



Francisca Elenilda Ferreira da Silva

**A Lei 10.639/03:
e a busca por sua efetiva implementação nas
instituições de ensino médio em Redenção (CE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador:

Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo

**Redenção
2015**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Direção de Sistema Integrado de Bibliotecas da UNILAB (DSIBIUNI)

Biblioteca Setorial Campus Liberdade

Catálogo na fonte

Bibliotecário: Francisco das Chagas M. de Queiroz – CRB-3 / 1170

S5781 Silva, Francisca Elenilda Ferreira da.

A Lei 10.639/ 03: e a busca por sua efetiva implementação nas instituições de ensino médio em Redenção (CE). / Francisca Elenilda Ferreira da Silva. Redenção, 2015.

47 f.; 30 cm.

Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo.
Inclui Referências.

1. África História. 2. África Condições sociais. 3. Literatura africana. 4. Racismo. I. Título.

CDD 379.2

Francisca Elenilda Ferreira da Silva

**A Lei 10.639/03:
e a busca por sua efetiva implementação nas
instituições de ensino médio em Redenção (CE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Aprovada em 29 de maio de 2015

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo
Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB

Prof.^a Dr.^a Leandro de Proença Lopes
Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB

Prof. Dr. Robério Américo do Carmo Souza
Instituto de Humanidades e
Letras UNILAB

Agradecimentos

A Deus pela realização de mais uma etapa da minha vida que com grande graça me concede a realização desse trabalho. Ao meu orientador, professor Fábio Baqueiro Figueiredo, pela atenção, compreensão, paciência e incentivo, com que contribuiu imensamente para a conclusão desse trabalho. À minha família, minha mãe Ana e meu Pai Antonio José, que me incentivaram e me apoiaram acreditando e confiando na minha capacidade. Às minhas amigas Aline, Sebastiana, Nayane, que estiveram comigo se preocupando e me dando o apoio necessário, nas pesquisas e também nas palavras de incentivo. Ao Miqueias, um amigo que me ajudou com a pesquisa de campo e esteve em todos os momentos do meu lado. À minha amiga Sabrina que, com muita paciência, me ajudou com as correções ortográficas do presente trabalho.

Não se trata simplesmente de incluir os negros e integrá-los numa sociedade que secularmente os exclui e os desqualifica, mas oferecer uma educação que lhes permita assumir-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Resumo

O presente trabalho procura abordar a questão da aplicabilidade da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na escola básica, sendo o objeto desta pesquisa duas instituições públicas de ensino médio no município de Redenção (CE). O trabalho contou com entrevistas semiestruturadas e questionários a professores e aos alunos foi proposto um pequeno questionário das escolas de ensino médio; aconteceu também uma interferência em na sala de aula de alunos do primeiro ano com o objetivo de propiciar uma reflexão coletiva sobre a lei. Buscou-se verificar como essas atividades envolvendo as relações étnico-raciais suscitadas pela Lei 10.639/03 têm sido desenvolvidas e até que ponto os alunos identificam a existência de discriminação contra os negros no espaço escolar e na sociedade como um todo.

Palavras-chave:

Redenção (CE);

Antirracismo – Ceará;

Cultura afro-brasileira – estudo e ensino (ensino médio);

Currículos – legislação - Brasil;

Educação multicultural.

Abstract

The present work seeks to dwell upon the effectiveness of Brazilian Federal Law number 10.639/03, which makes mandatory the teaching of African and Afro-Brazilian culture and history all along the basic levels of education. The object of this research is two public secondary-school-grade institutions in the city of Redenção, state of Ceará. The research counted on semi-structured interviews and questionnaires answered by teachers and a brief questionnaire answered by students; there was also a classroom interference with first-grade students, aiming at bringing about a collective reflexion on the legislation concerned. This work sought to verify the way such activities dealing with racial and ethnic relations as bolstered by Law number 10.639/03 have been being carried out, as well as at which length the students perceive the existence of discrimination against Blacks within the school and within the society at large.

Keywords:

Redenção (Brazil);

Anti-Racism – Brazil – Ceará (State);

Afro-Brazilian culture – study and teaching (secondary school);

Curricula – legislation - Brazil;

Multicultural education.

Sumário

Introdução	8
1 Educação e diferenças étnico-raciais.....	11
2 Reflexões sobre cultura e diversidade na escola	28
2.1 A Lei 10.639/03 e o currículo.....	35
2.2 A Lei 10.639/03 e a África na visão dos alunos.....	40
Conclusão.....	43
Referências bibliográficas	45

Introdução

Observando que em 2013 completaram-se 10 anos desde a promulgação da Lei 10.639/03, mas que o Brasil ainda enfrenta grandes dificuldades em relação à sua aplicação efetiva, relativas à formação dos professores, que não são instruídos para lecionar aulas referentes a esse tema, à escassez de informação válida no livro didático, e à dificuldade de trabalhar temas que englobam as discussões sobre o racismo e a sua prática discriminatória na sociedade — especificamente nas escolas, que é o objeto de estudo dessa pesquisa. Para além dessas dificuldades de aplicação da Lei ainda persiste um pensamento eurocêntrico enraizado na mente dos alunos.

Optamos por observar essa problemática num espaço delimitado, de modo a poder explorar com mais cuidado os fatores que contribuem para esse quadro de aplicação precária da Lei 10.639/03. Para isso, iremos nos deter em duas escolas de ensino médio da cidade de Redenção, no Estado do Ceará. Nessa perspectiva é necessário conhecermos um pouco sobre a história de Redenção e do Ceará para entendermos o porquê da escolha da cidade e dessas escolas específicas.

Ribeiro (2012) relata que a cidade foi fundada em 1868, ainda com o nome de Acarape, se emancipando do município de Baturité, e passou a chamar-se Redenção em 17 de agosto de 1889 pela Lei Provincial nº 2.167, por ter sido a primeira cidade do Brasil a libertar seus escravos, no ano de 1883, seis anos antes da Lei Áurea. É importante enfatizar que segundo Ribeiro (2012) o Estado do Ceará, onde se localiza Redenção, foi a primeira província do Brasil a libertar seus escravos. Ribeiro (2012) expõe também que em outubro de 1883, o imposto sobre a propriedade de escravos na província do Ceará tornou-se maior que seu valor de mercado, contribuindo para acelerar o processo final de abolição. Levantamento do Ministério da Agricultura apontou que, em pouco mais de um ano, mais de 22 mil escravos foram alforriados em todo o Estado, tornando o Ceará um marco para o fim da escravatura no Brasil, e a cidade de Acarape (Redenção), um símbolo da luta abolicionista, o que se mantém de forma muito presente na memória histórica da cidade.

Redenção está localizada a 52 km de Fortaleza e seu principal acesso se dá através da rodovia CE-060. Faz parte da mesorregião Norte do Estado e da microrregião do Maciço de Baturité, fazendo fronteira a norte com os municípios de Acarape, Guaíba, Palmácia e Pacoti, ao sul com Aracoiaba e Barreira, ao leste com Barreira e Acarape e ao oeste com

Pacoti e Baturité. De acordo com a estimativa do IPECE, em 2011, Redenção apresenta uma população absoluta de 26.415 habitantes, sendo 57,3% na zona urbana e 42,7% na zona rural, com uma densidade demográfica de cerca de 117 habitantes por km², possuindo grande proximidade com a cidade de Acarape, que foi um seu distrito até 1987. O município está dividido em seis unidades administrativas, a sede e mais cinco distritos: Antônio Diogo, São Geraldo, Guassi, Faísca e Barra Nova.

A economia de Redenção depende principalmente do setor terciário (comércio e serviços) que é responsável por 75,8% do Produto Interno Bruto (PIB) municipal segundo estimativa apresentada pelo IPECE para o ano de 2011, principalmente através de empregos gerados pela prefeitura e pelo comércio informal, com feiras livres que ocorrem nas ruas todos os domingos, sendo uma das fontes de renda para muitos moradores. Na agricultura, podemos enfatizar culturas de algodão, banana, arroz, milho, feijão, café e cana-de-açúcar como uma das fontes de renda para muitos moradores das áreas vizinhas e mesmo da sede municipal.

De acordo com o Censo do IBGE relativos à educação no ano de 2010, o município de Redenção conta com 41 escolas de ensino fundamental e médio, sendo quatro estaduais, 34 municipais e três particulares. A taxa de escolarização é de 97,5% para o ensino fundamental e 62,3% para o ensino médio. Na sede municipal, funcionam três escolas públicas de ensino médio, uma das quais oferece ensino profissionalizante integrado. As outras duas escolas, que oferecem o ensino médio regular, serão o objeto desta pesquisa. São elas a Escola Dr. Brunilo Jacó e a Escola Pe. Saraiva Leão. A escola Dr. Brunilo Jacó funciona nos dois turnos e atende a cerca de 600 alunos, distribuídos em oito turmas de 1º ano, sete de 2º ano e quatro de 3º ano, contando com um corpo docente de 26 professores. A Escola Pe. Saraiva Leão funciona com corpo docente composto por 15 professores, e atende a cerca de 400 alunos, com três turmas de 1º ano, quatro de 2º ano, e outras três de 3º ano, todas no turno matutino.

O objetivo deste trabalho é investigar alguns aspectos da implementação da Lei 10.639/03 nessas duas escolas, abordando principalmente as percepções e opiniões sobre sua necessidade entre estudantes e professores.

A pesquisa contou com a aplicação de um questionário que foi dirigido a cinco professores em cada uma das escolas, que somou um total de dez questionários. Buscamos selecionar os professores de forma que todas as áreas específicas do saber em que se organizam as disciplinas nessas escolas estivessem representadas. O questionário buscou traçar uma análise sobre a questão da diversidade cultural, e avaliar como está sendo

trabalhada a questão das diferenças no ambiente escolar. A proposta do questionário também incluiu a opinião dos professores acerca da manifestação de ações discriminatórias e preconceitos envolvendo estereótipos aplicados aos negros, assim como em relação às iniciais de implantação da lei, enquanto um regate de cultura. Além disso, em cada escola, foi selecionado um professor de acordo com seu envolvimento na problemática das relações étnico-raciais, os quais foram submetidos a uma entrevista semiestruturada, para um melhor aprofundamento das questões presentes no instrumento quantitativo aplicado anteriormente. Neste trabalho, esses depoimentos são atribuídos ao “Entrevistado A” e ao “Entrevistado B”, de modo a resguardar a liberdade de expressar opiniões que de outro modo poderiam causar constrangimentos no espaço da escola.

Realizou-se também uma pequena interferência em uma sala de aula de uma das escolas que foram analisadas, por meio na realização de um seminário para melhor aprofundamento da Lei, de acordo com a disponibilidade do professor de História que foi o que cedeu o espaço, com o consentimento da direção da escola. Foi proposto um pequeno questionário, ao que apenas seis estudantes optaram por responder, e uma representação da África em formato de desenho.

O presente texto foi dividido em dois capítulos. O primeiro introduz o debate brasileiro sobre os temas da pesquisa e busca fazer um esboço de como se estruturam as relações étnico-raciais na instituição escolar. O segundo concentra os resultados da pesquisa de campo, e analisa como se dá a relação das escolas com as práticas pedagógicas da Lei 10.639/03, verificando se (e como) ocorre um trabalho de implementação efetiva, com a inclusão das temáticas preconizadas pela Lei no conteúdo curricular.

1 Educação e diferenças étnico-raciais

Percebe-se que as concepções sobre educação vêm sofrendo transformações ao longo dos anos e, em consequência, os métodos educacionais também. Se olharmos para o passado, percebemos a evolução educacional sofrida pela instituição escola no Brasil ao longo dos séculos. Para melhor entendermos as transformações sofridas pela educação, escolhemos como ponto de partida adentrar na análise do movimento iniciado com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Segundo Romanelli (1993) “o Manifesto foi elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros líderes do movimento de ‘renovação educacional’”. O autor aponta que muitas das ideias de transformações defendidas pelo Manifesto surgiram no período que vai de 1930 a 1937, sendo o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* sua carta de princípios. Romanelli (1993), aponta ainda que havia no movimento renovador uma proposta de laicidade da educação, bem como a institucionalização da escola pública e sua expansão, de modo a assegurar a igualdade de direitos de homens e mulheres à educação. Nesse aspecto, o movimento renovador que girou em torno do Manifesto tinha em sua luta ideológica o desejo de que o Estado assumisse o controle da educação, com isso a educação passaria a ser gratuita e obrigatória, com respeito às novas ordens econômicas em implantação naquele período. Um dos princípios máximos do movimento era o “direito de todos à educação”, que trazia consigo uma conotação de igualdade de gênero.

Os aspectos apontados pelo movimento renovador condizem com o que os “pioneiros” buscavam ao escrever o documento endereçado “Ao povo e ao Governo”. Romanelli (1993) afirma que o Manifesto representa, efetivamente, a ideologia dos renovadores e seu objetivo era imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador fazendo com que fosse definido com mais objetividade, opondo-se ao empirismo e ao tradicionalismo que consideravam dominantes na educação brasileira, permitindo assim abrir caminho à reconstrução da educação.

Nesse aspecto vê-se que:

Os objetivos do Manifesto eram traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. O Manifesto representa uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação. A preocupação primordial girava em torno da concepção de vida e do ideal que se desejava alcançar, considerando, também, a clientela de educandos. Este documento vem sendo apontado, como um

marco na história da educação brasileira. Consagrou a defesa formal da escola para todos e conferiu visibilidade às contradições do nosso processo de escolarização, estimulando o debate em torno da democratização do acesso à educação. (CAMURRA & CAZUKO, 2008, p. 2)

O *Manifesto dos Pioneiros* buscava a reconstrução da educação no Brasil, afirmando que a educação é um problema nacional de grande relevância. É exposto no manifesto a necessidade de se criar um sistema de organização escolar que atenda às necessidades modernas e também do país. O manifesto julga a inexistência de uma “cultura própria” ou ao menos uma cultura geral para fins da educação. Neste caso, o manifesto defende que o educador precisa ter uma cultura múltipla e diversa que lhe possibilite ter uma posição diante da escola e do que ela representa, no âmbito da diversidade e pluralidade. O manifesto se coloca em defesa da existência de uma cultura geral podendo decorrer em uma visão sobre o problema educacional em conjunto. Infere-se que os pioneiros buscavam novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo, propondo um novo modelo de educação e indo contra as instituições antigas. Pode-se perceber esse caráter de educação voltada para todos no trecho abaixo:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (MANIFESTO, 1932, p. 191).

O manifesto inspirou o primeiro anteprojeto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enviado ao Congresso em 1948. Na verdade, foram alguns dos próprios “pioneiros” os autores do projeto, feito a convite do Ministério da Educação e Saúde. A lei, no entanto, foi aprovada apenas em 1961, com muitas modificações, devido à forte oposição que o projeto enfrentou no Congresso. Logo, existe uma necessidade de apontar aqui que o objetivo desse trabalho não é ressaltar as diferenças entre o *Manifesto dos Pioneiros* e a Lei das Diretrizes e Bases, e sim, expor que, embora apoiados em caminhos diferentes, ambos defendiam a igualdade na educação, no âmbito de uma educação emancipatória.

Surge aqui a importância de salientar que existia, desde muito antes do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, uma educação voltada para os pobres, pelo menos desde o

final do Império, consistindo em uma educação voltada para a formação profissional ou militar dirigida por gênero, classe e raça — que continuou a existir após a promulgação da primeira LDB, em 1961. Os trabalhos de Sousa (2004), sobre a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Ceará, entre 1864 e 1908, e de Conceição (2010), sobre o internato federal em Sergipe que oferecia ensino agrícola, entre 1934 e 1967, são dois exemplos que abordam esse processo de educação para os pobres.

Vamos tomar como exemplo primeiramente o trabalho de Sousa (2004) sobre a Companhia de Aprendizes dos Marinheiros, que teve sua fundação em 26 de novembro de 1864 por meio de um decreto assinado por Francisco Xavier Pinto Lima, Ministro da Marinha, e pelo Imperador do Brasil, Pedro II. Constava no decreto a fundação de duas companhias, uma no Ceará e outra no Paraná. Inicialmente a escola do Ceará funcionou com um pequeno contingente de aprendizes numa simples casa. O papel institucional da Companhia de Aprendizes Marinheiros do Ceará passou a ser, a partir da seca de 1877, o recolhimento das crianças órfãs, pobres e desvalidas, como nos explica Sousa (2004). As crianças eram recrutadas pelos “compra-chicos”. “Chicos” era o termo utilizado para designar os recrutados para a Companhia de Aprendizes do Ceará. O processo de aliciamento era realizado pelos empregados do capitão do porto, que compravam violentamente a tutela de crianças para submetê-las à Companhia de Aprendizes. As crianças eram enviadas pelos pais ou tutores que não podiam sustentá-las, alguns por estarem presos, ou destinados à companhia pela polícia. O recrutamento de meninos considerados vadios pela escola enfrentou a resistência dos menores que fugiam da instituição regularmente. Em consequência disso, o Ministério da Marinha proibiu em 1906 o ingresso de meninos advindos das camadas menos favorecidas da sociedade.

A educação disciplinar oferecida na Companhia se baseava, além da obediência ao regulamento, na execução de atividade física rigorosa que tinha, de modo geral, um caráter militarizado. Sousa (2004) defende que o rigor e a disciplina aplicados na Companhia causavam temeridade entre a população mais pobre, em decorrência de sua campanha de vacina em domicílio realizada entre 1901 e 1904. O autor argumenta que a visita do farmacêutico ao subúrbio decorria da existência de uma política de controle social e intervenção na vida privada da população da cidade, que originava uma atmosfera de temor e receio diante do poder estatal e de sua principal instituição regenerativa — a Companhia de Aprendizes Marinheiros.

Sousa (2004) afirma ser a Companhia, o lugar para o qual os juizes de órfãos e o capitão do porto destinavam os menores considerados incorrigíveis. Todavia, o envio gerava conflitos de interesse e poder, pois cada aprendiz recebia um soldo e por essa razão quanto mais aprendizes a Companhia tivesse mais verba do governo do império recebia. Contudo muitas mães temiam que seus filhos fossem seduzidos por algum “compra-chico”, ou recrutados diretamente pela polícia sob a acusação de vagabundagem e levados para trabalhar na instituição, limpando o convés de barcos e corvetas, viajando pela perigosa costa brasileira e trabalhando sob a ameaça do chicote.

Tal estrutura de educação voltada aos pobres pode ser observada também no segundo exemplo, referente ao trabalho de Conceição (2010), que aborda a história do internato no contexto do ensino agrícola federal, tomando como objeto a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, em Sergipe (EAFSC-SE) no período que vai de 1934 a 1967. O trabalho refere-se à posição dos sujeitos e às condições de manutenção do internato, traçando um perfil socioeconômico dos internos, ressaltando a condição predominante de pobreza e a procedência rural da maioria.

O autor argumenta que o internato foi o regime dominante nos estabelecimentos federais de ensino profissional agrícola durante o período de 1934 a 1967. Esse tipo de internato rural e público existiu para atender às razões práticas dos estabelecimentos de ensino agrícola, ou seja, a localização do estabelecimento escolar na zona rural era propícia para o atendimento prioritário da população pobre que recorria a essas instituições educacionais. O internato, que tinha a finalidade de ser essencialmente um estabelecimento dedicado à formação profissional agrícola, passou a ser um local a que muitas famílias recorriam como uma solução para a pobreza à qual se viam relegadas.

O autor expõe que a entrada do indivíduo na cultura do internato da escola solicitava a passagem por um “processo de admissão” caracterizado por “substituições padronizadas”, bem como a entrega de um enxoval identificado e a atribuição de um número em substituição à identidade civil, colocando todos sob a categoria de internos, facilitando o exercício do poder disciplinar. O autor ressaltava ainda que substituir o nome pelo número designava um caráter funcional, consistindo na padronização dos indivíduos, colocando todos sobre a categoria de internos, tornando fácil e rápida a identificação.

Ambos os trabalhos recorrem a falar da educação voltada para a parcela pobre da sociedade, e de como esta educação era debilitada e centrava-se nas desigualdades econômicas e sociais, em que não haviam direitos democráticos e valorização do homem

como ser social. Esses exemplos demonstram a existência, anterior ao movimento renovador representado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e que permaneceu vigente depois dele, de uma educação voltada para os pobres, centrada sobre a formação profissional, e com uma preocupação disciplinar muito clara. Durante as décadas que se seguem ao manifesto, permanece havendo um projeto de educação universal, propedêutica, mas que não tinha o alcance universal a que se propunha, e um conjunto de iniciativas de educação, especialmente educação profissional, para os pobres. A dinâmica entre esses dois grandes modelos de educação pública podem ser observados nas duas leis de diretrizes e bases da educação aprovadas durante o regime militar, especialmente na Lei 7.044 de 1982, que alterou a Lei nº 1971 Lei nº 5.692, onde se estabelece a qualificação para o trabalho como elemento central da educação brasileira.

Sobre a Lei de 1971, Cordão (2012) afirma que:

Possibilitou a milhares de brasileiros a retomada de seus estudos, tanto na modalidade suplência, para suprir sua escolaridade não concluída na idade própria, quanto nas modalidades de qualificação profissional e aprendizagem, possibilitando efetivas alternativas de profissionalização dos trabalhadores que ainda não haviam concluído seus estudos no chamado Primeiro Grau, por conta de uma educação elitista e não democrática praticada em nosso sistema educacional brasileiro. (CORDÃO, 2012, p.76)

Com efeito, nota-se que esta modalidade de ensino continua presente, um exemplo sendo as escolas profissionalizantes, as quais dispõem de ensino para qualificação profissional em forma de cursos técnicos oferecidos no contraturno, e que possibilitam aos indivíduos concluírem o processo do ensino regular e ao mesmo tempo disporem de uma qualificação profissional.

Ao passo que as mudanças vieram ocorrendo, estabeleceram-se novos modelos educacionais, manifestando-se na sociedade um fator de extrema importância, que contribuiu para o modelo de educação que hoje temos: a promulgação da Carta Constitucional de 1988, em que o conjunto político nacional se definia na condição de um Estado democrático de direito, com ênfase na cidadania e na dignidade do ser humano. Deve-se levar em consideração que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei das Diretrizes e Bases (LDB) deriva diretamente da Constituição de 1988, consagrando o modelo de um ensino propedêutico universal, na medida em que se afirmava que a meritocracia e a universalidade advogadas pelos pioneiros contribuiriam para o desenvolvimento do país. Mesmo não tendo

sido alcançado um ensino de qualidade, as medidas tomadas a partir da promulgação da LDB de 1996 possibilitaram uma maior escala de alfabetização e disseminaram uma preocupação com o acesso e a permanência da população em idade escolar na escola.

As muitas medidas tomadas pelos sucessivos governos no âmbito da educação voltada para os pobres mostraram-se ainda insuficientes. Com efeito, foram décadas de lutas pela inclusão dos pobres no ambiente escolar; contudo, historicamente há outro segmento que tem enfrentado as dificuldades no acesso e permanência na escola. Ademais, além da inclusão no ambiente escolar existe a própria aceitação da sociedade. Pode-se pensar, portanto, não somente em uma educação democrática destinada aos pobres, mas também destinada aos negros e afrodescendentes que também sofrem com a exclusão.

É nessa perspectiva de uma educação democrática, que responde a uma política de inclusão. que abordaremos a Lei 10.639/03, a qual altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26A e 79B, de modo a tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como veremos de forma mais detalhada no primeiro capítulo.

Com a política de inclusão da Lei e sua devida efetivação e aplicação na escola, levanta-se a hipótese de que esta poderá promover alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra, com justos direitos de acesso à educação. Entretanto, as lutas por uma educação justa e igualitária são algo com elevado grau de complexidade, e alcançam um grau mais elevado quando se trata da inclusão do negro na escola.

No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, de modo a orientar a aplicação da Lei 10.639/03, aparece uma nova perspectiva de educação, ao retratar a consciência de uma sociedade multicultural e pluriétnica com o anseio de uma sociedade democrática. Nota-se então que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas 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. (RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004).

É interessante notar que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* propõe-se a defender um ideal de uma educação democrática, assim como a Lei Diretrizes e Bases mais recente, e a Lei 10.639 e pareceres do Conselho Nacional de Educação que lhe são associados. Entretanto, trabalham de forma diferente, já que a perspectiva da integração da multiplicidade presente no movimento renovador da década de 1930 era concebida em termos de classe, e em menor medida de gênero, enquanto o ideal de uma educação multicultural encampado pela Lei 10.639/03 gira em torno de uma concepção de sociedade pluriétnica e multicultural, uma perspectiva distante quando se pensa na maior parte dos educadores e militantes que lutaram por seus ideais emancipatórios durante o século XX.

D'Adesky (1997) argumenta que o reconhecimento da existência de um pluralismo étnico, imbuído do reconhecimento adequado da imagem dos grupos étnicos pelo Estado, teria também efeitos insalubres sobre o discurso universalista dominante, baseado na ideia da fusão das raças e na assimilação por todos da cultura europeia supostamente superior. Tal reconhecimento adequado da imagem dos grupos negros e indígenas iria, sem dúvida, contra o desejo daqueles que cultivam o ideal de homogeneização racial e que acreditam nas virtudes da assimilação cultural como soluções para diluir as diferenças étnicas e as desigualdades socioeconômicas.

O autor argumenta que o anseio de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças históricas e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação. D'Adesky (1997) aponta que a reversão da imagem negativa do grupo demanda medidas em áreas que dizem respeito à educação, à cultura, aos meios de comunicação de massa, mas também à política e à economia. A partir desse elo entre o indivíduo e o grupo étnico ou cultural, percebe-se que o reconhecimento igual e recíproco passa também pela percepção adequada da imagem do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Edward Telles (2004) também faz referência à baixa autoestima incitada por práticas raciais e sobre isso ele argumenta:

Estereótipos e a ausência de pessoas emblemáticas, nas quais as crianças possam se espelhar [role models], podem contribuir para uma baixa estima entre as crianças negras em idade escolar. Modelos [role models] negros

estão virtualmente ausentes nos livros brasileiros e a história africana raramente é ensinada nas escolas. As referências negras, quando existem, tendem a ser nos esportes e na música popular. Esta ausência leva a uma baixa expectativa de sucesso da juventude não-branca, por si mesma, e pela sociedade em geral. (TELLES, 2004, p. 129-130)

Ao se tratar do racismo e das práticas discriminatórias sofridas pelos negros, Telles (2004) escreve que:

O racismo consciente e explícito dirigido a indivíduos particulares, especialmente nas formas de insultos raciais, é a prática mais facilmente reconhecida como forma de racismo no Brasil. Esses incidentes normalmente recebem a atenção da imprensa e são alvos das leis brasileiras antirracismo. (TELLES, 2004, p. 125)

E acrescenta:

Por outro lado, tais práticas podem ser menos importantes para a manutenção da desigualdade racial do que as mais sutis práticas individuais e institucionais. Essas práticas, que no Brasil derivam menos de uma real intenção racista, mas sim de um modo de pensar que naturaliza a hierarquia racial, revelam a natureza silenciosa do racismo brasileiro, exatamente como apontavam os ativistas negros há muito tempo. Porém, esse tipo de racismo está se tornando cada vez mais comum no mundo, enquanto o racismo legal e explícito segue em declínio. (TELLES, 2004, p.125)

Podem-se identificar inúmeras questões a serem levantadas, quando se faz referência às práticas raciais, sem recorrer a um estudo aprofundado, como: quais são as estatísticas anuais totais de escolarização entre brancos e negros? O que isso significa para a reprodução das diferenças de renda entre brancos e negros? Como o fracasso escolar está relacionado à raça? Questões como essas são complexas quando tenta-se dar a elas respostas concretas. Mas o que se pode identificar é que as diferenças são visíveis, levando-se em conta a desvantagem sofrida pela população negra. Estudos de Telles (2004) apontam os sinais de desigualdade quando menciona de forma enfática a desigualdade racial na educação quando diz que com frequência “as famílias pobres necessitam que as crianças deixem os estudos e procurem alguma ocupação, ainda na infância. No caso específico dos negros, a evasão escolar pode ocorrer mais cedo porque possuem menos recursos que os brancos e devido à percepção de poucas chances de êxito na escola”.

Ao retratar as questões raciais, Telles (2004) afirma que esta se dá de várias formas e diz que a maioria dos atos de discriminação são sutis, logo, não são reconhecidos como discriminação, imbuídos de diferentes mecanismos informais nos quais criam barreiras para negros e privilegia os brancos e não somente isso mais também há a existência de mecanismos individuais como a indiferença, agressões e tantas outras práticas que são originárias de uma cultura que naturaliza o que Telles (2004) chama de hierarquia racial. O autor dá uma ênfase ao racismo praticado por estereótipos e ressalta:

A discriminação parte de representações sociais informadas por estereótipos raciais acerca dos não-brancos. Preconceito é baseado em estereótipos envolvendo um julgamento ou uma imagem criada pelas pessoas que se baseiam em atributos como raça e gênero. Julgamentos estereotipados são uma resposta humana comum nas interações humanas onde há pouca ou nenhuma informação disponível sobre os outros, mas podem também persistir após serem conhecidas informações adicionais sobre um indivíduo. [...] Estereótipos raciais sobre os negros são comuns na mídia. Apesar do orgulho nacional de ter uma sociedade multirracial, a televisão brasileira – talvez o mais importante difusor da cultura nacional – apresenta atores que são em sua maioria brancos e, surpreendentemente, louros. (TELLES, 2004, p. 126-128)

O autor cita vários exemplos da manifestação dos estereótipos raciais na sociedade como na mídia, no humor, e, por fim, na educação. Ao retratar os estereótipos no âmbito escolar o autor engloba vários fenômenos de como o racismo é praticado sutilmente. Com efeito, abordaremos mais adiante as formas de racismo presentes na instituição escolar. Para que se possa fazer isso, entretanto, busca-se primeiramente pensar e gerar uma discussão sobre como é que os estudos que pensaram a instituição escolar e seu papel nas sociedades contemporâneas podem ser articulados com os projetos historicamente propostos para a educação no Brasil.

Autores como Louis Althusser, Michel Foucault e Pierre Bourdieu analisaram a instituição escolar. Partindo de Althusser (1980), que ressalta a existência de aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, sendo aparelhos repressivos por exemplo o exército, a polícia, e a administração, e aparelhos ideológicos principalmente a escola, a religião e a família.

Aparelhos repressivos funcionam geralmente através da violência, utilizando predominantemente argumentos repressivos e coercitivos para atingirem seus objetivos, de forma que o poder, a violência (repressão) e o Estado parecem estritamente ligados. Por outro lado, aparelhos ideológicos são conceituados como um certo número de realidades que se apresentam imediatamente ao observador sob a forma de instituições distintas e especializadas. Em ambos os casos, a função desses aparelhos, repressivos ou ideológicos, é assegurar a reprodução das relações de produção capitalistas, garantindo a materialidade do processo (a mais-valia).

Conforme Althusser (1980), todo aparelho ideológico do Estado, seja ele qual for, incluindo a escola, concorre para um único fim: a reprodução das relações de produção, relações estas de exploração capitalista. Para o autor cada um desses aparelhos concorre para um resultado único da maneira que lhe é própria. A escola seria no entanto o principal aparelho ideológico do Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção necessárias à reprodução do sistema.

A instituição escolar atua sobre normas e orientações que organizam as relações de produção no seio do Estado, mas isso não se faz pela repressão, e sim de forma ideológica. Althusser (1980) admite que no espaço escolar há disputa ideológica refletindo a luta de classes da sociedade ao redor, mas, em decorrência da hierarquia vivida dentro da escola, em que alguns são priorizados em detrimento de outros e em que os direitos são voltados àqueles que têm um alto poder econômico, prevalece a ideologia das classes dominantes.

Althusser (1980) acredita que a escola beneficia a formação social capitalista quando pretende sujeitar os indivíduos à ideologia dominante, e garantir a reprodução da força de trabalho por meio da reprodução de habilidades, além de garantir a reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida dentro desse regime de exploração e repressão. Assim, a escola, mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou o exército, ensinam “saberem práticos”, por meio de modelos que asseguram a sujeição à ideologia dominante e que desvalorizam o conhecimento e a cultura da classe proletária. (ALTHUSSER, 1980, p. 22)

Michel Foucault representa a escola de forma semelhante a Althusser, pensando-a pelo prisma da disciplinarização e da transmissão de saberes práticos, mas inscreve esses saberes no próprio corpo dos alunos.

Foucault (1987) argumenta o seguinte:

Pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogenia, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar [...] é nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou de méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1987 p. 125-126)

Para Foucault (1987) as disciplinas, organizando as “celas” e as “fileiras” que caracterizam diversos espaços da mundo moderno, incluindo a escola, criam ambientes complexos, ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permite a circulação; marcam lugares e indicam valores, e que garantem a obediência do indivíduo colocado em qualquer de seus pontos constituintes. Foucault (1987) argumenta que a escola torna-se um aparelho de aprender em que cada aluno, cada nível e cada momento, estão combinados como deve ser; essa espacialização é permanentemente empregado no processo geral de ensino.

Discorrendo sobre a questão do poder disciplinar, Foucault identificou o corpo como objeto e alvo de poder, ao afirmar que a disciplina sobre o corpo tem por finalidade produzir indivíduos dóceis e submissos a determinados sistemas; ao mesmo tempo, estes devem oferecer uma mão-de-obra de qualidade que propicie o desenvolvimento econômico. A disciplina tem seu aspecto político ao produzir indivíduos submissos ao poder do Estado, garantindo o “equilíbrio” e a “ordem”. O poder e a disciplina sobre o corpo possibilitam o funcionamento de instituições e grupos sociais. Desta forma, o autor nos mostra que o corpo passa a ser considerado um objeto possível do controle disciplinar.

Assim como Foucault, Bourdieu se refere à instituição escolar como sendo um espaço hierárquico, em que a acumulação de capital determinará o espaço que o indivíduo ocupará, a cada momento. Na visão de Bourdieu a instituição escolar se reproduz em uma

hierarquia social e ocupacional, em que os participantes lidam com a possibilidade de acumulação de capital simbólico o qual pode ser de caráter escolar e cultural.

Bourdieu (1998) questiona como a contribuição do capital escolar e cultural vai se converter em capital econômico em relação a um lucro assegurado por um investimento educativo. Para isso formulou o conceito de capital cultural, de modo a explicar as desigualdades decorrentes da origem das crianças em diferentes classes sociais, e procurando relacionar o “sucesso escolar” com a distribuição desse capital específico entre as classes, no momento de ingresso no sistema escolar. Por meio do conceito de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantém com o sistema econômico. Bourdieu (1998) afirma que a influência do capital cultural se deixa observar sob a forma da educação muitas vezes condicionada entre o nível cultural global da família e do êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual.

Bourdieu (1998) compreende que os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, sendo que a posse de grandezas de certos tipos de capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* de cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. O *habitus*, segundo Bourdieu, é uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupos sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos pelas necessidades da reprodução social. Bourdieu (1998) afirma que para o ator social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar).

Bourdieu (1998) argumenta que nas sociedades desenvolvidas as alavancas mais eficientes de distinção são as posses de capital econômico e de capital cultural. Logo, os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais similares forem a quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Em contrapartida, os agentes estarão mais distantes no campo social quanto mais díspar for o volume e o tipo de capitais. Assim, pode-se dizer que a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram interiorização de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos indivíduos.

Para Bourdieu (1998) a escola conforma um campo onde se joga pelo acúmulo de um certo tipo de capital cultural, que se corporifica em diplomas e certificados. Como tal, ela é uma “escola conservadora”, pois é o espaço da perpetuação das desigualdades sociais, na qual é preciso descrever os mecanismos objetivos que eliminam as crianças desfavorecidas — o capital cultural inicial da família de origem sendo o fator mais importante de sucesso escolar e de reprodução social estável ou ascendente. Dessa forma, Bourdieu vê na escola o lugar de uma disputa de classes à qual Althusser e Foucault também fazem referência quando ambos retratam a questão da hierarquia escolar e sua função social mais ampla.

Levando em conta as contribuições teóricas desses três autores, buscaremos refletir como uma escola disciplinadora, perpetuadora de desigualdades sociais e reprodutora das relações de produção propostas pela ideologia dominante se vê em uma perspectiva emancipatória, proposta tanto pelo *Manifesto dos Pioneiros* como pela Lei 10.639/03.

As disputas políticas em que se baseiam a promulgação da Lei 10.639/03, incluindo o grau e a forma que os temas que incluem a história e a cultura afro-brasileira e africana como temas obrigatórios, refletem na sua totalidade aquilo que pode ser chamada de agenda antirracista de uma forma mais geral. Isso acarreta sobre forma de pressuposto que a questão da raça e do racismo tenda a ser um suporte estruturado no que se refere às desigualdades sociais. Para todos os efeitos o Parecer CP/CNE nº 3/2004 da Lei 10.639/03 traz propostas que abarcam discussões sobre como lidar com as práticas discriminatórias.

Neste caso pode-se enfatizar que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras áreas na educação, a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que adéquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos) para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (SANTOS, 2013 p. 5-6)

É interessante destacar que usa-se o termo relações étnico-racial para referir-se a relações entre negros e brancos. Isso se torna importante devido ao fato das grandes discussões acerca desse conceito. No entanto, apesar do caráter ambíguo recebido no século XVIII, o conceito de raça, tomou um novo significado pelo Movimento Negro que passou a fazer uso do mesmo, para questões políticas e também como forma de valorização do legado deixado pelos africanos.

Fazendo um breve relato sobre o Movimento Negro, Santos (2013) afirma que desde 1970 o Movimento Negro busca incluir a História do negro no currículo escolar. O autor afirma que:

Na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (África do Sul, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001) - uma das propostas defendidas e aceitas pelo governo brasileiro foi a de se introduzir no currículo escolar a disciplina "História Geral da África e do Negro no Brasil". Porém, a proposta do movimento social negro só veio a ser atendida, em grande parte, em 9 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei 10.639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira. (SANTOS, 2013, p. 4-5)

Contudo o contexto que se insere a promulgação da Lei 10.639/03 aponta, dessa forma para questões políticas com grau de complexidade elevado que se relaciona com um debate fundamental para a própria identidade brasileira. Contudo, embora seja explícito no texto da Lei que está refere-se somente a instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola básica, os documentos inseridos como complementos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação referem-se, portanto, ao racismo e seu combate. É baseado nesta argumentação que levantou-se nesse trabalho o tema sobre a questão do racismo no Brasil. Com efeito o motivo de se fazer referência ao racismo não é para solucionar uma resposta a esse fator social, mas para demonstrar o grau de complexidade que a efetivação da Lei está inserido e a dificuldade enfrentada pela comunidade escolar de trabalhar esse tema em sala de aula.

Nessa temática Guimarães (1995) ressalta que "qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que o racismo no Brasil é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial". Contudo quando se faz referência a uma sociedade racista, nos remete que nosso país não é racista, logo como pode-se combater algo que não

existe? Por isso o racismo se perpetua ao longo dos séculos, por estarmos falsamente iludidos pensando em uma “democracia racial” a qual jamais chegou a existir.

Indo mais adiante no trabalho de Guimarães, ao retratar “raça e cor” o autor defende:

Só é possível conceber-se a "cor" como um fenômeno natural se supomos que a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos e neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção. É justamente desse modo que a "cor" no Brasil funciona como uma imagem figurada de "raça". Quando os estudiosos incorporam ao seu discurso a cor como critério para referir-se a grupos "objetivos", eles estão se recusando a perceber o racismo brasileiro. Suas conclusões não podem deixar de ser, pois formais, circulares, e superficiais: sem regras claras de descendência não haveria "raças", mas apenas grupos de cor. (GUIMARÃES, 1995, p. 32)

Pode-se acrescentar nessa mesma perspectiva a ideia de Telles sobre discriminação racial, ao defender que:

Frequentemente, presume-se que a desigualdade racial decorre da discriminação mas, na verdade, não há relação automática de causa e efeito. No Brasil, as desigualdades raciais são tidas, às vezes, como simples resultado de desigualdades históricas, tais como as geradas pela escravidão e, portanto, sua superação dependeria apenas de tempo. Ou seja, de acordo com esta perspectiva, o mecanismo não discriminatório de classe, mais do que a discriminação racial, reproduz a desigualdade racial. A desigualdade racial também tem sido explicada como sendo resultado de características geográficas desfavoráveis e de um menor capital humano de pardos e pretos, que podem ou não estar relacionadas com a discriminação racial. Por exemplo, alguns argumentam que os negros possuem rendas inferiores aos brancos, principalmente porque esses são mais propensos a residir em regiões com poucos recursos, como o Nordeste ou simplesmente porque eles têm níveis inferiores de educação, o que não seria relacionado com a discriminação. (TELLES, 2004, p. 115)

Adentrando no trabalho de Telles (2004) precisamente quando este escreve sobre a discriminação na educação expondo que “é a educação a responsável em grande parte pelas variações na desigualdade racial”. Para o autor “as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar como as desigualdades raciais são produzidas. Sem dúvida, as

desigualdades entre classes são reproduzidas na educação de diversas maneiras, o que também reproduz desigualdades raciais”.

No entanto, é indispensável à reflexão sobre a presença negra e seu significado e como ela vem sofrendo discriminação e racismo em nossa sociedade, com isso Oliveira (2013) expõe que combater o racismo, é trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, significa empreender a reeducação das relações étnico-raciais e, para tanto, pretender realizar uma educação de qualidade, inclusiva, na perspectiva da diversidade. Com efeito, torna-se indispensável que haja uma formação profissional, de forma que o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana não seja algo superficial, ocasionando até mesmo a alienação da própria identidade brasileira.

De forma que fique clara a defesa de Coelho ao afirmar que:

O alcance do escopo das leis exige, portanto, o domínio dos saberes acadêmicos, necessários à compreensão dos processos históricos africanos e indígenas, e das formas de se criticar a tradição. Nesse sentido, ele aciona competências profissionais que ultrapassam os saberes específicos das disciplinas, posto que demanda o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite utilizá-los com vistas à oferta de uma educação inclusiva. Ele exige, sobretudo, de professores, técnicos e gestores que tais competências sejam acionadas em para o enfrentamento das questões que subjazem ao proposto pela lei: o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade. (COELHO, 2013. p. 3)

Para todos os efeitos e com base na citação acima, pode-se levantar algumas questões como: a escola que não leva em conta a diversidade é excludente? Isso pode ter acontecido devido à construção do fracasso escolar, da alienação da própria identidade, da construção da baixa autoestima? As respostas as perguntas são um tanto complexas, mais faz-se necessário levantar este questionamento devido ao fato de serem importantes para que se veja como se torna complicado tratar das questões étnico raciais, e também as questões pluriétnicas e multiculturais.

Por isso defende-se uma escola que abarque conceitos e temáticas multiculturais como Souza explica:

Pensar num currículo multicultural é pensar num currículo que leve em consideração as diferentes memórias sociais (valores, crenças dos vários segmentos populacionais e, portanto, sociais, que vêm sendo preservados, mesmo que não valorizados), onde os estudantes negros e mestiços, entre outros, possam estar representados, expressando a si próprio na busca da aprendizagem e conhecimento. Isso vai exigir dos educadores uma nova postura, uma nova aprendizagem, um novo conceito de educação (SOUZA, 2009, p. 9).

Isso condiz muito com as práticas pedagógicas implantadas pela Lei 10.639/03, e também nos remete ao *Manifesto dos Pioneiros* quando estes retratam uma educação voltada para todos, uma escola na qual todos teriam os mesmos direitos educacionais. Interessante seria colocar a ideia de uma educação universal dos pioneiros em contradição com a ideia da educação multicultural, mais isso não é o objetivo desse trabalho, por outro lado explicita-se a defesa dos educadores multiculturais como herdeiros dos pioneiros.

Dito isto, há uma pretensão de clarear a ideia de uma educação para as relações étnico-raciais, que nos é apresentado pela Lei das Diretrizes de Bases com vista, à obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições escolares impostas pela Lei 10.639/03. Nessa perspectiva a autora Oliveira (2013) nos fala que os movimentos sociais em vista dos direitos humanos contribuíram para que pessoas, colocadas à margem da sociedade, conquistassem o direito de plena participação social.

2 Reflexões sobre cultura e diversidade na escola

Pensadores como Souza (2005), Cruz (2006), Santos, Canen (2007) Fernandes (2013) trabalham com a Lei 10.639/03 em diferentes aspectos. Souza (2005), em sua concepção traz reflexões acerca das providências curriculares abordadas pela Lei. Neste caso busca a autora tratar da implementação da lei principalmente devido à alteração ocorrida pela 11.645/08. Essa lei tornou obrigatório também o ensino da História e Cultura Indígena. Cabe ressaltar que a Lei 11.645/08 entrou em discussão, pois não obteve a aceitação do movimento negro, tendo sido considerada um retrocesso. No entanto a autora acredita que é possível abordar a Lei 10.639/03 nas suas várias propostas, pautando nas dificuldades das professoras em cumprir a Lei que na perspectiva da autora isso se dá devido aos professores não se acharem preparados para lidar com a temática da Lei e também por existir profissionais da educação que acreditam no mito da democracia racial. O interessante do trabalho da autora é sua interpretação quando se fala da Lei 11.645/08. Souza (2005) defende que é um equívoco devido à complexidade de retratar as questões étnico-raciais. Com efeito, para a autora cada grupo étnico tem suas especificidades que precisam ser trabalhados cada qual na sua base específica. Expõe:

Propor um trabalho sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana nos moldes em que está sendo sugerido, ou seja, através de uma lei, pode ser um equívoco. Inserir a questão indígena nessa mesma lei pode ser um equívoco maior ainda porque cada grupo étnico tem especificidades que precisam ser tratadas também sob um enfoque específico. Trazer as questões indígenas “à reboque” das questões negras é, no mínimo, desrespeitar a seriedade com a qual ambas devam ser trabalhadas. (SOUZA, 2005, p. 2)

Souza (2005) defende a ideia de que não basta somente promulgar a Lei, mais que isso é necessário implementá-la de modo que essa estabeleça condições visíveis para que a instituição de ensino as possa operacionalizar, e isso se daria pelo compromisso do poder público no que toca a formação dos professores. Esse fator leva-nos a perceber a dificuldade que existe para a efetivação da Lei, já que não basta somente uma iniciativa por parte dos professores e da instituição.

Na perspectiva de Souza (2005), as Diretrizes formulam alguns princípios para a orientação dos educadores “1. Consciência política e histórica da diversidade; 2. fortalecimento de identidades e de direitos e 3. Ações educativas de combate ao racismo e

discriminações.” Com efeito tais medidas concentra um direcionamento para os professores que devem trabalhar a temática da Lei, em sua totalidade no decorrer do ano letivo, pois a maior parte dos educadores trabalham a temática da Lei somente na semana da consciência negra.

A autora expõe a seguinte ideia:

Trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental não significa apenas transmitir conteúdos, mas, adotar uma política de conhecimento que valorize a população negra nos seus aspectos de afirmação de identidades e valorização de suas expressões culturais. Defende-se a adoção de uma política cultural que leve em consideração culturas diferenciadas daquelas que costumamos considerar: a cultura pautada, predominantemente, em valores europeus. (SOUZA, 2005, p. 5)

Uma discussão defendida pela autora quando ao se referir a cultura, traz a reflexão acerca do papel da escola como transformadora de conhecimento. Ressalta Souza (2005) “preservar a continuidade da população negra brasileira não significa preservar sua integridade física, mais também seu patrimônio cultural”. Isso condiz muito com o que diz Fernandes (2013) acerca do Multiculturalismo, expondo em seu trabalho que as formas socioeconômicas impõem fronteiras entre os seres humanos, correspondendo à hierarquização das relações das relações que tornam inferiores aqueles que foram grandes protagonistas do processo civilizatório ocidental especificamente a população negra brasileira.

Fernandes (2013) brevemente ressalta que “A promulgação da lei ratifica a necessidade de ampliação e promoção de círculos de estudos e pesquisas na temática para que educadores possam desenvolver práticas inovadoras e assertivas no combate ao preconceito racial que permeia a sociedade brasileira.” Com efeito, o autor ao refletir sobre o papel do currículo escolar aborda na sua concepção que este pode ser aliado ou não dos estudos étnico-culturais. Uma vez que este venha a ser aberto a diversidade para a inclusão dos diferentes saberes pode ocasionar a mudança no cenário educacional.

Fernandes (2013) mostra que o Multiculturalismo rompe com a questão da homogeneidade cultural e busca fazer com que aqueles que foram oprimidos e silenciados na história possam ter voz na sociedade. Percebe-se que a questão da cultura torna-se cada vez mais importante para entendermos como se dá à questão étnico-racial.

Ainda tratando da cultura, Cruz (2006) aponta que os termos cultura, diversidade, e identidade são conceitos que inicialmente apresentam debates quando se referem a educação ressaltando a autora que com a teorização das relações étnico-raciais a educação se deteve em dar ênfase a esses debates o que contribuiu para que houvesse uma interpretação dos referentes termos na educação sobre um diferente *prima*. Neste caso, a autora busca tratar das práticas pedagógicas tendo como alvo a diversidade e a diferença com foco nas relações étnico-raciais. Nesta perspectiva Cruz (2006) expõe que o campo educacional tentando evitar o conflito por meio da tolerância ao diferente se limitou a reconhecer a existência da diversidade e das diferenças, dessa forma a autora defende uma educação para as relações étnico-raciais.

Para Cruz (2006), trabalhar com educação para relações étnico-raciais é educar entre grupos étnicos diversos, sendo assim um desafio pedagógico e político. Isso compreenderia dizer que “as interconexões expressas nesta definição de educar para as relações étnico-raciais estão focadas em três pontos: produção de conhecimento, reconhecimento da pluralidade multirracial brasileira e de educar para a valorização e construção de identidades positivas.” Tais medidas adotadas decorreriam em um processo mais vantajoso para a efetivação e aplicação da lei na instituição educacional.

Cruz aponta que:

O século XXI traz na pauta os discursos em torno da diferença e da diversidade, e sua institucionalização no interior do paradigma do reconhecimento. As incertezas com relação à temática e ao tratamento dado à questão racial na educação reforçam a necessidade de se incorporar o recorte racial como fator crucial na análise das conjunturas sociais determinantes nas trajetórias escolares. E no interior desta preocupação que a categoria raça recebe sentido, sendo fundamental a análise de suas implicações teóricas e práticas. (CRUZ, 2006, p. 6)

Em meio às diversidades existentes na sociedade, atentasse para as relações culturais dentro no ambiente escolar, sendo a escola o local do primeiro contato social dos indivíduos, atentasse para que haja o trabalho acerca da diversidade cultural como explica-nos Oliveira:

Se, no contexto escolar, as relações culturais são determinantes na construção das identidades das crianças, toda a escola deve estar envolvida na construção positiva das identidades de seus alunos. A escola passa a ser um cenário de afirmação das identidades brasileiras, incluindo a cultura negra nesse processo de construção identitária. (OLIVEIRA, 2013, p. 3)

Ao se referir à cultura no campo escolar, pretende-se colocar em discussão a sua importância quanto ao conhecimento da diversidade, e a sua contribuição quando se pensa nas diferenças existentes dentro do campo educacional. Gomes traz o conceito de cultura que se pretende trabalhar, com isso a autora apresenta:

Mas se a ênfase na discussão da cultura no campo educacional se restringir ao simples elogio às diferenças ou ficar reduzida aos estudos do campo do currículo e da cultura escolar, corremos o risco de não explorar toda a riqueza que tal inflexão pode nos trazer. A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, p. 75).

O conceito de cultura designado por Gomes trabalha muito bem o que a lei traz em sua temática, uma vez que a cultura que necessita ser trabalhada na sala de aula deve levar em conta as diferentes vivências, o respeito ao que se distingue tanto na área da religião ou da cor, como também das percepções de mundos. Contudo a diversidade cultural deve permear o currículo escolar da escola para que na defesa de uma educação emancipatória, nesse caso a escola caminha para oferecer produções culturais que atendam a demanda negra.

É cabível ressaltar que o conceito de cultura, trabalhado em qualquer aspecto se trata de uma construção social, como afirma Gomes (2003): “qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente as diferenças passa a ter uma validade política e identitária”. Em todo caso, o conhecimento da cultura colabora para que se entenda a questão das diferenças, facilitando a aceitação social do que se tem como diferente, sendo neste caso a população negra, que por muito tempo luta por sua igualdade frente à sociedade.

Gomes acrescenta que:

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização. (GOMES, 2003, p. 79)

Contudo, busca-se com a Lei 10.639/03, um currículo que trate a questão da cultura negra com a significância daqueles que vieram para o Brasil para assim formarem a nossa cultura e que esta venha a ser trabalhada possibilitando aos alunos tratarem as diferenças sem visões estereotipadas e sem hierarquização.

Conclui Gomes que:

Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos. Porém, refiro-me aqui ao grupo étnico/racial classificado socialmente como negro. (GOMES, 2003, p. 78)

É conveniente expor aqui parte da estrutura inicial da pesquisa de campo, que no caso são as análises feitas a partir dos questionários, dos professores e dos alunos. Com isso pretende-se observar como se trabalha a temática imposta pela Lei 10.639/03 e os traços de sua efetivação nas escolas pesquisadas, Dr. Brunilo Jacó e Pe. Saraiva Leão. Segundo as respostas fornecidas pelo questionário dos professores as escolas atendem a um público heterogêneo com relação aos alunos, e essa discrepância de heterogeneidade se dá com maior grau em relação à cor da pele e aparência física, seguida pela idade, renda familiar dos alunos. Esses dados entram em contradição ao que a maior parte dos educadores responderam no final do questionário quando indagados a respeito da forma como a escola aborda a questão da diversidade cultural e social. Unanimemente os professores apontaram que a escola trata igualmente os alunos independentes da posição cultural e social de cada um deles. No entanto quando interpelados se os fatores que tornam heterogêneo o público das escolas são prejudiciais ou não os estudantes a resposta de forma não planejada se dá da seguinte forma:

dos dez questionários respondidos cinco professores responderam que não há um impacto negativo na socialização e no processo de aprendizado de parte dos e cinco afirmam que um impacto negativo. Diante disso percebe-se que os assuntos envolvendo a implementação na lei no currículo escolar é algo a ser discutido no planejamento da escola, mas que há muitos entraves envolvendo a forma como cada professor trabalha essas questões e suas diferentes visões em relação a lei.

Pode-se verificar no quadro abaixo alguns temas trabalhados com professores em questionários aplicados para ver como se trabalha a temática da lei na instituição educacional, transformamos alguns desses dados para melhor analisemos quais pode-se entender que os dados apresentados mostra-nos que há um trabalho embora não atenda em sua totalidade ao que é imposto na lei.

Quadro 1. Percepções sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas

Questões	Sim	Não
O planejamento escolar atende à Lei 10.639/03?	8	2
A temática imposta pela Lei 10.639/03 é necessária?	9	1
A Lei 10.639/03 trouxe mudanças no cotidiano escolar?	8	2

Esse quadro aponta-nos várias vertentes que englobam as alternativas definida pelos professores. Quando indagados se a instituição em que trabalham atende a um planejamento escolar segundo a legislação de 2003 que passou a exigir das escolas que trabalhem com seus alunos questões relativas ao racismo e as diferenças culturais e sociais na população brasileira, os professores na sua maioria responderam que sim, isso ocorre sobre vários aspectos, o principal desrespeito a iniciativa da coordenação da instituição e em segundo por iniciativa dos professores ou dos grupos de professores e em terceiro por iniciativa de áreas ou disciplinas específicas. Como pode ser observado no quadro, dois professores negaram a existência de um planejamento que atenda a legislação alegando primeiramente que não conhece nenhuma iniciativa da escola, para todos os efeitos isso tem uma explicação, ao analisar o questionário percebeu-se que o professor compreende a área das exatas, o que nos leva a inferir que este não tem um conhecimento acerca da temática imposta pela lei.

Ao responderem sobre a forma de avaliação da necessidade da temática imposta pela Lei 10.639/03, levando em consideração o perfil dos alunos, os educadores são unânimes

quanto a sua importância, sobre o prisma de que é importante porque é necessário para combater o racismo e em seguida a importância se dá para a recuperação da identidade negra dos alunos ou parte deles, outros professores apontam essa importância no incentivo a convivência com as diferenças de forma mais ampla. Apesar da unanimidade positiva das respostas, um professor expôs uma resposta que se difere dos demais, este apontou que a necessidade da Lei em sua temática era prejudicial para os estudantes porque criaria diferenças raciais onde elas não existiam antes. É interessante ressaltar que neste caso, assim como no anterior, o professor que se opõe quanto à necessidade da Lei é da área das exatas. Isso leva-nos a perceber que o conhecimento da Lei, o planejamento pedagógico envolvendo a legislação e a necessidade de se trabalhar a temática é neste caso, de interesse em boa parte dos professores da área de humanidade. Contudo explicamos Silva (2009) “A lei, ainda não indica qual é o órgão responsável pela sua adequada implementação, e em certo sentido, limita o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana às áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”.

Mesmo a pesar dos obstáculos de efetivação nas escolas analisadas, compreende-se que algumas mudanças estão sendo percebidas por parte dos profissionais da educação, mesmo que, outros apontem que nenhuma mudança foi estabelecida. Em decorrência, os obstáculos apontados pelos professores com relação ao que interfere para que a lei seja devidamente cumprida, compreende desde o acesso a formação continuada dos professores para que estes estejam aptos para trabalharem a temática da lei, até a dificuldade com os materiais didáticos e paradidáticos.

No entanto, a efetivação da lei, não é responsabilidade apenas da comunidade escolar, ou da população negra. Como afirma Silva (2009) “A relevância em se estudar a temática não se restringe a população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.” O autor deixa claro que com isso não se deseja mudar o pensamento de toda nação marcado por uma postura totalmente etnocêntrica, mais se deseja que as escolas possam ampliar os seus olhares para que haja a inclusão da temática nos estudos e nas atividades da escola.

Silva (2009) defende que a alteração do art. 26 A, acrescido à Lei 9394/92, visa muito mais que a inclusão de novos conteúdos, exigindo que se repensem às relações étnico-raciais, condições essas que possibilitem uma oferta de ensino que proporcione o respeito à diversidade. Nota-se através da perspectiva de Santos que:

Parece-nos que o governo, através da lei, afirma: “estamos fazendo acontecer o que o movimento negro reivindica”. O Estado e seus aparatos institucionais sabem que nosso sistema de educação não está preparado para o cumprimento e efetivação do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, não por inexistência de pessoas qualificadas para tal, mas pela precariedade e ausência, na estrutura curricular, de pressupostos teóricos e metodológicos que contemplem tal demanda. Além disso, nas grades curriculares de diversas universidades, nos cursos da área de Ciências Humanas, não se ofertam disciplinas obrigatórias e são raríssimas as optativas relacionadas à temática. (SILVA, 2009, p. 223)

2.1 A Lei 10.639/03 e o currículo

A pesquisa de campo em seu segundo estágio tomou como objetivo realizar entrevistas que em seu conteúdo abordassem a temática da Lei 10.639/03 e como suas práticas de aplicação eram trabalhadas em sala de aula. Ao irmos a campo deparamo-nos com alguns obstáculos que dificultaram a pesquisa, primeiramente recorremos a cinco docentes do ensino médio de escola básica e nos deparamos com alguns entraves, nos quais três desses docentes se negaram a ceder à entrevista tendo como justificativa a falta de conhecimento concreto sobre a Lei, e outros se negaram afirmando a falta de tempo pois estavam no período de correções de provas. No entanto a pesar de contar com duas entrevistas, os participantes não quiseram se identificar, para que assim não comprometessem a instituição escola a que pertencem. Por isso serão identificados como Entrevistado A e Entrevistado B. Acrescento que dispõe-se do devido termo de autorização dos devidos entrevistados para transcrever trechos da entrevista.

Contudo os dois professores que cederam à entrevista afirmaram que dispõem do conhecimento sobre a Lei, mais é um conhecimento limitado levando-se em consideração a temática que a Lei 10.639/03 engloba. Apesar do conhecimento limitado que os entrevistados dizem ter, isso não tira o caráter de importância das entrevistas, já que um dos objetivos do trabalho é saber se a lei está sendo efetivada.

No entanto vale ressaltar que a inclusão obrigatória da Lei, não é uma ação suficiente para que sejam trabalhados os temas que engloba o ensino da temática “história e cultura Afro-brasileira de forma adequada na escola. Como podemos observar na fala do

Entrevistado A que ressalta sobre o trabalho de implementação da Lei diz ele que: “isso era de mim, da disciplina, mas não de uma forma de ter aquela exigência de trabalhar, era como se estivesse lá na grade, estivesse lá no nosso plano, mas, se der a gente trabalha entendeu, se desse a gente trabalhava, era mais ou menos isso”. Percebe-se então que há um conhecimento sobre a lei e há sua presença no currículo, mas na prática quando se trata de ensinar os devidos conteúdos isso não acontece. Em outra fala o Entrevistado A expõe:

Há essa exigência de se trabalhar, exigência não, diria, se falou nessa lei, se falou nas necessidades de se trabalhar as ações referentes ao continente africano. Sim. Mais a impressão com que a gente tem aí eu não sei, também talvez por falta de uma formação e a gente precisa de uma formação pra isso, se eu te disser que alguma vez, nos meus 4 anos de graduação, alguma vez agente estudou algo sobre África. Nunca. Sinceramente eu não me lembro de nenhuma disciplina ter trabalhado alguma coisa específica sobre a África, tudo que a gente vê sobre a África, tanto na escola no fundamental, médio e tudo que eu vi no superior. Quando a gente ver alguma coisa sobre a África, não é estudar a África, mais é ver a África quando se está estudando o Brasil.

Contudo para garantir uma qualidade educacional acerca da lei é preciso que haja três bases para isso a partir da fala do Entrevistado A. A primeira consiste em uma formação, mais precisa para os professores, a segunda é a garantia de matérias que disponham de condições de serem utilizados, ou seja, sem conteúdos estereotipados, e a terceira a adesão da rede escolar para tornar efetiva a temática da lei, mais isso não é tudo há outros agravantes que impedem o ensino de qualidade, pois além desses necessita-se também de políticas que promovam a participação social efetiva para enfrentar desigualdades e discriminações no ambiente escolar. A primeira iniciativa para isso é o próprio reconhecimento das práticas de discriminação racial através de estereótipos nos quais em detrimento alguns casos diz não haver, como é o caso do docente Entrevistado B que ao ser indagado sobre as práticas raciais na escola com relação à postura dos estudantes ele diz: “aqui eu não percebo. A questão do racismo não é forte aqui, se a gente conversar eles conversam abertamente, não tem nenhum problema em relação a isso”.

Contudo em outras instituições há o forte agravante de piadinhas e brincadeiras através de estereótipos como é o caso relatado pelo docente A que diz: “parece que a gente não consegue despertar a consciência deles para uma questão muito mais séria e mais exigente a questão da humanidade e no mais é piada em sala brincadeiras”. Ao ser indagado sobre qual o seu comportamento com relação a essas “brincadeiras” o entrevistado A diz que:

“dependendo da situação agente corta e dependendo da situação é até difícil cortar” e ressalta o seguinte caso: “Tenho uma aluna negra, que tem uma colega de sala que ela chama de meu tiçãozinho entendeu! é uma forma carinhosa de chamá-la eu posso falar alguma coisa? Não posso. Por que se eu fosse dizer alguma coisa era eu a preconceituosa, era eu que estava vendo uma coisa que não existia”. O professor Entrevistado A diz que em um caso como esse não intervém com a justificativa de não saber lidar com a situação, isso se deve pelo fato de ser um apelido carinhoso que uma colega utiliza para se referir ao outro. Mais com relação a outros casos ele afirma: “se eu estou vendo que um aluno está ofendendo o outro maltratando o outro a obrigação do professor é intervir”. Mais afirma o professor A que no caso acima citado, não há nenhuma relação de preconceito, e diz se referindo a aluna que recebe o apelido “acho que ela tratou bem vendo como um carinho e eu não duvido que seja”.

No entanto na fala do Entrevistado A existem brincadeiras ou apelidos que o leva a se confundir e põe em dúvida a prática ou não de estereótipos raciais no ambiente escolar. Dentre esse e outros motivos atenta-se para que haja uma formação devida para que os professores possam ser capacitados a intervir e direcionar positivamente as relações entre alunos de diferente pertencimento étnico-racial. Acredita-se que não é uma tarefa fácil lidar com as questões étnico-raciais, assim como não é fácil ensinar sobre a História e cultura Afro-brasileira e africana, mais já há muitas iniciativas apesar dos professores não disporem de uma formação sólida como pode-se notar na fala do Entrevistado B:

quando a gente faz graduação agente já estuda em relação a isso fora isso a gente vem se preparando mais não é aquela coisa que agente diga que todo mundo saiba de tudo sempre tem alguma coisa para agente aprender inclusive tinha uma aluna lá da UNILAB que vinha fazer uns minicurso [...] a gente vem se preparando, é o tipo de coisa que a gente não pode entrar na sala de aula sem se preparar, por que o aluno pergunta mesmo e o que é que a gente percebeu quando vai trabalhar esse tema eles têm aquela visão de que África só tem negro só tem miséria, só tem fome, só tem guerra e eles não sabe da riqueza que África tem né, então quando a gente leva um vídeo agente tem uns vídeos ai do projeto que era do ano passado a gente tem vídeos tem slides falando dos países que tem na África ai eles falam de alguns das riquezas que eles tem das diferentes culturas diferentes religiões que tem, ai eles ficam assim maravilhados quando eles descobrem. Só que assim a gente tem que está se preparando.

Observando bem a fala do Entrevistado B, nota-se que, diferentemente do Entrevistado A, esse já estudou temas referentes à África em sua graduação. Contudo é afirmado por ele que o ensino vivenciado em sua graduação não é suficiente e por isso há uma necessidade de aprofundamento do tema, levando-se em conta sua complexidade e as exigências da Lei 10.639/03, no que compreende em sua resolução no parecer a seguinte determinação:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (Parecer CP/CNE nº 1/2004)

Levando-se em conta o que está na resolução do parecer citado acima, percebe-se a importância de se ensinar sobre “História e cultura Afro-brasileira e africana” nas instituições escolares. Pode-se acrescentar que o ensino se faz necessário também para desfazer as visões estereotipadas sobre a África exposta na fala do Entrevistado A que argumenta: “A visão que a gente tem sobre a África ela é muito limitada. Se você perguntar a qualquer pessoa aí o que ela sabe sobre a África, como: quando a gente falar em África o que é que vem à mente? Floresta, savana, animais, fome, AIDS, pronto só isso.” Essa necessidade de desfazer visões estereotipadas é defendida também pelo Entrevistado B que ressalta: “a gente percebeu quando vai trabalhar esse tema que eles têm aquela visão de que na África só tem negro, só tem miséria, só tem fome, só tem guerra e eles não sabem da riqueza que África tem”.

Santos argumenta também sobre essa ideia estereotipada da África:

O que sabemos sobre a África? Se perguntarmos, com certeza teremos lembranças e imagens preconceituosas e chocantes, como a fome e a miséria, a AIDS que se alastram as lutas internas entre as etnias ou animais exóticos. Quando falamos em África no Brasil, e, especialmente nas nossas salas de aula, a primeira lembrança é a escravidão, os negros, que foram trazidos para o nosso país nesta terrível condição. Ora, estudamos a Grécia, Roma, reformas, revoluções e nada sobre a África da qual junto com europeus e índios formaram a nação brasileira. (SANTOS s/d, p. 7)

Contudo a tarefa de desfazer as visões estereotipadas sobre a África de certa forma se torna algo difícil de ser realizado devido ao enraizamento do preconceito na mentalidade da sociedade, por isso atenta-se para um esforço de implementação da Lei 10.639/03 na escola.

Ao se tratar das dificuldades de implementação da lei, Santos argumenta o seguinte:

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e africanos no ensino fundamental e médio, deu-se conta das dificuldades de sua implementação, a começar que com algumas exceções os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África, além do que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações. (SANTOS, s/d, p. 1)

Em relação ao livro didático os entrevistados A e B, concordam quanto a sua escassez de conteúdos referentes aos temas que englobam a História e Cultura da África. Os seguintes entrevistados ressaltam nas falas que: “os livros que a gente trabalha traz poucas informações é tanto que nós temos uns livros de história que a gente trabalha com informações que são muito generalizadas.” Mais defendem que a nova demanda de livros selecionados para serem utilizados no ano de 2015 está com conteúdo mais completo, como é exposto pelo entrevistado B “esses mais atuais a gente procurou escolher, esses mais atualizados com mais conteúdos voltados também para essa lei”. Vê-se que os professores já buscam apesar ainda da falta de formação e da escassez do livro didático meios para ensinar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

Certo que já há iniciativas avançadas para efetivação da Lei em algumas escolas como é o caso do Entrevistado B, que já inclui no plano pedagógico um projeto referente à temática da lei e sobre isso explica:

A gente faz um projeto no início do ano proposto no dia da semana pedagógica a gente faz a proposta curricular, além da proposta curricular a gente prepara um plano de ação da área, nesse plano de ação agente coloca tipo como se fosse projeto para a gente desenvolver ao longo do ano ai um deles ta aqui agente denominou como projeto africanidade ver com os olhos da África de que forma a gente trabalha? O objetivo dele é o que? Resgatar e valorizar reconhecer a importância da influência africana na nossa história ai

a gente trabalha ao decorrer do ano de acordo com o conteúdo do livro didático mais precisamente o segundo ano que trabalha mais com a parte africana com a história da África.

Observa-se que essas iniciativas já começam a ser efetivadas, apesar de já fazerem mais de dez anos desde a aprovação da lei, e isso leva-nos a indagar o porquê do descaso dessa lei pelas instituições de ensino básico e pela sociedade? Será que a história de nossos antepassados não interessa? Será que os negros não foram os grandes contribuintes da cultura de nossa sociedade? Será que temos vergonha de mostrar de onde vêm nossas raízes? Perguntas como essas são frequentes quando se depara com os estudos dos temas referentes à Lei 10. 639/03. Talvez não haja respostas exatas para essas perguntas já que abordam um tema muito complexo e que desde a aprovação vem sendo alvo de discussões, isso decorre na dificuldade da obtenção de resposta principalmente no que desrespeito a não efetivação da lei.

Contudo a importância dessa lei para o currículo escolar é defendida pelo Entrevistado B e este defende sua importância ao expor:

Tanto para combater o racismo como pra tirar essa visão que os alunos tem que de a África só tem coisa triste só tem guerra só tem fome, só tem miséria como também para perceber a importância que eles tiveram para cá para a formação do nosso país inclusive da nossa cidade Redenção que foi construída por negros e também para quebrar gelo também daquela história de que na nossa história os heróis todos são ricos e que todo herói que tem no livro era branco e rico né e os negros também tiveram muita importância não só negros mais outras pessoas que também eram pobres, mais para acabar quebrar isso aí.

2.2 A Lei 10.639/03 e a África na visão dos alunos

Nessa terceira fase da pesquisa de campo, como forma mais simples e concreta ocorreu uma interferência na sala de aula do 1º ano da escola Dr. Brunilo Jacó, através de um seminário acerca da importância da Lei 10.639/03 para o currículo escolar. O objetivo desse seminário levou em conta o conhecimento dos estudantes sobre a Lei e como eles se relacionavam com a questão das diferenças existentes tanto no ambiente escolar como fora dele, ou seja, na sociedade. Os estudantes foram submetidos há alguns questionamentos ao longo do seminário e também sugeriu-se que fizessem um desenho sobre as suas concepções

sobre a África, ou seja, o que eles entendiam por África. O que levou-nos a interpretar diferentes posicionamentos. Também foi passado para os estudantes seis questionários, com o objetivo de saber se os alunos conheciam a Lei 10.639/03, e com isso pode-se perceber como a lei vem sendo trabalhada, mesmo que de forma gradativamente lenta.

Os estudantes por sua vez ao responderem um questionário mais simples que continham somente três perguntas referentes a Lei 10.639/03. A primeira pergunta diz respeito ao conhecimento dos estudantes a segunda consistiu na lei como solução para sancionar diferenças existentes nas escolas e a terceira pergunta desrespeito ao as brincadeiras discriminatórias presenciadas os sofridas pelos estudantes. Ao serem interpelados sobre a primeira perguntas metade deles responderam que já ouviram falar mais não havia estudado nada relacionado e os demais responderam que já tinha estudado alguma coisa relacionada a lei. De acordo com o que os estudantes responderam na segunda questão, se a lei for bem trabalhada com toda a comunidade escolar pode solucionar as diferenças existentes na escola. Quando os alunos responderam à terceira pergunta na sua maioria apontaram que há brincadeiras discriminatórias embora elas ocorram em pouca frequência. No entanto como esse tipo de discriminação abarca em sua conotação “brincadeiras”, acabam se tornando uma postura por muitas vezes nociva aos estudantes, já que incidia a determinada forma de preconceito. O problema é que a maior parte dos estudantes praticam essas “brincadeiras”, sem se darem conta de que se trata de posturas discriminatórias e que acarretam danos a autoestima dos alunos que são vítimas dessa pratica.

Observando tudo que foi proposto aos estudantes verificou-se como essas atividades envolvendo as relações étnico-raciais suscitadas pela Lei 10.639/03 têm sido desenvolvidas e até que ponto os alunos identificam a existência de discriminação contra os negros no espaço escolar e na sociedade como um todo. Foi possível perceber neste seminário como os alunos têm uma visão estereotipada acerca da África e de seus habitantes.

Não incidiu uma análise aprofundada e detalhada dos desenhos selecionados, somente algumas observações importantes, em que se deduziu algumas característica correspondente ao que se apresentava nos desenhos como: alguns desenhos mostra-nos uma visão eurocêntrica, e outros mostra-nos os negros da África vindo para o Brasil para trabalharem, para serem escravos. A maioria dos desenhos é pautado na visão dos negros sendo escravizados, trabalhando no corte da cana ou na lavoura outros desenhos retratando a fome, a miséria, as doenças. É interessante ressaltar através dos desenhos como o pensamento eurocêntrico é enraizado na mente dos estudantes, o que permanece na visão dos alunos é o

retrato da escravidão, os negros sempre com papéis inferiores. É como se não existisse uma ruptura com a Abolição, no pensamento dos estudantes e também da sociedade a primeira visão consistir em conceber os negros como escravos. Por isso atentasse para a necessidade da efetivação da Lei 10.639/03, para que com o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, venham a ser desfeitos os estereótipos, em que a população negra possa desfrutar do exercício da cidadania baseado na disposição de direitos de participação, direitos de igualdade, na possibilidade real, concreta de participação política.

É interessante observar que nem todos os estudantes tem esse tipo de visão, mais dos 23 desenhos a penas dois mostra-nos a parte urbana da África (no qual pode ser observado no anexo localizado no final desse trabalho) o seu desenvolvimento econômico e suas riquezas não somente a fome e a miséria, esse desenho é dividido em dois quadros em que um demonstra à parte que corresponde à natureza da África e outro correspondente a parte urbana. Essa é a visão que pode-se tomar como modelo, já que sabemos que a África é um continente diversificado, tendo suas especificidades étnicas culturais. Com efeito, percebe-se que já acontece uma mudança de paradigma dentro da própria sala de aula, é preciso investir nesse pensamento, tendo como base a Lei 10.639/03 e sua temática de uma educação para as relações étnico-raciais.

Conclusão

Pelo exposto neste trabalho buscou-se atentar para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino médio da cidade de Redenção, Dr. Brunilo Jacó e Pe. Saraiva Leão. Com ênfase voltada para as relações étnico-raciais, em que pode ser observado através das entrevistas, questionários e desenhos que a Lei vem sendo trabalhada mesmo que de forma debilitada. É constante isso ao percebermos a postura dos professores quando indagados sobre a efetivação da Lei nas escolas, expondo que a discussão no plano pedagógico, mais que de fato não ocorre um cumprimento total do que nele foi estabelecido.

A pesquisa forneceu diferentes percepções que por muitas vezes entra em contradição, no que toca a visão dos professores e a visão dos alunos. O que quero ressaltar é que mesmo os educadores tendo parcialmente, o conhecimento dos temas abordados no parecer da Lei, não ocorre um repasse concreto, ou seja, os temas são tratados superficialmente, no qual podemos comprovar pelos desenhos expostos em anexo neste trabalho, que na sua grande maioria demonstram somente a visão estereotipada da África e dos africanos. No entanto essa ignorância por parte dos estudantes não se dá voluntariamente, supõe-se que acontece devido ao binarismo, por isso não atenta-se para a importância de estudar África, pois é como se África fosse retirada da história, junto com sua cultura e grupos étnicos.

Sabendo que a escola é tida como um aparelho ideológico do estado, Althusser (1980) um lugar de perpetuação de desigualdade, Bourdieu (1998) e que impõe determinada forma de poder disciplinar, Foucault (1987), buscou-se nela nosso objeto de estudo já que é nela que acontece o primeiro contato do indivíduo socialmente, e é por ela que se institui saberes práticos, na escola se confia a formação cidadã dos membros da sociedade e por isso defende-se que os professores que são responsáveis por repassar esses saberes sejam instruídos devidamente para saber ministrar os temas exigidos pela Lei. Também se faz referência aos profissionais da educação por recair sobre eles mesmo que de forma parcial, a responsabilidade de contribuírem para a efetivação da Lei.

O acompanhamento das pesquisas e as observações feitas levaram em consideração que os livros didáticos já atendem a ao conteúdo exposto pela Lei, isso se já se torna um grande salto, o problema agora é de que forma os educadores aplicaram esse conteúdo. No entanto é a partir dessas iniciativas propostas no parecer da Lei, que se trabalhará em busca da

descontração dos estereótipos raciais embutidos no pensamento não somente dos alunos e da comunidade escolar mais em toda sociedade marcada por posturas racistas e com crenças ainda no mito da “democracia racial”.

Para tanto, espera-se que este trabalho contribua, para que os conteúdos que trabalham a História e cultura afro-brasileira e africana busquem princípios para uma educação antirracista, igualitária, pautada em visões sem estereótipos, levando em conta o multiculturalismo e a pluralidade étnica das diferentes sociedades. Foi por essa razão que sugeri este tema para ser trabalhado, como um caminho inicial para os professores que tem a necessidade de conhecer e pretendam trabalhar os temas aqui destacados.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAMURRA, Luciana; KAZUKO, Tereza. Escola pública: manifesto dos pioneiros da educação nova e o direito à educação. In: SIMPÓSIO Nacional de Educação, 1., Cascavel 2008. [Anais]. Toledo, PR: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Dimensões de educar para as relações étnicoraciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas. In: REUNIÃO Anual da ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-15.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO. CONSELHO PLENO. *Parecer CP/CNE nº 1/2004*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO. CONSELHO PLENO. *Parecer CP/CNE nº 3/2004*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003>>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- D'AKESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. In: *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. Com a Lei 10639/2003 o exercício de um negro olhar na educação: apontamentos sobre o ciclo de formação continuada olhares iguaçuanos. In: REUNIÃO Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais*. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-5.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. nascimento da prisão; Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 43, 1995, p. 26-44.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao governo. *Revista HISTEDBR On-line*, n. esp., 2006, p. 188-204, 2006.
- OLIVEIRA, Leunice Martins de. Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos. In: REUNIÃO Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais*. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-13.
- RIBEIRO, Fabrício Américo. *UNILAB: políticas educacionais e as transformações do espaço urbano em Redenção-Ceará-Brasil*, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. *A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica*. Não publicado. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/126208119/A-Lei-10639-03-e-a-Importancia-de-Sua-Implementacao#scribd>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SANTOS, Michele dos; CANEN, Ana. Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural. In: REUNIÃO Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-14.

SOUSA, José Weyne de Freitas. Companhia de Aprendizizes Marinheiros do Ceará (1864-1908) In: *Artífices, criadas e chicos: as experiências urbanas das crianças órfãs e pobres em Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004, cap. 2.

SOUZA, Maria Elena Viana. Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03. In: REUNIÃO Anual da ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-15.

TELLES, Edward E. *O significado da raça na sociedade brasileira*. Princeton e Oxford: Princeton University Press. 2004.