a LDB foi modificada pela lei 11.645/2008¹³, que altera a LDB nos mesmos artigos, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática indígena, em conjunto com a afro-brasileira. Essa alteração corrobora a importância de uma educação voltada à valorização das diversas identidades dos estudantes e do lugar privilegiado da escola para fomentar uma sociedade consciente das contribuições das diversas etnias que compõem o país. Reconhece-se, portanto, que indígenas e negros são essenciais para a construção do país, e que esses grupos étnico-raciais convivem com

¹³ Com as alterações da referida lei, a redação do artigo atualmente vigente é a seguinte:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

¹⁴ Sem prejuízo das similitudes apontadas, ressaltamos que essa nota focaliza a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Étnico-racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por entender que a temática indígena tem especificidades que devem ser contempladas em particular. Isso não impede, todavia, que as mesmas estratégias sejam utilizadas para a institucionalização do ensino de história indígena. A ressalva presente aqui é inspirada em ressalva de conteúdo similar presente no Plano Nacional de Implementação Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Étnico-racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

problemas de igual natureza, embora com diferentes proporções¹⁴.

De igual forma, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), ao tratar de Educação, em especial em seu artigo 11 e seus parágrafos, propõe o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, estabelecendo que os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. Ademais, o texto normativo estabelece ao dever estatal de fomentar a formação inicial e continuada dos professores, a elaboração de material didático, o apoio a núcleo de estudos acerca do tema, isto é, na produção de materiais e práticas que auxiliem no cumprimento da obrigação legal.

Também o Novo Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) em sua Meta 7, acerca da necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, estabelece como estratégia para cumprimento da referida meta:

[...]

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.ºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Essa valorização da diversidade e da tolerância como princípio, meio e fim do ensino é um dos conteúdos do direito humano à educação, não apenas no direito brasileiro, mas também no direito internacional. No plano internacional, esse direito é reconhecido por diversos tratados e convenções. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, em seu preâmbulo afirma a importância *do ensino e a educação, como forma de promover o respeito aos direitos e liberdades individuais. No artigo 26, ao tratar especificamente do ensino, reforça o papel da educação na promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos.*

O direito foi reafirmado como direito humano no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC (1966), em seu artigo 13, a saber:

Artigo 13.I: Os Estados-Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. **Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.** (grifos nossos)

De igual forma, o Direito foi afirmado na Convenção dos Direitos da Criança¹⁵, na Convenção para a Eliminação das Formas de Discriminação contra a Mulher¹⁶, no Protocolo Adicional à Con-

¹⁵ Artigo 29, 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

¹⁶Artigo 10 - Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, condições de igualdade entre homens e mulheres.

¹⁷Art. 13, 1. Toda pessoa tem direito à educação.

Art. 13, 2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

venção Americana sobre Direitos Humanos¹⁷, dentre outros instrumentos normativos internacionais. No sistema das Nações Unidas foram celebrados outros documentos específicos com diversas obrigações complementares que influenciam o conteúdo do direito humano à Educação. Destacaremos aqui os documentos que contêm subsídios para a institucionalização da Lei 10639/2003 no país, como a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960), Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), a Declaração de Durban contra o Racismo (2001) e a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2006).

No que tange especificamente ao combate à discriminação no ambiente escolar, o Brasil é Estado-Parte da Convenção contra a Discriminação no campo do Ensino, de 1960. O documento, em um de seus dispositivos, traz o compromisso dos Estados signatários para formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino (art. IV da Convenção). Isso significa que o Brasil se obrigou, no plano internacional, não somente com o combate à discriminação, mas com a adoção de medidas positivas – que ficam ressaltadas inclusive pelo uso de verbos de ação dos quais os dispositivos legais fazem uso, como formular, desenvolver e aplicar – para a promoção da tolerância e da eliminação da discriminação.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) afirma, em seu artigo 5º, sobre os direitos culturais, que “todas as pessoas devem ter direito a uma educação e a uma formação de qualidade, que respeitem plenamente a sua identidade cultural”¹⁸. A Declaração de Durban (2001), por sua vez, traz diversos compromissos relativos à educação, isto porque a tônica da Declaração dá centralidade à educação como direito, como instrumento de mudança social e combate às formas de intolerância ou, em outras palavras, como fator determinante na promoção dos valores democráticos da justiça e da igualdade:

95. Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades. Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

96. Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos.

97. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da edu-

¹⁸ Artigo 5.º Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, os quais são universais, indivisíveis e interdependentes. O florescimento da diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais conforme definidos no artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos artigos 13.º e 15.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Todas as pessoas devem, assim, ter a possibilidade de se exprimir e de criar e divulgar o seu trabalho numa língua da sua escolha, e particularmente na sua língua materna; **todas as pessoas devem ter direito a uma educação e a uma formação de qualidade, que respeitem plenamente a sua identidade cultural;** e todas as pessoas têm o direito de participar na vida cultural da sua escolha e de realizar as suas próprias práticas culturais, sem prejuízo do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

cação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação.

Podemos concluir, a partir dos diversos documentos internacionais nos quais o Brasil atua como Estado-parte aqui destacados, que o Direito à Educação no plano internacional é um direito fundamental, que tem como finalidade mais ampla a promoção dos direitos humanos e da dignidade humana. Possui uma natureza instrumental, uma vez que seu conteúdo abrange todos os processos que possibilitam ao indivíduo participar de uma sociedade livre e democrática, favorecendo a compreensão e a tolerância entre os povos. Frise-se que o próprio Estado brasileiro, ao assinar diversos tratados que garantem esse direito, obrigou-se a provê-lo.

A garantia desse direito envolve, igualmente, medidas positivas do Estado no sentido de formular e implantar políticas que garantam o Direito à Educação, ao reconhecer a centralidade do papel da escola no desenvolvimento e na transformação social, e a necessidade de fazer uso do ensino na promoção da diversidade cultural, o combate ao racismo, à intolerância religiosa, xenofobia e demais intolerâncias religiosas. Portanto, a lei 10639/2003, discutida nesse trabalho, coaduna-se com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

No que pesem os compromissos assumidos pelo Brasil, no direito interno e externo, por uma educação de qualidade, que promova a diversidade

cultural e o respeito aos direitos humanos – sendo a lei 10639/2003 um desses compromissos –, sabemos que a educação para as relações étnico-raciais não se universalizou no sistema de ensino brasileiro. Isso deu ensejo a diversas iniciativas, mais ou menos eficazes, da sociedade civil e do Estado, para impulsionar o cumprimento da lei. Trataremos delas na próxima seção do texto.



Análise das experiências

Realizamos um balanço geral das ações, até então realizadas pelo governo, pela sociedade civil e pelos atores do sistema de justiça, com o intuito de compreender mais precisamente o cenário atual da educação para as relações raciais no Brasil, em especial no que tange à aplicação da lei 10.639.

Na formulação de uma política educacional de implementação da lei 10639/03, o governo federal, por intermédio do MEC, afirma executar e apoiar uma série de ações da sociedade civil, a saber: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Étnico-racial em todo o país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADA-RA); publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos; criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da

Lei 10639/03 (GTI); distribuição da cartilha das DCNs da Educação das Relações Étnico-raciais (em 2005); oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileiras e Africana e Programa Cultura Afro – que ocorreu entre 2005 e 2006 e teve como objetivo prestar assistência financeira para a formação de professores e produção de material didático na temática no âmbito da Educação Básica (Ensino Fundamental)¹⁹.

Não obstante a importância dessas iniciativas, essas ações permanecem isoladas do restante da política educacional e carecem de escala, isto é, são incapazes de atingir a grande maioria dos educadores e estudantes. Tome-se, como exemplo, a oficina de Cartografia Afro-brasileiras e Africana acima mencionada, que segundo dados do próprio governo, em 2006 havia sido oferecida em apenas sete estados da federação, beneficiando 4 mil educadores, 214 alunos de universidades estaduais e federais e 10.647 professores²⁰.

Em outras palavras, apesar da diversidade e da riqueza de experiências de implementação da lei em todo o país, na maioria dos casos elas sofrem de baixíssima institucionalização nas políticas educacionais, dependendo, em grande parte, da iniciativa de professores e de professoras ativistas do movimento negro e de outros movimentos sociais. A maioria se restringe a projetos descontínuos e de pouca articulação com as políticas de educação, tais como políticas curriculares, de formação de professores, de produção de materiais e livros didáticos, sofrendo de falta de condições institucionais e de financiamento.

¹⁹ Informação obtida em apresentação presente no Plano nacional de Implementação da 10639/03.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10098&Itemid=>.

Acesso em: 29 set. 2014.

²⁰ Idem, *ibidem*.

Tanto é assim que ficou evidenciado em diagnósticos feito pelo MEC, pelo GTI e pelos especialistas do tema envolvidos na realização do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03 que as ações isoladas de formação de professores, distribuição de materiais didáticos e cartilhas não revertiam em ações pedagógicas e administrativas para a educação das relações étnico-raciais nas instituições educacionais. Esse fato está relacionado, principalmente, à incompreensão e à resistência do coletivo de professores e à falta de apoio do grupo diretivo das instituições educacionais e das próprias secretarias de educação. O plano nacional de implementação da lei 10639/03 foi pensado para suprir essa lacuna. No que tange ao sistema de justiça, é importante reconhecer que, mesmo que de forma insuficiente, o sistema de justiça alterou os canais de interlocução com o campo educacional, quando considerado os Ministérios Públicos (MP) e a Defensoria Pública. No caso do MP, na maioria dos estados e no âmbito federal, foram criados 49 órgãos de coordenação ou promotorias especializadas na defesa de direitos educativos. A expansão da Defensoria Pública e sua consolidação no país podem ser apontadas como um avanço. Persiste, no entanto, quanto a esta última, uma atuação fragmentada, na qual prevalecem as demandas individuais e pouco se discutem as implicações políticas das eventuais decisões.

Preocupa, por exemplo, a ausência de abordagem sobre a educação para as relações raciais na escola na estratégia de atuação do Ministério Público no Campo da Educação. O Ministério Público

Federal (MPF), em parceria com o Ministério Público dos Estados, lançou, em 2013, o projeto Ministério Público pela Educação (MPEduc). O projeto consiste em fazer um diagnóstico da situação da educação básica nos municípios para subsidiar a atuação dos membros do *parquet*. O diagnóstico é feito por meio de audiências públicas com a sociedade, visita às escolas e pela análise de questionários que são preenchidos no site do projeto pelos gestores dos municípios e dos estados, pelos diretores das escolas e pelos Presidentes dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) e de Acompanhamento do FUNDEB (CACS-Fundeb).

Os questionários tratam de aspectos estruturais, pedagógicos, alimentação escolar, inclusão, políticas públicas e funcionamento dos Conselhos Sociais, e as respostas fornecidas ficam disponíveis ao público no site²¹. A iniciativa é louvável, não apenas por trazer subsídios a uma atuação dos promotores/procuradores, mas pela participação da comunidade na avaliação e a publicização dos resultados, permitindo o controle social. Chama atenção, entretanto, que nenhum dos itens do questionário trata da implementação da educação das relações étnico-raciais. Embora existam grupos de trabalho dentro desses Ministérios Públicos que cuidem da igualdade racial e do combate à discriminação, salta aos olhos que, na política comum, no projeto estratégico do MPF, idealizado pelo Grupo de Trabalho Educação da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – que como será demonstrado a seguir, já intentou ações de exigibilidade da lei 10639 – não haja menção ao tema.

²¹ MPEduc.

Disponível em: <mpeduc.mp.br>. Acesso em 30 set. 2014.

Foram identificadas, também, importantes iniciativas por parte da sociedade civil, provocando o Judiciário e os atores do sistema de justiça a atuar na institucionalização da lei 10639/03. No dia 15 de março de 2005, o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental²², em conjunto com outras organizações não governamentais e representantes dos movimentos negros²³, ingressaram no Ministério Público Federal com uma Representação alegando a ausência da implementação da Lei 10.639/03. A denúncia foi distribuída em todo o país, solicitando a instauração de Inquéritos Civis Públicos no âmbito dos ministérios públicos estaduais e federais de todo o país, e requeria intimação dos diretores de escolas públicas e privadas em todos os municípios do estado do Rio de Janeiro, através da abertura de Inquérito Civil Público. Depois dessa iniciativa, foram iniciados inquéritos civis para apuração do cumprimento da Lei em vários Estados.

Em decorrência da representação, foi instaurado no Ministério Público Federal do Rio de Janeiro o Processo Administrativo (P.A) de tutela coletiva nº1.30.012.000134/2005-10, a fim de apurar o possível descumprimento da Lei nº 10.639/03. Todos os 92 municípios do Rio de Janeiro foram oficiados. Sobre o inquérito, em especial no Rio de Janeiro, há uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro que se ocupa de analisar o caso de três escolas federais de referência do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ). Conclui a pesquisa que inexistia, à época, consenso sobre o

²² O Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA), criado em 2003, é atuante nas áreas de Direito Racial e Ambiental; sua atuação destaca-se pelas ações jurídicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial em diferentes áreas.

²³ A representação foi assinada por pessoas físicas e jurídicas, como o escritor e professor aposentado Abdias do Nascimento, Edson dos Santos, à época vereador e, posteriormente, Ministro da Igualdade Racial e a deputada estadual Jurema Batista, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), Casa de Cultura da Mulher Negra, Central Única das Favelas do Rio de Janeiro (CUFA), Movimento Negro Unificado (MNU), CRIOLA, Federação Nacional dos Advogados (FenAdv) e Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO).

que é e como deve ser aplicada a lei. A Lei é compreendida por uma das instituições federais oficiais (Colégio Pedro II) e mesmo pela Procuradoria Federal da República como uma disciplina autônoma (“História da África”), enquanto as outras entendem que devem aplicar o conteúdo transversalmente (FREITAS, 2008).

A pesquisadora destaca também a posição diversa de membros do Ministério Público do Rio de Janeiro acerca do pedido de providências. O promotor Marcelo Lessa Bastos, da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva do Núcleo de Campos foi o primeiro promotor do Ministério Público Estadual do Rio de Janeiro a manifestar-se a respeito do pedido de abertura de ICP contido na Representação e aceitá-lo com vistas a “apurar possível descumprimento da Lei 10639/03”. Houve uma audiência pública e foram assinados TACs com dois municípios do estado do Rio de Janeiro (São Francisco de Itabapoana e São Fidélis) e com as escolas privadas de São Fidélis. Já o Promotor de Justiça Titular da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva do Núcleo Friburgo, Daniel Favaretto Barbosa, foi o primeiro promotor a manifestar-se contrário ao pedido de providências a respeito da implementação da Lei nº 10.639/03. A “promoção de arquivamento” data de 29 de março de 2007. Poucos dias depois, em 2 de abril de 2007, este mesmo promotor recomendou ao então secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, Nelson Maculan Filho, que não cumprisse a Lei nº 10.639/03, “ante a sua manifesta inconstitucionalidade” (FREITAS, 2010).

Em decorrência dessa representação nos anos de 2005, 2006 e 2007 diversas PRDC's e PDC's instituíram procedimentos. A maioria dos procedimentos consistia em oficiar estabelecimentos de ensino que variavam a depender da competência do Ministério Público e indagava se os colégios federais da região implementavam a lei 10639/03. Dos 20 procedimentos instaurados, conforme relatório da PFDC, 19 foram arquivados com base nas respostas de Prefeitos de Município, estabelecimentos de ensino e escolas que afirmaram o cumprimento integral da lei. Somente em um dos procedimentos, no Rio Grande do Sul, o estabelecimento de ensino afirmou que desenvolvia ações pontuais relacionadas à cultura afro-brasileira, o que ensejou Recomendação de inclusão formal da previsão no ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, conforme o constante das promoções de arquivamento (Informação PFDC/CAm/CT nº 318/2007).

O mesmo ofício foi encaminhado a Ministérios Públicos Estaduais e os MPS de 17 estados, pelo menos à época da produção do relatório da PFDC - Informação PFDC/CAm/CT nº 318/2007- não haviam respondido ao solicitado. Nos que instituíram procedimentos, respostas por demais variadas, algumas afirmando a inclusão de disciplina específica, outras falando da abordagem transversal, ou do ensino de direitos humanos como forma de cumprimento da lei, muitas em flagrante descompasso com as Diretrizes Curriculares sobre o tema, são aceitas como prova de cumprimento da lei.

Houve também no Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) intensa discussão sobre a obrigatoriedade ou não dos órgãos de execução do MP (promotores de justiça e procuradores da república) promoverem e/ou adotarem medidas para exigir o cumprimento da Lei n. 10. 639/03 e suas modificações posteriores, que obriga à inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino médio e fundamental.

Foram realizadas recomendações e TAcS sobre o cumprimento da lei a época, fruto desses esforços da sociedade civil e do Ministério Público. Um dos desdobramentos desses esforços, que merece destaque, é a propositura, em 2009, da primeira Ação Civil ajuizada pelo promotor de Justiça Jadir Cirqueira de Souza, na qual denuncia a Prefeitura de Uberlândia e o Estado de Minas Gerais pelo descumprimento da lei federal 10639/03.

É possível perceber, ainda, da análise do relatório do Ministério Público que a maioria das ações ocorreu entre os anos de 2005 a 2008 no bojo dessa primeira representação da PFDC, de seus desdobramentos e dos recursos feitos em razão de alguns arquivamentos ou da não instauração de procedimentos. A PFDC e os Ministérios Públicos têm sete procedimentos datados entre os anos de 2010 e 2014, sendo três deles dos dois últimos anos. Isso significa que a maioria dos procedimentos foi instaurado antes da consolidação, a partir das diversas experiências tanto do Estado quanto da sociedade civil, da implementação da lei, e que culminaram, por exemplo, na criação de critérios abrangentes para a implementação da lei, pensan-

do em todos os atores do sistema de ensino, como o Plano de Implementação da Lei 10.639/03, em 2010, e a criação dos Indicadores de Qualidade da Educação: Relações Raciais na Escola.

Continuando no espectro da atuação do IARA, identificamos a propositura de **ações para exibição de documentos**²⁴, pedindo, em apertada síntese, que as escolas exibissem seus currículos para verificar se havia a inclusão da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira. No processo proposto no município do Rio de Janeiro²⁵, a juíza Alessandra Cristina Tufvesson Peixoto, da 12ª Vara da Fazenda Pública, determinou, em 28 de janeiro de 2014, a apresentação dos currículos das 10 maiores escolas particulares do Rio de Janeiro, bem como das redes estadual e municipal da capital²⁶, para realização de perícia judicial nos mesmos, verificação do cumprimento da lei de História da África e cultura afro-brasileira²⁷. Foram indicados, como peritos, professores especialistas para a educação das relações étnico-raciais, das principais universidades do Rio de Janeiro. O processo está em curso. Essa experiência é bastante relevante pela mobilização dos estabelecimentos de ensino da rede privada ao cumprimento da lei.

Há um Mandado de Segurança²⁸, em trâmite no Supremo Tribunal Federal, pedindo que sejam contextualizadas obras didáticas que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminações de qualquer ordem.

Ainda no âmbito da sociedade civil, cumpre destacar o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre o Ministério Público Federal e

²⁴ De acordo com o site da organização, foram propostos os seguintes processos: i) Processo 0019084-34.2011.8.19.0054, no município de São João de Meriti; ii) Processo No 2203214-30.2011.8.19.0021 no município de Duque de Caxias; iii) Processo No 0042312-86.2011.8.19.0038 no município de Nova Iguaçu; e iv) Processo No 0143869-38.2008.8.19.0001 na Capital do Rio de Janeiro.

²⁵ O processo foi proposto pelas seguintes organizações: Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (Iara), Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros (Ipeafro); Criola e Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP).

²⁶ São réus no processo: Governo do Estado do Rio De Janeiro, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; Colégio de São Bento Do Rio De Janeiro, Colégio Santo Agostinho, Colégio Santo Inácio; Colégio Mopi; Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Tecnologia Ort do Rio de Janeiro; Colégio São Vicente De Paulo; Escola

onze municípios do interior de São Paulo, em de 02 de maio de 2011, garantindo a introdução do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras no sistema curricular das escolas municipais. O TAC é resultado de uma representação ingressada pelo CEERT no MPF, em 2006, para que as prefeituras de São Carlos e os outros municípios da região atendessem ao disposto na Lei 10.639/2003.

O TAC estabelece que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio do Núcleo de Estudos afrodescendentes (Neab), será a instituição responsável por ofertar cursos de formação e atualização pedagógica aos professores dos municípios integrantes do Termo. Cada município da região de São Carlos elaborará uma diretriz educacional específica para cumprimento do termo com base na Lei 10.639/2003 e no artigo 11 do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Além disso, cada município deve criar um núcleo, no âmbito da administração pública, para auxiliar e fiscalizar a implantação da política. O TAC continua vigente. Quanto à realização dos Termos de ajustamento de conduta e das Recomendações, por parte do Ministério Público, de maneira geral, entendemos que há necessidade de fortalecer a transparência, estimulando a fiscalização por parte da sociedade civil do cumprimento dos acordos firmados. Isto porque é comum que a sociedade civil não tenha conhecimento da vigência de TACs e da existência de Recomendações, quiçá do seu (des)cumprimento, o que impede o controle social. A promoção de maior publicidade em diferentes momentos de tramitação dos termos (antes da homologação,

durante a vigência, na decisão de arquivamento) e da existência de Recomendações sobre determinado assunto, assim como a notificação e consulta ao denunciante, e a sociedade civil em geral, durante o processo possibilitariam uma maior participação e controle social. Não à toa, temos poucos dados confiáveis sobre o cumprimento dos Tacs e das recomendações supracitados.

Em suma, a percepção é de que, embora o marco legal da lei 10639/2003 seja uma realidade, e a notícia de sua existência tenha se expandido entre os atores do sistema de justiça e de ensino, a compreensão de sua importância e das melhores formas de levar um ambiente escolar a entender a diversidade sem transformá-la em desigualdades é bastante tímida.



Novos parâmetros para a exigibilidade da lei 10639/2003

Conforme o exposto, apesar da diversidade e da riqueza de experiências de implementação da lei em todo o país, na maioria dos casos elas sofrem de baixíssima institucionalização nas políticas educacionais, dependendo, em grande parte, da iniciativa de professores e de professoras ativistas do movimento negro e de outros movimentos sociais. A maioria se restringe a projetos descontínuos e de pouca articulação com as políticas de educação, tais como políticas curriculares, de formação de professores, de produção de materiais e livros

didáticos, sofrendo de falta de condições institucionais e de financiamento.

Levando em consideração, o papel da escola como espaço-chave de educação para equalização do acesso às oportunidades, para a valorização dos diversos grupos étnicos que compõe o país e para a promoção de ideias positivas a respeito da diversidade, acreditamos na necessidade de impulsionar o cumprimento da lei também por meio da mobilização do sistema de justiça e seus atores. Dito de outra forma, é preciso avançar na difusão de experiências consolidadas e parâmetros de implementação da lei para inaugurar um novo paradigma de atuação do Judiciário sobre o tema e, conseqüentemente, uma nova etapa de exigibilidade jurídica da Lei 10639/2003.

Essa mobilização pode ser realizada tanto pelo acionamento da Justiça, pelos métodos tradicionais, como pela propositura de ações judiciais, seja pela apresentação de novas representações ao Ministério Público, mas também pela maior participação da sociedade civil junto ao Poder Judiciário na proposição de guias de atuação e na difusão dos parâmetros construídos por especialistas para a implementação da educação para as relações étnico-raciais na escola junto aos atores do sistema de justiça.

Para tanto, propomos a confecção de roteiros de atuação para o ministério público e para a defensoria, com ações exemplares e sistematização dos instrumentos que permitam avaliar o cumprimento da lei. A realização de cursos de formação junto às escolas superiores do Ministério Público

e da Defensoria, a criação de campanhas e uma nova rodada de discussão sobre o tema também são ações recomendadas.

Sobre o guia, acreditamos que o mesmo pode ser baseado em três ferramentas, construídas pela sociedade civil em parceria com o Estado, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das DCN's da 10639/03 e os Indicadores de Relações Raciais na Escola²⁹. O uso conjunto dessas três ferramentas, e sua difusão entre os atores do sistema de justiça, é capaz de orientar e balizar não só os sistemas de ensino e as instituições educacionais na institucionalização das Leis 10639/2003 e 11645/2008, mas aos atores do sistema de justiça e da sociedade civil que fiscalizam a implementação da lei.

De acordo com o artigo 10, III da Lei de Diretrizes e Bases, os Estados deverão elaborar e executar políticas e planos educacionais, **em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação**, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios. No tocante à Lei 10639/200, foram estabelecidas a partir da Resolução 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

As diretrizes foram construídas a partir do entendimento que a alteração normativa do artigo

²⁹ Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/indicadores-de-qualidade-na-educacao/>. Acesso em 25.11.2013

26-A da LDB provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas 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.

Essas Diretrizes

constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Estão embasadas nos princípios de (i) valorização da consciência política e histórica da diversidade, (ii) fortalecimento de identidades e de direitos, e (iii) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, trazendo uma série de importantes considerações e aportes que contribuem para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em nosso país.

Sua observância é obrigatória pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (artigo 1º da Resolução 01/2004). Frise-se, que as políticas educacionais formuladas pelos Estados e Municípios e seus respectivos Conselhos de Educação devem, de igual modo, observar o disposto nas Diretrizes Nacionais.

Outro parâmetro de implementação da lei refere-se ao *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana*. O plano foi construído, em 2007, a partir de avaliações realizadas pelo MEC que verificaram que a implementação das DCN's da Educação das Relações Étnico-raciais precisava ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a temática.

Para construí-lo, a Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPPIR, de 20 de maio de 2008, criou o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI – com o objetivo de elaborar o Documento Referência que serviria de base para o Plano. O documento referência construído pelo GTI foi submetido à consulta e contribuição popular em seis agendas de trabalho conhecidas como Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, realizados nas cinco Regiões do Brasil junto à sociedade civil e especialistas no tema. Houve também articulação da União, Estados e Municípios. Essas contribuições nortearam os eixos temáticos, ações e metas do Plano.

O Plano estabelece seis eixos estruturantes para a institucionalização da lei: (i) Fortalecimento do marco legal; (ii) Política de formação para gestores e profissionais de educação; (iii) Política de material didático e paradidático; (iv) Gestão democrática e mecanismos de participação social; (v) Avaliação e Monitoramento e (vi) Condições insti-

tucionais. Cremos que esses tópicos podem orientar a Roteiro de atuação do Ministério Público, sobre os principais pontos a serem examinados para verificar o cumprimento da lei.

O *Eixo 1, Fortalecimento do Marco Legal*, tem contribuição estruturante na institucionalização da temática; em termos gerais, trata da regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/06 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Os *eixos 2 e 3* constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. O *eixo 4, Gestão democrática e mecanismos de participação social*, reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08, assegurando a gestão democrática do ensino público. O eixo 5 – Avaliação e Monitoramento – aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. Por fim, o eixo 6, indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a lei seja implementada.

Para além disso, o Plano estabelece as responsabilidades de cada ente federativo, Conselhos de Educação, bem como dos atores da educação brasileira – instituições de ensino, coordenações

pedagógicas, grupos colegiados e grupos de estudos, fóruns de educação e diversidade étnica racial – para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais. Essas responsabilidades estão orientadas pelas atribuições conferidas a cada ente federativo pela Constituição Federal e pela LDB. O Plano não acrescenta nenhuma obrigação aos estabelecimentos de ensino ou gestores para além dos presentes nas normas de cumprimento obrigatório como a Constituição Federal, a LDB e as Diretrizes Curriculares.

Frise-se que o Plano Nacional de Educação, na meta 7, item 7.25, estabelece a necessidade das diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil, o Plano Nacional de Implementação da Lei 10639 é uma dessas ações colaborativas. O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004, sem acrescentar nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada.

Um terceiro instrumento de apoio à implementação da lei são os Indicadores Relações Raciais na Escola. Trata-se de ferramenta apoio a processos de autoavaliação participativa escolar, comprometidos com o fortalecimento da gestão democrática, baseada em sete dimensões: relacionamento e

atitudes; currículo e prática pedagógica; recursos e materiais didáticos; acompanhamento, permanência e sucesso; atuação dos/das profissionais de educação; gestão democrática; para além da escola.

Cientes da necessidade de avançar com a institucionalização da lei junto à rede pública, mas também à rede privada de ensino, cremos na necessidade da proposição de novas ações judiciais para alteração dos currículos de ensino. A proposição de ações exemplares pode impulsionar um novo debate junto à sociedade civil e ao sistema de ensino acerca do cumprimento da lei.

A atuação nas frentes (a) de formação, por intermédio de parcerias com as escolas superiores, permitindo a formação dos atores do sistema de justiça sobre a educação para as relações étnico-raciais; (b) de proposição de ações exemplares para impulsionar o cumprimento da lei junto aos estabelecimentos de ensino; e (c) na confecção de guias de atuação, em um ambiente mais amadurecido pelos diálogos e aprendizados construídos ao longo dos mais de 10 anos de diversas experiências tanto do Estado quanto da sociedade civil na implementação da lei, será capaz de impulsionar a realização dos direitos educativos da população ou, ainda, aprimorará a própria atuação do Judiciário, do Executivo e da sociedade civil nesse campo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.
- _____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003*: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*. Brasília, 2010.
- FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (Org.). *Racismo e Educação*: contribuições para a implementação da lei 10639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.
- HASENBALG, Carlos. O negro nas vésperas do centenário. *Estudos Afro-Asiáticos*, (13) p. 79-86, 1987.
- _____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 50, Apr. 2004. Disponível em: <<http://>>

www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100019&script=sci_arttext>. Acesso em:24 nov. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER (ORG.). LA COLONIALIDAD DEL SABER: EUROCENTRISMO Y CIENCIAS SOCIALES. PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS. BUENOS AIRES: CLACSO, 2000 p. 201-246.

Singh, Ka. JUSTIÇA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. IN: TODOS PELA EDUCAÇÃO (ORG.). SÃO PAULO: SARAIVA, 2013. p. 687-707.

WERNECK, JUREMA. *RACISMO INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL*. SÃO PAULO: GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA, 2013.

A Lei nº

10.639/03

e a história que ainda
não se contou

¹ Procuradora de Justiça
Cível do Ministério
Público do Estado
de Pernambuco.
Membro do GT-
Racismo Institucional
do MPPE. DEA em
Sociologia Política
pela Universidade
Paris VII- Jussieu,
DEA em Filosofia
Política pelo Instituto
de Altos Estudos em
Ciências Sociais – Paris.
Mestre em Práticas
de Desenvolvimento
pela Universidade de
Brookes – Oxford.

Maria Betânia Silva¹



O presente artigo traz uma reflexão sobre o processo de formação dos profissionais de ensino e dos profissionais do direito, destacando-se entre estes, os membros do Ministério Público. A escolha desse enfoque decorre da importância do papel que esses profissionais desempenham no esforço de tornar efetivas as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, as quais obrigam o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas da rede pública e privada com a finalidade de enfrentar o racismo. Investe-se, para tanto, numa releitura sobre os parâmetros de estudo e aprendizado da própria História, no intuito de demonstrar como o aprendizado dos fatos históricos próprios à sociedade brasileira, ao longo do tempo, influenciou na atuação desses profissionais e como a interpretação até então predominante sobre esses fatos tem contribuído para a construção e a reprodução do Racismo Institucional. Por isso, à guisa de conclusão, sugere-se uma mudança de atitude com a adoção de outros parâmetros de análise desses fatos, acentuando um conhecimento mais crítico sobre a História do país e uma melhor compreensão e uso das leis referidas, em particular, pelos profissionais do direito.



Introdução

Passados 11 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, complementada pela Lei nº 11.645/08, as previsões nelas contidas não constituem no mundo jurídico ou fora dele, nenhuma novida-

de. Todo mundo já sabe que essas leis promoveram uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no nível fundamental e médio e que isso inaugurou um dever legal para todas as escolas da rede pública e particular.

Ao longo desse tempo, portanto, as atenções daqueles que defendem esse tipo de previsão e até dos que a isto se opõem se voltam para o exame de como a lei vem sendo interpretada e de como a sua normatividade se concretiza. Muito tem se discutido sobre a implementação da lei. Há aí uma preocupação com os efeitos que ela tem produzido, diretamente, no ambiente escolar e, remotamente, na sociedade.

Para muitos, contudo, o enfoque não é saber como essa lei está sendo aplicada; o enfoque recai sobre a verificação do respeito mesmo ao comando legal, ou seja, saber se ela tem sido aplicada para, assim, averiguar a sua efetividade no processo de enfrentamento ao racismo no Brasil, já que, em última análise, o que se pretendeu com a publicação desse diploma legal foi repensar a formação histórica do país com ênfase na diversidade.

Muitos estudos têm sido realizados sobre a temática e, não raro, as conclusões estampam um desapontamento. Esse desapontamento atinge tanto os que verificam que a lei está sendo aplicada, porque identificadas falhas na implementação, quanto aqueles que constatarem uma atitude de desprezo frente a ela, o que é ainda pior e constitui mesmo um escândalo na perspectiva do sistema educacional do país.

Este artigo, embora se insira no âmbito de discussão sobre a implementação das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 tem outra proposta de análise dos problemas que habitualmente estão a elas relacionados. Não se trata aqui de expor resultados de uma pesquisa sobre o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ambiente escolar, ou seja, discorrendo sobre uso dos recursos didáticos disponíveis, por exemplo, para implementar o programa anunciado na lei ou, ainda, sobre a inexistência deles para o ensino da temática. Tampouco este artigo, que mais se identifica a um ensaio sobre o tema, apresenta uma investigação sobre os mecanismos legais existentes na ordem jurídica brasileira como capazes de forçar a observância dessas leis. Não. A proposta que se traça aqui é abrir mais uma via de reflexão sobre os problemas que antecedem a aplicação dessas leis e que momentaneamente são denominados *problemas de formação*.

O uso de termo tão amplo foi proposital, posto que não se limita, por evidente, ao frequente debate acerca da formação continuada dos profissionais de ensino, mas tem a pretensão de demonstrar que problemas de formação abrangem tanto esses profissionais quanto o alunado e, por tabela, os demais profissionais, em especial, os que têm por tarefa zelar pelo respeito às leis.

Pretende-se com isso efetuar uma leitura historiográfica sobre o processo de formação daqueles que estão diretamente envolvidos com a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e isso se justifica porque a exigibilidade do ensino da História Afro-brasileira e Indígena trazida por esses

textos legais inaugura uma ruptura no padrão de escolaridade adotado no país com vistas a promover a sua melhoria.

Nessa perspectiva, então, este artigo foca a leitura em duas categorias profissionais submetidas a distintos processos de formação: uma que envolve a formação dos profissionais de ensino e uma outra que envolve a formação do profissional do direito, os quais em conjunto retratam, evidentemente, uma pequena parcela da sociedade brasileira, mas estão diretamente envolvidos com a implementação das leis. A escolha dessas categorias também permite, com maior acuidade, lançar um olhar para dentro de nossas veias, não exatamente como o olhar que Eduardo Galeano lançou para contar a História da América Latina. Ninguém, afinal, pôde fazer isso melhor do que ele.

Aqui, a abordagem tem um campo de visão menos abrangente e, embora seja influenciada pelos fatores históricos que Galeano soube tão bem capturar, tem por pano de fundo, como não poderia deixar de ser, a formação do povo brasileiro, com ênfase naquilo que se projeta na formação dos mencionados profissionais.



As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na história da formação do profissional de ensino e do direito: desafios e alternativas

Os diplomas acima referidos estão assim redigidos:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)

“[Art. 79-A.](#) (VETADO)”

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Do cotejo entre os dois textos, o que se infere é que a Lei nº 11.645/08 não alterou substancialmente a Lei nº 10.639/03, nem a substituiu, efetuando no texto desta última apenas um acréscimo

quanto ao ensino da História e Cultura Indígena. Tanto que, doravante, a referência a esta última torna-se suficiente para tratar do projeto de educação que se pretendeu adotar no país.

Pois bem. Para aqueles que têm por tarefa tirar essa lei do papel, parece acertado dizer que a tarefa há de ser executada sem a supressão de uma vírgula sequer. O texto é claro, direto e bem redigido. Além disso, foi inserido de forma adequada na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, assumindo o destaque que deveria na topografia desse diploma. Diante disso, é de se perguntar o que explica, então, a persistente constatação de que essa lei não vem sendo aplicada ou, que, quando o é, não está sendo implementada como deveria.

Em artigo publicado na Revista Educação, pode-se encontrar não apenas um excelente esclarecimento sobre o advento da referida lei, mas um indicativo bom do problema que cerca a sua implementação.

“[...] No dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma das principais justificativas à nova legislação educacional, segundo o Parecer 003/2004, é a necessidade de reconhecimento e valorização da história, da cultura e da contribuição dos negros na sociedade brasileira com o propósito de desconstruir o “mito da democracia racial”.

O Parecer 003/2004² coloca a necessidade de se combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Daí a necessidade de que seus conteúdos conduzam “para a educação de relações étnico-raciais positivas” (p. 10, Parecer 003/2004). Para tanto, “propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para que tenham igualmente seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.” (p. 20, Parecer 003/2004).

De qualquer forma, o que ensinar continua sendo um assunto delicado. “A escola e os currículos escolares que tenham um conceito de sociedade branca têm matado a identidade de muitas crianças, fazendo com que elas adotem uma identidade que talvez seja oposta à delas”, pontua a professora Petronilha Silva³. Ela defende, porém, que isso não significa reduzir a história a apenas um grupo étnico. “Esta política não deve superar uma política educacional eurocentrada para priorizar uma política afrocentrada. O que ela quer é que todas as etnias sejam igualmente respeitadas.”

Como se vê, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena implica um reestudo da nossa própria história, enfatizando aspectos que, embora tenham sido determinantes **da** e **na** nossa formação, não foram, no passado, priorizados como objeto de aprendizado nas escolas. Isso significa que, desde a nossa constituição como nação independente, pelo menos, a História que nos contaram e aquela que reprodu-

²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

³Década Encoberta. Revista Educação. Dezembro 2013. Cultura afro-brasileira | Edição 200. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/200/decada-encoberta-302321-1.asp>. Acesso em: 31 maio 2015.

zimos não conta tudo. A partir da Constituição de 1988 despertamos para aquilo que Luís Roberto Barroso denomina de *sentimento constitucional*, mas possivelmente esse sentimento já estava ancorado na sociedade antes de zarpar com o texto constitucional e isso nos remete a plurivocidade do termo Constituição.

De acordo com Aristóteles, constituição é o modo de ser um povo. Essa concepção anda de braços dados com a História porque não é possível conhecer o modo de ser de um povo sem conhecer a sua História. Convém salientar, contudo, que a História, por excelência, é sempre um conhecimento parcial dos fatos, isto porque ela não abrange e nem poderia abranger todos os fatos vividos por uma sociedade. No caso da História do Brasil, a que aprendemos na escola desde a tenra idade, retratando a bondade da Princesa Isabel na libertação dos escravos, assim como o grito desesperado de Dom Pedro às margens do Ypiranga, a parcialidade não parece advir apenas do recorte dos fatos que se sucederam no tempo e da sutura necessária entre eles para lhes conferir a linearidade que a História em estado bruto não tem. A parcialidade que se quer destacar, neste caso, decorre da eficiência do filtro que foi adotado ao longo do tempo nesse país para relatar os fatos passados às gerações presentes, influenciando o imaginário coletivo num certo sentido e construindo uma versão de país supostamente pacífico no que tange ao convívio de povos diversos.

Relembre-se, nesse aspecto, o efeito que obra de Gilberto Freyre produziu no imaginário co-

letivo brasileiro, em especial, o livro *Casa-Grande & Senzala* que instituiu o mito da democracia racial. Poucos brasileiros leram *Casa-Grande & Senzala*, mas a obra teve porta-vozes e isso bastou para que o mito da democracia racial fosse elevado à condição de fator constituinte do país. A importância dessa obra, que tem seus méritos, não reside só na inovação de estilo, por exemplo, mas na capacidade de trazer uma interpretação antropológica para a formação da sociedade brasileira distanciada de fatos mais relevantes do que aqueles que ela aborda. Fatos, aliás, que se espalhavam para fora do espaço privado no qual tanto a casa-grande quanto a senzala se situavam e que, já naquela época, indicavam a constituição de um espaço público desigual, hierarquizado e opressor.

Essa obra, como se sabe, tornou-se uma referência para explicar a sociedade brasileira e hoje ela pesa sobre os nossos ombros: a casa-grande nos envergonha e a senzala nos fere de morte. Malgrado tenha recebido a oposição de alguns autores, em especial de Florestan Fernandes que, já na época de lançamento, advertia para a análise pouco realista feita por Freyre, porque supressora dos conflitos de classe, o fato é que *Casa-Grande & Senzala* contribuiu para adiar a solução dos conflitos subjacentes à sociedade brasileira e que corroíam essa sociedade desde antes da publicação dessa obra. A consideração feita por Freyre do elemento negro e sua entrada na ordem da cultura brasileira foi interessante, mas não foi benéfica para a construção do imaginário coletivo. Ao revés, foi perversa e impediu de visualizar a posição de inferioridade à qual o

negro esteve relegado nesse contexto, perpetuando um processo de discriminação social estruturada na diferença fenotípica.

Não é muito difícil, assim, ante as particularidades do processo histórico de cada sociedade e da versão predominante que explica a sua formação, observar que, assim como um certo número de pessoas tornam-se notáveis por seus feitos e malfeitos, compondo o panteão de um país, existe um certo número de pessoas que contaram e ainda contam a história, cuja capacidade narrativa pode ser um fator para fazer com que as suas teses prevaleçam e sejam identificadas como a mais fiel expressão da realidade. Nesse universo, tão quantitativo quanto qualitativamente diverso, diga-se de passagem, além de Freyre, que se notabilizou como sociólogo, só para ficar no mais ilustre dos exemplos, encontram-se também historiadores e professores.

E é justamente por causa desse viés marcadamente subjetivo que atravessa a História, seja como disciplina acadêmica, seja como objeto de curiosidade do ser humano que, em última análise, ela sempre se traduz numa versão dos fatos, no sentido da máxima de Nietzsche.

Assim, uma vez que se torna quase inevitável escapar desse subjetivismo, a melhor alternativa para contar bem a História é recolher o máximo de detalhes possível sobre os fatos, em especial daqueles que são públicos, para subsidiar um relato mais completo deles e permitir que sejam encadeados de forma mais coerente no que tange à compreensão da realidade. Obviamente, a divisão da sociedade em uma esfera de vida pú-

blica e uma esfera de vida privada não pode ser ignorada numa tal empreitada e, por essa razão, mesmo que os fatos tenham repercussão apenas no domínio privado, quando tornados públicos, eles adquirem maior importância ou assumem outro significado distinto da esfera na qual se originaram. Nessa linha de raciocínio, embora possam ser alvo de investigação para tentar compreender a sociedade, não dizem tudo da sua dinâmica, sendo imprestáveis para produzir modelos explicativos que operem mudanças na vida política e ter efeitos mais abrangentes na sociedade.

Nessa linha de raciocínio, então, poucos de nós pode ocupar a posição do historiador porque nos falta a competência técnica para revolver o passado em busca dos detalhes e, mais ainda, nos falta tempo para remontar a História com os detalhes recolhidos. Contudo, todos nós desempenhamos, acidentalmente ou não, o papel de replicadores da História que nos seja contada e esse papel será tanto melhor exercido quanto mais detalhes sobre o passado nos forem repassados.

Nesse processo acumulativo de informações e opiniões que norteiam a produção do que se pode designar como conhecimento histórico, os profissionais de ensino tornam-se protagonistas da História da sociedade na qual atuam e, no Brasil, após a edição das Leis n^{os} 10.639/03 e 11.645/08, eles despontam nesse papel juntamente com os profissionais do direito, que têm por finalidade zelar pelo respeito às leis.

Disso decorre que não é possível abandonar a temática sobre a formação inicial e continuada

dos profissionais de ensino como prevê o Estatuto da Igualdade Racial (Art. 13 da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), bem como mediante a realização de cursos de capacitação, mas a tarefa é desafiadora porque o conteúdo desses cursos pode exigir rupturas. No que tange à formação inicial e continuada, visando a capacitação no ensino da História do Brasil, essa ruptura é não só visível como necessária, sob pena de invalidar o comando legal presente na lei e no citado Estatuto.

No que diz respeito aos profissionais do direito, aliás, o chamado problema de formação também é uma realidade que precisa ser urgentemente enfrentada na mesma proporção, na medida em que eles são afetados, tanto quanto os profissionais de ensino de História, pelo subjetivismo. Contudo, diversamente do que sucede com o conhecimento histórico cuja subjetividade pode se manifestar na origem mesma de sua produção, o subjetivismo jurídico está mais associado ao processo de aplicação das leis, porquanto a feitura delas não é tarefa do jurista, mas do legislador.

Nessa perspectiva, então, parece vã a recorrente afirmativa de que o que está na lei não se discute. Isso, no entanto, é uma meia verdade. Se a aplicação dela depende antes de mais nada, do intérprete, cabe a este, e não ao legislador, conferir efetividade ao comando legal. Em outras palavras, a aplicação da lei deve sempre acontecer; contudo, como esse processo vai se desenrolar, isso depende do intérprete, e quase que exclusivamente dele.

O que está na lei resulta de uma opção, de uma escolha do legislador, que, por sua vez, aten-

deu aos reclamos sociais e decidiu regradar uma determinada matéria. Por isso, sem dúvida, o que está na lei deve ser observado e essa é uma forma de agir democraticamente, já que a lei, na esteira do que apregoava Rousseau no seu *Contrato Social*, pelo menos teoricamente, é expressão da vontade geral, e se não o é de fato, há problema de representação política, cuja solução está nas mãos da sociedade e não simplesmente na do legislador.

Mas, no que tange à aplicação da lei, convém observar que, estando sob a forma escrita, ela constitui um texto, e como tal, está sujeita a interpretações, mesmo que se mostre clara nos seus dizeres, e este é o caso da lei sob enfoque aqui neste artigo.

É que nesse contexto opera o Racismo Institucional, enquanto mecanismo silencioso de negação do racismo, que interfere na sua percepção e enfrentamento em todas as dimensões e esferas de poder instituído. Daí, a necessidade de se atentar para a importância da previsão legal do Estatuto citado (inciso V, do artigo IV), no sentido de se garantir a implementação de políticas públicas que, entre outras iniciativas preliminares, promova, prioritariamente, a *“eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada”*.

Dito isto, quer-se enfatizar que a lei relativa ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena não pode mais ser discutida quanto à sua pertinência ou validade, sobretudo porque nenhuma das interpretações que se possa extrair do seu

texto foi suficientemente capaz de revelá-la como contrária aos princípios constitucionais insculpidos na Carta de 1988. Contudo, a efetividade dessa lei depende de um processo de interpretação que oriente o aplicador sobre como ele deve agir para cumprir o comando ali contido e isso, deve-se reconhecer, nem sempre é uma tarefa fácil.

Feitas essas considerações, ressalte-se que a obrigatoriedade do ensino da História Afro-brasileira e Indígena por meio da aplicação das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 coloca os profissionais de ensino e os profissionais do direito frente ao desafio de recuar em sua subjetividade para encontrar formas de fazer valer os ditames legais relativos ao assunto.

Para tanto, algumas sugestões podem ser dadas, impondo-se a sua adoção após uma reflexão sobre o modo de ser do povo brasileiro. Ou seja, sobre a nossa constituição, no sentido aristotélico.

O primeiro passo consiste, portanto, em reconhecer que existe no país uma cultura afro-brasileira e indígena que deve e merece ser tão valorizada quanto a cultura europeia. O movimento negro que sempre existiu está, hoje, mais do que nunca, organizado e busca fazer o resgate de sua identidade. De igual modo, os indígenas têm se debatido para obter a demarcação de suas terras, entre outras questões, de sorte a pôr em cheque a filosofia de desenvolvimento que orienta os projetos de transformação do país.

O segundo passo consiste em reconhecer que o desprezo pela cultura negra e indígena, substanciado num comportamento social capaz de

identificar negro a macumba e macumba a maldades, ou, ainda, em relação aos índios, considerá-los ignorantes por usarem a língua nativa e não a norma culta da língua portuguesa, decorreu de uma lógica de dominação estrategicamente orientada para retirar dos negros e dos índios qualquer protagonismo na construção da sociedade brasileira, mesmo sendo eles elementos integrantes do povo brasileiro.

O terceiro, consiste em perceber que esse desprezo contínuo e profundo redundou numa atitude silenciosa de discriminação, em virtude da qual o racismo se potencializou, dificultando, por conseguinte, a conquista da igualdade como valor social e base de ampliação da noção de cidadania.

O quarto passo consiste em não resistir ao uso dos mecanismos legais concebidos para promover uma compensação social aos negros e indígenas, buscando retirá-los da zona cinzenta na qual se encontravam e, assim, permitir que ascendam por seus próprios méritos a estratos sociais diversos da sua origem, projetando nas instâncias burocráticas do Estado brasileiro a diversidade social.

Todas essas sugestões, como se vê, inserem-se no domínio da subjetividade.

Todos os passos acima elencados – os quais não esgotam as vias de mudança de atitude no sentido de cumprir o objetivo das Leis nº 10. 639/03 e 11.645/08 – convergem para uma domesticação do subjetivo, um arrefecimento dos pré-conceitos que aparecem como herança de uma lógica hegemônica de dominação, segundo a qual as pessoas de fenótipo europeu foram posicionadas no imaginário co-

letivo como bem-sucedidas e, portanto, superiores em relação às pessoas de fenótipo africano e indígena, estas últimas confinadas ao espaço do fracasso, porque desprovidas de potencial para efetuar a sua própria ascensão, quando, na verdade, isso tudo sempre foi resultado da falta de oportunidades e da consideração da igualdade como valor constitucional, no sentido da concepção de Aristóteles.

Note-se, assim, que todos os passos acima sugeridos como objeto de reflexão, podem ser confrontados aos fatos, os quais falam por si só e efetuam um breve resgate do passado.

A discriminação em relação aos negros ou pessoas que de algum modo sejam identificadas ao fenótipo do negro, perpetuou-se no país porque vivenciamos quase quatro séculos de escravidão. Durante esse período, os negros africanos estiveram reféns do trabalho não remunerado, que se lhes apresentava como única alternativa para se manter vivos: trabalhavam em troca de moradia e comida, ambas necessidades precariamente atendidas. Após a abolição da escravatura, mantiveram-se à margem da sociedade porque desprovidos de qualificação profissional que lhes permitisse um emprego e um salário dignos e, de novo, as necessidades de moradia e comida mantiveram-se precárias. Passados os anos, a situação dos descendentes dos escravos pouco mudou. Muitas comunidades quilombolas, por exemplo, ainda estão próximas, no que tange à condição de vida, desse passado, não obstante tenham como principal herança e orgulho para a nação o fato de haver resistido à opressão e sobrevivido ao extermínio.

Felizmente muitos negros se ergueram e romperam as correntes do passado, mas estes constituem exceções e, como toda exceção depende de uma regra, temos a regra da discriminação mantida. O Estado brasileiro, portanto, ao longo de todas as décadas que sucederam a abolição da escravatura, ignorou o passado do país e indiferente à maioria da população que era de origem negra, institucionalizou a discriminação, editando leis em favor da minoria europeia que aqui se estabeleceu e estabelecendo normas penais para punir a vadiagem ou proibições administrativas de realização de cultos de matriz africana etc.

Com o advento das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, que se consolidam com o Estatuto da Igualdade Racial, o Estado brasileiro redime-se de sua “ausência” nefasta e municia a maioria da população de instrumentos que possam fomentar um tratamento igualitário em relação a todos os povos que formam o mosaico social do país, no caso específico, apontando para um campo estratégico da organização social, a educação. Essa novidade institucional, representa uma mudança substancial nas regras e, porque não dizer, constitui uma alternativa de alteração do jogo de forças até então em curso no país, exigindo, via de consequência, uma mudança de atitude das instituições envolvidas. Além disso, todo esse instrumental legislativo configura-se numa medida que traz objetividade no enfrentamento ao racismo, de modo que discutir se essas leis devem ou não ser cumpridas torna-se incabível. Por evidente, o único caminho a seguir é cumpri-las e, ao se perseguir esse deside-

rato, aquilo que antes estava preso ao domínio da subjetividade se liberta.

Profissionais de ensino e profissionais do direito devem, portanto, conjugar os seus esforços para tirar a lei do papel e torná-la uma realidade. É sobre esse aspecto que cabe agora uma abordagem mais focada no profissional do direito, que tem no Ministério Público o mais adequado espaço de realização dessa tarefa.



Profissionais do direito: a história que o ministério público precisa escrever

De acordo com o art. 127 da Constituição Federal, o “Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”.

À luz desse dispositivo, fica fácil perceber que o disposto nas leis aqui sob exame se inscreve na ordem jurídica do país e traduz um direito indisponível dos estudantes: o de ter o ensino da História Afro-brasileira e Indígena de forma a resgatar a “[...] contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (ART.26-A, §1º da Lei nº10639/03).

A simples referência à escravidão e à sua abolição com enfoque no protagonismo da Princesa Izabel, portanto, fica aquém do que a lei pretende. O que se busca, com essa lei, exige um outro

olhar sobre o passado e uma compreensão ampliada da História, que afaste dos holofotes o elemento europeu para colocar em cena todos aqueles que, com seu trabalho, suas estratégias de sobrevivência e atitudes de resistência, escavaram o território deste país e nele fincaram suas bandeiras.

O governo federal, através do MEC, SE-PPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e demais órgãos envolvidos na realização desse objetivo, tem produzido o material didático que contribui para essa mudança de abordagem, mas esse esforço parece estar esbarrando na incompreensão daqueles que, forçados na História contada pelas lentes freyrianas, não ultrapassam o domínio de constituição da vida privada da sociedade brasileira e a lógica de dominação da Casa Grande.

Nesse cenário, o Ministério Público não escapa da herança dessa História mitológica acerca das relações entre senhor e escravo no Brasil, sendo certo, porém, que o profissional do direito que ingressou nessa instituição assumiu o mister de rever as bases que sustentam a social e, assim, **promover**, com suas ações, a ampliação da cidadania que acolhe a igualdade como valor e objetivo de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Os membros do Ministério Público, portanto, acham-se confrontados ao desafio de aplacar o subjetivismo que lhes conferiu uma compreensão parcial da História do Brasil, cabendo-lhes, no cotidiano de sua atuação profissional, o dever constitucional de otimizar o processo de aplicação das leis em questão.

Essa tarefa não depende apenas do conhecimento jurídico, porque o Direito não dá conta da complexidade de que se compõe o racismo e seu enfrentamento. Ela depende de outros fatores que normalmente não são alvo de avaliação no concurso de provas e títulos a que são submetidos os postulantes ao cargo de Promotor de Justiça ou de Procurador da República.

É precisamente em relação a esses fatores que a chefia da instituição deve investir para capacitar os seus membros no cumprimento dessa tarefa, ao tempo em que, nas esferas de suas atribuições, o Ministério Público brasileiro deve exigir as mudanças curriculares a que estão obrigadas também as universidades. Todavia, enquanto as alterações curriculares e a capacitação não se tornarem uma atividade contínua e regular, algumas medidas de caráter extrajudicial, e para as quais se exige do membro do Ministério Público capacidade organizacional e de articulação com a sociedade civil, podem ser adotadas para conferir à própria sociedade os meios de cobrança de respeito à lei.

Nesse diapasão, em 2008 a UNICEF⁴ produziu o selo “Município Aprovado”, contendo orientações básicas que auxiliem na implementação do ensino da História Afro-brasileira e Indígena nas escolas do país. O documento se apresenta como uma cartilha e traz o passo a passo da atuação necessária para alcançar esse objetivo.

Posteriormente, em setembro de 2009, o Ministério da Educação editou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e

⁴ O documento acima referido pode ser encontrado no site do Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 30 de junho de 2014

para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, especificando as obrigações de cada esfera administrativa na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e estabelecendo parâmetros de implementação.

Mas, novamente, a questão que se replica consiste em entender a razão pela qual esses esforços não parecem ter surtido o efeito desejado.

Acredita-se que a formação jurídica focada na técnica processual que antecede o ingresso do profissional do direito na carreira do Ministério Público pode ser, além mesmo da visão histórica que tenha adquirido sobre o país, uma outra explicação para a falta de desenvoltura de sua atuação nessa área. A ênfase na técnica processual, paradoxalmente, é o que também explica a não aceitação desses profissionais quanto ao papel da subjetividade no processo de aplicação das leis. Há um investimento acadêmico no aprendizado de técnicas jurídicas que privilegiam o raciocínio dedutivo e a crença na subsunção dos fatos à norma, que embotam a visão do profissional quanto ao seu papel de contribuir no processo de realização dos objetivos normativos.

Em outras palavras, o profissional do direito tem a tendência a considerar a norma um dado perfeito e acabado que exige dele apenas uma ação de advertência quanto ao que está dito no texto e que, por conseguinte, lhe dispensa do trabalho de buscar, na interlocução com os destinatários do comando legal contido no texto, os meios de realização desse comando.

Mais uma vez o Racismo Institucional, enquanto um não-dito nas relações raciais e presente

nas mais diversas instâncias sociais, engendra uma pseudo-neutralidade danosa que dificulta ou impede uma análise crítica das leis que favorecem a população negra. A discussão, análise e compreensão desse conceito é importante, na medida em que possibilita identificar os mecanismos institucionais racistas consubstanciados na reprodução de atitudes e comportamentos estabelecidos que determinam a manutenção do racismo

Talvez o melhor termômetro sobre a implementação da lei resida no poder de réplica por parte dos alunos, do conteúdo programático trabalhado em sala pelos professores, o que sugere que as avaliações dos estudantes ou os trabalhos escolares exigidos contemplem esse conteúdo no sentido disposto na lei. De outro lado, o desenvolvimento de projetos educacionais no âmbito do estabelecimento escolar que contemplem esse conteúdo no sentido exigido pela Lei nº 10.639/03 e pelo Estatuto da Igualdade Racial (artigo 12 e incisos), por exemplo, acompanhado da instituição de prêmios de reconhecimento, é uma outra medida válida para promover a articulação entre sociedade, escola e Poder Público no esforço conjunto de remover o entulho da História mitológica contada no país.



Conclusão

À guisa de conclusão, pode-se dizer que o fator mais relevante que bloqueia a realização dos objetivos perseguidos pelas Leis nº10.639/03 e 11.645/08, ao que parece, está inserido no domínio da História mesmo, por mais paradoxal que isso seja. Essas leis vêm na contramão de uma História do Brasil estabelecida *a priori* e algo precisa ser feito antes que essa visão de país se consagre como uma História da Mentalidade, sentido cunhado pela *École des Annales*, nos anos 60, na França. Não obstante, muitos já encaram essas leis como um veículo para uma mudança de mentalidade, sendo precisamente por isso que elas causam estranhamento. O disposto nessas leis, enfim, altera a pedagogia oficial que caracteriza o sistema educacional de ensino e se aproxima da proposta sócio-construtivista cuja implementação exige um pouco mais de todos que compõem o ambiente escolar.

De outro lado, não se pode perder de vista que a mentalidade que sustenta o racismo velado e mesmo aquele assumido no espaço social brasileiro, como Racismo Institucional, tem uma construção secular, enquanto a iniciativa proposta pelo Estado Brasileiro para rompê-la surgiu há onze anos e, mesmo assim, cinco anos depois, precisou ser complementada para incluir o elemento indígena no mesmo nível de importância, não obstante fosse este o único elemento autóctone na formação do povo brasileiro.

Essas e outras contradições são reveladoras de que o Brasil, no que concerne à sua própria História, somente agora começa a aprender a sua dinâmica e apreendê-la. Por isso, não é possível voltar atrás nem no que se refere à nossa vivência escravocrata nem no que se refere à aplicação das leis aqui enfocadas. Nunca a frase “ensinar aprendendo” gozou de tanta significação quanto no contexto histórico brasileiro.

O conto de fadas que nos manteve a ilusão do “viveram felizes para sempre” tem aqui seu término com a exigência de que sejam rompidas as amarras do preconceito e da discriminação baseadas no fenótipo das pessoas para dar vez à felicidade de todos, e assim a história continua.

Referências

- BARROSO, Luis Roberto. Direito constitucional contemporâneo. Saraiva: São Paulo, 2011.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. Editora Record: Rio de Janeiro, 1998, 4ª edição
- ROUSSEAU, Jean Jacques. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, présentation et notes par Blaise Bachofen et Bruno Bernardi Flammarion: Paris 2008
- _____, Du Contrat social, précédé de La démocratie selon Rousseau par Jean-Pierre Siméon. Seuil: Paris, 1977.

Coleção educação e relações raciais:



Apostando na participação da comunidade escolar

Lançada em novembro de 2014 na Conferência Nacional de Educação pelo Ministério da Educação, Seppir e Unicef, a Coleção Educação e Relações Raciais tem por objetivo contribuir para que as escolas desenvolvam um processo de auto-avaliação participativa sobre a implementação da lei 10.639, ampliem a roda de pessoas e coletivos envolvidos com a superação do racismo e de outras discriminações e construam um plano de ação estratégico que gere transformações efetivas no cotidiano escolar, dando concretude a estratégias previstas na meta 7 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). O material também possibilita que além do plano de ação das escolas sejam identificadas demandas para o campo das políticas públicas, a serem assumidas pela gestão educacional e de outros órgãos públicos.

A proposta também visa reconhecer, potencializar e articular ações já desenvolvidas por escolas, secretarias de educação, universidades e organizações não governamentais destinadas a promover uma educação antirracista e não discriminatória.

A Coleção foi desenvolvida pela organização Ação Educativa com base no trabalho com escolas, no diálogo com experiências internacionais e nacionais de educação das relações raciais – em especial,

as desenvolvidas por organizações do movimento negro brasileiro – e com outras experiências educativas comprometidas com a afirmação dos direitos humanos de todas as pessoas.

A Coleção é composta por cinco materiais. Eles podem ser utilizados de forma combinada ou separada em diversos momentos e espaços da vida escolar: em atividades pedagógicas em sala de aula, em processos de autoavaliação participativa, em horários de planejamento pedagógico e de formação de professores, em reuniões de pais, mães e familiares, em festas, reuniões do grêmio estudantil, nas atividades de pátio etc. São eles:



Afro-brasilidades em Imagens.

Conjunto de nove cartazes produzidos por artistas plásticos a partir de temas que emergiram do trabalho de Ação Educativa com escolas públicas. O material vem contribuir para suprir uma grande lacuna: a falta de imagens no ambiente escolar (nas salas de aula, no pátio etc.) que afirmem positivamente a população negra nas escolas. Os cartazes abordam os seguintes temas: cabelos, Áfricas, mídia e negritude, arte e cultura, ciência e produção de conhecimento, mulheres e meninas negras, resistências e movimentos sociais, povo negro em diferentes espaços sociais e a diversidade na escola.



Indicadores de Qualidade na Educação Relações Raciais na Escola

Integrante da série Indicadores de Qualidade na Educação, a publicação é um instrumento de apoio a processos de autoavaliação participativa escolar, comprometido com o fortalecimento da gestão democrática. Os Indicadores Relações Raciais na Escola são compostos por indicadores escolares vinculados a sete dimensões: relacionamento e atitudes; currículo e prática pedagógica; recursos e materiais didáticos; acompanhamento, permanência e sucesso; a atuação dos/das profissionais de educação; gestão democrática; para além da escola.



Guia Metodológico

A publicação aborda a metodologia Educação e Relações Raciais e suas muitas possibilidades a serem exploradas, recriadas e adaptadas para diferentes contextos escolares. O Guia contém uma seção dedicada a sugestões de trabalho e abordagem – dentro e fora da sala – relativas ao conjunto dos dez cartazes que compõem a totalidade do material.



Vídeo 1 – Educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar (16 minutos)

Construído a partir da linguagem da animação, o vídeo aborda os desafios envolvidos no enfrentamento do racismo e na valorização da cultura e da história africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar. Apresenta as bases da metodologia do projeto Educação e Relações Raciais: apostando na participação

da comunidade escolar e busca sensibilizar estudantes, profissionais de educação e familiares sobre a importância de uma ação articulada no ambiente escolar e na comunidade.



Vídeo 2 – Educação e relações raciais: diálogos Brasil e África do Sul (58 minutos)

O foco desse vídeo é o lugar da agenda racial nas políticas educacionais no Brasil e na África do Sul, dois países marcados por democracias recentes e históricas e profundas desigualdades raciais. Com base em entrevistas com gestores, pesquisadores(as) e ativistas dos dois países, o vídeo explicita os desafios colocados para o campo das políticas públicas.

Os materiais estão disponíveis para download gratuito (www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais) e serão distribuídos pelo Ministério de Educação a todas as escolas públicas do país.